



NATIONALISM AND SCHOOL OBLIGATION AN APPROACH TO ARGENTINE EDUCATION, 1890-1910

Resumen

Estudios, de distintos enfoques, señalan la emergencia del nacionalismo en Argentina a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Dos cuestiones fundamentales han escapado a todos ellos. Primero, en el sistema de instrucción pública se invoca la educación patriótica —se registran las nociones de patria, patriotismo— y se discute el uso del concepto nacionalismo; y segundo, toda esta batalla pública de funcionarios de áreas de educación se produce en una etapa donde las leyes imponen la obligatoriedad escolar desde fines del siglo XIX, pero la misma no se verifica en las escuelas.

Palabras clave

Educación patriótica, Nacionalismo, Educadores, Funcionarios, Argentina.

Abstract

Studies, from different approaches, point to the emergence of nationalism in Argentina at the end of the 19 th century and the beginning of the 20 th century. Two fundamental issues have eluded them all. First, in the public education system, patriotic education is invoked —notions of homeland, patriotism are recorded— and the use of the concept of nationalism is discussed; and second, All this public battle of officials from education areas occurs at a time when laws have imposed compulsory schooling since the end of the 19th century, but it is not verified in schools.

Keywords

Patriotic education, Nationalism, Educators, Officials, Argentina.

* * *

Referencia: Herrero, A. (2023). Nacionalismo y obligación escolar una aproximación a la educación argentina, 1890-1910. *Cultura Latinoamericana*, 37 (1), pp. 78-106 DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.37.1.5>

El presente artículo es resultado de un proceso de investigación desarrollado en la Universidad Nacional de Lanús.

Fecha de recepción: 30 de enero 2023; fecha de aceptación: 1 de marzo de 2023.

NACIONALISMO Y OBLIGACIÓN ESCOLAR UNA APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN ARGENTINA, 1890-1910

Alejandro Herrero

UNLa, UNSAL, CONICET

ORCID: 0000-0003-4726-5236

herrero_alejandro@yahoo.com.ar

DOI: <http://dx.doi.org/10.14718/CulturaLatinoam.2023.37.1.5>

Introducción

En el ciclo que va desde 1890 al Centenario de la Revolución de Mayo, 1910, se registra en diversas fuentes que los gobiernos nacionales y provinciales plantean un problema e intentan dar una respuesta. Existe una población masiva de inmigrantes (sobre todo en Capital Federal, Buenos Aires y el Litoral), que han constituido sus propias instituciones (asociaciones de ayuda mutua, hospitales, escuelas, publicaciones periódicas), celebran sus festividades patrias con enorme eficacia en los espacios públicos, y, en la mayoría de los casos, no se nacionalizan, sino que viven como en sus países de origen. Eso no es todo: sus hijos nacidos en tierra argentina son educados con la cultura y tradición patriótica de sus padres extranjeros; esto sucede en un contexto donde se impone en las principales naciones europeas una política imperialista —África, es solo una de las víctimas más visibles—. Italia sigue puntualmente esta política, y en su parlamento se ha discutido en distintos momentos la posibilidad de que Argentina, donde existe una inmigración masiva de italianos —por lejos, la comunidad extranjera más numerosa del país—, se convierta en su colonia. El mismo parlamento italiano vota enviar, y de hecho se envían, partidas de dinero para la comunidad italiana en Argentina con el objeto de fortalecer sus instituciones (Bertoni, 2001, pp. 3-126; Herrero, 2010, pp. 37-91).

La segunda cuestión, también muy bien documentada, es que existía una apatía política por parte de los criollos, una apatía con



relación a la participación en la cosa pública y en las celebraciones patrias. Hecho que contrastaba con las celebraciones patrióticas de las comunidades extranjeras; unido a esto, durante las dos últimas décadas del siglo XIX se vive como si fuera inminente un conflicto armado con Chile. Existieron varios momentos donde la posibilidad de la guerra era irremediable. Se conocía muy bien que el gobierno chileno estaba comprando armas y había impuesto el servicio militar obligatorio (Bertoni, 2001, pp. 45-69; Herrero, 2010, pp. 46-78).

Estos hechos, dichos muy rápidamente, —aunque también existían otros— alarman a los dirigentes argentinos que tienen posiciones de gobiernos (Zimmermann, 1994, pp. 23-78).

Se imaginaban una posibilidad: que los hijos de inmigrantes nacidos en el país, pero formados en la cultura de sus padres, podrían acceder a posiciones de gobierno con la idea de transformar la nación en una colonia (Guic, 2019, pp. 23-145). Este imaginario produce un consenso en la dirigencia política en torno a este problema, y se plantea una solución que consistía en formar argentinos.

En este artículo analizo algunas de las respuestas que ofrecen algunos funcionarios en distintas áreas de educación en provincia y en nación, entre 1890 a 1910; registro que la educación patriótica o educación nacionalista era un tema en discusión; observo el enunciado de diferentes y hasta enfrentados contenidos patrióticos o nacionalistas en el sistema de instrucción pública en provincias y en nación; advierto, finalmente, que mientras se produce todo este debate por definir, desde espacios de gobiernos, políticas educativas patrióticas o nacionalistas, las fuentes disponibles, estadísticas e informe de inspectores, señalan que la obligatoriedad escolar —estipulada en las leyes de educación de las provincias y de la nación—, no se cumple en las aulas y el analfabetismo o el semianalfabetismo es la realidad que se impone a sus ojos.

Primero expondré algunos casos puntuales de funcionarios de áreas de educación que señalan al cosmopolitismo como el gran problema que destruye toda posibilidad de crear una nacionalidad, y la respuesta patriótica o nacionalista que ofrecen cada uno de ellos; en segunda instancia, en esta exposición me detendré en la discusión de los funcionarios en torno a educación patriótica o nacionalista, y los usos y apropiaciones que hacen del patriotismo y del nacionalismo; y en tercer lugar, estudio las estadísticas y los informe de inspectores de escuelas para evaluar la realidad en las aulas de la enseñanza primaria.



Víctor Mercantes y la respuesta nacionalista de los museos escolares, 1893

A fines del siglo XIX impera la invocación y el uso de patriotismo y educación patriótica. Es infrecuente que se hable de nacionalismo, tal como indica Ricardo Rojas en 1909, en su *Restauración nacionalista* o José Ingenieros en 1910, en su *Evolución de la sociológica argentina* (Rojas, 1909; Ingenieros, 1910) En el centenario de la Revolución se indica que pocos miembros de la elite cultural y política emplean este concepto y, además, que es muy discutido. Por este motivo, comienzo en la década de 1890, para evidenciar de qué modo un funcionario de educación usa, de modo excepcional, el concepto nacionalismo para pensar al cosmopolitismo como el gran problema a resolver.

Desde el sistema de instrucción pública se pueden registrar distintas intervenciones que plantean una respuesta nacionalista. Por ejemplo, Víctor Mercante, egresado de la Escuela Normal de Paraná y director de la Escuela Normal de San Juan en 1890, publicó un libro, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna (Educación Práctica)*, editado en Buenos Aires en 1893, donde plantea este problema y da cuenta de la respuesta que se está llevando a cabo desde sede escolar.

Primero, Mercante expone la gran dificultad: “Nuestra República, esencialmente, cosmopolita, compuesta de elementos heterogéneos, necesita formar un espíritu nacional homogéneo que lo caracterice, necesita constituir su unidad” (Mercante, 1893, p. 13). Desde las nociones básicas del liberalismo —defensa del gobierno mínimo, oponerse que ni el Estado ni la sociedad avasallen el espacio de libertad de los individuos— de ninguna manera se puede considerar al cosmopolitismo como un problema. Si Mercante —y una gran mayoría de la dirigencia política— lo señala como la causa de la disolución de la república y de la sociedad argentina, y, a su vez sostiene como solución, “la necesidad de formar un espíritu nacional homogéneo”, y “constituir una unidad”, de hecho lesiona, de modo nítido, nociones básicas liberales. Primera consideración: se indica un problema y se ofrece una respuesta desde un archivo antiliberal y nacionalista.

Este señalamiento, como se sabe en la historiografía, conformó un consenso en la dirigencia política. No se trata solo de una mirada de Mercante, sino de la propia clase gobernante, por eso se dictaron leyes para dar una respuesta en sede escolar. Lo que está afirmando Mercante, entonces, es más grave: sostiene que “Los gobiernos han tomado empeñosamente sobre sí esta tarea; decretos y leyes a cada momento”, sin solucionar el problema, “esas leyes no han conseguido argentinizar las colonias rusas de Entre Ríos, por ejemplo, cuyos hijos por más que



hayan nacido en territorio argentino, no son argentinos” (Mercante, 1893, p. 13). En su argumento se encadena un problema con otro: Primero, el cosmopolitismo; segundo, se dictaron leyes y decretos que le dieron todo el poder a las escuelas para “uniformar a las masas exóticas”, sin lograr el objetivo, y de este modo arriba Mercante a la gran cuestión que quiere tratar: los gobiernos, sus planes, y los docentes en las aulas, confunden “uniformar” con “nacionalizar”. Mercante afirma que “no basta aplicar un plan completo y uniforme de educación si este plan no es nacional, si los medios de educar son de casa ajena. Sucede lo que con los artículos de consumo: los poseemos en abundancia y somos mendigos del extranjero” (Mercante, 1893 p. 14).

Segunda consideración: para Mercante no se trata de uniformar, sino de nacionalizar, y sintetiza el drama argentino con dos palabras: “nacionalismo versus cosmopolitismo” (Mercante, 1893, p. 34).

Ofrece un ejemplo concreto, para dar cuenta del problema y la solución en los museos escolares.

En sede escolar y particularmente en los museos escolares, cosmopolitismo se asocia con lo europeo. Mercante señala que “las colecciones mineralógicas, de productos agrícolas, las cajas enciclopédicas (por otra parte muy deficientes) cuando no vienen de Francia son de Alemania”. Subraya esto, para hacerse una pregunta: “¿somos franceses o argentinos? ¿A que Francia no muestra a sus niños ni un grano de trigo argentino?” (Mercante, 1893, p. 15). Afirma que “No es extraño que conozcamos antes los bosques que tiene Francia que las inmensas selvas argentinas, emporio de riquezas inagotables; que sepan el uso del pino y el haya e ignoren el empleo del quebracho y el algarrobo” (Mercante, 1893, p. 16). Oficialmente, añade, los Museos Escolares se componen “de maderas del Canadá o de los Alpes; hierros del Harz; pírta, del Elba, carbón de Inglaterra; caliza de América; mármol de Carrara, y todo aquello que los franceses han tenido a bien mandar-nos” (Mercante, 1893, pp. 16-17). Todo esto, afirma, se complementa con los textos y libros que se compran en las escuelas secundarias siempre con los mismos orígenes: “son cabalmente franceses entreverados con ingleses, alemanes e italianos. De aquí que tengamos tendencias francesas muy marcadas, de que conozcamos más a Francia que a la República Argentina” (Mercante, 1893, p. 18).

Este modo de pensar y de negar lo nacional lo registra de manera extendida en los docentes y, por lo tanto, en el dictado de las clases, en los planes de estudios que imponen los gobiernos provinciales y de la nación según sea la zona de la sede escolar y también en el espacio más amplio de la cultura en los escritos y disertaciones de escritores y científicos. Mercante escribe: “A nuestros escritores, tanto de largo como de corto alcance, les repugna de autores, no solo argentinos sino



americanos, considerándolos siempre de menor cuantía aunque lleven el bautizo de sabios en el mundo europeo” (p. 287). Este modo de pensar lo nacional y lo extranjero, Mercante lo califica en términos médicos: “¿Se quiere un hecho en prueba de esta enfermedad que nos domina?” Formula esta pregunta para contestar: “Hay un sabio argentino, honor y gloria de la República, cuyo nombre es respetado por los naturalistas europeos y que la Paleontología americana a él más que a otro le es deudora de inmensos servicios que la ciencia ha aprovechado para su progreso” (p. 288). Invoca el caso de Ameghino para evidenciar que la negación a lo nacional por lo europeo se evidencia tanto en los gobiernos argentinos como en la propia cultura científica nacional: “Y bien, se encuentra hoy inicuaamente abandonado por el gobierno y algunos hombres que abusando de su posición, le han atacado, haciendo alarde de un egoísmo jamás perdonable en espíritus elevados” (Mercante, 1893, pp. 288-289). Pero eso no es todo, el mismo ejemplo lo constata en sede escolar: “El Gobierno ha provisto a las Bibliotecas de las Escuelas Normales y Colegios Nacionales con las obras de Cuvier, de Buffon, Figuiet en lengua francesa y encuentran obstáculos para remitir un ejemplar de las obras de Ameghino” (p. 17).

Planteado el problema, Mercante invoca una respuesta concreta que la registra en la Escuela Normal de Paraná. “El profesor Scalabrini, eminente naturalista, ha iniciado su trabajo a fines del 90, con el título de Museo Escolar Argentino con el fin de que la actual enseñanza de la Historia Natural, evolucione en el sentido de hacerse nacional en cuanto sea posible” (p. 167). Su primer logro, escribe, fue “formar” una “caja que contiene una colección de 50 fósiles argentinos”, y proyecta formar, a modo de continuidad, otras “colecciones de Mineralogía, Botánica, Zoología, compuestas de los productos más útiles e importantes de la República Argentina” (Mercante, 1893, p. 17). Adicionalmente, afirma que el modo de enseñanza, sería el siguiente: “cada objeto, sirve de tema a una lección respondiendo toda al plan de una obra y programa completo de Historia Natural [...] estas lecciones deben darse en tres clases cada una” (p. 18). A sus ojos, esta experiencia de Scalabrini significa “una obra de trascendencia pedagógica y nacional en cuanto atañe a la educación; conoceremos de esta manera a nuestra patria; la enseñanza se hará de mayor interés y utilidad. Esas cajas deben de reemplazar a las extranjeras” (Mercante, 1893, pp. 118-19).

¿Qué está haciendo Mercante en esta intervención con su libro *Museos Escolares* en 1893? En principio clasifica y ubica a los actores. Unos, dominados por un pensamiento antinacional (“esta enfermedad que nos domina”), señalan al cosmopolitismo como un problema y su cabeza pro europea (enferma) no les permite acertar con la respuesta:



uniforman no argentinizan. Otros, un reducido número de actores nacionales, luchan contra esta mentalidad dominante (“enfermedad que nos domina”) que abarca desde los gobernantes, legisladores, docentes en las aulas, hasta escritores y científicos.

Si los actores nacionales tienen nombre y apellido, en el espacio de la ciencia Ameghino, en las Escuelas Normales, Pedro Scalabrini con sus *Museos escolares argentinos*, es porque son invocados en la dedicación del libro, y, además, forman parte de su grupo de pertenencia — Mercante se presenta como normalista y científico, a la vez—. Hablar de ellos significa hablar de sí mismo y de su grupo, precisamente la gran respuesta está en marcha con los museos escolares de Scalabrini, efectivamente nacionales, que el mismo Mercante está implantando como director en la Escuela Normal de San Juan en la década de 1890.

Las respuestas nacionalistas en la primera década del siglo XX

El ministro de Instrucción Pública, Osvaldo Magnasco¹, durante el segundo mandato de Julio Argentino Roca, le solicita un informe a Carlos Octavio Bunge sobre el sistema de instrucción pública europeo. Su informe deriva en un libro, *El espíritu de la educación*, Taller tipográfico La penitenciaria nacional, 1901. La obra tiene una enorme repercusión y se editan variadas ediciones: en 1907, se realiza la cuarta edición². Bunge manifiesta que el nacionalismo escolar alemán es un buen ejemplo para tener en cuenta. Señala de qué modo se ejecuta en las escuelas: “El nacionalismo de la Educación alemana se cultiva: Por el largo estudio del idioma nacional. Por continuos cantos patrióticos. Por el estudio de la historia nacional, por las asociaciones particulares que se constituyen siempre con fines subsidiariamente patrióticos, y, en fin, porque en la instrucción en general no se desperdicia coyuntura de traer a colación los sentimientos cívicos” (Bunge, 1907, p. 191). Para agregar a renglón seguido, la diferencia entre el nacionalismo, el patriotismo y su opuesto el patriotismo “Es de notarse que ese patriotismo raramente se manifiesta como churrigueresco patriotismo, se halla, más que en protestas y gritos, en las altas esferas de la ciencia y del arte nacional, así como en la crítica literaria y científica” (p. 191). Hasta aquí parece clara la diferencia, pero luego agregará expresamente que no importa si lo que se dice es verdad o falso, porque lo relevante será otra cuestión, afirma

1. Sobre Osvaldo Magnasco véase: Muzzopappa (2015). y Herrero y Fernández (2022).

2. En 1920, se publica la sexta edición ampliada. Hecho que revela la dilatada difusión de este libro en el campo cultural y educativo.



“Más que una ostentación forzada de victorias materiales, es una ingenua, diaria, y profunda revelación de una ambicionada superioridad moral e intelectual, que, falsa o verdadera, levanta el ánimo del pueblo”; para agregar más adelante, a qué da respuesta esta enseñanza: “hay en la psicología alemana, aparte del sentimiento cristiano, un freno para esos posibles excesos: el nacionalismo. El interés de la patria, la religión del pueblo, la moderna moral positiva: he ahí los diques al panteísmo, al politeísmo germánico. El torrente se encauza y no destruye las instituciones: el culto del carácter propio, de la nación madre, lo dirige. Más ese torrente de ideas, aún dirigido, será siempre torrente: y no se estancará como las aguas del pantano, para pudridero de rancias ideas y fanatismo anacrónicos” (Bunge, 1907, pp. 191-192). El nacionalismo cumple varias funciones, y una de ellas es que forma patriotas que deben defender las instituciones y a sus gobernantes. Esto es algo fundamental porque los que escriben, sea Mercante o Bunge, lo hacen como funcionarios, y su nacionalismo escolar tiene por objetivo formar patriotas para defender entre otras cuestiones a los gobiernos constituidos, es decir, a ellos mismos³.

Ahora bien, desde distintas áreas de gobierno se producen respuestas nacionalistas en los primeros años del siglo XX. La ley del servicio militar a comienzos del siglo XX fue una respuesta; la decisión de enseñar el uso de las armas a los estudiantes en los distintos niveles educativos fue otra, y en 1908, desde el Consejo Nacional de Educación (en adelante: CNE), presidido por José María Ramos Mejía, se diseña y se ejecuta un programa de educación patriótica (Guic, 2019; Guic, 2022, 15-45).

Precisamente, en este momento, el Ministerio de Instrucción Pública convoca a un escritor y funcionario de esta área, Ricardo Rojas, para que investigue en distintas naciones europeas la enseñanza de la historia. Los resultados de dicha exploración fueron reproducidos primero

3. González, a fines de la década de 1880, expone un ejemplo parecido: “La Suiza ha fundado su tradición patriótica sobre un mito, sobre un sueño, pero mil veces feliz un pueblo que logra realizar la unidad admirable de su constitución social, la fórmula más perfecta de la constitución política siquiera sea sobre un mito y sobre un sueño. Y ¿qué importa que la fantasía sea la fuente de su gran epopeya, si sobre ella levanta el coloso de sus instituciones que sirven de modelo al mundo?” De manera expresa, González invoca el uso hecho por la dirigencia política en Suiza con Guillermo Tell que nunca existió, porque lo que importa es su eficacia; los suizos con su leyenda han levantado “el coloso de sus instituciones que sirven de modelo al mundo” (González, 1988, p. 149). No es casualidad que Carlos O. Bunge planteara la necesidad y la urgencia de hacer libros patrióticos, y señalara, al mismo tiempo, que uno de los grandes problemas es que no existen muchos escritos que hablen de las tradiciones o leyendas nacionales, con algunas honrosas excepciones, y entre ellas invoca *La Tradición Nacional y Mis Montañas* de González (Bunge, 1908; 1909; 1911).



en un informe, y luego editado por ese Ministerio como libro⁴: Ricardo Rojas, *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación* (1909)⁵.

¿Por qué resulta necesario traer aquí el problema y estas respuestas precisas desde el CNE —con su presidente Ramos Mejía— y desde el Ministerio de Instrucción Pública —con Rojas—? Porque es en este contexto preciso que la publicación oficial de la Dirección de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, *La Educación*, difunde en 1910 largos pasajes del libro *La evolución sociológica argentina. De la barbarie al imperialismo* de José Ingenieros. Dicha revista selecciona aquellos pasajes donde Ingenieros propone un nacionalismo imperialista argentino y, al mismo tiempo, valora y adhiere al programa de educación patriótica de Ramos Mejía y del libro *La Restauración Nacionalista* de su amigo Rojas. Todo un debate se desata en revistas y publicaciones oficiales de las diferentes áreas de educación nacional y de provincias. A continuación, analizaré cómo se leyeron estos estudios que invocan el nacionalismo escolar en el centenario. Comenzaré con el libro informe de Rojas.

Apropiaciones y usos de *La Restauración Nacionalista* de Rojas

Una primera recepción oficial del libro *La Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas se visualiza, precisamente, en *El Monitor de la Educación Común*, la revista del CNE (Bibliografía, 1909, pp. 777-782).

Si bien no hay firma de la reseña, todo parece indicar que se trata de un educador en funciones de gobierno. Al leer los primeros pasajes, hace ver que la obra que reseña es un escrito aprobado por las áreas de educación del Estado argentino, y los elogios son tan contundentes

4. “Un decreto del Señor Presidente de la República, comisionándome el año anterior para estudiar en Europa el régimen de los estudios históricos, problema relacionado con los más vitales intereses de nuestra nacionalidad. El entonces ministro don Federico Pinedo me comunicara en París el honroso encargo, en términos tan lisonjeros para mi persona, que si fuese inmodestia el recordarlos, fuera descortesía no agradecerlos en esta oportunidad. Al regresar después a mi país tuve la suerte que el Doctor Naón, nueve ministro de Instrucción Pública, me ratificase, con criterio encomiable, la libertad necesaria para un trabajo de este género y ordenase más tarde su edición” (Rojas, 1909, p. 9).

5. Esta obra de Rojas ha sido estudiada en su estructura interna o en su relación con la historia del nacionalismo, pero más allá de algunas referencias de historiadores de la educación, prácticamente no ha sido investigada en su espacio de nacimiento: el sistema educativo, en las revistas oficiales de educación y sus espacios de gobierno donde se discuten y definen las políticas a implementar. Una sola vez se menciona esta obra de Ricardo Rojas, en el valioso estudio de Escudé sobre la educación patriótica (Escudé, 1990, p. 37). Es muy relevante el estudio de Darío Pulfer. En su presentación a una edición de este libro de Rojas, enumera la enorme cantidad de estudios sobre la misma. Véase Rojas, 1909. Así mismo, desde una mirada de toda su trayectoria, el estudio de Graciela Ferrás (2017), y las siguientes investigaciones en etapas puntuales: Ramaglia (1998); Funes (2006) y el capítulo de Muzzopappa (2022); y el capítulo de Héctor Muzzopappa, “El nacionalismo de Rojas y Gálvez”, en Herrero (2022, pp. 69-92).



que evidencian claramente a sus lectores que se trata de la voz del Estado, es decir, que sigue las líneas del programa de educación patriótica que estaba llevando a cabo el CNE, presidido por José María Ramos Mejía.

Se puede leer lo siguiente:

El año pasado don Ricardo Rojas fue comisionado por nuestro gobierno para estudiar el método y organización de los conocimientos históricos en la enseñanza europea. Aunque las excelentes dotes de intelectual y de laborioso del enviado hacían esperar de él algo más que uno de los habituales informes adocenados que a diario reciben los ministerios, no presentimos entonces el magnífico fruto de pensamiento y de ideal que evidencia este libro generoso, incorporado desde ahora a las obras fundamentales de nuestra letras⁶.

Es la voz del Estado, y esa voz es la de “un hombre de letras” que puede captar:

La secreta angustia latente en lo íntimo de todo argentino ante el espectáculo de una patria sin patria, de una nacionalidad que se desnaturaliza día a día bajo el cúmulo de las influencias cosmopolitas, que abdica cada vez la nitidez de su perfil propio desvaneciéndolo en la orgía de los intereses materiales, en el olvido de su historia, en la despreocupación de su pasado, en el abandono del tesoro espiritual, de la intrahistoria fuerza divina que perpetúa a un pueblo al través del tiempo. Así, la teoría de este libro es la de asentar la conciencia nacional en la conciencia de la historia. Esta es la obra que se debe esperar de las escuelas, apartadas de ella durante cincuenta años, por no haber adoptado el programa, el texto, y el material didáctico de la historia a las necesidades argentinas. (Bibliografía, 1909, p. 777)

No se trata de cualquier escritor, sino de un escritor que cumple una función nacional, y da respuesta al problema que plantean los gobiernos existentes y el programa de educación patriótica. Esta idea se inscribe y se justifica en una lectura de la evolución histórica. Se señala que a lo largo de la historia Argentina los hombres representativos de cada etapa fueron, durante el proceso de la independencia los militares, posteriormente en los años de la organización nacional

6. “El año pasado don Ricardo Rojas fue comisionado por nuestro gobierno para estudiar el método y organización de los conocimientos históricos en la enseñanza europea. Aunque las excelentes dotes de intelectual y de laborioso del enviado hacían esperar de él algo más que uno de los habituales informes adocenados que a diario reciben los ministerios, no presentimos entonces el magnífico fruto de pensamiento y de ideal que evidencia este libro generoso, incorporado desde ahora a las obras fundamentales de nuestra letras” (Bibliografía, 1909, p. 777).



los legisladores, y en el presente los hombres de letras. Y dicho esto, se afirma en la reseña, que el legislador.

Aunque debe ser hoy relegado a segundo término por causas naturales, sigue gozando de un prestigio principal; y por fin, en el presente que otorga monarquía exclusiva a los hombres de letras, como trabajadores del idioma, y por consiguiente de una de las formas de la conciencia nacional. (pp. 777-778)

En esta lectura de Rojas y del que escribe la reseña no aparecen los trabajadores, los productores de riqueza: la nación se construyó con militares, legisladores y con hombres de letras.

Es más, hace ver que los legisladores son parte del pasado y le están sacando el lugar que deben tener los hombres de letras, los únicos preparados para dar respuesta al problema nacional:

Como se concibe la civilización de un pueblo sin territorio, cuya influencia es tan grande que determina caracteres étnicos, hasta hacer que los hijos de extranjeros con el solo hecho de haber nacido y residir aquí se diferencien de sus padres en espíritu y en rasgos físicos, uno de los primeros objetos de la enseñanza nacional es el cultivo de la geografía sobre todo por la llamada *emoción del paisaje*...⁷

Ahora bien: ¿Quién puede hacer esto? Ni los militares ni los legisladores, se nos dice, solo los escritores pueden transformar el suelo, la tierra, en “emoción del paisaje” y conmover a los argentinos y a todos los habitantes que viven en el país.

Para Rojas, se subraya en la reseña, “la crisis moral de la sociedad argentina solo podrá remediarse por la educación” (1909, p. 778).

Y ahora sí, finalmente, se indica el planteo educacional de Rojas:

Las bases de la doctrina pedagógica que el señor Rojas propone en servicio de su ideal, pueden ser concretadas: 1ª. La lucha contra el analfabetismo no realiza por sí sola el propósito de la enseñanza primaria que es más vasto dado que le está encomendada la formación del ciudadano. 2ª. La enseñanza normal forma un solo cuerpo de enseñanza didáctica y política con la escuela primaria. 3ª. La educación cívica revestirá tanta importancia como la instrucción técnica. 4ª. Las escuelas de bellas artes deben cultivar la formación de una conciencia estética nacional. 5ª.

7. “Al final de este capítulo el autor evidencia enérgicamente su oposición a los actuales sistemas pedagógicos, cuyo resultado es el de que egresen de las escuelas argentinos sin conciencia de su territorio, sin ideales de solidaridad histórica, sin devoción por los intereses colectivos y sin amor por la obra de sus escritores”. (Bibliografía, 1909, p. 778).



La enseñanza militar deberá razonar el patriotismo de que está inspirada. 6ª. La enseñanza particular debe ser reglamentada en absoluta sujeción al Estado y en servicio de la nacionalidad. 7ª. La enseñanza universitaria debe preferir en sus estudios sociales a los fenómenos argentinos. El autor hace constar que las innovaciones que preconiza pueden ser introducidas sin trastornos en el orden actual de los estudios”. (Bibliografía, 1909, p. 778)

Se advierten, a lo largo de la reseña, varias cuestiones. En primer lugar, es una lectura completamente elogiosa, no se indica ninguna crítica; segundo, se subraya que este libro de Rojas da respuesta, precisamente al programa de educación patriótica, que desde el CNE, presidido por Ramos Mejía, se está llevando a cabo; tercero, se plantea que no solo Rojas acierta en el diagnóstico, sino también en la respuesta; cuarto, Rojas nombra los actores y las vías para resolver este problema: son los escritores nacionales y los docentes en las escuelas, porque la crisis es moral y la respuesta se debe dar en el plano de las letras y de las sedes escolares. Se establece una necesaria relación entre escritor y nación, por lo tanto, el escritor es, necesariamente, escritor nacional, y también se establece una relación entre escritor y escuelas, porque solo los escritores transmiten la emoción del paisaje para formar argentinos⁸; quinta indicación: todo sucede en espacios del Estado, Rojas es editado por el Ministerio de Instrucción Pública de la Nación, y es aceptado y tomado como uno de sus suyos por otro poder nacional, el CNE.

Sin embargo, Leopoldo Lugones, que también escribe desde el CNE, parece discutir esta lectura.

Leopoldo Lugones y la educación patriótica

Resulta relevante recordar que Leopoldo Lugones participó en el Ministerio de Instrucción Pública y luego en el CNE, como inspector de escuelas, y en sus diversas intervenciones rechazó las nociones: “nacionalista” y “nacionalismo”.

8. En la década de 1930 se invoca a Rojas y su Restauración Nacionalista para pensar y reflexionar sobre cómo debe dictar la historia en las escuelas. Natalio J. Pisano: “La enseñanza de la historia primaria”. Monitor, octubre, 1932. 74-87. Usa a Rojas, a Bunge y a otros. Ver: Año 52. N. 718. 74-87. 1932; Año 52. N. 720. 51-62. 1932; Año 52. N. 722. 38-52.1933; Año 52. N. 725. 44-58.1933; Año; Año 52. N. 726-727. 47-59.1933; y Natalio J. Pisano: “La enseñanza de la historia primaria”. Monitor, Año 62. octubre, 1942. 90-112.



Desde el año 1908 se editan en *El Monitor de la Educación Común*, los capítulos de su obra denominada *Didáctica*⁹; y en el año del Centenario de la Revolución el autor lo publica en soporte libro *Didáctica*, en 1910.

Lugones escribe en su “advertencia: “Este libro, junto con *Piedras Liminares*, *Odas seculares*, y *Prometeo*, forma parte de mi homenaje a la patria”¹⁰.

La palabra que usa es patria, y se puede leer una “introducción” donde apunta de modo directo a su rechazo al uso de los conceptos de “nacionalismo” y “nacionalista”.

Se impone hacer un breve rodeo antes de volver a Lugones para entender por qué se opone al nacionalismo ligado, a sus ojos, al “imperialismo”, el “militarismo” y la “irracionalidad”.

La reseña de 1909 y la intervención de Lugones con su libro en 1910, se produce en un contexto preciso que el propio Rojas hace ver en *Restauración nacionalista* de 1909.

Rojas escribe: “Esta concepción moderna de patriotismo, que tiene por base territorial y política la nación, es lo que llamo *nacionalismo*” (Rojas, 1909, p. 63). Dicho esto, señala en nota al pie:

Sintomática de que pensamos con ideas hechas, y hechas en el extranjero, es la circunstancia de que, en general, la palabra *nacionalismo*, lanzada en Buenos Aires, no haya sugerido sino imágenes de nacionalismo francés. Alguien creo, a propósito de ellas, el verbo, *paulderouleando*, y otros asociaron el nombre de Maurice Barrés a del escritor argentino que venía a agitar estas ideas. A esos, no se les ocurrió reflexionar que el nacionalismo en Francia es católico y monárquico por tradición francesa, y guerrero por odio a Alemania. En Argentina por tradición laico y democrático, ha de ser pacifista por solidaridad americana” (Rojas, 1909, p. 63).

9. “*El Monitor* comienza a publicar hoy algunos capítulos de un libro de Leopoldo Lugones, titulado, *Didáctica*. En esta obra estudia el autor todo lo que a la enseñanza concierne, y ya se verá la forma sabia como encara los más graves problemas de la educación. // *El Monitor*, que constituye la cátedra más genuina del magisterio, acoge la palabra del robusto intelectual y sean cuales fueran sus ideas, ya que Lugones es tan opulento en éstas como pródiga en teorías, creemos que estas páginas deben difundirlas. // El magisterio conoce a Lugones. Inspector de Instrucción pública en circunstancias distintas, pudo apreciarse su conocimiento en la materia, y sus propósitos removieron más de una vez el ambiente reducido de profesores, maestros y alumnos para convertirse en el tema exclusivo de todos los comentarios. // Así, pues, creemos sinceramente que esta publicación constituye para nosotros una conquista. // Empezamos por el segundo capítulo porque éste se refiere a un punto de actualidad. *Edificación escolar*. En el número próximo publicaremos la introducción y el primer capítulo y seguiremos dando sucesivamente uno por mes”. “Notas de la redacción. Un libro de Leopoldo Lugones”. *El Monitor de la Educación Común*. 1908, Año 28(430), pp. 540-541.

10. Lugones (1910, p. III), es muy recomendable la biografía: Alberto A. Conil Paz (1985). Y con relación al pensamiento de Lugones, véase el estudio de Héctor Muzzopappa (2022, pp. 107-146).



Con Rojas nos enteramos de que existía toda una discusión en los espacios culturales de Buenos Aires en torno al uso del concepto nacionalismo porque se lo consideraba una amenaza y un peligro que violenta la tradición laica y democrática de la nación¹¹.

Con este pasaje cobra otra dimensión la lectura positiva de la reseña de *El Monitor de la Educación Común*: la posición de adherir al informe libro de Rojas va más allá de una lectura más sobre la cuestión patriótica, sino que se inscribe en un debate en torno a un concepto, el nacionalismo, resistido en Buenos Aires.

En el mismo momento que Lugones critica el uso del vocablo nacionalismo porque, a sus ojos, se liga al imperialismo, José Ingenieros elogia a su amigo Rojas precisamente por promover el nacionalismo argentino en su etapa imperialista.

José Ingenieros y la revista *La Educación*

En 1910, el por entonces ya prestigioso José Ingenieros publica *La evolución sociológica argentina. De la barbarie al imperialismo*, donde invoca a sus amigos, el Presidente del CNE, José María Ramos Mejía, que estaba implementando el programa de educación patriótica en las escuelas primarias, y a Ricardo Rojas y su *Restauración nacionalista*, como parte de una empresa asociada al nacionalismo y al imperialismo argentino¹².

Precisamente, el capítulo dedicado a esta cuestión *Evolución de la sociología Argentina. El devenir del imperialismo argentino* publicado por José Ingenieros en *La Revista Educación*, órgano de la Dirección de Escuela de la Provincia de Buenos Aires.

La perspectiva de Ingenieros, plasmada en esa revista es la voz del Estado de Buenos Aires. Leamos algunos pasajes para luego retornar a la respuesta de Lugones.

Ingenieros explica que, en el sur de América, solo Argentina posee las condiciones para constituirse como una nación moderna, y de este modo ha alcanzado la etapa más evolucionada de civilización.

Esta posición la colocaba en la obligación de tutelar al resto de las naciones para conducir las a una etapa superior de evolución. Y si bien Ingenieros habla de un nacionalismo e imperialismo pacífico argentino, no deja de hacer ver la acción de la fuerza y de los hechos:

11. Hay que destacar que existieron otros libros sobre el nacionalismo que fueron reseñados en la misma publicación con valoraciones dispares. Raúl Orgaz (1911) escribe una reseña criticando el “nacionalismo progresivo” de Rivarola. Orgáz (1911), y Bunge (1911) repasa el voluminoso libro de Quesada, donde expone el nacionalismo en la enseñanza de la historia en Alemania (1911, pp. 5-15).

12. Sobre las ediciones de esta obra de Ingenieros, véase a Facundo Di Vincenzo (2021), también se puede consultar Facundo Di Vincenzo (2022) y Mariano Ben Plotkin (2021).



A pesar de sus apariencias, el ideal del imperialismo no es de guerra, sino de paz. Los pueblos fuertes se consideran los encargados de tutelar a los otros, extendiendo a ellos los beneficios de su civilización más evolucionada. Los débiles suelen protestar, oponiendo la palabra “derecho” a la fuerza del “hecho”; por eso los medios necesarios para ejercer la tutela pueden asumir caracteres violentos y parecer injustos. La historia ignora la palabra justifica; se burla de los débiles y es cómplice de los fuertes. Sin fuerza no hay derecho; quien quiera reivindicar un derecho —sea un individuo, una nación o una raza— debe descartar el sentimiento de justicia y trabajar para ser el más fuerte. Eso basta. (Ingenieros, 1910, p. 348)

Y en otra parte afirma:

Desde ya, manteniéndonos en la órbita del problema general, podemos afirmar que en el proceso constitutivo del imperialismo contemporáneo pueden distinguirse tres fases: 1.- El crecimiento de la potencialidad económica correo parejo con el aumento de la población y la expansión territorial, determinando un estado de espíritu que es su reflejo; 2.- ese estado psicológico se concreta en una doctrina, encuentran sus hombres representativos y orienta una política; 3.- la organización militarista sirve para proteger a todo el sistema. (p. 349)

Finalmente, su observación científica le permite sostener:

No hay motivos sociológicos para creer que el continente europeo conservará eternamente el primer puesto en la civilización humana: se ha desplazado muchas veces en la historia. Acaso, en un remoto porvenir, las grandes potencias del mundo no sean Inglaterra que envejece, ni Alemania que vemos en plena virilidad. Después de Estados Unidos joven y del Japón adolescente, es probable que la Argentina y la Australia despierten al imperialismo y adquieran una influencia decisiva en la política del mundo entero. (Ingenieros, 1910, p. 350)

Y a continuación invoca a Rojas y su *Restauración nacionalista* cumpliendo un papel en esta política imperialista, pero es relevante observar que este pasaje que van a leer no está en la revista sino en el libro, puesto que lo que se edita en esta publicación es fragmentado:

En la psicología colectiva de los argentinos ha podido observarse, en los últimos años, una intensificación del sentimiento nacionalista; es, por muchos conceptos, un preludio del sentimiento imperialista que despierta, alimentado por el vertiginoso incremento de la riqueza nacional. Son co-



nocidas las tendencias que ha impreso a la educación su ilustre Director Ramos Mejía y las ideas difundidas acerca del nacionalismo por Ricardo Rojas (La Restauración Nacionalista). (Ingenieros, 1910, p. 100)

La explicación de la superioridad se asienta en varias condiciones, una de ellas la raza blanca que domina en el litoral argentino que la coloca en una etapa superior al resto de las naciones de la América del Sur¹³. En este pasaje que vamos a leer se aprecia el componente racista de Ingenieros y es reproducido en la revista de la dirección de escuelas de la provincia de Buenos Aires. Es decir, en una publicación del Estado, en este caso Buenos Aires, se difunde sin ningún tipo crítica el racismo asociado a la nación, al nacionalismo y al imperialismo argentino.

Ingenieros escribe:

La hegemonía Argentina en Sud América. Respecto de nuestro continente es notorio que dos naciones disputan a la Argentina la hegemonía continental: Chile y Brasil. Chile es un país intensamente militarizado, con ideales de dominación y de conquista, acicateado por necesidades territoriales primorosas, si la supremacía política dependiera de la voluntad colectiva de un pueblo, nadie en Sudamérica podría disputársela al chileno. Pero tan vigorosas energías de carácter contrastan con factores materiales que lo predestinan a no realizar su ensueño de hegemonía. Su territorio es pequeño, amurallado por los Andes y ahogado por el Océano, la población que allí pueda aumentarse vivirá siempre con horizontes económicos limitados y nadie se atreverá afirmar que el país chileno está predestinado a ser el más próspero del continente [...] Su expansión territorial no es verosímil, hacia el norte provocaría conflictos internacionales que por ahora no le conviene suscitar. // El Brasil, en cambio, lleva a la Argentina dos grandes ventajas, muy respetables: la extensión territorial y la superioridad numérica de su población. Pero en el simple enunciado de sus ventajas está incluido el peor pronóstico para su porvenir. // El inmenso territorio es, en gran parte, tropical; el más mediocre de los sociólogos puede enseñar que la formación de las nacionalidades es incompatible con las condiciones climatéricas del ambiente tropical. La población blanca polariza sus grandes centros de cultura y de riqueza en las zonas templadas, tendiendo progresivamen-

13. En sede educativa el racismo que invoca Ingenieros, primero que la población hay que estudiarla como razas, y segundo que la raza blanca caucásica científicamente se observa como el motor de la civilización en desmedro de otras, sobre todo la raza negra, se registra en distintos manuales desde fines del siglo XIX. Por ejemplo, Alfredo Cosson, en su libro sobre geografía explica la población en término de razas, y luego de describir despectivamente las razas negra y amarilla sostiene que la raza caucásica “es activa, emprendedora, ambiciosa, y forma las naciones colocada al frente de la civilización” (Cosson, 1888, p. 29).



te a alejarse de las tórridas. El único Brasil que llena condiciones climáticas mediocres es el austral, lindero con el Uruguay, región que vive y prospera en perpetua inminencia de desmembramiento. A esos factores geográficos agréguese la enorme masa de negros que forman el substratum de su población [...] si admitimos que la civilización superior corresponde a la raza blanca, fácil es inferir que la negra debe ser descontada como elemento de progreso. Un país donde lo corriente es el negro o el mestizo, no puede aspirar a la hegemonía de otros países donde el negro es un objeto de curiosidad. Tal es el caso de Argentina, libre ya, o poco menos, de razas inferiores, donde el exiguo resto de indígenas está refugiado en territorios que de hecho son ajenos [sic] al país. (Ingenieros, 1910, pp. 350-352)

Posteriormente, concluye sintetizando su tesis sociológica:

Y ya puede plantearse el problema de la hegemonía imperialista en Sud América. 1.- La extensión. 2.- El clima. 3.- La riqueza natural. 4.- La raza. Chile carece de extensión y de fecundidad. A Brasil le falta el clima y la raza. La Argentina reúne las cuatro, indiscutiblemente. Territorio vasto, tierra fecunda, clima templado, raza blanca [...] Su extensión territorial, su fecundidad, su población blanca y su clima templado la predestinan al ejercicio de la función tutelar sobre los demás pueblos del continente. (Ingenieros, 1910, p. 352-353)

Fue necesario reproducir todos estos pasajes del libro de Rojas y de Ingenieros para estar en mejores condiciones para entender por qué en la introducción de *Didáctica*, Lugones dedica varias páginas para explicar que las escuelas deben tener una enseñanza para la democracia, que su método debe ser siempre la observación científica, y que Alberdi ya propuso, nos dice Lugones, que hay que formar individuos que se sepan autogobernar a sí mismos¹⁴.

14. "Alberdi ha definido la libertad diciendo que es la obediencia de sí mismo. De este modo, el que sabe gobernarse, ya no necesita gobierno; y como es evidentemente una condición humana superior, la de gobernarse que la de ser gobernado, como a esto aspira por instinto por ser progresivo y racional el hombre, aunque no siempre sepa hacerlo, cuanto más medios le demos de alcanzarlo, más contribuiremos a su dignificación y a su dicha. // Estos medios resúmanse en el dominio y ejercicio de la razón cuyo resultado palpamos en la democracia, que ha dicho del gobierno una rama del trabajo social, condicionalmente subordinado a la conservación del orden, pero solo por deficiencia temporal del pueblo para resumir este atributo de su soberanía. // Por esto, la escuela democrática tiene que ser racionalista; pero aquí, la conclusión filosófica coincide, para mayor robustez, con el fundamento mismo del método científico que el desarrollo del raciocinio requiere. // Solo hay una verdad que obligue imperativamente a la conciencia y al honor: la verdad demostrada. Nadie puede negarla sin ser un malvado; un fanático o un imbécil. Es, por ese motivo, la verdad de todos; y por serlo de todos, la verdad democrática [...] Ya dije que la democracia es un triunfo de la razón; y ésta tiene como único fundamento valedero, la verdad demostrada". (Lugones, 1910, pp. VIII y X).



La justicia y la libertad, la justicia y la razón, dice Lugones, son las bases de la civilización y la que debe imperar por encima de la patria.

Desde estos criterios Lugones lanza su crítica a las naciones “nacionalista” y nacionalismo” cuando escribe:

Nuestro país sigue la corriente general de la civilización, aspirando en ella a un puesto elevado. Abandonaría esta dirección conveniente, si sacrificara los grandes principios que la determinan, a un menguado ensimismamiento. No fue esa la voluntad de sus fundadores ni de sus constituyentes. La justicia y la razón no tienen patria. Son bienes humano; y las naciones que mejor los aseguran a todos los hombres, constituyen precisamente las grandes patrias. Patriotismo no quiere decir forzosamente nacionalismo. Patriota es el que busca para su país el máximo de libertad y de justicia. Nacionalista el que quiere el predominio de su país, aún a costa de la justicia y de la libertad. Esto no es más que militarismo con otro nombre. Cuando la patria obra fuera de la razón y de la justicia, sus hijos deben tener el derecho de oponerse a que lo haga, por todos los medios lícitos del ciudadano. Porque la justicia y la razón están por encima de la patria, y esta no puede subsistir sin ellos. Lo contrario nos llevaría a la omnisciencia y omnipotencia del gobierno que representa constitucionalmente la patria. Sería el único resultado práctico de esta idolatría perniciosa. El patriotismo irracional nos volvería a las consecuencias del derecho divino. Por esto, en los países ineducados, o sea subordinados a dogmas; peores todavía cuando son laicos, inventar cuestiones patrióticas, es un recurso de los malos gobiernos. La razón y la justicia que los combaten, quedan subordinados a la idolatría.¹⁵

En el CNE no se puede hacer una única lectura de Rojas y su informe-libro, ni sobre los conceptos de nacionalista y nacionalismo, es más: las perspectivas son distintas y hasta opuestas¹⁶. Algo parecido se puede apreciar en otras recepciones de 1910 en la provincia de Entre Ríos. Aceptaciones

15. Leopoldo Lugones, 1910. Hay que recordar que desde 1908, se publican casi todos los capítulos de *Didáctica en El Monitor de la Educación Común*.

16. Además, se registran una serie de artículos y reseñas muy críticas de este libro de Rojas en publicaciones de Buenos Aires: Roberto Giusti (1911); y Coroliano Alberini, (1911); Enrique Zuleta Álvarez ha verificado varias reseñas avalando al autor y a su libro, por ejemplo, de Miguel de Unamuno, Ramiro de Maeztu y José Enrique Rodó. E. Zuleta Álvarez (1975, p. 90).



Bernardo Peyret: nacionalista y antiimperialista

Otra recepción de Rojas y su libro se produce en 1910, año del Centenario de la Revolución de Mayo, cuando el presidente del CNE, José María Ramos Mejía, preside un encuentro educacional en la provincia de Entre Ríos, y escucha, entre otros discursos, el informe de Bernardo Peyret (1910, pp. 379-394).

El informante señala una situación que considera inaceptable: las subvenciones nacionales están destinadas de manera correcta, en su opinión, a las escuelas del Estado provincial, pero también se destinan a las escuelas privadas dejando sin ese recurso económico a las escuelas municipales.

Dicho esto, Peyret agrega:

Y es de advertir que tratamos de la escuela primaria, plantel político del Estado futuro que prepara al ciudadano en sus múltiples condiciones de hombre de estudio y de trabajo, independiente, patriota y libre; por consiguiente, la influencia cosmopolita es para ella del todo peligrosa [...] pues sería, como se dice en Restauración Nacionalista, *entregarla al comercio de aventureros sin patria, a la avidéz de sectas internacionales, o a la invasión de potencias imperialistas*. Creamos, sostengamos, y breguemos porque la libertad de enseñanza de nuestro país no afecte, en su exponente máximo de liberalidad, a la escuela primaria, y su espíritu sea adaptable solamente a la alta cultura de la ciencia y del arte. Solo así triunfará la escuela nacionalista, por su adaptación, por su personal, y su enseñanza. [...] Se debe secundar la escuela oficial, única que mantiene puro el espíritu de nuestra nacionalidad, en pugna con la particular cuyo florecimiento huele a *profusión sospechosa*, desde que la escuela privada ha sido en nuestro país, según afirmación circunstanciada de Rojas: *uno de los factores activos de la disolución nacional*. (Peyret, 1910, pp. 379-394)¹⁷

El libro de Rojas, una voz autorizada del Estado nacional, le permite a Peyret decir exactamente lo que quiere afirmar y defender. No habla Peyret sino una voz oficial, que ubica en primer lugar y cumpliendo su función nacional a las sedes municipales y provinciales, y desplaza al espacio enemigo y antinacional, a las sedes privadas que, a sus ojos, solo buscan el lucro y representan intereses imperialistas —aludiendo a las escuelas privadas de comunidades extranjeras—. Pero eso no es todo, Peyret señala, de este modo, que el Ministerio de Instrucción

17. En sintonía con su discurso nacionalista, al año siguiente, 1911, Peyret edita *Antología Patriótica Argentina (Prosa y verso)*.



Pública que editó la obra de Rojas lleva adelante una política contraria a lo que se dice en ella.

Peyret no le discute al Estado, sino a un área específica del Estado, al ministerio de Instrucción Pública, usando los mismos argumentos que se había comprometido a cumplir y no lo hace. No olvidemos que le está hablando a Ramos Mejía, Presidente del CNE, no olvidemos también, que este discurso se publica en la revista oficial del CNE. Por lo tanto, Ramos Mejía escucha lo que expresa el educador entrerriano.

Para decirlo de una vez, Peyret busca apoyo en un poder nacional, el CNE, para combatir a otro poder nacional, el Ministerio de Instrucción Pública, y usa el libro de Rojas, voz oficial, para defender las escuelas municipales de su provincia y del país.

Si Ingenieros pregona el imperialismo argentino, desde las páginas de la revista oficial de la dirección de escuelas de la provincia de Buenos Aires, Peyret, desde Entre Ríos, invoca *La Restauración Nacionalista* de Rojas para llamar la atención sobre la invasión de imperios extranjeros (en sintonía con Lugones). Es decir, nacionalismo e imperialismo se unen en la discusión pública en publicaciones oficiales de la instrucción pública, pero algunos, como Ingenieros, unen el nacionalismo y el imperialismo como algo positivo y necesario en la marcha de la civilización, mientras que Peyret y Lugones invocan esta relación como una amenaza nacional, aunque el primero defiende la expresión nacionalismo opuesta al imperialismo y el segundo la defenestra igual que el vocablo imperialista. Se registran nacionalismos escolares diferentes y hasta enfrentados, en la discusión y definición de políticas educacionales en las áreas de los gobiernos¹⁸.

18. En 1911, se realiza un Congreso Nacional de Educación en la Provincia de San Juan, para homenajear a Domingo Faustino Sarmiento en el centenario de su natalicio. Un problema central convocó a la discusión de los educadores: el alto índice de analfabetismo. Y una de las respuestas que se dieron a este problema —la nacionalización de la enseñanza— provocó un acalorado debate; la nacionalización de la enseñanza era enunciada por aquellas provincias que tenían muy escasos recursos para cumplir con el artículo 5to de la Constitución Nacional que, como se sabe, deja en manos de los Estados provinciales el sostenimiento del nivel primario. El gran opositor a esta propuesta era el delegado de la provincia más rica del país. Precisamente me quiero detener en su discurso. M. C. Torres Ibáñez, inspector de sección de la Dirección General de Escuelas bonaerense, expone su postura avalada por el propio Director General de Escuelas, José M. Vega, vale decir, no es solo una voz particular, sino que es la posición del gobierno de la instrucción pública de la provincia de Buenos Aires. El funcionario bonaerense plantea la necesidad de la “argentinización de la escuela”, celebra que exista un “congreso para restaurar el sentimiento nacional amortiguado”. Y luego afirma que: “bendita sea mil veces la hora en que mil estudiosas cabezas se doblan a meditar [...] sobre las páginas pletóricas de vida, inminentemente impresionantes de *La Restauración Nacional* de Ricardo Rojas”; para concluir, que “con la nacionalización” se lesiona “y vulnera el sentimiento provincialista base de toda la grandeza argentina”. Es muy claro, Ibáñez invoca el nacionalismo a lo Rojas cuando le solicita al Estado Nacional una serie de demandas para su provincia: “subvenciones”, “escuelas normales”, y “la nacionalización de los servicios del magisterio”. Y este nacionalismo a lo Rojas se torna negativo y amenazante en sus argumentos cuando alude al proyecto de “nacionalización” que implicaría, de hecho, un avance del Estado Nacional sobre el poder de decisión de Buenos Aires, lo que califica, para que no queden dudas, de “monopolio enervante”. El funcionario es nacionalista cuando su provincia demanda



En este plano de análisis acotado a la discusión en espacios oficiales del sistema de instrucción pública se advierte una acalorada disputa entre quienes ocupan espacios de decisión de políticas educacionales a nivel nacional y provincial, sobre el patriotismo o el nacionalismo escolar, discusión de protagonistas del campo de la ciencia, y de funcionarios que discuten y definen política educativas en nación y en provincia. Ahora bien, que sucede en las aulas. Debemos hacer un nuevo rodeo para responder a esta cuestión.

Estadísticas e informes de inspectores sobre la situación escolar

El gran drama del sistema de la instrucción pública en 1909-1911, con la excepción de Capital Federal, seguía siendo el alto índice de analfabetos¹⁹. Los niños y niñas no llegan a las escuelas, y los que llegan desertan en primer grado en su mayoría o en segundo, en el mejor de los casos, y un reducido número de educandos accede a los siguientes grados o concluyen todo el ciclo escolar (CNE, 1939, pp. 14, 67-68).

El año escolar establecido en el calendario no suele cumplirse porque los educandos en la mayoría de los casos ingresan recién en mayo y cursan de modo efectivo solo algunos meses²⁰.

Los establecimientos en casi todo el país siguen dependiendo del alquiler de casas, las cuáles no son adecuadas para el dictado de clases y esto motiva otra gran dificultad; a menudo deben mudarse en el transcurso del año o de un año al otro. Son construcciones pensadas para una vivienda y no para escuelas, y en el mejor de los casos se hacen algunas reconstrucciones acordes a las medidas sanitarias escolares. Por lo general no son establecimientos aptos como sede escolar, predomina la precariedad, la escasa luz, falta de higiene. Y el tema del alquiler y las posibles mudanzas hacen que impere la inestabilidad

recursos al poder nacional y abandona el nacionalismo cuando se trata de ayudar a las provincias más desfavorecida a costa de Buenos Aires. No es siempre nacionalista, ni valora siempre el libro de Rojas, y la variable que ordena su argumento, una y otra vez, son los intereses concretos, educacionales y económicos, de su provincia. En definitiva, su nacionalismo empieza y termina con los intereses que representa, vale decir, los intereses de Buenos Aires, y Rojas y sus libros son usados de manera positiva o negativa según defiendan o no esos intereses. M. C. Torres Ibáñez, (1911).

19. Para dar un ejemplo, en la memoria del CNE de 1913-1914, se ofrecen cuadros estadísticos y se concluye: "De estas cifras, que revelan los mismos decrecimientos violentos de los grados inferiores a los superiores, se deduce que la mayoría de los alumnos cursan solo el primer grado; que solo una pequeña proporción cursan hasta tercer grado, cumpliendo así el mínimo de enseñanza obligatoria que exige la ley 1420, y que una ínfima parte cursan íntegramente la escuela primaria" (CNE, 1918, p. 58). Esto mismo se registra en años posteriores: CNE, 1923, p. 109-110; CNE, 1938, pp. 7-16, 828-832; y CNE, 1939, p. 14.

20. Ángel Bassi (1905, pp. 186-196). Esto se repite y se registra en CNE, 1907, pp. 555-556; CNE, 1923, p. 109; y CNE, 1939, pp. 68-70.



constante (CNE, 1907, pp. 528-543; CNE, 1908, pp. 208-211; CNE, 1908, p. 634; y CNE, 1938, p. 16). Pero eso no es todo: en todas las provincias se plantea que es muy reducido el número de docentes con título, es decir, la mayoría de las personas que dictan clases no se forman en escuelas normales, ni se preparan con los conocimientos necesarios para formar argentinos en las aulas.

Todos estos problemas son enunciados una y otra vez, se registra un consenso, nadie afirma lo contrario.

A comienzos del siglo se verifican estos planteos que continúan hasta el centenario.

En 1905, el senador Manuel Láinez presenta su proyecto para nacionalizar la enseñanza²¹, puesto que, según el artículo 5to de la Constitución Nacional, son las provincias las encargadas de crear, administrar y sostener el sistema de instrucción primaria. El índice de analfabetos según las provincias ronda el 70 %, en algunas este porcentaje se eleva y en otros es un poco menor. El proyecto de Láinez fue criticado en la discusión parlamentaria porque lesionaba el poder de autonomía de las provincias, pero no estuvo en discusión que existía un alto índice de analfabetos y que representaba un drama que se debía atender de manera urgente. Finalmente, se aprueba el proyecto haciendo una modificación: son las provincias las que deben solicitar las escuelas de la nación²². De hecho, una vez promulgada la ley, todas

21. La Ley Láinez, como advertimos, se sanciona en 1905, y se reglamenta en febrero de 1906. Sin duda, se inserta en este contexto de avance hacia la república de ciudadanos. Láinez plantea que el objetivo es dar respuesta a la traumática situación del analfabetismo que ascendía a un 76 % y discute con la vía del servicio militar obligatorio, si es la escuela o el ejército el principal formador de la nacionalidad. Dice Láinez: "La república argentina gasta en la totalidad de la instrucción primaria 8.450.000 pesos para educar 435.000 niños; esos niños nos cuestan alrededor de 18 pesos por año, en globo. Sin embargo, si tomamos el ejército nacional, tenemos que cada soldado nos cuesta 1.600 pesos al año y ese capítulo de los gastos absorbe de 16.000.000 en el actual, de manera que con la supresión de cada soldado en el presupuesto de Guerra, podemos educar 100 niños más. Véase Señor presidente, la gran ventaja que sería reducir estas fuerzas nacionales a su estricto límite y aplicar la formación del alma nacional del vigor intelectual y moral de la Nación, los fondos que gastamos para cosas transitorias y menos esenciales". Ministerio de Educación (2005, p. 39).

22. "La sanción de la Ley 4874 tuvo por origen un hecho que con justa razón había llegado a alarmar a las altas autoridades de la Nación: en las provincias Argentinas aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, porque no la tenían a su alcance o bien porque las existentes no tenían capacidad suficiente para admitir a todos [...] algunas habían hecho un esfuerzo considerable para colocar sus escuelas a la altura de sus exigencias actuales, pero aún las más adelantadas necesitaban todavía doblar su presupuesto escolar, y ninguna se hallaba en condiciones de hacerlo. En esta situación de cosas, el H. Congreso de la Nación, dicta con fecha 19 de octubre de 1905, la ley 4874 que enviste al Consejo Nacional de facultades y lo provee de medios para "establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles mixtas y rurales, limitando el curso de las mismas al mínimo establecido por el artículo 12 de la Ley de Educación Común y señalando como criterio para determinar su ubicación "el porcentaje de analfabetos, que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar" (CNE, 1909, p. 53). En el mismo informe se afirma que todas las provincias solicitan estas escuelas salvo Buenos Aires en el primer año, "Solo la de Buenos Aires retardó hasta fines del año 1907 su adhesión" (p. 53).



las provincias las solicitan, y con el transcurso de los años, en algunas de ellas existen más escuelas nacionales (Ley Laínez) que provinciales (ajustadas al art. 5to Constitución Nacional)²³.

El caso de Buenos Aires es notable; se trata de la provincia con mayor riqueza y crecimiento económico de todo el país, porque transcurría el ciclo agroexportador en su mayor dimensión, sin embargo, los distintos gobiernos de la provincia ante el alto índice de deserción de los niños en primer grado, deciden no seguir invirtiendo recursos en el sistema de instrucción pública. Por este motivo, en 1905, con amplio consenso en la élite dirigente, modifica su plan de estudios, se acorta el ciclo escolar obligatorio a solo tres años, y si la ley de 1875 dice que es obligatorio que todo niño y niña de 6 años debe asistir a las escuelas, a partir de esta nueva ley se establece que sea desde los 8 años. Pero eso no es todo: se sostiene, desde el gobierno, que no se aumentará el presupuesto por más que el aumento de niños y niñas en edad escolar lo exija²⁴.

Por lo tanto, según las leyes de educación de cada una de las provincias, en sus primeros artículos se sostenía que la educación común es gratuita, obligatoria y gradual, sin embargo, no era ni gratuita ni obligatoria ni gradual, puesto que la mayoría de la población escolar no llegaba a las escuelas y los que cursaban desertaban en los primeros grados, en efecto eran, según los inspectores, semianalfabetos. De hecho, no se cumplía con la obligatoriedad; los tutores retiraban sus hijos alegando que no se les preparaba para el trabajo y argumentaban que trabajan con ellos y los necesitaban, o directamente los niños y niñas no llegaban a las escuelas. Por otro lado, un dato duro: la deserción, en su mayoría, se daba en primer grado. Y con relación a lo gratuito, hay que entender qué quería decir con gratuidad la ley de educación, porque se exige en las es-

23. En 1914 se puede leer el estudio de José Jacinto Berrutti, inspector de escuelas en provincia de Buenos Aires y en el Consejo Nacional de Educación, basado en las estadísticas oficiales, con iguales conclusiones dramáticas (Berrutti, pp. 2-45). Hay que subrayar que aún en la década de 1930, los gobiernos nacionales siguen planteando el gran drama del analfabetismo, y se realiza en octubre y noviembre de 1934 en Buenos Aires, la Primera Conferencia Nacional de Analfabetismo, cuyos diagnósticos son parecidos a los de décadas anteriores. *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Reunida en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934. Antecedentes, actas y conclusiones*, (1935).

24. *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Abril 1903, tomo IV, n. 4, pp. 186-196; *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Agosto 1905, tomo V, n. 8, pp. 732-734; *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, setiembre 1905, pp. 817-828; *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, octubre 1905, tomo V, n. 10, pp. 879-881; *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, diciembre 1905, tomo V, n. 12, pp. 1021-1034; *Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Marzo 1906, tomo VI, n. 3, pp. 191-200.



cuelas del estado una matrícula por estudiante y los inspectores eran muy insistentes para que se cumpliera este requisito²⁵.

Consideraciones finales

El concepto nacionalismo a fines del siglo XIX prácticamente no se usaba en el campo educativo, lo invoca Mercante en 1893, en el sistema de instrucción pública, también por su parte Carlos O. Bunge en 1901, pero solo en alguna ocasión; lo que impera es el vocablo patria, patriotismo, educación patriótica. El uso del concepto nacionalismo se registra muy esporádicamente en el campo educativo, y cuando se nombra en distintos discursos oficiales de educación en pleno centenario, 1909-1910, con más asiduidad se plantea que solo unos pocos educadores adhieren a su utilización, y lo que impera es que se trata de un concepto discutido.

Segunda cuestión relacionada con la primera: hay una batalla por imponer o rechazar el concepto nacionalismo en el campo educativo y en el sistema de instrucción pública en los años que estudio: 1909-1910. Leopoldo Lugones, para recordar un ejemplo, es funcionario en el CNE. La publicación oficial *El Monitor de la Educación Argentina*, le divulga a lo largo de todo un año su *Didáctica*, que luego se edita como libro en 1910. Lugones afirma que ese libro forma parte de su homenaje al centenario. Bien, escribe un capítulo que se titula educación patriótica, y desde una posición liberal indica que ese el concepto, rechazando el término nacionalismo o educación nacionalista porque alude, a sus ojos, al chauvinismo y al imperialismo, es decir, alude a naciones con vocación de anexar otras naciones. Todo esto está dirigido a discutir expresamente con José Ingenieros, que en su libro publicado en 1910, y que es reproducido en la revista oficial de la dirección general de escuelas de Buenos Aires, plantea que Argentina está en su etapa nacionalista, y que hay que formar a los niños y niñas bajo el concepto de nacionalismo y del imperialismo argentino. Afirma que, así como Estados Unidos tutela a la América del norte sajona, en el sur, Argentina debe tutelar con su imperialismo a la América del sur. Podría citar otros ejemplos; pero lo que quiero subrayar es que el campo educacional y de áreas del sistema de instrucción pública se está discutiendo por un lado si educación patriótica o educación nacionalista o nacionalismo escolar, y al hacerlo se está discutiendo un

25. La respuesta de la provincia de Buenos Aires fue por un lado, solicitar desde 1909 escuelas a la nación —apelando a la Ley Laínez—, e incentivar desde su Dirección de Escuelas la creación de sedes privadas o la llamadas escuelas populares (creadas, sostenidas y administradas por los vecinos, sin fines de lucro, todo lo que se recauda es para la escuela popular).



modo de entender el nacionalismo asociado al imperialismo. Repito hay otros usos de nacionalismo escolar, este es uno de ellos.

La tercera cuestión vinculada a la anterior es de qué manera, en 1910, se usa ese nacionalismo imperialista. Solo daré un ejemplo; en Entre Ríos se lleva a cabo un encuentro educativo donde está presente el presidente del CNE, José María Ramos Mejía, y las autoridades de la provincia. Uno de los oradores de la provincia, Peyret, invoca la *Restauración nacional* de Rojas y lo lee como un nacionalismo antiimperialista.

¿Qué trata de legitimar? Que la nación le da recursos a las escuelas de las comunidades extranjeras que enseñan con el idioma, la historia y hasta libros de su cultura de origen, y que en vez de formar argentinos forman a niños y niñas con la cultura de esa comunidad extranjera, hecho que manifiesta una clara política imperialista. Es decir, el Estado publica el informe libro de Rojas que rechazó de plano las escuelas particulares para afirmar que solo deben sostener a las escuelas del estado nacional o provincial. Invocando a Rojas, Peyret le plantea las autoridades nacionales de educación que se deje de subsidiar a las escuelas imperialistas extranjeras, y se financien las municipales que nunca son subsidias.

Aquí se aprecia un uso, de un funcionario provincial, Peyret, del concepto de nacionalismo escolar, que no es el de Ingenieros, no es el de Lugones, sino el de Rojas, pero leído en clave antimperialista.

Se evidencia que no existe un patriotismo escolar, ni un nacionalismo escolar, sino que existen variados y enfrentados patriotismos escolares y nacionalismos escolares que se esgrimen en las diversas áreas de decisión en el sistema de instrucción pública.

Este nivel de análisis hace ver toda una discusión y diferentes usos del concepto nacionalismo, pero no da cuenta de otra cuestión fundamental: qué sucedía en las escuelas. En 1905 existe en la dirigencia política un consenso que según las provincias el índice de analfabetismo ronda el 70 %, los niños no llegaban a las escuelas, los que llegaban desertaban en los primeros grados y vivían como semianalfabetos. Con esta información se puede entender que se está discutiendo la enseñanza patriótica o una enseñanza nacionalista en una realidad escolar donde un número muy reducido pueden acceder a ella.

Referencias

Alberini, C. (1911). La Genialidad de Sarmiento y el nacionalismo histórico. *Revista Argentina de Ciencias Políticas*, II.



- Bassi, A. (1905). Inspección y asistencia de alumnos. *La Educación*, órgano dirección general de escuelas provincia de Buenos Aires, IV(IV), 186-196.
- Bibliografía. La Restauración Nacionalista. Informe de educación. (1909). *El Monitor de Educación Común*. 28(441), 777-782.
- Berrutti, J. (1914). *El analfabetismo en nuestro país*. Talleres Gráficos Juan Perrotti.
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Bunge, C. O. (1907). *La Educación*. Taller tipográfico La penitenciaría nacional.
- Bunge, C. O. (1908). La educación Patriótica ante la sociología. *El monitor de la Educación común*. XXVIII (428), 69-76.
- Bunge, C. O. (1910). Teoría de un libro de lectura escolar, *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, n° 456. Buenos Aires, 31 de diciembre, 573-583;
- Bunge C. O. (1911). La enseñanza de la tradición y la leyenda, *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX (458), 265-279.
- Conil Paz, A. (1985). *Leopoldo Lugones*. Huemul.
- Cosson, A. (1888). *Nociones de geografía física y política arreglada para uso de las escuelas y colegios de la República Argentina*. Librería Rivadavia de G. Mendeski.
- Mauro, D. A. (2009). Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940. *Prohistoria*, (12), 103-116.
- Di Vincenzo, F. (2021). *Estudio de las ediciones en libro de Sociología Argentina de José Ingenieros (1910,1913 y 1918). Lecturas y usos en el campo historiográfico y de la Sociología*. [Tesis de Doctorado. Universidad del Salvador].
- Di Vincenzo, F. (2022). El nacionalismo científico de José Ingenieros en La evolución sociológica Argentina. De la barbarie al imperialismo (1910). En A. Herrero, *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo. Estudios de casos en Argentina: 1880-1943*. Ediciones FEPAL, pp. 45-68.
- Escudé, C. (1990). *El fracaso del proyecto argentino. Ideología y Educación*. Di Tella.
- CNE (1909). *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales*. [Informe Consejo Nacional de Educación año 1906-1907]. Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- CNE (1918). *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1916*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.



- CNE (1923). *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1920*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos.
- CNE (1938). *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- CNE (1939). *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Ferrás, G. (2017). *Ricardo Rojas: nacionalismo, inmigración y democracia*. Eudeba.
- Funes, P. (2006). *Salvar la nación: intelectuales, cultura y política en los años 20 latinoamericanos*. Prometeo.
- Giusti, R. (1911). *La Restauración Nacionalista por Ricardo Rojas. Nosotros*.
- González, J. V. (1888). *La Tradición Nacional*. Félix Lajouane Editor.
- Guic, L. (2019). *Ramos Mejía y las Multitudes Argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia el siglo XIX*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Lanús].
- Guic, L. (2021). *El gobierno de la Educación y la constitución del Otro. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía, hacia el Centenario de la Revolución de Mayo (1908-1913)*. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional San Martín, Universidad Nacional de Lanús, diciembre].
- Guic, L. (2022). José María Ramos Mejía y Las Multitudes Argentinas en la construcción del patriotismo finisecular. En A. Herrero, *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo. Estudios de casos en Argentina: 1880-1943*. Ediciones FEPAL, pp. 15-44.
- Herrero, A. (2010). Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario. En D. Toribio (Dir.), *La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*. Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, pp. 37-91.
- Herrero, A. y Fernández, H. (2022). *Sarmiento y Alberdi. Apropiaciones y usos en el campo político y educativo*. Ediciones del FEPAL.
- Ingenieros, J. (1910). *La evolución sociológica argentina. De la barbarie al imperialismo*.
- Ingenieros, J. (1910). Evolución de la sociología Argentina. El devenir del imperialismo argentino. *La Educación*, órgano de la Dirección de Escuela de la Provincia de Buenos Aires, LI (3).



- La Educación*, periódico quincenal, órgano de difusión de la Asociación Nacional de Educación. Años: 1886-1898.
- La Educación*, periódico quincenal, 15 de febrero y 1 de marzo de 1896, XI, 226-227.
- Lugones, L. (1910). *Didáctica*. Imprenta Otero & Cía. impresores.
- Ministerio de Educación. (2005). *A cien años de la Ley Láinez*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Mercante, V. (1893). *Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna (Educación Práctica)*. Juan A. Alsina.
- Muzzopappa, H. (2015). *Educación y trabajo en el Orden Conservador. Ideas alberdianas y vanguardia normalista*. Biblos-UNLa.
- Muzzopappa, H. (2022). El nacionalismo de Rojas y Gálvez. En A. Herrero, *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo. Estudios de casos en Argentina: 1880-1943*. Ediciones FEPAL, pp. 69-92.
- Muzzopappa H. (2022). El nacionalismo de Lugones. Entre la crisis del orden conservador y la génesis de una nueva etapa histórica. En A. Herrero, *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo. Estudios de casos en Argentina: 1880-1943*. Ediciones FEPAL, pp. 107-146.
- Orgaz, R. (1911). El advenimiento de la sana gratitud. A propósito del nacionalismo histórico. *El Monitor de la Educación Común*. 30(467), 224-227.
- Peyret, B. (1910). La educación en Entre Ríos. *El Monitor de la Educación Común*. Publicación del Consejo Nacional de Educación. 29(455), 379-394.
- Peyret, B. (1911). *Antología Patriótica Argentina (Prosa y verso). Contribución a la enseñanza patriótica de la escuela Argentina*. Lajouane Editores.
- Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Reunida en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934, Antecedentes, actas y conclusiones*. (1935). Talleres Gráficos de Penitenciaría Nacional.
- Plotkin, M. (2021). *José Ingenieros. El hombre que lo quería todo*. Edhasa.
- Ramaglia, D. (1998). La formación del espiritualismo argentino: proyecto y discurso en Ricardo Rojas. *CUYO*, 15, 23-60.
- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Abril 1903, IV (4), 186-196.
- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Agosto 1905, V (8), 732-734.
- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, setiembre 1905, 817-828.



- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, octubre 1905, V (10), 879-881.
- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, diciembre 1905, V (12), 1021-1034.
- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Marzo 1906, VI (3), 191-200.
- Rojas, R. (1909). *La Restauración Nacionalista. Informe sobre Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Torres Ibáñez, M. C. (1911). ¿Conviene la nacionalización de la enseñanza? *La Educación*, publicación de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 52(1), 14-18.
- Zimmermann, E. (1994). *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Editorial Sudamericana-Universidad de San Andrés-Buenos Aires.
- Zuleta Álvarez, E. (1975). *El Nacionalismo Argentino*. Ediciones La Bastilla.