

*El rol de la literatura en la escuela primaria argentina en el marco de la
construcción
de identidades nacionales (1900-1940)*
Valeria Sardi

Parte I: Introducción

Capítulo I: Planteo del problema

Esta investigación nace del interés por indagar cuáles fueron los modos en que se leyó literatura en la escuela primaria y qué relación se estableció entre la lectura y la construcción de las identidades nacionales en el ámbito escolar en el período 1900-1940. Si bien hay múltiples investigaciones en torno a las políticas educativas, los procesos macrohistóricos y su influencia en la educación, las ideologías educativas y paradigmas pedagógicos que se privilegiaron a lo largo de la historia como así también ha habido investigaciones en torno al uso de los libros de lectura respecto de la conformación de mitos nacionales o los distintos métodos para la alfabetización y lectoescritura; hay una ausencia notable en cuanto a las prácticas de lectura concretas en el aula, el proceso de canonización y la conformación del canon de textos literarios puesto en juego en esas prácticas, los discursos y representaciones sobre la lectura literaria para niños en edad escolar, y el lugar del lector y su formación como ciudadano a partir de las prácticas de lectura en el ámbito de la escuela primaria. Tampoco se ha indagado en torno a la utilización de libros de lectura como dispositivos pedagógicos que dan cuenta de creencias y representaciones en torno a la literatura, la lectura, el lector como así también en cuanto a la relevancia y presencia de contenidos nacionalizantes en las rutinas didácticas cotidianas ni se ha analizado la diversidad de géneros de libros de lectura en relación a propósitos didácticos varios. A pesar de su significación histórica y cultural y sus alcances en relación a la construcción de una memoria sobre las prácticas docentes; no existen desarrollos de investigación en nuestro país en este sentido.

Nuestra tesis, entonces, viene a ocupar este lugar vacante en las investigaciones sobre la lectura en la escuela recuperando el lugar del lector, sus prácticas en la vida cotidiana escolar y más allá de la escuela, las relecturas, la marginalia como posibles modos de encuentro del lector con los textos. Seguimos aquí la advertencia de Roger Chartier sobre la necesidad de que “todo abordaje plenamente histórico de los textos literarios debe romper con la universalización de una modalidad particular de lectura y, por el contrario,

identificar las competencias y las prácticas propias de cada comunidad de lectores, los códigos y las convenciones propios de cada género.”¹ Se trata, entonces, de luchar contra el presupuesto de una “invariancia de la lectura” y dar cuenta, a partir del relevamiento de múltiples fuentes, de la diversidad y amplitud de las prácticas de la lectura en la escuela primaria argentina en el período investigado. También, nos interesa rescatar el lugar del lector que no es sólo producto del efecto del texto sino también su creador y que, más allá de las coerciones e imposiciones de discursos, encuentra el modo de desviarse y leer a contrapelo. Es decir, nuestra indagación parte del concepto chartiano de “apropiación” entendida como “una historia social de usos e interpretaciones, relacionados con sus determinaciones fundamentales e inscritos en las prácticas específicas que los producen.”² Para esto va a ser necesario prestar atención a las condiciones de legibilidad de los textos, a los procesos de construcción de sentidos y a las sociabilidades lectoras.

Más allá de un relevamiento de los múltiples modos de abordar los textos literarios en el aula como así también de indagar en torno al uso de los libros de lectura en la escuela primaria, se hacía necesario dar cuenta de cómo se instituyeron ciertos modos de leer como mecanismos de construcción de identidades y, a su vez, cuáles fueron los dispositivos que se utilizaron para hacer del nacionalismo un discurso hegemónico que se derramara en todas las esferas de lo social y, específicamente, en el ámbito escolar. En este sentido, si bien existen investigaciones que analizan la constitución y fundación de una literatura nacional no ha sido estudiada la presencia de este canon en la escuela primaria argentina a través de las lecturas incluidas en los libros de lectura, en las antologías y textos de circulación escolar. En este marco, tomamos el caso de censura y obturación de la lectura institucionalizada de *Corazón* de Edmundo De Amicis y su sustitución en el canon por *Recuerdos de provincia* de Domingo F. Sarmiento como por las traducciones culturales a la cultura de llegada que dan cuenta de un caso testigo en relación a la construcción de identidades nacionales a partir de la lectura de textos literarios. Si bien existen menciones al episodio de supresión de la lectura de la novela de De Amicis en la escuela primaria y su reemplazo por versiones argentinizadas, todas las investigaciones en este sentido se ocupan de dar cuenta de esa situación o bien de analizar críticamente el texto literario sin remitir a

¹ Chartier, Roger. *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1999, p.199.

² *Ibidem*, p.53.

la experiencia cotidiana escolar donde ese texto era leído e interpretado por los niños lectores; es decir, no existen investigaciones que rastreen la recepción del texto de De Amicis, las polémicas que generó su inclusión en el circuito escolar, los usos y apropiaciones que se realizó de este texto como así también los modos de leer que se pusieron en juego con niños en edad escolar y en el contexto de conformación de identidades nacionales. Y, en este sentido, tampoco se ha investigado la relación de aculturación identitaria a partir de los modos de leer y las prácticas de lectura de textos literarios en la escuela primaria argentina en ese período histórico ni ha habido desarrollos de investigación que se ocupen del lugar de resistencia del lector que lee de manera desorbitada, en contra de los modos de leer institucionalizados y hegemónicos.

Por otro lado, nos interesa también analizar en relación a la circulación y recepción del texto de De Amicis en sus versiones al código cultural argentino cada edición desde una perspectiva descriptivista y comparada que permita observar las reglas de la traducción que se ponen en juego en cada texto, las decisiones que cada autor-traductor tomó para su texto y las relaciones que se establecen entre la creación del texto, su soporte y su circulación. De allí que, como señala Roger Chartier, es necesario estudiar todas las formas en las que fue publicada una obra porque “deben ser entendidas como sus diferentes encarnaciones históricas.”³ En este sentido, nos hemos propuesto analizar cada traducción cultural ya sea como adaptación escénica, libro de lectura o novela pedagógica ya que cada texto da cuenta de un estado que constituye el modo en que el texto llegó a los lectores y, además, muestra las preferencias y elecciones que realizó cada autor-traductor en su edición nacionalizada. Además, cada versión de la novela de De Amicis es un ejemplo de las transformaciones que conlleva el texto como así también de los nuevos públicos, lectores y usos que se hacen de él.

La inscripción de esta investigación en el nivel de instrucción primaria implica dar cuenta de dimensiones referidas a las políticas educativas respecto de este nivel y de la educación en general, a las indicaciones programáticas y curriculares como así también a discursos y creencias de funcionarios ministeriales, intelectuales y docentes sobre la escolarización, el lugar de la literatura y de la lectura en el ámbito escolar y a aspectos vinculados con las prácticas de enseñanza concretas.

³ Chartier, Roger. “La prensa y las letras. Don Quijote en la imprenta” en *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (Siglo XI-XVIII)*, Buenos Aires, Katz, 2006, p. 69.

Con todo, la historización de las prácticas de lectura de textos literarios y su utilización en los procesos de aculturación nacionalista como así también los usos y apropiaciones que los lectores realizan de esos textos implica, necesariamente, un cruce entre aspectos vinculados a lo escolar –no sólo en el nivel primario sino también se hace necesario hacer referencia a experiencias y teorías referidas a otros niveles educativos– como así también a lo social, histórico, cultural y a los mecanismos de constitución de la identidad nacional como trama de prácticas, sentidos, valores y racionalidades que dan cuenta de una complejidad notable. En este sentido, nuestra investigación se basa en el relevamiento de fuentes escritas, icónicas y orales como modo de dar cuenta de las múltiples dimensiones que se ponen en juego en la reconstrucción de las prácticas de lectura literaria concretas llevadas a cabo en la escuela primaria argentina y el rol que cumplió la literatura en el proceso de constitución de identidades nacionales.

Capítulo II: Estado del arte

El relato sobre la intervención nacionalista de la escuela como dispositivo estatal para la formación de la ciudadanía y la acción concreta sobre los sujetos para la conformación de la argentinidad ha sido visto, históricamente y en distintos recorridos bibliográficos, como un proceso exitoso. Diversos autores, desde distintas perspectivas, abordan la cuestión de que existió una intención homogeneizante del discurso pedagógico

nacionalista oligárquico que se constituyó en la práctica en un proceso sin fisuras y consensuado. Asimismo muchos trabajos repiten el *ritornello* de que la escuela fue el espacio en que todos los ciudadanos tenían lugar más allá de la distinción de nacionalidades y lenguas; como así también la creencia en que la institución escolar homogeneizadora fue el único modelo posible para la construcción de la nación. Además, un problema que presentan muchos desarrollos sobre el tema es que no contemplan las tensiones, distancias y desplazamientos que se produjeron en las prácticas escolares en relación con las políticas educativas como tampoco se considera la brecha entre las prescripciones curriculares y la experiencia cotidiana escolar enriquecida y tensionada por las micropolíticas escolares.

Si bien ha habido investigaciones que se ocupan de analizar cuáles fueron los procesos de constitución de identidades nacionales a través de dispositivos de disciplinamiento lingüístico y cultural en la escuela argentina, no hay desarrollos en relación a la reconstrucción de las prácticas y rutinas didácticas cotidianas que dan cuenta de los docentes y niños en tanto sujetos que cuestionan el discurso hegemónico y la creencia del éxito absoluto de ciertos principios homogeneizadores en la ingeniería cultural nacionalista. En este sentido, no ha habido indagaciones sobre cómo los niños leen los textos literarios que conforman el canon nacional ni tampoco cómo leen aquellos textos que se presentan como irrupciones desestabilizadoras de un universo simbólico oficial fuertemente ligado a lo nacional y argentinizante; por otro lado, tampoco se han investigado las prácticas concretas de maestros de la época que narren experiencias áulicas por fuera de las prescripciones y a contrapelo del discurso hegemónico en relación, específicamente, a las prácticas de lectura literarias. En este sentido, la historización de las prácticas de lectura escolares como así también la reconstrucción de las rutinas didácticas, los modos de leer, los dispositivos pedagógicos utilizados, el canon de lecturas legitimado y los textos censurados no ha sido, hasta ahora, objeto de investigación en nuestro país a pesar de su relevancia en la constitución de los procesos y mecanismos de conformación de las identidades nacionales. En este sentido, nuestra investigación se ocupa de dos ejes ligados entre sí y que son problemas que se refieren a la lectura: la reconstrucción –parcial en tanto se trabaja con fuentes de un pasado remoto- de las prácticas de lectura específicas en contexto escolar y la traducción de la novela *Cuore* de Edmondo De Amicis como parte de

una política estatal abocada a controlar las otras lecturas que provenían de la cultura de la inmigración.

Como primer referente en la investigación de las prácticas docentes concretas consideramos al grupo APPEAL -coordinado por Adriana Puiggrós quien dirigió el proyecto editorial *Historia de la Educación en la Argentina* (1990)- cuyos desarrollos de investigación se caracterizan por la preocupación de los autores en presentar no sólo cuáles fueron las políticas educativas que respondían a este modelo cultural y educativo homogeneizador del nacionalismo cultural sino fundamentalmente en hacer hincapié en las tensiones y disputas en el territorio político y pedagógico en torno a qué significa educar argentinamente y formar a los ciudadanos como así también analizar las transformaciones pedagógicas que se produjeron en la sociedad argentina. En este sentido, se analizan alternativas pedagógicas llevadas a cabo por maestros en distintas escuelas de nuestro país que se pensaban claramente como artes del hacer⁴ contra hegemónicos y de ruptura. De allí que las experiencias analizadas y las propuestas abordadas a lo largo de esta historia de la educación argentina buscan mostrar las grietas de ese modelo hegemónico, las querellas contra el discurso nacionalizador que buscó “asfixiar los “habitus” originales de la masa inmigrante”⁵ desde las propias prácticas y sujetos involucrados en ellas. Un aporte significativo, además de lo enunciado, es la pretensión de Puiggrós y su equipo de hacer visible lo no documentado y focalizar la mirada en aquellos aspectos que escapan a una perspectiva totalizadora de la educación para detenerse en el lugar del sujeto en la trama de articulaciones políticas y pedagógicas. Además, se interesa por establecer relaciones entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales que son relevantes para volver a pensar lo pedagógico. De allí que sus investigaciones giren en torno a develar las discontinuidades, incoherencias, no correspondencias entre las políticas y las prácticas docentes a partir del análisis de múltiples fuentes –“registros de inmigración, memorias anuales, listas de afiliados y publicaciones de las sociedades de ayuda mutua y asociaciones de educación de los inmigrantes”⁶, diarios de docentes, digestos, publicaciones

⁴ Con este término Michel De Certeau se refiere a las prácticas que figuran en la vida social como resistencias con respecto al desarrollo sociocultural. De Certeau, Michel. *La invención de lo cotidiano. 1/Artes del hacer*, México, Universidad Iberoamericana –Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1996.

⁵ Puiggrós, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Tomo I Historia de la Educación en la Argentina, Buenos Aires, editorial Galerna, 1990, p. 99.

⁶ Puiggrós, Adriana. “Introducción” a Puiggrós, Adriana (dir.). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, p. 9.

periódicas, entre otras, y desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa que apunte a sacar a la superficie acontecimientos que se ocultaron y se intentaron eliminar de la conciencia colectiva. Para esto, según Puiggrós, va a ser necesario “valorizar lo empírico desde una mirada antipositivista y antiempirista al mismo tiempo que profundizar la reflexión teórica evitando la especulación que se teje sobre sí misma.”⁷

Otro aporte desde la historia de la educación pero sin considerar la dimensión subjetiva de las prácticas sino, más bien, centrando el análisis en el entramado político-pedagógico es *El fracaso del proyecto argentino* de Carlos Escudé⁸, antecedente de las investigaciones actuales sobre políticas educativas en el que el autor parte de la hipótesis de que el fracaso de la educación argentina tiene su origen cultural en el contenido ideológico de las políticas educativas en la Argentina, específicamente respecto del nivel primario, entre 1900 y 1950.

En la tradición de Puiggrós y equipo pero enriquecida por los aportes de la sociogénesis de las disciplinas escolares, Gustavo Bombini en *Los arrabales de la literatura*⁹ recupera el concepto de alternativas pedagógicas y realiza una historización de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina que da cuenta de procesos sociales de circulación de la literatura que exceden la institución universitaria como así también se ocupa de desentrañar la constitución del conocimiento escolar vinculado fuertemente al contexto sociohistórico. Con el objetivo de develar los mecanismos internos de la enseñanza y realizar una investigación donde el objeto de estudio sea la construcción de la disciplina escolar Literatura, Bombini se aboca a la lectura y análisis de diversidad de fuentes accesibles -planes de estudio, programas de la asignatura y otros textos de la administración escolar más la incorporación de materiales didácticos varios y textos donde se analizan las prácticas docentes desde la mirada del profesor e incluso fuentes orales- que le permiten aproximarse a las experiencias docentes y propuestas didácticas concretas. El relevamiento de esta diversidad de fuentes permite la reconstrucción de la experiencia cotidiana escolar en la que se recupera la mirada del sujeto en la trama polifónica de dimensiones políticas, burocráticas, sociohistóricas y pedagógicas y que da cuenta de la

⁷ *Ibidem.*

⁸ Escudé, Carlos. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella – Editorial Tesis, 1990.

⁹ Bombini, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2004.

disciplina escolar como un microcosmos. En este sentido, la investigación de Bombini propone alejarse de una historia basada en datos y en prescripciones para dar cuenta “de la complejidad de una práctica que no se agota en su propia especificidad escolar sino que establece zonas de cruce y articulación con otras prácticas literarias y culturales extraescolares.” De allí que en su trabajo se haga mención no sólo a aspectos de las políticas educativas y de las prácticas escolares del nivel secundario sino también a experiencias en otros niveles educativos y en ámbitos por fuera de lo escolar.

En la perspectiva de los estudios en torno de las políticas educativas se encuentra *La misión política de la escuela pública* de Lucía Lionetti¹⁰ texto en el que se analizan los puntos de acuerdo y desencuentro de los diversos actores sociales, intelectuales, maestros y profesores en la constitución de las políticas educativas referidas a la formación del magisterio y del ciudadano con el objetivo de argentinizar a la población. Esta autora afirma que “se diseñaron contenidos, estrategias de enseñanza y una generosa producción de textos escolares” con ese fin y que ese discurso “en gran medida consiguió su propósito” y “nadie pondría en duda su éxito.” Uno de los problemas que presenta esta investigación es que las fuentes utilizadas para hacer tal afirmación taxativa han sido sólo documentos oficiales y burocráticos, libros escolares, textos literarios de la época, y textos administrativos de archivos escolares que no dan cuenta de cuáles fueron las prácticas concretas en las aulas de las escuelas argentinas. Si bien el propósito del libro es indagar en la conformación de las políticas educativas, otro problema que presenta este trabajo es que no se hace referencia a los desplazamientos e hiatos entre los discursos, los sujetos pedagógicos¹¹ y las prácticas concretas en el espacio de la cotidianeidad escolar. Otro ejemplo de investigaciones que no dan cuenta de la dimensión cotidiana de las prácticas docentes pero se inscriben en la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura son aquellas producidas en el marco del proyecto HISTELEA.¹² Este grupo de investigadores coincide con Lionetti en la afirmación del éxito rotundo del discurso hegemónico del nacionalismo pedagógico y no considera la dimensión del orden de la apropiación, el disenso y la distorsión respecto del orden de los discursos. En *Yo argentino*¹³ Héctor

¹⁰ Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2006.

¹¹ Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990).

¹² Proyecto Historia de la Enseñanza de la Lectura y Escritura en Argentina: del Catón Catequístico al ordenador que desarrolla el equipo de Historia Social de la Educación de la Universidad Nacional de Luján.

¹³ Cucuzza, Héctor R. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2007.

Cucuzza aborda los procesos de nacionalización en los libros escolares en el período 1873-1930 a partir del análisis de un corpus de fuentes bibliográficas conformado por disposiciones, circulares, artículos de la revista *El Monitor de la Educación Común* y libros de lectura. No hay ninguna mención a cómo fueron leídos esos dispositivos escolares ni cuál fue la recepción de los docentes y alumnos frente a ciertas disposiciones ministeriales. El trabajo apunta, más bien, a un análisis crítico-literario de los libros cruzado con la dimensión de las políticas educativas y las disposiciones ministeriales. Del mismo modo, los trabajos que se agrupan en el libro *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*¹⁴ se inscriben en una historia social de la educación que se ocupa de analizar las “complejas relaciones que la educación ha establecido con otras dimensiones de lo social –lo que clásicamente ha sido denominado el “contexto”- a lo largo del tiempo.” Según se señala en la introducción de este libro, las investigaciones publicadas aquí abandonan “una historia de la educación que construye como su objeto (...) a las ideas pedagógicas, a las instituciones educativas, a la legislación al respecto, a la biografía de pedagogos ilustres, para dar lugar a una historia de la educación *social*, que busque dar cuenta de lo educativo a partir de su inscripción en un relato mayor” y donde el estudio de las prácticas de lectura y escritura se transforma en un territorio donde se cruzan diversos abordajes disciplinares. Por otro lado, también se advierte que el encuadre teórico pone de relieve los conceptos de producción, recepción, apropiación y distribución de saberes como así también se enfatiza el lugar de la escena de lectura –comprendida por los actores, las finalidades, los espacios, los tiempos y los soportes materiales- y de las condiciones de posibilidad en las que se lee y escribe. Sin embargo, al recorrer los textos que conforman este libro se observa que se ha soslayado la dimensión de la experiencia cotidiana escolar desde la mirada de sus protagonistas como así también las tensiones y conflictos que se tejieron en el desarrollo y constitución de las prácticas de lectura y escritura a lo largo de la historia. Otros ejes del análisis de este proyecto, según se dice en el libro, es la puesta en cuestión de la relación entre lectura y escritura como subordinada una a la otra y, más bien, se consideran las complejas relaciones de poder entre estas dos prácticas. Además, también se considera la relación escuela-alfabetización como un artefacto al servicio de la transmisión de saberes legitimados por el discurso científico. Por otro lado, el proyecto

¹⁴ Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

HISTELEA discute la pertinencia de la didáctica para los estudios históricos sociales sobre las prácticas de lectura y escritura porque considera que aquella se ocupa de los métodos y de la búsqueda de aquel que sea correcto en pos de la eficiencia de las prácticas; además, considera a la didáctica como la disciplina que construye su verdad desde una mirada evolutiva y psicologista donde se soslaya la dimensión de la conflictividad y las luchas entre distintas posiciones. Discutimos esta posición respecto de la incumbencia de la didáctica en el análisis de los procesos sociales e históricos de la lectura y la escritura porque consideramos que se la toma desde una perspectiva ya discutida en el seno de los estudios didácticos con una mirada reduccionista que soslaya, como señalan Dicker y Terigi¹⁵, que las didácticas específicas vienen discutiendo la concepción de reproducción metodológica de “algunos modos de indagación típicos” de las disciplinas “para definir la enseñanza adecuada a los contenidos respectivos.” Asimismo, no acordamos con la creencia de que la didáctica no considera las dimensiones políticas y sociales ya que, como advierte Gustavo Bombini¹⁶, eso significaría “creer que el campo de las didácticas especiales se estuviera desarrollando de manera unidireccional y sin tener entre sus afanes la enriquecedora experiencia de lo interdisciplinario” cuando, en realidad, se piensa como “práctica de interpelación de los sujetos sociales” y “como disciplina de intervención” que supone una dimensión política. Es así que la didáctica se propone ubicar los saberes disciplinares en relación a ámbitos sociales más allá de lo escolar donde circula el conocimiento. En este sentido, desde hace algunos años en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura se vienen desarrollando indagaciones tanto en la investigación como en la formación docente tendientes a abandonar ciertas posiciones cristalizadas y concepciones perimidas con el objetivo de constituir una didáctica de nuestra disciplina que dé cuenta de la dimensión política, histórica, social y cultural de las prácticas de la lectura y la escritura.

Como se señala en la introducción del libro dirigido por Cucuzza y Pineau, la indagación en torno a los libros de lectura como dispositivos para la práctica es una preocupación de esta historia social de las prácticas de la lectura y la escritura, en tanto y en

¹⁵ Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

¹⁶ Bombini, Gustavo. “Avatares en la configuración de un campo de la didáctica de la lengua y la literatura” en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1, septiembre de 2001, Buenos Aires, El Hacedor.

cuanto se considera para el análisis la indagación de los soportes materiales en que circula lo escrito en la escuela y el análisis de los contenidos de los libros. Como se observa a lo largo de los distintos capítulos donde se analizan libros de lectura como *El Nene*, *La razón de mi vida* o *Corazón*¹⁷ no se ha tenido en cuenta, a pesar de que se enuncia en los presupuestos teóricos de esta introducción, la dimensión de la recepción y apropiación que los lectores y docentes realizaron sobre estos textos escolares. Es así como los libros de lectura son analizados casi como si se tratara de un ejercicio de crítica literaria donde se destacan aspectos de la estructura, construcción discursiva y contenidos culturales e históricos pero no se hace referencia a los modos de leer y prácticas de lectura concretas que docentes y alumnos llevaron a cabo en el espacio del aula o en el ámbito del hogar. En el caso particular del libro de De Amicis se lo analiza en relación al contexto de producción; características, estructura y personajes del texto; además se presenta una breve reseña de algunos pedagogos y funcionarios que debatieron en torno a su uso en la escuela y, por último, se realiza un análisis textual de una de las versiones nacionalizadas del texto del escritor turinés. Si bien en el título del texto se hace referencia a “las lecturas de *Corazón* en la escuela argentina” en el artículo no se mencionan ni analizan cuáles fueron los modos en que se leyó el texto en el aula, incluso en un pasaje del artículo se afirma “no sabemos cuál ha sido su efectividad pedagógica.” En resumen, la propuesta del proyecto HISTELEA promete dar cuenta de las prácticas de lectura y escritura pero se queda a medio camino entre los discursos oficiales, las disposiciones de las políticas educativas y el análisis de los textos sin aproximarse a las experiencias concretas donde maestros y alumnos cuecen la experiencia cotidiana en el aula.

Desde otros paradigmas como, por ejemplo, los estudios culturales, se ha intentado dar cuenta de las prácticas áulicas concretas y de los efectos que éstas producen en los sujetos que están involucrados en ellas. Beatriz Sarlo en el artículo “Cabezas rapadas y cintas argentinas”¹⁸ analiza qué significó el discurso homogeneizador del nacionalismo en

¹⁷ Linares, María Cristina. “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: “El Nene” (1895-1956)” en Cucuzza, Héctor (dir.) y Pineau, Pablo (coord.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002. También véase Spregelburd, Roberta Paula. “De los Apeninos a los Andes: las lecturas de “Corazón” en la escuela argentina” en Cucuzza, H. y Pineau, P. op. cit. (2002) y Colotta, Pablo, Cucuzza, Héctor y Somoza Rodríguez, Miguel. “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora” en Cucuzza, H. y Pineau, P. op. cit. (2002).

¹⁸ Sarlo, Beatriz. “Cabezas rapadas y cintas argentinas” en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

la experiencia de alumnos y docentes en una escuela de la ciudad de Buenos Aires, utilizando como fuente la biografía de la maestra Rosa Justina del Río que narra su experiencia como alumna y, luego, como maestra normal. En su relato muestra cuáles fueron las micropolíticas puestas en escena en la escuela vinculadas con la necesidad, por un lado, de dotar de cierto capital simbólico a los hijos de inmigrantes vinculado con los mitos y leyendas nacionales con el objetivo de domesticar y adoctrinar en la nacionalidad y, por otro lado, se trataba de proporcionar “un inventario de materiales culturales” que acercaba al alumno todo un universo cultural desconocido para la privación y escasez del hogar inmigrante. En el texto de Sarlo se reconstruyen las prácticas escolares en el momento en que el proyecto nacionalista cultural toma a la institución escolar como “máquina de imposición de identidades” con el objetivo de la integración de los inmigrantes a una sociedad que era devota de la homogeneidad cultural y lingüística aunque en su conformación la huella de la diversidad era difícil de borrar.

Esta preocupación por entender los mecanismos de nacionalización escolares en el contexto de la inmigración masiva es otra problemática, vinculada a nuestra tesis, que ha sido investigada. María Inés Barbero y Darío Roldán¹⁹ indagan en el lugar de la escuela como agente de integración en la relación conflictiva entre inmigración y educación entre 1880 y 1910 tomando como fuentes únicamente documentos oficiales. Los autores señalan que quienes diseñaron las políticas educativas en el momento de la llegada masiva de la inmigración no tuvieron en cuenta cómo integrar a los extranjeros. Recién avanzada la primera década del siglo XX, va a ser el Consejo Nacional de Educación quien desarrolle una acción fuerte para transformar a los inmigrantes en nativos a través de la educación patriótica cuyo objetivo último es contribuir a crear las bases del sistema político ante la crisis de la cuestión social. Para estos autores la educación nacionalista es la herramienta a través de la cual se van a controlar los conflictos políticos. Por otro lado, Fernando Devoto, en el texto “Idea de nación”²⁰ analiza la relación entre conformación de la identidad nacional, escuela e inmigración; para esto toma como fuente la manualística de la disciplina

¹⁹ Barbero, María Inés y Roldán, Darío. “Inmigración y educación (1880-1910). ¿La escuela como agente de integración?” en *Cuadernos de Historia Regional*, Universidad Nacional de Luján, 1987.

²⁰ Devoto, Fernando. “Idea de nación (Inmigración y cuestión social en la historiografía académica y en los libros de texto en Argentina)” en *Ibero-Americana pragensis*, Año XXVIII, 1994, Universidad Carolina de Praga.

Historia. Este autor señala la operación de recorte del estudio de los procesos sociohistóricos en la enseñanza de esta disciplina estableciendo un período a estudiar que va desde la revolución de Mayo hasta la batalla de Caseros. Esta poda de contenidos se vincula con la búsqueda de un borramiento del mapa escolar de referencias a conflictos sociales y políticos que remiten directamente al fenómeno inmigratorio y a una historia reciente. Devoto analiza cómo la escuela “jugó un rol de significación a los efectos de imponer un conjunto de valores” sociales y políticos vinculados con la modernización, el progreso y la imposición de un relato popular sobre la historia patria. En este sentido, este autor señala que la enseñanza de la historia en el proceso educativo de este contexto sociohistórico fue vista como “formadora de la nacionalidad” y “como educadora moral.” Por otro lado, desde los estudios culturales Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo, en su texto ya clásico *Ensayos argentinos*, indagan acerca de las disputas y luchas de ideas respecto de la cuestión de la identidad nacional, los mitos para dotar a nuestro país de una tradición nacional y presentan a la escuela como instrumento para la restauración nacionalista. En “Oralidad y lenguas extranjeras”, en el mismo libro, Sarlo aborda las tensiones entre un “cosmopolitismo legítimo” y un “cosmopolitismo babélico” y discurre en torno al problema de la pluralidad y el movimiento pendular entre el monolingüismo y el polilingüismo en una sociedad con preeminencia de extranjeros.

Distintas investigaciones tanto desde el análisis del discurso como desde la glotopolítica analizan la cuestión de la lengua en el contexto de una escuela y una sociedad poblada por individuos provenientes de distintos países de ultramar y pertenecientes a diversas etnias. Alfredo Rubione²¹ ha abordado la relación entre lengua y nación pero a partir del análisis del canon literario y su vínculo con las políticas lingüísticas desde fines del siglo XIX hasta fines de la década del '30 buceando en las prácticas pedagógicas vigentes para la época. Es así como analiza las políticas lingüísticas encarnadas en las prácticas escolares, como la ortología y la ortografía, con el fin de adiestrar a los sujetos en la expresión oral y escrita, limpiando de impurezas y contaminaciones el lenguaje; también hace hincapié en cómo el estudio de la historia literaria está centrado en la literatura que responda a un ideal lingüístico como la variedad castiza que tensiona fuertemente con las lenguas de los escolares. También analiza libros escolares, especialmente antologías –

²¹ Rubione, Alfredo. “Disciplinar la voz: política lingüística y canon literario en la Argentina (1884-1936)” en *S y C*, N° 6, Buenos Aires, agosto 1995.

aunque cabe señalar que algunas de las que cita como la de Pedro Juan Vignale y César tiempo, *Exposición de la actual poesía argentina* (1927), y la de Julio Noé, *Antología de la poesía argentina* (1926), no se vinculan con el circuito escolar- dando cuenta de la constitución de un canon literario en estrecha relación con la planificación lingüística. Otra perspectiva es la de Graciana Vázquez Villanueva quien analiza en “Corregir la lengua, corregir la etnia, corregir la nación”²² la propuesta de Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista* en torno a la construcción de un modelo de nación a partir de la lengua; de allí que advierte sobre el lugar del intelectual como aquel que ordena, desde la escritura, “una etnia plural en una nación uniforme corrigiendo la lengua.” También, las investigaciones coordinadas por Elvira Arnoux desde el análisis del discurso y cuyos resultados parciales se han publicado en *Prácticas y representaciones del lenguaje*²³ se ocupan de las políticas lingüísticas, las prácticas y las representaciones del lenguaje en el período que va desde 1837 a 1947. Se parte del presupuesto de que las representaciones sobre el lenguaje están ligadas a posicionamientos ideológicos y revelan problemáticas sociales y políticas. Para dar cuenta de esto, como así también de las diversas prácticas del lenguaje en el período investigado, analizan distintos dispositivos pedagógicos como gramáticas nacionales, libros de lectura, antologías literarias, diccionarios lexicográficos y ensayos y, a partir de ese corpus, presentan ciertas prácticas propuestas desde el uso y lectura de estos materiales editoriales. También se hace referencia a la constitución de ciertas políticas lingüísticas claramente puristas, homogeneizadoras que se proponen el disciplinamiento lingüístico de la población a partir de la llegada de la inmigración europea que arriba a nuestro país a fines del siglo XIX. Tal vez el problema que presentan los textos que componen esta compilación, justamente porque se inscriben en los estudios del análisis discursivo, soslayan la lógica de la práctica que supone el uso de los materiales didácticos considerados en el corpus como también no dan cuenta de las tensiones y conflictos que en el espacio escolar producía el uso de esos textos y qué concepciones de la lengua se construían en las prácticas escolares cotidianas. Por último, desde una perspectiva glotopolítica, Ángela Di Tullio en *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino* analiza los conceptos de nación, lengua e inmigración que conforman un triángulo conflictivo en relación a la

²² Vázquez Villanueva, Graciana. “Corregir la lengua, corregir la etnia, corregir la nación” en SyC, N° 8, Buenos Aires, octubre 1997.

²³ Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (comp.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

constitución de políticas lingüísticas en nuestro país. Se ocupa, también, de analizar las polémicas en torno a la lengua, el lugar de la inmigración como fenómeno sociohistórico, como imaginario social y como representación en los discursos de las élites; y también analiza las posturas de Jorge Luis Borges y Américo Castro acerca de la existencia de un idioma nacional. Con todo, la cuestión de la identidad lingüística ligada al fenómeno inmigratorio se vincula fuertemente con la constitución de una identidad nacional y la escuela se ubica, en este contexto, como herramienta para llevar a cabo la empresa de domesticar en la lengua y en la cultura.

Una problemática que ha sido abordada desde distintas perspectivas y que en nuestra tesis consideramos en profundidad es el análisis de los libros de lectura, también llamada manualística, que ha tenido notables desarrollos en Europa con el proyecto “MANES: base de datos y biblioteca virtual de manuales escolares europeos y latinoamericanos” y con los desarrollos de la IARTEM (*International Association for Research on Textbooks and Educational Media*) como así también las investigaciones llevadas a cabo bajo la dirección de Agustín Escolano Benito respecto del análisis de libros escolares en España desde el Antiguo Régimen hasta la reforma educativa²⁴ donde se analizan los diversos géneros, los usos escolares y las políticas del libro escolar a lo largo de la historia de España. En nuestro país nos encontramos con un panorama rico en investigaciones sobre esta temática que dan cuenta de distintas perspectivas de análisis y metodologías. Varios trabajos analizan corpus de libros de lectura con el objetivo de reseñar cómo se presenta la enseñanza de la Historia y qué contenidos se presentan en ellos vinculados con la conciencia histórica o los mitos de la nacionalidad. En esta línea de trabajo, las investigaciones reunidas en el libro compilado por Michael Riekenberg titulado *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*²⁵ se abocan al estudio y análisis de los libros de lectura y textos escolares de historia latinoamericana a lo largo del siglo XX y realizan aportes en torno a cómo fue considerada la conciencia histórica oficial de cada país en cada libro escolar en particular. Otra investigación en este

²⁴ Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1997. Tomo I y Escolano Benito, Agustín (comp.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1998. Tomo II.

²⁵ Riekenberg, Michael (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial / FLACSO / Georg Eckert Institut, 1991.

sentido es la realizada por Cecilia Braslavsky²⁶ en la que analiza cómo los libros de lectura en el período que va de 1916 a 1930 hacen uso de los contenidos históricos y de referentes culturales y sociales apelando a la cotidianeidad de los lectores infantiles, con el objetivo de formar una moralidad y una identidad nacional. Los trabajos publicados bajo la coordinación de Luis Romero en *La Argentina en la escuela*²⁷ también abordan la cuestión de cómo se construye la idea de nación y qué significa “ser argentinos” en los textos escolares de la disciplina Historia y de la Geografía que se publicaron a lo largo del siglo XX. Otra perspectiva de análisis es aquella que se ocupa de tomar al libro de lectura como dispositivo escolar y analizar su historia, sus características, sus usos y sus modos de constitución a lo largo de la historia de la institución escolar y la pedagogía. La investigación de Catalina Wainerman y Mariana Heredia²⁸, desde una perspectiva sociológica, se ocupa de analizar las concepciones acerca del género y las representaciones sobre la relación entre trabajo, familia y género en los libros de lectura a lo largo del siglo XX. Otro ejemplo es el trabajo de Graciela Carbone titulado *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*²⁹ donde la autora realiza una reseña de la historia del libro escolar, las diversas concepciones que fue adquiriendo a lo largo de la historia, su estructura, sus usos, el vínculo con la constitución del conocimiento escolar, y las relaciones entre autor y lector. También Adriana Fernández Reiris³⁰ investiga el libro de texto desde este tipo de abordaje pero le suma una perspectiva histórica detallada acerca de las concepciones y usos de los libros desde la antigüedad hasta la posmodernidad en el mundo occidental. Además, se ocupa de analizar el uso de los medios masivos de información y de la tecnología educativa en la educación. Todas estas investigaciones sobre libros escolares se posicionan desde una perspectiva histórica y cultural como así también desde el análisis del discurso pero no se ocupan de indagar cuál fue la recepción concreta de docentes y alumnos acerca de sus usos y efectos en el aula como tampoco se ocupan de

²⁶ Braslavsky, Cecilia. “Los usos de la Historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas (1916-1930)” en Cucuzza, Héctor R. (comp.). *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1996.

²⁷ Romero, Luis Alberto (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.

²⁸ Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana. *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano-Universidad de Belgrano, 1999.

²⁹ Carbone, Graciela. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

³⁰ Fernández Reiris, Adriana. *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2004.

investigar cómo se conformó el canon literario en los textos de lectura escolar y qué géneros podemos identificar en el corpus de libros de lectura de uso en nuestro país.

La cuestión del canon literario nacional ha sido objeto de diversas investigaciones³¹ pero, como señalamos anteriormente, no referido al territorio escolar con excepción de la ya citada investigación de Gustavo Bombini³² respecto de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario. Otro trabajo en el que se analiza la relación entre canon, fundación de una literatura nacional en colecciones de principios de siglo XX y antologías escolares es el de Fernando Degiovanni³³ quien indaga en torno a cómo las colecciones de libros dirigidas por Ricardo Rojas y José Ingenieros se piensan como espacios discursivos donde se dirimen y discuten los usos del pasado para la conformación de una identidad argentina. Analiza la constitución del canon en cada una de las colecciones, la relación con la edición de antologías escolares y no escolares, las políticas de intervención del libro como modo de instaurar la nacionalización, la circulación de libros extranjeros como *Corazón* de De Amicis; en resumen; aborda las transformaciones culturales de comienzos del siglo XX desde una mirada crítica e histórica a partir del análisis de la Biblioteca Argentina de José Ingenieros y la Biblioteca La Nación de Ricardo Rojas. En este caso sí hay una preocupación por mostrar la dimensión conflictiva del proyecto nacionalizador, de poner en claroscuro las distintas posiciones y perspectivas de los actores y no sólo ocuparse de las políticas editoriales en general sino también en particular referir al mercado de libros escolares donde entran a jugar otros factores. Por otro lado, Luis Alberto Romero³⁴ también se ha ocupado -apoyándose en Raymond Williams- de analizar las transformaciones sociales y culturales que se produjeron en el período entre guerras en los sectores populares y en la sociedad porteña como la expansión del público lector y el boom de las empresas editoriales a precios económicos; sin embargo, si bien presenta detalladamente los catálogos de cada una de las editoriales y analiza a qué público estaban

³¹ Altamirano, Carlos. “La fundación de la literatura argentina” en Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz; op. cit. (1997) y también Dalmaroni, Miguel. *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Rosario- Argentina, Beatriz Viterbo Editora, 2006.

³² Bombini, Gustavo; op. cit. (2004).

³³ Degiovanni, Fernando. *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 2007.

³⁴ Romero, Luis Alberto. “Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares” en Armus, Diego (comp.) *Mundo urbano y cultura popular*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1990.

dirigidos, no hay un relevamiento de las prácticas de lectura reales, de cuándo, dónde y cómo se leían esos textos y qué efectos producían en los lectores.

Otro aspecto desarrollado largamente en nuestra tesis es la reconstrucción de las prácticas de lectura escolares en el período investigado, recuperando las voces de maestros y alumnos para una sistematización de esta práctica sociocultural. Tomamos como punto de partida los estudios sobre historia de la lectura que provee la historia cultural chartiana³⁵ y la de raigambre antropológica de Robert Darnton³⁶, más allá de sus diferencias o desencuentros³⁷. También seguimos los aportes de Anne-Marie Chartier que se ha ocupado de investigar las prácticas de lectura y escritura en el ámbito de la escuela francesa.³⁸ En nuestro país, la historia de la lectura es un área que ha comenzado a desarrollarse recientemente. Uno de los primeros trabajos sobre esta problemática es el de Alejandro Parada³⁹ sobre las lecturas y lectores en Buenos Aires para la época del Centenario en el que reconstruye las prácticas de lectura en la vida cotidiana de la ciudad a partir del rastreo en la revista *Caras y Caretas*, *PBT* y el diario *La Prensa* de las lecturas y las imágenes de lector de los sectores medios y populares. De este mismo autor es *Cuando los lectores nos susurran*⁴⁰ libro en el que se ocupa de hacer una historia de los libros, las lecturas, las bibliotecas y las prácticas editoriales en la Argentina. En este sentido, realiza una tipología de las bibliotecas desde el período hispánico hasta 1830, analiza las prácticas de lectura en la época de la Revolución de Mayo y las transformaciones de la lectura entre 1820 y 1829 como así también se ocupa de profundizar el estudio sobre las prácticas de la lectura y la

³⁵ Chartier, Roger; op. cit. (2006); Chartier, Roger; op. cit. (1999); Chartier, Roger. *Sociedad y escritura en la Edad Moderna. La cultura como apropiación*, México, Instituto Mora, 1995; Chartier, Roger. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial, 1993. Y, véase también, Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo. “Introducción” en Chartier, R. y Cavallo, G. (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001.

³⁶ Darnton, Robert. Darnton, Robert. *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987; también véase Darnton, Robert. “Historia de la lectura” en Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993, Darnton, Robert. *Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003 y, por último, Darnton, Robert. *Los best-sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

³⁷ Analizaremos estas cuestiones más detalladamente en el Capítulo III.

³⁸ Chartier, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004. Véase también Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean. *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona, Gedisa, 2002.

³⁹ Parada, Alejandro. *Lecturas y lectores en el Buenos Aires del Centenario. La cultura impresa en la vida cotidiana*. Apartado de *Los días del Centenario de Mayo*, San Isidro-Pcia. de Buenos Aires-Argentina, Academia de Ciencias y Artes de San Isidro, 2000.

⁴⁰ Parada, Alejandro. *Cuando los lectores nos susurran*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2007.

cultura impresa en la época del Centenario. Por último, indaga en torno a las representaciones e imágenes de la lectura en la revista *Caras y Caretas* entre 1922 y 1928 y analiza las ediciones del *Quijote* en nuestro país como manifestaciones históricas del texto desde la perspectiva de la bibliografía analítica. Otra investigación en el ámbito académico argentino es la de Susana Zanetti publicada en formato libro bajo el título *La dorada garra de la lectura*,⁴¹ en la que se analizan los supuestos, concepciones, representaciones e imágenes de la lectura a partir del análisis de su ficcionalización en fuentes literarias latinoamericanas. Se trata de descubrir lo simbólico en lo discursivo, ir del texto al contexto ya que, como señala Zanetti, “la novela ficcionaliza una constelación de lectores y de situaciones de lectura que tienden puentes peculiares entre literatura y vida.” Esta ficcionalización escenifica cómo se busca disciplinar a los lectores, la posición del escritor respecto de la lectura y su postura estética e ideológica como así también se busca “trazar los horizontes morales, sociales, culturales que circundan la lectura de una etapa.” Asimismo, en esta investigación, hay una preocupación por dar cuenta no sólo del libro como material donde se ficcionaliza la lectura sino también se trata de analizar la implicancia del libro como soporte y los gestos de los lectores que participan y construyen socialidades lectoras. Otra perspectiva de análisis es la de Graciela Batticuore en *La mujer romántica*⁴², libro en el que se ocupa de rastrear en el imaginario de la época la figura de la lectora romántica y la de autora. Por otra parte, indaga acerca de cuáles fueron las tácticas de legitimación de las escritoras Mariquita Sánchez, Eduarda Mansilla y Juana Manuela Gorriti, y cuáles fueron las representaciones y prácticas de lectura en la primera mitad del siglo XIX a partir del relevamiento y rastreo en textos ficcionales y ensayísticos de la época. Como hemos visto hasta aquí, ninguna de las investigaciones que reconstruyen las prácticas de lectura se ocupan de analizar qué modos de leer, concepciones, representaciones e imágenes de la lectura se pusieron en juego en la institución escolar.

Indagar en torno a las prácticas de lectura, los usos de los libros escolares, el canon literario nacional y textos como *Corazón* de Edmundo De Amicis en el horizonte de la escuela primaria argentina implica, necesariamente, hacer referencia a las concepciones y representaciones de infancia que recorren el universo de fuentes relevado como las

⁴¹ Zanetti, Susana. *La dorada garra de la lectura. Lectoras y lectores de novela en América Latina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo Editora, 2002.

⁴² Batticuore, Graciela. *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*, Buenos Aires, Edhasa, 2005.

problemáticas observadas y analizadas en esta tesis. Para esto hemos tomado los aportes de Sandra Carli en *Niñez, pedagogía y política*⁴³ quien se ocupa de investigar los conceptos acerca de la infancia desde una perspectiva diacrónica en relación con las dimensiones políticas, educativas y culturales. En este sentido, Carli analiza “tanto las formas de educación y socialización de la niñez como los imaginarios acerca del futuro de los niños.” Otro antecedente, en esta línea de estudios, desde la perspectiva de la historia cultural y de las investigaciones histórico- educativas en América Latina son los trabajos coordinados por Lucía Martínez Moctezuma en el libro titulado *La infancia y la cultura escrita*⁴⁴ en los que se indaga en la relación entre infancia, cultura escrita y educación desde una mirada transdisciplinar donde confluyen campos distintos como la economía, la política, la antropología, la sociología. En los textos reunidos en este volumen se analizan, por un lado, cuestiones epistemológicas en torno a la historia de la educación, la infancia como objeto historiográfico y los vínculos entre la lectura y los sujetos infantiles en el espacio escolar. Tomando estas investigaciones como antecedentes, nuestra tesis agrega una mirada acerca de las representaciones de niños y niñas en la literatura infantil de la época, tomando como caso paradigmático la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis.

Por último, y en relación con la novela del escritor turinés como caso testigo de la prohibición de leer textos extranjeros en la escuela en ciertos períodos históricos, no hemos encontrado investigaciones en nuestro país que se hayan ocupado de analizar en profundidad las relaciones de De Amicis con el campo intelectual argentino a partir de sus viajes por territorio argentino y de las colaboración con medios periodísticos nacionales, ni tampoco trabajos que hayan ahondado en el análisis de la obra de este autor y sus condiciones de producción y, más específicamente, de *Corazón* como texto clave en la producción deamicisiana. Por otro lado, tampoco existen investigaciones que se hayan abocado al estudio de las prácticas de lectura de este texto y sus traducciones culturales en el ámbito escolar ni que se hayan ocupado de realizar un análisis descriptivo y comparativo de las distintas versiones nacionalizadas del texto de De Amicis con el original. En este sentido, consideramos que nuestra tesis da cuenta de aspectos que aún no han sido abordados en las investigaciones sobre historia de la lectura, lectorados, sociabilidades

⁴³ Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

⁴⁴ Martínez Moctezuma, Lucía (coord.). *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI Editores, 2001.

lectoras, canon en relación con la constitución de las identidades nacionales en el territorio escolar tomando aportes de múltiples disciplinas como la historia cultural, la historia de la educación, la antropología, la sociología, la teoría y crítica literaria, el análisis del discurso, la genética textual, entre otras. Y, en este sentido, es que se hace imperativo diseñar una metodología de investigación singular y ecléctica –como veremos en el próximo capítulo– para dar cuenta de los múltiples procesos, fenómenos y dimensiones que han sido considerados en esta investigación.

Capítulo III: Marco teórico y metodológico

Esta historia de las prácticas de lectura literaria en la escuela primaria se constituye en una trama de voces múltiples que remiten a perspectivas pedagógicas, didácticas, culturales, sociales, políticas e históricas. En este sentido, no sólo puede reconstruirse a partir de la indagación de fuentes bibliográficas como libros escolares, artículos sobre experiencias prácticas escritos por maestros, memorias y diarios de docentes, publicaciones periódicas educativas, fuentes fotográficas o ilustraciones de los libros escolares y los testimonios orales de maestros y alumnos que dan cuenta de la dimensión cotidiana y subjetiva de las prácticas sino también tomando aquellas fuentes que remiten a los procesos macrohistóricos y a las políticas educativas como circulares, digestos, disposiciones y discursos ministeriales. Se trata, entonces, de un tejido de significados culturales donde cada fuente permite aprehender el contexto, las tensiones en las micropolíticas escolares y las voces de aquellos que participan en las prácticas. Por esto, puede decirse que esta reconstrucción histórica de las prácticas de lectura literaria es una historia polifónica con múltiples aristas y dimensiones que superan lo escolar para entrecruzarse con lo cultural y lo político y, en este sentido, implican un desafío metodológico y teórico.

Una primera cuestión a tener en cuenta es que esta investigación se ocupa de “dar visibilidad a elementos que no eran detectados en formas anteriores de conocimiento”⁴⁵ como es la reconstrucción de las prácticas de lectura literaria concretas, el análisis descriptivo y comparativo de las distintas traducciones culturales como así también apropiaciones y préstamos de la novela de De Amicis en textos de circulación escolar, la

⁴⁵ Sepúlveda Dos Santos, Myrian. “Integração e diferença em encontros disciplinares” en *RBCS*, Vol. 22, N° 65, outubro 2007, p. 9.

clasificación de los géneros de libros de lectura para la escuela primaria como así también la construcción de un canon escolar nacionalizante y la constitución de mecanismos de construcción de nacionalidades a partir de la puesta en juego de la literatura como discurso simbólico que actúa sobre el sujeto a ser nacionalizado. Nuestra investigación viene a dar cuenta de un área vacante en las ciencias sociales que reconstruye las prácticas de lectura y los mecanismos de aculturación como así también muestra las grietas del modelo nacionalizador y la resistencia ejercida por ciertos grupos frente a la potencia del discurso hegemónico y su violencia epistémica.⁴⁶ De allí que se constituye un nuevo objeto que conlleva la construcción de un “aparato conceptual y metodológico en la explicación e interpretación”⁴⁷ con el propósito de repensar las relaciones entre prácticas e historia y, a su vez, da cuenta de cómo “la investigación sociohistórica opera bajo condiciones heteróclitas.”⁴⁸

Nuestra investigación, entonces, trasciende ciertas perspectivas disciplinares anteriores y se coloca en una perspectiva transdisciplinar que implica la conceptualización de nuevos objetos, concepciones y métodos que representan un “desafío epistemológico a los abordajes tradicionales.”⁴⁹ De allí que uno de los aportes disciplinares que se consideran en la investigación es la historia cultural entendida como aquella que pone al individuo en relación con lo social y da cuenta de cómo éste es el producto de las tensiones entre distintos grupos; y, además, establece relaciones entre textos, prácticas, representaciones, individuos y sociedades. En este sentido, la historia cultural se interesa por recuperar la dimensión cotidiana y subjetiva de las prácticas y el modo en que una comunidad reflexiona en relación con su historia y con el mundo.⁵⁰ Esta historia se caracteriza porque se constituye a partir del azar, la transformación, las continuidades y discontinuidades. Dentro de esta historia se destaca una línea de indagación que es la historia de la lectura como historia cultural -no como una abstracción sin variaciones históricas- que indaga en los modos en que se comprenden y utilizan los textos en distintos contextos sociohistóricos como la que desarrolla Roger Chartier⁵¹ y la historia antropológica cuyo representante más

⁴⁶ Castro Gómez, Santiago. “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la ‘invención del otro’”, p. 7. Disponible en <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/7.pdf>

⁴⁷ Sepúlveda Dos Santos, Myrian.; op. cit. (2007), p. 4.

⁴⁸ Hall, J. *Cultures of inquiry*, USA/UK, Cambridge Pres., 1999, p. 29.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 8.

⁵⁰ Chartier, Roger; op. cit. (1999).

destacado es Robert Darnton.⁵² Roger Chartier plantea la necesidad de confrontar tres dimensiones para hacer una historia de la lectura: tomar el texto como tal, determinar sus intenciones y estrategias y, por último, atender a los efectos producidos por el texto. Este autor, entonces, postula que la lectura es una práctica sociocultural encarnada en gestos, racionalidades, espacios y voces. Se ocupa de estudiar a la lectura no como una mera habilidad cognitiva sino como una práctica social y cultural relacionada íntimamente con la aparición del espacio público y la participación ciudadana. Plantea la necesidad de una historia cultural del libro que deviene en una historia de las prácticas de la lectura, de los usos y apropiaciones de los textos. Por otro lado, para Chartier es importante dar cuenta en esta historia de la lectura y de la edición, de los modos en que los sujetos burlan los mecanismos de control y vigilancia, cómo se dan las discrepancias, confrontaciones y resistencias entre grupos y clases y de qué modo se constituyen las prácticas culturales. Es decir, se trata de estudiar cómo la historia de la lectura daría cuenta, también, de formas de aculturación, disciplinamiento, obediencia a ciertas normas sociales y religiosas y de su contrapartida en la resistencia, usos y apropiaciones por parte de los lectores. La perspectiva antropológica de la historia cultural es aquella desarrollada por Robert Darnton que propone una historia interpretativa que se preocupa por la naturaleza simbólica de los objetos culturales y, al igual que Chartier pero desde otra perspectiva teórica, plantea que no pueden considerarse los datos dispuestos en series como lo hace la historia económica o demográfica. Considera que la cultura no puede ser tomada como un nivel de una totalidad social y es necesario pensarla como una trama compleja de significados que cambian de acuerdo a los universos culturales. Para este teórico las respuestas a las preguntas ¿quién lee?, ¿qué se lee?, ¿dónde se lee?, ¿cuándo se lee?, ¿por qué se lee? y ¿cómo se lee? se encuentran, aunque en algunos casos sea una tarea dificultosa, en el rastreo e interpretación de diversidad de materiales y fuentes a la manera de la metodología geertziana de la

⁵¹ Chartier, Roger. *Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (Siglos XI-XVIII)*, Buenos Aires, Katz Editores, 2006. Véase también Chartier, Roger; op. cit. (1995) y (1993). Otro aporte es Chartier, R. y Cavallo, G.; op cit. (2001).

⁵² Darnton, Robert. "Historia de la lectura" en Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993. Del mismo autor son *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987; *Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003 y *Los best-sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

“descripción densa”⁵³ para desentrañar los significados de la historia del libro desde su interior, desde la perspectiva “del nativo”; sin embargo, es el mismo Darnton quien admite la dificultad de descubrir lo afectivo y lo cognitivo de la lectura. Estas dos perspectivas teóricas de la historia del libro son un aporte significativo para nuestra investigación ya que presentan un abanico de problemas que son clave para la reconstrucción histórica de las prácticas de lectura en la institución escolar. Asimismo, ofrecen un sustento epistemológico para el análisis de las representaciones en torno a la lectura, la literatura, los libros de lectura y otros dispositivos escolares como así también la figura del lector en relación con el contexto sociocultural e histórico. Además, la inclusión de la perspectiva epistemológica de la historia de la lectura es una contribución fundamental para abordar la reconstrucción histórica rompiendo cierta creencia universalista de una única modalidad de lectura para, más bien, establecer la singularidad, la diversidad y la amplitud de las prácticas de lectura.

Otro aporte significativo es el de la historia crítica del currículum desde la perspectiva de Ivor Goodson⁵⁴ que propone una mirada construccionista social del currículum heredada de la sociología de la educación de principios de la década del '70 que ahonda en las biografías de docentes, tradiciones escolares, creencias y representaciones para dar cuenta de cómo una sociedad selecciona, distribuye, transmite el conocimiento legítimo en determinado contexto sociohistórico. En este sentido, Goodson plantea que la clase social y el contexto sociohistórico son fundamentales para el análisis del currículum y de la conformación del conocimiento escolar. A su vez, plantea que el currículum y las prácticas que éste produce en la experiencia cotidiana escolar son dispositivos para el disciplinamiento subjetivo. Además, se propone desnaturalizar el conocimiento escolar y las representaciones en torno a él como modo de “acceder a las pautas internas de la enseñanza.” En este sentido, el aporte de la historia crítica del currículum nos permite revisar aspectos que han sido ocultados o naturalizados en torno a la literatura que circuló en el ámbito escolar como así también en cuanto al conocimiento que se considera legítimo en cierto contexto sociocultural. También tomamos aportes de la sociogénesis de las

⁵³ Con este término nos referimos al término acuñado por Gilbert Ryle citado por Geertz que se refiere a “desentrañar las estructuras de significación (...) y determinar su campo social o alcance.” Ver Geertz, Clifford. “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura” en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995.

⁵⁴ Goodson, Ivor. *Historia crítica del currículum*, Barcelona, Pomares-Corredor Ediciones, 1999 y Goodson, Ivor. *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003.

disciplinas escolares⁵⁵ que indaga en la constitución de las disciplinas como una invención sociocultural e histórica e investiga los vínculos entre documentos curriculares y dispositivos didácticos. Esta disciplina nos permite desentrañar los mecanismos de conformación del conocimiento en relación a aspectos políticos, sociales, culturales e históricos como así también respecto del inconciente cultural del período analizado. De allí que se ocupa, también, de analizar el rol de los agentes sociales que filtran y recontextualizan el saber académico para la constitución del saber escolar e investiga el estudio de los objetivos de la escuela, las transformaciones en la pedagogía escolar, la transmisión de los contenidos escolares, la docimología, la cultura escolar y los efectos de la disciplina en los sujetos alumnos. El objetivo de la sociogénesis de las disciplinas escolares es, por un lado, reconstruir la memoria histórica de las disciplinas y, por otro lado, dar cuenta de la historia cultural de una sociedad.

Otra perspectiva disciplinar que constituye los basamentos epistemológicos de nuestra investigación es la sociología de la vida cotidiana⁵⁶ ya que si lo que nos proponemos es estudiar ciertos mecanismos socioculturales que actuaron en el proceso de nacionalización de sujetos complejos no podemos no tener en cuenta el estudio de la vida cotidiana ya que ésta está conformada por la particularidad y la genericidad de la realidad social. Es decir, la vida cotidiana da cuenta del aquí y ahora de la sociedad en lo moral, en lo comunitario, en la familia y en las relaciones personales más íntimas. Precisamente, consideramos que los mecanismos sociales sólo pueden ser comprendidos en la medida en que se comprende la heterogeneidad de la vida cotidiana. Esta última da cuenta de los modos espontáneos y particulares de reaccionar que tienen los hombres frente a distintas situaciones que se presentan en su universo social. Además, si nuestra investigación se centra en el rol que tuvo la literatura escolar en los procesos de formación de identidades nacionales en la Argentina no podemos descartar los estudios de la vida cotidiana ya que hace a la construcción del objeto. Entonces, el análisis de la vida cotidiana de los sujetos complejos involucrados en las prácticas escolares será de gran ayuda para desentrañar las micropolíticas que se ponen en juego en un tejido social compuesto por elementos altamente heterogéneos y cuyas identidades pueden ser causantes de conflictos sociales.

⁵⁵ Cuesta Fernández, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

⁵⁶ Heller, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península, 1998 y Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas. *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.

También hemos considerado la perspectiva de los estudios sobre la traducción y la crítica literaria para la indagación de textos literarios y el análisis comparativo de las distintas versiones nacionalizadas de la novela de De Amicis. Como primer presupuesto tomamos la pertinencia de analizar *Corazón* (1886) de Edmundo De Amicis desde una perspectiva crítica situada en el marco de la cultura de origen y en relación a las condiciones de producción del texto y a la obra del autor piamontés. Por otro lado, desde la perspectiva de la metodología analítica comparamos el original y las traducciones ya que este análisis puede aportar datos sobre las reglas de traducción utilizadas en cada caso. También consideramos la refuncionalización y trasplante del texto original a partir de las apropiaciones y traducciones al código cultural argentino y su relación con la cultura de llegada. De allí que la perspectiva de los estudios de la traducción se complemente con la perspectiva de la teoría literaria ya que lo que importa es la relación entre la literatura traducida y la transformación posible o renovación literaria del sistema literario argentino en ese contexto sociohistórico. En el caso que nos ocupa, es relevante considerar cómo para el período en que el libro de De Amicis es traducido a la cultura argentina se haya dado una transformación en el mercado editorial y una ampliación del público lector en consecuencia.

Por último, esta perspectiva transdisciplinar se completa con los aportes de la didáctica sociocultural de la lengua y la literatura que se piensa como disciplina de intervención que “propone una dimensión política y se constituye, en definitiva, como una práctica de interpelación de los sujetos sociales”⁵⁷ en el sentido de ubicar los saberes en el contexto sociohistórico y cultural como, así también, establecer vínculos entre la escuela y el campo social y cultural. Además, esta disciplina destaca “la conexión entre las relaciones de poder a nivel macrosocial y las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación del conocimiento a nivel escolar.”⁵⁸ Para nuestra investigación la didáctica sociocultural nos ha brindado el sustento epistemológico para establecer relaciones entre la reconstrucción de la experiencia cotidiana escolar, las prácticas de enseñanza y apropiación de los saberes con

⁵⁷ Bombini, Gustavo; op, cit., p. 25.

⁵⁸ Bixio, Beatriz. “Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, N° 2, noviembre del 2003, Barcelona, Octaedro, p. 35.

los procesos sociohistóricos y culturales más amplios que también influyen en los modos de circulación del conocimiento escolar.

Esta perspectiva epistemológica transdisciplinar se presenta como una teoría sociocultural donde los significados se construyen a partir del análisis e interpretación de prácticas culturales en un contexto sociohistórico determinado que establece relaciones con dimensiones políticas y pedagógicas. De allí que también es necesario crear un aparato metodológico cualitativo que permita acercarnos a una interpretación que tenga en cuenta lo cultural pero también lo social, es decir, una *maximal interpretation*.⁵⁹ Para lograr este objetivo, nuestra investigación abreva en una pluralidad de técnicas de investigación cualitativa que construyen conceptualmente los datos recolectados.

Una de las técnicas metodológicas utilizadas en la investigación es el análisis hermenéutico de fuentes escritas como textos de la burocracia escolar, artículos de sistematización de experiencias pedagógicas, narrativas de la práctica –diarios, memorias, escritos de clases- y textos publicados en revistas pedagógicas y escolares donde docentes y alumnos opinan, teorizan o critican aspectos aglutinados dentro de las discusiones sobre representaciones de la literatura y las prácticas de la lectura como así también todo aquello referido a la implementación de libros escolares o las disposiciones ministeriales referidas a la nacionalización cultural de la población escolar. Estas fuentes se analizan a la luz del marco teórico que sustenta la investigación y que permite desentrañar aspectos políticos, culturales, históricos, sociales, pedagógicos y didácticos que aproximan al investigador a una reconstrucción posible de las prácticas de lectura literaria en el período investigado recuperando la dimensión subjetiva. En el caso de las escrituras del yo, como diarios, memorias y autobiografías, permiten bucear en la visión del sujeto y establecer relaciones con el mundo social.⁶⁰ Si bien estas fuentes se analizan desde una perspectiva textualista y desde el discursivismo se abordan también desde una mirada sociocultural que apunta a considerar aspectos de la vida cotidiana, de las micropolíticas escolares y del contexto

⁵⁹ Con este término, Isaac Reed da cuenta de la interpretación de la sociedad tomando como aportes el concepto de descripción densa de Clifford Geertz. Véase Reed, Isaac. “Maximal interpretation in Clifford Geertz and the Strong program in Cultural Sociology: Towards a new epistemology” en *Cultural Sociology*, Volumen 2 (2): 187-200, Los Angeles-London, New Delhi, Singapore, Sage Publications, 2008.

⁶⁰ Scribano, Adrián O. *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo libros, 2008 y Viñao Frago, Antonio. “Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos” en Ruiz Berrio, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

sociohistórico. En este sentido, se trata de analizar las fuentes escritas desde una mirada extrañada que permita documentar lo no visible e interpretar lo que ha sido ocultado o naturalizado por el imaginario colectivo separándose de una perspectiva empirista y positivista.

Los relatos orales⁶¹ son otra fuente considerada en nuestra investigación ya que permite reconstruir las prácticas de lectura desde la mirada de sus protagonistas y, a su vez, indagar en las experiencias de lectura contra hegemónicas y establecer relaciones con el contexto sociohistórico. El testimonio oral habilita al entrevistado a “hacerse oír, llevar su experiencia de la vida privada a la esfera pública, una oportunidad de explicarse”⁶², es decir, promueve en los entrevistados la construcción de su propio punto de vista en relación a sí mismo y al mundo. Vale decir, los relatos recuperados a través de entrevistas a docentes y alumnos son fundamentales, también, para la reconstrucción identitaria de los que brindan testimonio. Las fuentes orales, relevadas en entrevistas en profundidad o en historias de vida, establecen una vinculación entre las prácticas y los saberes sociales como así también vinculan la historia individual con la situación histórica⁶³; es decir, en las entrevistas existe una dimensión simbólica en la que los entrevistados “transmiten o reelaboran vivencias individuales y colectivas con prácticas sociales de otras épocas o grupos.”⁶⁴ Por esto, podemos decir que los testimonios orales son significativos para la reconstrucción del relato histórico ya que como sujetos nos involucramos en la narración de la historia de una sociedad⁶⁵ y, además, esos relatos subjetivos construyen conocimientos teóricos y develan aspectos desconocidos u ocultos de las prácticas de lectura, información útil a la hora de historizar los modos de leer.

Las fotografías e ilustraciones de escenas o prácticas de lectura son otra fuente posible para acercarse a su reconstrucción histórica en el contexto del nacionalismo cultural no sólo como dato para sí sino también como dato en sí. Es decir, cualquier fotografía o

⁶¹ Entrevistamos, siguiendo la modalidad de las entrevistas profundas o semiestructuradas, a quince ex alumnos que cursaron la escuela primaria entre 1910 y 1940 en ciudades como Buenos Aires, La Plata, Chascomús y Mar del Plata, en zonas rurales y urbanas.

⁶² Bourdieu, Pierre. “Comprender” en *La miseria del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p. 536.

⁶³ Véase Scribano, Adrián; op. cit. (2008).

⁶⁴ Amado, Janaina. “O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral” en *Revista História*, San Pablo, 1995, p. 135.

⁶⁵ Moss, Walter W. “La historia oral: ¿qué es y de dónde proviene?”, en AA.VV. *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991. Introducción y selección de textos por D. Schwarzstein.

ilustración permite al investigador situar el dato, por ejemplo una práctica concreta, colocándolo en el lugar que le corresponde en relación al conjunto de datos relevados pero, también, como dato en sí porque esas imágenes representan “acciones significativas y no solamente información visual.”⁶⁶

Las fotografías son, como plantea Bourdieu⁶⁷, documentos históricos polisémicos que expresan los sistemas de percepción, pensamientos, creencias de una sociedad o grupo social en un contexto determinado. Son, también, el producto de “una construcción en la que intervienen procesos de recepción, selección, registro, interpretación y resignificación de aquello que ha sido fotografiado.”⁶⁸ En este sentido, la imagen incluida en un libro de lectura escolar de un niño leyendo siguiendo ciertas pautas que reglan la postura corporal y establecen una taxonomía de modos de respiración y entonación da cuenta de cierta representación de la lectura como práctica de domesticación y disciplinamiento corporal, lingüístico y cultural. Es decir, la imagen de una escena de lectura escenifica una trama significativa y polifónica de receptores y productores, de apropiaciones y usos. De allí que sea necesario realizar una interpretación iconológica⁶⁹ que busque y analice significados intrínsecos a la imagen seleccionada como fuente para la investigación social, teniendo en cuenta el contexto de producción, de enunciación, de circulación de esa imagen. En otras palabras, se trata de interpretar la imagen no como un reflejo de la realidad sino como una representación que es un recorte realizado por un sujeto social.

Las ilustraciones de libros son otra fuente posible para la historización de las prácticas de lectura en la escuela y para analizar cómo se imaginó el sujeto alumno y, específicamente, lector. Las ilustraciones fijan escenas que nos permiten acercarnos a las representaciones e imaginarios en torno a esas prácticas escolares y, para el período investigado, pudieron funcionar como otra herramienta metodológica para el moldeado y formación de los lectores. Por otro lado, estas ilustraciones permiten reconstruir el vínculo entre el mundo del texto y el mundo del lector en un contexto sociohistórico determinado y posibilitan la producción de conocimiento teórico sobre la lectura como práctica sociocultural en el ámbito de la institución escolar.

⁶⁶ Martín Nieto, Eva. “El valor de la fotografía. Antropología e imagen” en *Gazeta de Antropología*, N° 21, 2005.

⁶⁷ Bourdieu, Pierre. *La fotografía: un arte intermedio*, México, Nueva Imagen, 1989.

⁶⁸ Roca, Lourdes. “La imagen como fuente: una construcción de la investigación social”, ponencia presentada en 51° Congreso Internacional de Americanistas, Santiago de Chile, 2003.

⁶⁹ *Ibidem*.

Esta pluralidad de técnicas cualitativas de investigación apunta a construir teóricamente la multidimensionalidad involucrada en la reconstrucción histórica de la experiencia cotidiana escolar compuesta por modos y prácticas de lectura, selección de textos literarios y dispositivos escolares en relación a las luchas ideológicas y políticas que entran en juego en la constitución del conocimiento escolar, el currículum y la formación de ciudadanía. El relevamiento de fuentes orales, escritas e icónicas permite acercarnos al pensamiento, acción, representaciones, creencias, valores, racionalidades de prácticas socioculturales como la lectura en circunstancias sociales del pasado a partir de las voces de sus protagonistas y en diálogo con las prescripciones que provienen de las políticas educativas. Es decir, se trata de aproximarnos al objeto de estudio a partir de observables de suficiente espesor –gracias a la multiplicidad de fuentes- que permitan construir una teoría que dé cuenta de cómo las prácticas de lectura escolares son el producto de la superposición y entrecruzamiento de distintos puntos de vista, valores, tradiciones e ideologías y, a su vez, que muestre la inexistencia de la invariancia como característica de estas prácticas, aún en un contexto determinado como es la institución escolar.

Con todo, la transdisciplinariedad como decisión epistemológica para la reconstrucción de las prácticas de lectura y el rol de la literatura en la escuela primaria en el contexto de construcción de identidades nacionales implica poner en juego en la investigación diversos métodos cualitativos que permitan la aprehensión del objeto de estudio atendiendo a los distintos aspectos que lo constituyen como tal. De este modo, este abordaje desde distintas disciplinas construye conocimiento teórico sobre las prácticas de lectura en la relación interdependiente entre observación e interpretación.

Capítulo IV: Hipótesis

En esta tesis nos proponemos dar cuenta del lugar que ocupó la literatura en las prácticas de lectura escolares en relación a la construcción de identidades nacionales a lo largo de los primeros cuarenta años del siglo XX, en un contexto sociohistórico de fuerte presencia de la inmigración transoceánica y de constitución de un proyecto de nación. Existe la creencia de que la obra de argentinización del Estado argentino en el seno de la institución escolar y por fuera de él fue exitosa y sin grietas. Sin embargo, como demostramos en esta tesis, esta operación de nacionalización implicó una trama compleja de voces, tensiones y posiciones que muestra a las claras las dificultades y obstáculos que encontró en su realización y desarrollo. En este sentido, en esta tesis damos cuenta de cuáles fueron las acciones y proyectos para inculcar el patriotismo que llevara a la nacionalización cultural de la población entre 1900 a 1940, período que dividimos en cuatro momentos, en la escuela; y, a su vez, cómo hubo experiencias áulicas y propuestas de maestros que alteraban el orden establecido y proponían otros modos de pensar qué significaba ser argentino en ese momento histórico. La puesta en práctica de este proyecto nacionalizador y argentinizante se desarrolló en la escuela y el libro fue un instrumento privilegiado para imponer el universo simbólico oficial. De allí que el libro de lectura va a constituirse en una herramienta fundamental para los mecanismos de conformación identitaria y su diversidad genérica va a dar respuesta a la diversidad de contextos, sujetos, comunidades de lectura y objetivos didácticos específicos. En este sentido, nos interesa no sólo relevar la riqueza genérica sino también dar cuenta de la multiplicidad de concepciones en torno al libro de lectura y a los modos de su implementación en el ámbito escolar como así también introducir la mirada de los lectores que explican, desde su experiencia de lectura, las características del libro escolar. De allí que consideramos central hacer hincapié en las prácticas de lectura literaria llevadas a cabo en la escuela y reconstruir de manera detallada no sólo los discursos y miradas respecto de la lectura sino también los modos de leer escolarizados e instituidos como aquellos considerados contra hegemónicos. De este análisis e indagación se observa la diversidad de usos y apropiaciones de los textos literarios como así también la riqueza de experiencias de ruptura respecto del discurso oficial. Si bien existieron dispositivos de lectura -lectura corriente, lectura expresiva, lectura explicada, lectura libre- que se pusieron en juego en el ámbito escolar –y en algunas experiencias del ámbito privado- en pos de la constitución de subjetividades nacionales,

hubo prácticas de lectura que muestran la existencia de grietas en los modos de leer institucionalizados.

En este contexto de aculturación y asimilación de lo extranjero, un modo de llevar a cabo esta operación nacionalizadora va a ser a través de la literatura. De allí que se instituya un canon de lecturas escolar claramente nacionalizante, de autores argentinos y textos que refieren a la riqueza de nuestro país. Estos textos circulan no sólo en libros de lectura sino también en revistas pedagógicas en forma de sugerencias para los docentes y en revistas escolares donde dan su voz los lectores niños. Hay una preocupación por introducir textos literarios sobre contenido argentinizante y, algunos textos que circulan entre los lectores son vistos como peligrosos. El caso paradigmático es la novela *Cuore* (1886) de Edmundo De Amicis –escritor que había sido recibido y homenajeado en su visita a la Argentina en 1884- que formaba parte del acervo cultural de los inmigrantes italianos, había sido recomendado para la lectura escolar a fines del siglo XIX para que los inmigrantes aprendieran español, era leído o renarrado oralmente en los hogares –no sólo de inmigrantes peninsulares- y para la época se había constituido en un éxito editorial sin precedentes. Frente a la fuerte presencia de este texto entre el público lector infantil se decide –en la gestión de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación-, en primer lugar, la erradicación de su lectura del ámbito escolar y, en segundo lugar, su nacionalización a los códigos culturales argentinos por considerarlo una amenaza a la formación del universo simbólico argentino en construcción. De esta manera, *Cuore* es anexado al patrimonio cultural argentino a través de la operación de intraducción, es decir, se lo adapta y versiona siguiendo las pautas de la historia y la cultura argentina. Esta operación trae como consecuencia una encendida polémica sostenida en el tiempo acerca de los usos escolares de la novela del escritor piamontés. El análisis de las distintas versiones argentinizadas de la novela da cuenta, también, de los aspectos tenidos en cuenta en esta operación. Y, el relevamiento de las prácticas de lectura en torno a *Cuore* muestra cómo, más allá de su anexión al patrimonio argentino y la promoción de su lectura escolar, la vigencia del original fue contundente y avasallante. El caso de *Cuore* es un ejemplo representativo del rol que ocupó la literatura en los mecanismos nacionalizadores que se pusieron en juego durante el período investigado con el objetivo de construir una trama identitaria argentina sin matices extranjerizantes.

Parte II: Proyecto nacional, dispositivos y prácticas de lectura

Capítulo V: Una nación en construcción

A mitad del siglo XIX, patriotas italianos como Garibaldi participan en las luchas políticas sudamericanas y paralelamente la élite ítalo-argentina se reconoce en el partido liberal y unitario de Mitre y Sarmiento. Es el momento del proyecto alberdiano “Gobernar es poblar”; es decir, el proyecto liberal veía en el inmigrante un elemento civilizador y necesario para la constitución de la nación argentina. En 1854 Gian Battista Cúneo, amigo de Mazzini y Garibaldi, publica el primer periódico italiano titulado *L’Italiano*; cuatro años después se funda la Sociedad “Unione e benevolenza” y para 1861 la sociedad “Nazionale italiana” que en diciembre de ese año inaugura la primera escuela italiana en el Río de la Plata. Entre 1870 y 1890 se da la expansión de las sociedades italianas que postulan la educación de la península como forma de educar a la población inmigrante que no se reconocía en una misma lengua⁷⁰; en 1896 se instala en Buenos Aires la Asociación Dante

⁷⁰ Sobre este tema véase Favero, Luigi. “Las escuelas de las sociedades italianas en Argentina (1866-1914)” en Devoto, Fernando y Rosoli, Gianfausto (editores). *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires,

Alighieri como respuesta a la preocupación italiana por mantener ciertos lazos entre los inmigrantes y el país europeo. Para la misma época, en 1881, la comunidad italiana realiza en la provincia de Buenos Aires el Congreso Pedagógico como respuesta a las acusaciones sobre el peligro nacional representado por las escuelas italianas, que trae aparejado un aluvión de críticas, fundamentalmente por parte de Sarmiento que ve en la población inmigrante italiana un peligro incipiente. En primer lugar, porque consideraba que había una intención clara de educar “en la cultura, la lengua y la tradición italianas y la negación de la cultura nacional”⁷¹; en segundo lugar, porque este congreso era un indicio de aquello que se estaba produciendo en la esfera político-económica: los inmigrantes no participaban de la vida política porque estaban preocupados en el enriquecimiento y esto aventajaba a la población nativa que estaba atemorizada por el posible ascenso social de la masa migratoria. Como respuesta, Sarmiento organiza al año siguiente el Congreso Pedagógico Nacional cuyo propósito consistía en promover la obligatoriedad de la instrucción común, la gratuidad y graduación de la enseñanza, el mínimo de educación obligatoria y, fundamentalmente, el afianzamiento de la unión nacional y asegurar la paz social. En este congreso se promueve la Ley 1420.

Las cifras son indiscutibles: en 1869 un diez por ciento de la población era extranjera; para 1898 ya vivían en la Argentina un millón de italianos, en su mayoría en Buenos Aires y el Litoral; funcionaban 400 sociedades italianas con 150.000 socios y las escuelas italianas cobijaban aproximadamente 4000 alumnos. En 1900 es asesinado el rey de Italia Humberto I y las calles de la ciudad de Buenos Aires como de otras del interior del país se visten de duelo y flamean en los mástiles y techos de las casas banderas italianas a media asta.⁷² Para 1910 de los dos millones setecientos mil extranjeros que vivían en Argentina, eran italianos un millón ochocientos mil; de éstos, según Genaro Bevione⁷³, 300.000 vivían en la ciudad de Buenos Aires; otros 300.000 en la provincia de Buenos Aires –repartidos en las ciudades de La Plata, Bahía Blanca, Mercedes, Pergamino y Chivilcoy-; 200.000 en la provincia de Santa Fe; en Entre Ríos 80.000; en la provincia de

Biblos, 2000.

⁷¹ Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990), p. 103.

⁷² Zago, Manrique (dir.). *Argentina la otra patria de los italianos*, Buenos Aires, Manrique Zago ediciones, 1983.

⁷³ Bevione, Genaro. *Argentina 1910. Balance y memoria*, Buenos Aires, Leviatán, 1995. Traducción de Roberto Raschella.

Córdoba, 70.000 y en otras provincias 50.000. El censo de 1914 muestra que 30% de la población era extranjera, 930.0000 era inmigrantes italianos, es decir, el 11, 7% del total de habitantes.⁷⁴

Con todo, la relación entre Argentina y los inmigrantes va modificándose con el tiempo. Si en la segunda mitad del siglo XIX, luego de la batalla de Caseros, se postula de manera explícita la necesidad de poblar nuestro territorio y, para ello, acoger al inmigrante; a partir de los primeros años del siglo XX el sentido del término “acoger” se modifica: significa integrar por la fuerza con el borramiento de todas las marcas de la diferencia, asimilar al otro de manera obligatoria. De ahí que el inmigrante –que posee una cultura, una lengua, una tradición- sea portador de un estigma visible: es la otredad en el terreno de lo propio. La identidad del inmigrante pone en el tapete la desaparición del anonimato y aparece dentro del cuerpo social como “una inestabilidad peligrosa o estereotipada.”⁷⁵ Esto se enfatiza a partir de que, como consecuencia del ingreso masivo de inmigrantes en nuestro territorio, se producen transformaciones en la fisonomía de la ciudad, cuestionamientos de orden ideológico, cambios –que se dan aceleradamente- en la vida social y política. Por un lado, el carácter aluvional de la inmigración implica una sensación de invasión extranjera debido a la cantidad de personas que llegan a nuestro territorio y su pluralidad cultural y lingüística; por otro lado, estos inmigrantes se instalan preferentemente en la zona metropolitana y en el litoral del país donde hay mayor desarrollo económico y esto trae como consecuencia una superpoblación que produce problemas de salubridad, promiscuidad e higiene observables en los barrios periféricos que se caracterizaban por su marginalidad y miseria. Además, los extranjeros traen consigo ideologías radicales y revolucionarias propias del movimiento obrero europeo con el objetivo de luchar por sus derechos y adoctrinar a los obreros inmigrantes que son ajenos a esta cultura política.⁷⁶ Es así como los inmigrantes van encontrando o formando lugares de pertenencia que los reúnen y reconocen en su lucha política, como sindicatos y centros

⁷⁴ Devoto, Fernando. *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2003.

⁷⁵ De Certeau, Michel. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana, 1995, p. 195.

⁷⁶ Svampa, Maristella. *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto, 1994.

anarquistas y socialistas también interesados en la formación de sus seguidores.⁷⁷ La presencia del elemento obrero revolucionario advierte sobre el fantasma de la disolución nacional –entendido como la crisis del sistema económico agroexportador y del sistema político liberal como así también la crisis de la esfera cultural a raíz de la hibridación- y se hace evidente la cuestión social a causa de la disgregación y conflictividad que se da en la sociedad. Desde el punto de vista cultural, el fenómeno inmigratorio también produce cambios notables como la aparición de dialectos y lenguas desconocidas que transforman a la sociedad argentina en una Babel lingüística que devora la supuesta pureza de la lengua castiza, establecida como norma general. Todos estos cambios devuelven la imagen del inmigrante como la del nuevo bárbaro, de aquel que es necesario civilizar modelando su composición cultural como se puede ver en la instauración de un proceso de asimilación, integración y segregación que se observa en la sociedad de la época y se refleja en distintos ámbitos.

Desde el punto de vista político-institucional, se puede establecer un recorrido que justifica la exclusión del otro por ser inmigrante. En 1876 se promulga la Ley de Inmigración y Colonización, conocida como ley Avellaneda, que define qué es un inmigrante, cuáles son sus deberes y cuáles sus derechos; en 1902 la Ley de Residencia donde el inmigrante aparece como sospechoso ya que en ésta se autorizaba la expulsión de cualquier extranjero cuyas actividades ponían en peligro la seguridad nacional; y, en 1910, la Ley de Defensa social donde se reglamenta la admisión de extranjeros en el territorio argentino y se impide la inmigración de detenidos, clandestinos, prostitutas, exiliados políticos y anarquistas. La promulgación de estas leyes está enmarcada en un proceso de mecanismos de disciplina y clasificación social que están enraizados en el proceso de formación y consolidación de la nación. En resumen, a lo largo del siglo XIX y principios del XX se da un proceso contrapuntístico de asimilación y segregación del inmigrante.

⁷⁷ Para los proyectos educativos del anarquismo y socialismo véase Barrancos, Dora. *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990; Barrancos, Dora. *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991; Mancuso, Hugo y Minguzzi, Armando. *Entre el fuego y la rosa. Pensamiento social italiano en Argentina: utopías anarquistas y programas socialistas (1870-1920)*, Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional y Página /12, 1999; Suriano, Juan. *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial, 2001; Bombini, Gustavo; op. cit. (2004); Ferrer, Christian. *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004.

En este contexto, la institución escolar funcionó como una maquinaria simbólica destinada a imponer identidades homogéneas⁷⁸ y construir, apelar o rescatar un pasado común para sentar las bases de la argentinización o, mejor dicho, hacer referencia a un sustrato cultural homogéneo que permitiera borrar las diferencias y dar nacimiento a enclaves socioculturales argentinos. En esta obra la educación debe ser verdaderamente nacional, es decir, se impone como necesario “hacer que nuestra escuela sea nuestra, por la conexión de los programas, por la elaboración argentina de los temas, por la sustitución de los libros, por la dotación del material didáctico (...).”⁷⁹ Es así como algunas prácticas se vuelven habituales como, por ejemplo, la imposición escolar del monolingüismo, el desaliento en la conservación de las lenguas madre de los inmigrantes, la prohibición del uso de textos extranjeros –como *Corazón* de Edmundo De Amicis por su evidente patriotismo italiano–, entre otras, para erradicar el universo simbólico alternativo de los inmigrantes. La escuela, en este sentido, va a tener el objetivo de transmitir ciertos hábitos que corrijan los que trae el inmigrante de modo tal que la institución escolar deviene “‘palo de amasar’ capaz de arrollar las culturas de nativos e inmigrantes.”⁸⁰ Es decir, se trataba de imponer ciertos mecanismos u operaciones nacionalizadores para ejercer una represión simbólica que estableciera el control de la inmigración y un nuevo orden ligado a lo nacional, lo argentino que, a su vez, se constituyera en el discurso hegemónico. La escuela constituye, entonces, “una pieza maestra dentro del dispositivo nacional ya que en ella no sólo se aprende la lengua, la historia y la geografía de la nación sino que también se establece cuál es el ser y el pensamiento nacional.”⁸¹

Aún más, se buscó no sólo dotar de una conciencia nacional al inmigrante sino también crear la nación y los intelectuales van a ser los agentes de esta ingeniería cultural. Éstos transforman la ideología de la clase dominante en una concepción del mundo que se derrama en todo el cuerpo social –léase en las organizaciones de la sociedad civil tales como el sistema escolar, los sindicatos, la Iglesia, los partidos, etc.-. De esta manera, contribuyen a la unidad y hegemonía de la clase dominante. La función del intelectual es dirigente, organizadora e intelectual: no sólo se ocupa de lograr la aceptación de la

⁷⁸ Sarlo, Beatriz; op. cit. (1998).

⁷⁹ Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1971, p. 147.

⁸⁰ Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990), p. 101.

⁸¹ Thiesse, Anne Marie. *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XXe siècle*, Paris, Éditions du Seuil, 2001, p. 240. La traducción es mía.

población a la vida social impuesta por el grupo dominante —es decir de producir creencias— sino también dirige el aparato coercitivo estatal que asegura el disciplinamiento de los grupos que no se adecuan a las pautas emanadas por la clase dominante.⁸² Los intelectuales argentinos, entonces, no sólo tomarán decisiones en el nivel macropolítico, en el proyecto de la conformación de la nación, sino también abordarán la relación de ésta con la escolarización masiva y, en un nivel más micro, se encargarán de producir libros de texto para la escuela primaria⁸³ y secundaria. Sienten que tienen la obligación de ordenar un espacio social, una sociedad donde todo se puede delimitar. Toman esto como una misión que tiene el objetivo de crear una nación. Y en esta misión la escuela va a ser considerada un instrumento central para la modernización del país ya que ésta va a incorporar a los sujetos a la ciudadanía. Los letrados —en tanto sujetos ligados al Estado— tendrán la función de definir cuáles son los contenidos nacionales que determinan a la comunidad y los usarán como parte de su lucha interna. Su rol será el de poner en marcha las estrategias de modernización y nacionalización de las prácticas políticas y culturales; específicamente los letrados que operan como intelectuales orgánicos establecen qué sectores se modernizarán y cuáles serán los contenidos de la nacionalización y, además, buscan “diseñar el espacio de la cultura y la ‘zona civilizada’ dentro del Estado nacional.”⁸⁴ Algunos de estos intelectuales destacados son Carlos Octavio Bunge —actor central en lo que se denominó educación patriótica—, Ricardo Rojas, José María Ramos Mejía, Leopoldo Lugones. Hubo, entonces, una alianza entre sectores políticos y militares con los letrados que se propuso reducir la amenaza de la otredad a partir de la integración al modelo modernizador nacional que implicaba necesariamente la homogeneización étnica, cultural y lingüística. Esta operación homogeneizadora tiene como objeto la incorporación de amplios sectores de la población a la construcción de la nación que se propone y requiere, necesariamente, de un sistema educativo porque éste permite la cohesión social gracias a la manipulación simbólica que se produce en el ámbito escolar.⁸⁵ En el caso argentino, la intelectualidad

⁸² Gramsci, Antonio. “La formación de los intelectuales” en *Cultura y literatura*, Barcelona, Península, 1977.

⁸³ No es casual el interés en intervenir en la producción de textos escolares para este nivel sobre todo si tenemos en cuenta que, como postula Adriana Puiggrós, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX (y nosotros extenderíamos el período hasta fines de la década del '30) “la escuela primaria tendría como uno de sus objetivos principales controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional”. Véase Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990), p. 24.

⁸⁴ Montaldo, Graciela. *Ficciones culturales y fábulas de identidad en América Latina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 1999, p. 27.

⁸⁵ Gellner, Ernest. *Naciones y nacionalismo*, México, Alianza, 1991.

letrada en connivencia con los políticos hace derramar de arriba hacia abajo una cultura desarrollada que implica el idioma nacional y ciertas prácticas culturales a través del sistema educativo.⁸⁶ Esta imposición simbólica-cultural produce una empatía entre los individuos y da lugar al nacimiento de la nación y, en este contexto, la escuela es el instrumento que debe salvaguardar el medio cultural y lingüístico.

La educación: una apuesta al nacionalismo

La propuesta de nacionalización de los inmigrantes y construcción de una nación fue uno de los rasgos más destacados del período que investigamos. El fervor nacionalista y nacionalizante deviene un discurso que se expande por todas las esferas sociales y su instrumento privilegiado para la transformación cultural y la imposición del universo simbólico oficial es la escuela. Es así como en la institución escolar distintas prácticas, discursos, rituales, liturgias y racionalidades son las armas para combatir la diversidad lingüística y cultural que trae el cosmopolitismo. Algunas claves se destacan en el discurso hegemónico de la nacionalización: la circulación de la revista oficial *El Monitor de la Educación Común* (a partir de ahora *EMEC*) como órgano de propaganda de las políticas educativas, la creación de comisiones didácticas en el seno del Consejo Nacional de Educación (a partir de ahora *CNE*), la promulgación de dictámenes y disposiciones del *CNE* respecto de nacionalizar los contenidos curriculares, la cuestión de la lengua y la enseñanza del idioma nacional, los rituales escolares vinculados con el amor a la patria y los símbolos nacionales, una semiótica acumulativa y profusa donde las imágenes e ilustraciones se refieren a paisajes y figuras del acervo cultural argentino, el control y la campaña contra las escuelas extranjeras, la construcción de un canon nacional que se piensa como fundación de una tradición literaria argentina y, en este sentido, la imposición de normas claras para la reglamentación y uso de los libros escolares.⁸⁷ Todas estas claves se vinculan directamente con una intención fuertemente centralizadora del *CNE* que busca

⁸⁶ En este sentido, es importante destacar que en el caso argentino existió el dominio de una clase sobre el resto y se estructuró un sistema educativo organizado en niveles diferenciados socialmente. Como plantea Juan Carlos Tedesco, entre 1900 y 1930, “La universalización de la enseñanza tuvo lugar solamente en el nivel primario, mientras que la escuela media y la superior quedaban reservadas para las nuevas generaciones provenientes de los sectores privilegiados”. Véase Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003, p. 162.

⁸⁷ Véase Capítulo VI.

establecer una hegemonía como medio de aculturación de los inmigrantes y sus hijos. Esta hegemonía del discurso patriótico en la escuela tiene sus vaivenes, con más o menos énfasis según el momento sociohistórico, pero persistente y sostenido a lo largo de estos primeros cuarenta años del siglo XX.

Un período inicial, entre 1900 y 1908, más débil aunque no menos importante en cuanto al proceso de nacionalización nos muestra una intencionalidad de instalar el discurso patriótico adherido a la necesidad de inculcar cierta conciencia nacional en la población y crear una tradición nacional. Distintas medidas y acciones programáticas se impulsan desde el CNE –bajo la gestión de José María Gutiérrez al iniciar el siglo- para llevar a cabo este objetivo. Es así como se decreta que, según el Artículo 22 del *Reglamento para las escuelas comunes de la capital y territorios nacionales*, “los cantos escolares, morales y patrióticos, y el himno nacional son obligatorios para todas las escuelas”⁸⁸ con la intención de establecer el repertorio musical nacional que forme el gusto musical de las masas y evite toda degeneración cultural posible por la llegada de la inmigración masiva. En 1902 se establece la obligación de que la bandera argentina debe flamear en las escuelas y se debe exhibir el escudo nacional. También se impulsa que las celebraciones del 25 de mayo y el 9 de julio se transformen en fiestas escolares obligatorias. Es decir, el proyecto de constituir una tradición nacional se concretizó en medidas que promovían una presencia cotidiana materializada en prácticas y rituales patrióticos visibles para toda la sociedad. La ritualización y liturgia nacionalista a través de los símbolos y celebraciones patrias, que ya venía del siglo anterior⁸⁹, se reaviva.

La llegada del inmigrante y su pluralidad lingüística atemoriza a la clase dirigente patricia por el miedo a la disolución de la identidad lingüística nacional y la posibilidad de que se produzca el caos lingüístico. En 1900 el francés Luciano Abeille publica el libro *Idioma nacional de los argentinos*⁹⁰ en el que presenta su perspectiva acerca de la

⁸⁸ Consejo Nacional de Educación. “Reglamento para las escuelas comunes de la capital y territorios nacionales” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XX, T. XVII, Buenos Aires, Marzo 31 de 1900, N° 324., p. 171.

⁸⁹ Como señala Lilia Bertoni a partir de 1887 “se desarrolló un vasto movimiento de construcción de la tradición patria que se materializó en monumentos, institución de museos, recordación y homenaje de los próceres y en la elaboración de una legitimación de la identidad basada en la apelación al pasado patrio.” Véase Bertoni, Lilia. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 80.

⁹⁰ Abeille, Luciano. *Idioma nacional de los argentinos*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional-Ediciones Colihue, 2005.

existencia de un idioma propio. Para este autor la lengua nacional es la lengua de la comunidad siguiendo los presupuestos de Ernest Renan y, en el caso argentino, esa lengua incluye a la del inmigrante. Para Abeille “la lengua pues es el resultado de las acciones individuales y colectivas que constituyen la vida de común de la nación y no el fruto de los gramáticos: Grecia tenía su literatura cuando apareció su primer gramático.” Es decir, priorizaba el uso a la norma lingüística y rescataba a la lengua como “la explosión del alma de un pueblo”. Por esto mismo, criticaba el lugar de las Academias de intentar frenar la creación de una lengua y, en este sentido, discute lo que ocurre en nuestro país:

Por lo cual, si la lengua es uno de los principales elementos constitutivos de la nación, cuando se afirma que en la República Argentina se debe hablar el idioma español, es emitir teorías contrarias al derecho inherente a un pueblo de hablar un idioma especial, es sostener principios adversos a la formación de los idiomas; y los esfuerzos que se harían para impedir la evolución y transformación del español en la Argentina serían tan inútiles como lo fueron los de aquellos colonos que intentaron impedir el paso a la locomotora que, por primera vez, cruzó sus campos. (Ibíd.: 111-112)

Abeille critica, en una postura antiacademicista, a la clase dirigente argentina que promueve la españolización de la lengua rescatando el origen peninsular de sus integrantes. El autor francés critica esta postura porque considera que soslaya todo elemento extranjerizante y ajeno que vive en la lengua de la comunidad argentina. Abeille está de acuerdo con el cambio lingüístico, la transformación producto del préstamo y la contaminación lingüística y se opone a la fijeza del idioma y a una concepción conservacionista. Por el contrario, Miguel Cané desde las páginas del diario *La Nación* ataca la propuesta del francés y considera que incluir la lengua del inmigrante es ir hacia la barbarie ya que sólo quienes poseen un buen idioma y una buena literatura forman parte de la civilización. En la misma línea opinaba Ernesto Quesada quien en 1900 publica *El problema del idioma nacional*, aunque ya venía trabajando desde esta perspectiva. Este autor se opone a la diversidad dialectal y propone la unidad lingüística española; además, para Quesada la escuela va a ser la encargada de borrar las diferencias lingüísticas. Otra voz que se alza en esta polémica es la de Eduardo Wilde quien propone acudir a los hombres cultos que poseen un buen decir.⁹¹

⁹¹ Para la reconstrucción de la polémica sobre la lengua seguimos a Rubione, Alfredo. *En torno al criollismo*, Buenos Aires, CEAL, 1983.

La cuestión de la lengua es central para pensar la construcción de la nación como así también para establecer el rol de la educación en este proceso. La lengua es un instrumento que permite la comunidad de comunicación y sirve para la construcción de la comunidad de cultura⁹², y, a la vez, es necesaria para que se establezcan relaciones sociales. Según ciertas perspectivas en los estudios sobre el nacionalismo⁹³, sin una lengua nacional no es posible que la nación se genere porque ésta nace a partir de las relaciones recíprocas entre los compatriotas que sólo es posible a través de una lengua común y por la transmisión de ciertos bienes culturales que se da a través de la educación. En el caso argentino, la lengua nacional va a funcionar como herramienta para el proyecto de nacionalización en el sistema educativo y para esto fue necesario estigmatizar las lenguas de los inmigrantes y reconocer y sistematizar los rasgos característicos de esas lenguas como se observa en las gramáticas de la época⁹⁴, organizadas desde una mirada purista de la lengua, como tesoro que se debe mantener intocable. Es decir, primó la perspectiva conservacionista que busca reprimir los elementos exógenos y rescata el elemento patrimonial de la lengua, en este caso, el casticismo.⁹⁵

En este primer período se instrumentó una política lingüística donde se previó la limpieza del elemento extranjero tanto en la lengua oral como en la lengua escrita con la intención de “reforzar el carácter monoglósico del Estado argentino.”⁹⁶ Esto se evidencia en la profusión de artículos, programas, disposiciones, circulares que se publican en *EMEC* publicitando el modo en que se piensa la imposición de la lengua o idioma nacional como así también en los informes de las gestiones educativas de esos años. Por ejemplo, en la Sección Oficial de *EMEC* se publica “Los programas de las escuelas de los territorios nacionales” donde se especifica en el artículo N° 2 que “el idioma nacional, la geografía é

⁹² Bauer, Otto. *La cuestión de las nacionalidades y la socialdemocracia*, México, Siglo XXI, 1979 y “Observaciones sobre la cuestión de las nacionalidades” en Cawler, Richard y otros. *La segunda internacional y el problema nacional y colonial (segunda parte)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, (N° 74), 1978.

⁹³ Kautsky, Karl. “La nacionalidad moderna” en Bernstein, Eduard y otros. *La segunda internacional y el problema nacional y colonial (primera parte)*, México, Cuadernos de Pasado y Presente, N° 73, 1978.

⁹⁴ Algunos ejemplos de gramáticas que se proponen desalentar la variedad local son: Martínez, José Hidalgo. *Curso gradual de Gramática castellana*. Adaptado al programa general de la asignatura de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y de Comercio, Buenos Aires, Ivaldi & Checchi editores, 18° edición. [circa 1885]; Monner Sans, Ricardo. *Gramática castellana*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1919. 11° edición. [1893]; García Velloso, Juan José. *Gramática de la lengua castellana con unas breves nociones de lingüística y etimología*. Texto arreglado al programa oficial, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1897.

⁹⁵ Di Tullio, Ángela; op. cit. (2003).

⁹⁶ *Ibidem*, p. 37.

historia, revestirán la mayor importancia, sobre todo en los puntos donde predomine la población extranjera sobre la nacional”⁹⁷ como así también se promueve que “en lenguaje, además de lo prescripto en Idioma Nacional, es un deber de los maestros atender y corregir la expresión de los alumnos á cada instante de la vida escolar. Ensayar la corrección mutua de las recitaciones.”⁹⁸ La lengua española en su variante castiza se impone como única lengua posible y se desalienta el uso de otras lenguas con la intención de instaurar una lengua nacional.

Dos espacios áulicos, especialmente, aparecen como conflictivos en relación con la política lingüística monoglósica que impone el Estado argentino y que promueve la clase dirigente. Por un lado, el espacio de las escuelas de las comunidades extranjeras que van ganando terreno en los primeros años del siglo y, por otro lado, las escuelas en los territorios nacionales. La necesidad de que el CNE controle y reglamente las prácticas lingüísticas que se desarrollan en las aulas es una problemática que se observa en estos primeros años del siglo. Respecto de las escuelas extranjeras se promueve que sean maestros argentinos, como relata el inspector Raúl Díaz en su informe del año 1903 de las escuelas de Misiones, porque su misión es “la de vincular al Estado las generaciones que descienden de esos extranjeros” y, según Díaz, “como esto se consigue, principalmente, por medio del idioma y de la educación de los sentimientos nacionales, siempre he sostenido que el maestro (...) debe ser preferentemente argentino.”⁹⁹ Es así como gracias a la tarea del maestro argentino al que no detienen “el desierto, el atraso social y las enormes distancias” y se “encamina confortado únicamente por el patriotismo” en este primer período se ha empezado a revertir la situación lingüística adversa para el idioma nacional a lo largo y a lo ancho del país. Es así que en su informe de 1901 de la educación en los Territorios nacionales¹⁰⁰ explicita los logros conseguidos y las dificultades en la imposición de una política lingüística y cultural argentinizante:

⁹⁷ Consejo Nacional de Educación. “Los programas de las escuelas de los territorios nacionales” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIII, Tomo XVIII, Buenos Aires, enero 31 de 1903, N° 359, p. 1116.

⁹⁸ Díaz, Raúl. “Mi opinión sobre la enseñanza primaria en las escuelas rurales para niños y escuelas de adultos” (folleto publicado en 1903) en Díaz, Raúl B. *La educación en los territorios y colonias federales. Propaganda. Educación y viajes*, Tomo II, Buenos Aires, Imprenta El Comercio, 1907, p. 128.

⁹⁹ Díaz, Raúl. *La educación en los territorios y colonias federales. Informes 1890-1904*, Tomo I, Buenos Aires, La Baskonia, 1906, p. 282.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

(...) RESISTENCIA

Escuela de Varones- Director: Domingo Mantovani

(...) Desapareció el uso del *guarani* y del *furlano* durante los recreos, á pesar de la considerable cantidad de alumnos que en sus domicilios hablan lenguas extranjeras. (...)

GUAÑACOS

Director: Eduardo Sosa

(...) 3. Idioma Nacional: Aquí, más que en cualquier otro punto de la República, “la lengua nacional es una lengua extranjera”. Se ha dado importancia á la lectura, á las anécdotas verbales, á las conversaciones sobre cosas y hechos comunes y á las recitaciones. Se ha procurado, igualmente, desterrar de la escuela el *chileno bastardeado*, presentando como modelo la acentuación nacional.

(...) 5. Historia: Enseñóse por el método biográfico-anecdótico, empleándose como auxiliares, los retratos de prohombres argentinos y los cuadros históricos del doctor Montes.

(...)

TRELEW

Director: Eduardo T. Alderete

(...) 3. El idioma nacional ha triunfado en la lucha contra el galense. (...)

BRYN GWYN

Director: Eliseo Agüero

1. Por primera vez dirigió esta escuela un maestro argentino.
2. Los habitantes son acérrimos conservadores del galense y de sus propias costumbres. Una madre argentina, hija de galense, castigaba á su hijo, cierto día, porque hablaba castellano.
3. La escuela trata de “argentinizar” á argentinos; pero el hogar propende á lo contrario. (...)
(Ibídem: 190-193)

Este fragmento del informe de Raúl Díaz da cuenta de las tensiones que implicaba la imposición del español, en su variedad castiza, como lengua legítima en una sociedad en que la diversidad lingüística estaba fuertemente arraigada e implicaba una pertenencia cultural e identitaria no elegida sino impuesta por su origen. La amenaza, en este caso, está dada no sólo por las lenguas extranjeras como el galés que lo traían inmigrantes transoceánicos sino también por las lenguas de pueblos originarios como el guaraní o de las comunidades de países limítrofes como la variedad lingüística chilena que no respetaba la hegemonía del español castizo. Por lo tanto, la imposición de la lengua nacional necesitaba de estrategias conjuntas para establecerse como norma general y la escuela funcionaba como territorio privilegiado para su instauración como, por ejemplo, la práctica de abordar textos que relaten anécdotas históricas y promover la conversación sobre temas cotidianos que refuerzan la acción sobre las otras lenguas como así también

En Historia, se recomienda: las composiciones escritas, procurando que los alumnos formen opinión propia acerca de los hombres y hechos; la lectura de monografías adecuadas, la visita á los monumentos y tumbas de los hombres ilustres.

Las narraciones comprenderán los acontecimientos, hechos y hombres principales y formarán una serie que muestre y permita reconstruir la vida pasada del pueblo argentino, que haga resaltar las virtudes cívicas y predisponga el ánimo infantil a favor de los impulsos nobles del patriotismo. Enseñar á conocer, amar y admirar los hombres y hechos que han producido nuestra independencia, nuestra salvación de la anarquía, la unidad nacional y la civilización presente: he aquí el objetivo de este ramo.¹⁰¹

Hay una intención de instalar el relato de un pasado nacional virtuoso y heroico para promover y favorecer la formación patriótica en el niño a partir de rutinas didácticas y prácticas de enseñanza que instalen en la vida cotidiana de la escuela la cuestión de lo nacional. También se considera necesario reforzar la acción del Estado en el espacio familiar sobre todo en relación con la situación aislada que vive la población de los territorios nacionales sin contacto con población argentina, como señala Raúl Díaz en su informe de gestión correspondiente a 1901¹⁰². Cito:

TRICAO-MALAL 191

Director: Marcial P. Rodríguez

Se abrió por primera vez el 19 de Agosto, con asistencia de 50 niños analfabetos. (...) Fiestas patrias. Tienen una importancia excepcional, porque en la población no hay más argentinos que el maestro. Nuestra gran misión es argentinizar las generaciones de origen chileno y hacerles entender que al otro lado de los Andes flamea la bandera tricolor para sus padres y que aquí se agita la azul y blanca, radiante de fuego, para encender de patriotismo el corazón de sus hijos.

BARRANCAS

Director: Jesús María Pereyra

(...) Las clases de Historia han respondido á la necesidad de nacionalizar esa población que, errante de un punto á otro de la cordillera, ha vivido largos años sin saber siquiera la nacionalidad de sus hijos.(...) (Ibídem: 191-192)

Las condiciones de vida de esas comunidades rurales plantea la necesidad de una acción sostenida y presencial que apunte a concientizar a la población de los territorios en su identidad nacional, en su pertenencia a la comunidad argentina por la lengua, el territorio que habitan, la simbología nacional que las cobija, las celebraciones patrias que los inscribe como argentinos.

Cómo enseñar el patriotismo o cómo inculcar el sentimiento nacional es otro de los problemas que se debaten en este primer período. El funcionario del CNE Pablo Pizzurno

¹⁰¹ Díaz, Raúl; op. cit. (1907), p. 128-129.

¹⁰² Díaz, Raúl; op. cit. (1906).

es uno de aquellos que problematiza esta cuestión. En un discurso¹⁰³ dirigido a las maestras que egresaban de la Escuela Normal N° 3 en el acto de la entrega de diplomas con fecha 7 de julio de 1906, Pizzurno se pregunta acerca de qué patriotas necesita la patria y cómo debe actuar la escuela para poder formarlos. Define al ciudadano como aquel que ama la patria pero su patriotismo no le “pone una venda ante los ojos que sólo [le] permite ver las bellezas de su tierra, recordar la fecundidad de su suelo, cantar himnos a la gloria de sus próceres, y después ...dormir sobre laureles que ellos ganaron y que nosotros apenas conservamos sin aumentarlos”, es decir, un patriota que no se ciegue ante lo extranjero por la alabanza desmedida a lo propio; más bien propone que la escuela forme ciudadanos “no con frases enfáticas y explosiones patrioterías, a fecha fija, en Mayo y en Julio” sino que el maestro debe formar al niño no sólo en las “glorias pasadas” sino también

continuarla (...) en el campo del trabajo que fecunda la tierra, hace andar las máquinas de la industria, activa el comercio que enriquece, civiliza las masas con la educación, busca y encuentra formas de organización social que aseguran el bienestar general e impulsa en todas las formas el progreso y la felicidad humanas; en el campo del trabajo que también tiene sus héroes, brillantes, destacándose, unos; humildes, desconocidos pero no menos eficaces, otros. (...) (Ibidem: 140)

Se postula aquí una idea de patria vinculada al ejercicio de la ciudadanía -más allá del culto a los próceres del pasado- al trabajo, al progreso y construida por los hombres comunes, aquellos que viven su vida de manera individual pero colaboran con el progreso de todos. Para Pizzurno es el maestro el artífice y el agente que lleva adelante esta formación ciudadana patriótica enclavada en la cotidianeidad y no en los enunciados grandilocuentes en ocasiones especiales. El patriotismo es, para este autor, el compromiso diario con el esfuerzo y el trabajo, la industria, el comercio y el campo no con una ritualización que sólo se hace presente en determinadas efemérides. Esta posición de Pizzurno es la que, unos años después, lo va a enfrentar a las políticas nacionalistas de Ramos Mejía durante su gestión en el CNE.

¹⁰³ Pizzurno, Pedro. “Consejos a los maestros. Cómo se forma al ciudadano” en *El educador Pablo Pizzurno Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria. Funcionario, escritor, conferencista. Propagandista de la paz entre los hombres y los pueblos*, Buenos Aires, 1938, pp. 139-140.

En este primer período, como hemos visto hasta aquí, se busca reforzar las políticas de nacionalización que se originan en 1887 y reavivar la conciencia nacional adhiriendo a una tradición del pasado que se constituye en nacional.

En un segundo período, entre 1908 y 1913, se destaca en la escena escolar argentina la gestión de José Ramos Mejía al frente del CNE donde la educación patriótica cobra nuevos bríos y se transforma en un discurso hiperbólico y desmesurado presente en los contenidos curriculares, las prácticas de lectura y escritura, los rituales escolares; la vida cotidiana escolar se tiñe de patriotismo y nacionalismo y esto conlleva una mirada extrañada y excluyente frente a la cultura del otro. Para Ramos Mejía, como postula en el primer informe de su gestión¹⁰⁴, la escuela es el medio más poderoso para difundir ideas y, en la formación de los “cerebros infantiles”, debe tener un lugar preeminente “la obra de la formación de la nacionalidad.” En la institución escolar

(...) al mismo tiempo que se adquieren los primeros conocimientos para la lucha por la vida, puede y debe aprenderse á venerar las tradiciones de la patria y sus símbolos sagrados, á rendir culto á los héroes nacionales rememorando sus glorias, y á honrar á todos aquellos antepasados que consagraron su inteligencia y su vida á la causa de la libertad defendiendo la integridad y pureza de las instituciones republicanas ó que se hicieron acreedores al homenaje de la posteridad por nobles acciones realizadas en bien de la civilización; porque esta conjunción de sentimientos constituye la sola potencia capaz de templar el espíritu de un pueblo y darle el tono definitivo y único de la nacionalidad que es lo que fundamenta la grandeza de la patria. (...) (Ibídem: 6)

La nación, para Ramos Mejía, es un depósito histórico, una estructura “en capas de experiencias sociales, políticas y culturales establecidas por generaciones sucesivas de una comunidad determinada”¹⁰⁵ que permite explicar el presente. Para este autor, la nación es una característica de la historia y la sociedad que permanece en el tiempo; la nación está basada en prácticas culturales e identidades preexistentes. A causa de esto, se trata de rescatar del pasado los recuerdos, los mitos y las tradiciones y reinterpretar ese pasado realizando una selección de esos antecedentes, fijar un canon, dar cuenta de interpretaciones del pasado de la comunidad. La educación, desde esta perspectiva, tiene el objetivo de dotar a la comunidad de la cartografía y de los principios morales de su pasado

¹⁰⁴ Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Primer Informe (año 1908) presentado al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública de la Nación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Don. José María Ramos Mejía, Buenos Aires, Imprenta y Litografía G. Kraft, 1910.

¹⁰⁵ Smith, Anthony D. *La identidad nacional*, Madrid, Trama, 1997, p. 194.

etnohistórico. Es decir, se trata de recuperar el pasado histórico para movilizar al pueblo con el objetivo de promover el renacer nacional.¹⁰⁶ La apelación a la identidad nacional es una forma de legitimación del orden social y permite la socialización de los integrantes de la comunidad para que lleguen a ser ciudadanos. En este sentido, la educación va a ser central para inculcar en los miembros de la comunidad la afiliación a la nación y, por ende, a una cultura homogénea y particular debido a que en el circuito escolar se utiliza y apela a símbolos que remiten al patrimonio cultural de una comunidad. La escuela, especialmente la primaria, va a tener entonces la función de formadora de identidades nacionales moldeando a los niños en el amor a lo patriótico, los símbolos nacionales y los héroes del pasado. En este proyecto el maestro va a ser una figura central para lograr la formación del niño como ciudadano y, como explica Ramos Mejía más adelante en el mismo texto,

El educador debe estar convencido de que el objeto fundamental de la escuela es contribuir al bien individual y colectivo; debe hallarse penetrado de que sólo inculcando ciertas nociones y cultivando determinados sentimientos y hábitos preparará buenos ciudadanos, que serán personalmente felices y que contribuirán á la felicidad de los demás. No ha de caberle duda de que, en principio se prepara el buen ciudadano preparando el hombre sano, honesto, veráz, trabajador, ilustrado, sin prejuicios, tolerante, fuerte de cuerpo y de alma, con todos los sentimientos que dignifican. Y de que sin excluir el del amor á todos los hombres y el respeto á todas las nacionalidades, debe inculcarse en el niño, entre los primeros sentimientos, el del amor á la patria, cuya grandeza ha de desear y á la cual ha de contribuir ante todo, por lo mismo que ha de amar y ama á su padre y á su madre, y á sus hermanos, y anhela y procura el bienestar del hogar propio antes de pensar en el hogar de los demás. La propia Patria es su segundo y más grande hogar. (...) (Ibídem: 8)

El maestro, entonces, tendrá una función primordial como agente de transformación del sujeto, como aquel que se ocupará de moldear al niño en ciertos valores morales y, sobre todo, cívicos que contribuirán a la grandeza de la patria entendida por Ramos Mejía como un lazo de sangre, familiar, del cual no puede desembarazarse por ser un sentimiento esencial del sujeto.

En este primer informe también se va a especificar de qué modo se llevará a cabo en la institución escolar la aculturación nacionalista en los niños en edad escolar. El discurso patriótico se hace hegemónico, se impone como temática que atraviesa todas las prácticas escolares y, para que se lleve a cabo con éxito, se sugieren medidas concretas para los

¹⁰⁶ Ibídem.

docentes que con su labor lograrán el objetivo deseado: “educar al argentino y á la vez al extranjero analfabeto que vienen de todas partes del mundo á cobijarse bajo los pliegues de nuestra bandera, buscando comodidad personal y libertad para el espíritu.”¹⁰⁷ Y, en relación con esta población escolar, es necesario tomar medidas para educar al niño y, por otro lado, al “adulto que no ha completado la enseñanza ó ha llegado al país sin haberse sometido jamás al molde de las disciplinas escolares.”¹⁰⁸ Para cada sujeto se ha pensado una modalidad diferente: para el niño “las escuelas comunes, con una orientación definida”; para el adulto, la escuela nocturna “cuya función debe estar en perfecto acuerdo con las necesidades del presente y del futuro, de modo que ejerza una acción cívica intensa, constante y asimiladora, especialmente sobre el elemento errante y exótico que en progresión creciente nos invade.” El problema de la educación se entrama, para Ramos Mejía, con la cuestión inmigratoria y la cuestión social; ya no se puede imaginar una escuela sin pensar en la necesidad de reglar el comportamiento del extranjero que ha llegado a nuestras tierras en gran número y que es una amenaza para el *establishment*. Por lo tanto, se plantea la "necesidad imperiosa de que la enseñanza en las escuelas nocturnas tengan también un marcado carácter nacional, para que éstas sean verdaderos centros de nacionalización, sin perjuicios de los fines utilitarios á que también deben responder.”¹⁰⁹ Se trata de realizar acciones concretas sobre la población inmigrante con el objetivo, siempre, de argentinizar. Para esto se explicitan, en este informe, algunas instrucciones a ser llevadas a cabo por los maestros en su tarea escolar cotidiana. Para la lectura y la escritura se recomienda:

En los grados inferiores léase y escríbase con frecuencia, en consonancia con los progresos del alumno, palabras y frases de carácter patriótico, v. gr., nombre de patricios, de lugares históricos, monumentos, fechas; y dense las explicaciones que sea posible. A medida que el curso avance introdúzcase la lectura de poesías y trozos en prosa, prefiriéndose de autores nacionales.

Se aprovechará para estos ejercicios principalmente las clases denominadas de lectura libre. De vez en cuando se harán copias suficientes, valiéndose del mimeógrafo, ó aprovechando las clases de dictado, de episodios, anécdotas, paralelos, rasgos biográficos, frases célebres y se repartirán para ser leídas y comentadas en las lecturas.

Luego cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, mas se vincularán al niño con su tierra, aún cuando no se enseñara expresamente con propósitos patrióticos. (...)
(Ibídem:13)

¹⁰⁷ Ramos Mejía; op. cit. (1910), p. 47.

¹⁰⁸ Ibídem.

¹⁰⁹ Ibídem, p. 48.

El patriotismo se inculca en los escolares a través de prácticas de lectura y escritura cotidianas en las que se presenta el patrimonio nacional constituido por ciertas fechas, monumentos –espacios donde se conservan los vestigios históricos con el fin de atesorar y conservar el patrimonio nacional¹¹⁰- y espacios topográficos históricos que representan la geografía de lo nacional –de esta manera, el mapa representa de manera concreta las unidades territoriales ocupadas por las poblaciones que existen y, a partir de allí, se trata de estudiar y visualizar el territorio real de la nación¹¹¹-. También se rescatan frases atribuidas a héroes de las luchas patrióticas, biografías y anécdotas biográficas de ciertos próceres destacados como si lo nacional se constituyera a través de una constelación semántica.

La enseñanza de una lengua nacional también va a tener un rol fundamental en la toma de conciencia de una identidad lingüística nacional ya que es el instrumento necesario para establecer una comunión lingüística entre los integrantes del pueblo de la nación y la lengua de la cultura argentina que remite a la esencia o alma de la nación. Por esto también se promueve en la escuela la práctica de la conversación en todos los grados en las que se debe

(...) incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los prohombres.

Hacer lo mismo durante los ejercicios de reproducción oral de frases y trozos leídos, así como en la recitación de memoria de trozos selectos.

Escoger con cuidado los trozos literarios en prosa ó verso, de autores nacionales, que han de leerse ó recitarse de memoria.

Utilizar al efecto, previa una explicación suficiente de la misma, frases históricas.(...) ¹¹²

La práctica de la oralidad secundaria en la escuela también debe rescatar la simbología nacional introduciendo el recitado de trozos selectos que remitan a lo nacional y la inclusión de frases históricas que recuerden a los prohombres nacionales que lucharon por

¹¹⁰ De este modo funcionan también los museos ya que permiten proteger el pasado o los restos que quedan de él. Véase Anderson, Benedict: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993. También, como plantea Thiesse, a partir del análisis del caso francés, los museos etnográficos que se construyen luego de la Exposición Nacional de 1878 cumplen una triple función: “su fuerte carga identitaria está destinada a exaltar el sentimiento nacional. Sus colecciones deben presentar los materiales necesarios para un estudio científico de la civilización material tradicional. Pero también tienen, bien explícitamente, una finalidad práctica: deben ofrecer a los artistas y artesanos los modelos y motivos para generar la creación moderna.” Véase Thiesse, Anne-Marie; op. cit.

¹¹¹ Anderson, Benedict; op. cit. (1993).

¹¹² Ramos Mejía; op. cit. (1910), p. 13.

la independencia. Se trata de compilar historias y anécdotas patrióticas que presenten una imagen viva y fiel de la nación.

Y, la práctica de la escritura en la escuela a través del género escolar por antonomasia como la composición, va a ser otro territorio para la imposición del discurso nacional para este período. Es así que Ramos Mejía considera que

Esta última, la composición, se presta particularmente como la lectura, á multiplicidad de ejercicios relacionados con la educación cívica y patriótica, dado que todos los asuntos que sirven de temas á las descripciones, narraciones, comparaciones, ampliaciones ó resúmenes orales, sirven igualmente para ser tratados por escrito. Se utilizarán pues con ese fin, láminas, cuadros, objetos adecuados, anécdotas, episodios, biografías, retratos, paralelos. Con frecuencia también, al ejercitar á los niños en pasar á prosa trozos en verso, tómese composiciones de asuntos nacionales y en los ejercicios de redacción de cartas, exhibase ejemplo y póngase como modelos algunas cartas históricas de servidores del país. Otro tanto puede hacerse en los grados respectivos al enseñar la redacción de documentos. Fórmense cuadernos de recortes de carácter patriótico. (Ibídem: 13-14)

La escritura va a ser una práctica que promueva la difusión de las ideas nacionales siguiendo modelos ejemplares que funcionarán como disparadores de la escritura imitativa por parte de los niños en la escuela. La composición narrativa y descriptiva tendrá un lugar fundamental a partir de la descripción de objetos, láminas o retratos que remitan a lo nacional como así también el género biográfico y epistolar que rescatará la letra de la historia de los grandes hombres del panteón patriótico argentino.

Por último, en la disciplina “Castellano” Ramos Mejía hace referencia al lugar central que tiene la lengua nacional en el armado de una cartografía simbólica argentina partiendo de las prácticas escolares de aculturación y a la conciencia lingüística que poseen las comunidades extranjeras residentes en el país. Cito:

CASTELLANO

Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo, puede ser de por sí un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan.

Tanta importancia tiene el uso del idioma, del punto de vista de la educación patriótica, que no son pocos los sostenedores de que es acaso el medio único de cultivar el patriotismo. Y algo saben de esto los extranjeros residentes en nuestro país, muchísimos de los cuales, celosos de su nacionalidad, siguen hablando su propio idioma entre si y con los hijos, á quienes envían de preferencia a escuelas particulares también dirigidas por compatriotas, y donde se habla poco el castellano. (...) (Ibídem: 14)

La escuela debe ser, también, el espacio donde se difunda la lengua vernácula estandarizada a través de las gramáticas y los diccionarios con el objetivo de tomar conciencia de la nacionalidad y establecer una comunidad unida por la lengua. Además, la creación e inculcación de una lengua nacional permite, a la vez, marcar un límite a los dialectos plurales que aparecen con el fenómeno inmigratorio y establecer cuál es la lengua que promueve el sentimiento patriótico argentino. Como señala Benedict Anderson¹¹³, la nación está dada por el universo de lectores que comparten una misma lengua vernácula estandarizada y, para que esto exista, es fundamental la presencia de un aparato educativo que garantice la alfabetización masiva de manera tal que se produzca una adhesión entusiasta de la población a la ideología nacionalista. Ramos Mejía, entonces, se preocupa especialmente por la necesidad de establecer y fijar una lengua nacional homogénea sobre todo por el peligro que representan, desde su perspectiva, la existencia de las escuelas extranjeras que promueven la difusión de otras lenguas nacionales y que atentan contra el desarrollo de la lengua nacional argentina y del sentimiento nacional. En este sentido, desde la inspección técnica general –siguiendo las indicaciones del CNE- se plantea que debido a la presencia de distintas colonias extranjeras formadas por italianos, españoles, franceses, árabes, rusos entre otros que ingresan al país y se amoldan a las costumbres argentinas se produce una mezcla de diferentes nacionalidades y, por esto, la escuela primaria debe “dar toda la importancia necesaria á la enseñanza del Lenguaje, procurando corregir y aumentar el vocabulario del alumno” como así también debe habituar al niño “1° á pensar, 2° á hablar, y 3° á escribir correctamente”¹¹⁴; para esto, se propone la recitación de trozos selectos en prosa y verso “con el propósito de habituar al niño á oír modelos de lenguaje.” De esta manera, el ejercicio del idioma deviene ejercicio físico que se realiza una y otra vez porque se considera que “la gimnasia del idioma es el único medio de aprender el idioma; es preciso crear la facultad formando el órgano con el ejercicio constante y metódico.”¹¹⁵ Este inspector también plantea que la lectura y recitación de los grandes modelos literarios es un instrumento eficaz para la enseñanza del idioma patrio de modo tal de introducirse en

¹¹³ Anderson, Benedict; op. cit. (1993).

¹¹⁴ Trucco, Nicolás. “Enseñanza del Lenguaje. Ejercicios indispensables. Instrucciones dictadas por el inspector técnico seccional, en reunión de directores del Consejo Escolar 3°, el día 19 de junio de 1909” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 439, Tomo XXIX, Buenos Aires, Julio 31 de 1909, Serie 2° N° 59, pp. 84-87.

¹¹⁵ O’Dena, Ernesto León. “La enseñanza del Idioma Nacional” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 442, Tomo XXXI, Buenos Aires, Octubre 31 de 1909, Serie 2° N° 62, p. 59.

“la conciencia íntima del manejo del idioma” y, de tal manera, “se conseguirá una eficaz educación del lenguaje hablado y escrito” como así también “se alcanzarán muchos otros fines de educación moral y patriótica, ya que la propia literatura es, para cada país, la fuente en que se vierte constantemente el espíritu nacional y en el cual van a beber las nuevas generaciones los más altos sentimientos y las más nobles ideas, que son el patrimonio moral de la nacionalidad.”¹¹⁶ Es decir, la literatura es también el lugar simbólico donde se conservan los tesoros de la lengua nacional y a través de su lectura se puede adquirir el sentimiento patriótico. De esta idea también es el maestro D. Gauna como lo explicita en la conferencia que dicta en el Consejo Escolar 4° de la ciudad de Buenos Aires titulada “Enseñanza del castellano”¹¹⁷ y en la que inicia su disertación afirmando que “la mejor enseñanza patriótica es el conocimiento del idioma nativo, instrumento con que se infunde el espíritu nacional en el alma de los niños y los jóvenes.”¹¹⁸ En este sentido, este maestro alerta sobre el peligro que representa permitir el uso de las lenguas de las colectividades extranjeras ya que considera que esta situación generaría una “debilidad espiritual, peligrosa para el sentimiento de la nacionalidad” y la formación de colonias que no respondan al orden institucional argentino y que dominen y conquisten el espíritu argentino con el espíritu europeo. Es así que se alarma sobre la amenaza extranjera en suelo argentino y se refiere a la Patagonia como parte del territorio argentino que puede perder su cultura nacional a manos de la idiosincrasia europea si no se reacciona a tiempo. También advierte sobre el estatuto lingüístico de esas otras lenguas que se hablan en nuestro país que no poseen una “ciudadanía universal, como lo es el italiano literario y oficial” sino que se trata de “un mal genovés, que á la postre inhabilita al alumno para la adquisición siquiera de un vocabulario común”¹¹⁹ y, el uso de esas lenguas “mal usadas” trae como consecuencia, para el autor, la imposibilidad de expresarse y de comprender. Se establece una jerarquización lingüística dada por el italiano o el español como lengua oficial correspondiente a una unidad política, vinculada al Estado y considerada como ley lingüística a diferencia del genovés que es un dialecto usado por los sectores populares y carece del prestigio y la

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 60.

¹¹⁷ Gauna, D. “Enseñanza del castellano” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 442, Tomo XXXI, Buenos Aires, Octubre 31 de 1909, Serie 2° N° 62.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 165.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 168.

distinción de la lengua oficial.¹²⁰ Para propender a la enseñanza del castellano y alejar el peligro de las otras lenguas, Gauna propone una serie de ejercicios a realizarse en la escuela:

- 1° Corrección minuciosa y continuada de todos los errores en que incurren los niños al hablar.
- 2° Ejercicios de vocalización- Deletreo- Descomposición y recomposición de palabras- Conversaciones.
- 3° Ejercicios intuitivos en toda su variedad.
- 4° Dictado- Copia.
- 5° Composición progresiva que empieza por la frase oral y termina en la composición literaria.
- 6° Descripciones y narraciones.
- 7° Recitado de prosa y verso.
- 8° Resúmenes de lecturas.
- 9° Ejercicios ortográficos y sintácticos.
- 10° Cuadros sinópticos.
- 11° Uso del diccionario. (Ibídem: 176)

Una batería de prácticas y consignas que apuntan a la corrección lingüística, a la pronunciación correcta, a la imitación de la lengua literaria como lengua legítima, al uso del diccionario que reglamenta el uso lingüístico oficial con el objetivo de borrar la peligrosa diversidad lingüística y promover una pedagogía institucionalizada que apueste a la normativa lingüística, al “buen uso” que no es otro que el de la lengua oficial.

El proyecto de la educación patriótica ideado y llevado a la práctica durante la gestión de Ramos Mejía trajo aparejado voces disonantes o que venían a mejorar o corregir la propuesta oficial. Así, Alberto Cortina -responsable de la publicación oficial de la Provincia de Buenos Aires, *Revista de Educación*- señala en un artículo titulado “Educación patriótica”¹²¹ algunos aspectos a revisar o considerar. Respecto del ejercicio del patriotismo, señala que sería propicio que se procurara hacerlo

¹²⁰ Véase Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 2001.

¹²¹ Cortina, Alberto. “Educación patriótica” en *Revista de Educación*, Junio y Julio de 1908, La Plata, Año XLIX, Tomo LVI, N° 6 Y 7, pp. 379-381.

(...) más natural que pedagógico; se busca el desarrollo gradual y metódico del *sentimiento de la patria*, inculcado desde la más tierna infancia, entre generaciones sucesivas, especializándolo en la mujer y haciéndolo repercutir cuanto se pueda en los hogares. Es todo un proceso educativo de carácter moral, ético, firme, hábil, continuado, de fases múltiples, de amplitud fecunda, que no ha de radicar exclusivamente en una lección común ni en una clase única, si ha de obtenerse en realidad el desarrollo decidido de la más elevada de todas las virtudes cívicas, posesionando al niño por fin, de aquella fuerza, de aquel dinamismo irresistible que mañana ha de llevarlo, heroicamente, solo ó entre la colectividad, á obrar siempre respecto de su patria con toda la energía y la espontaneidad y el honor que con arreglo á las circunstancias y de un modo natural, le exija y le permita emplear la total suma de sus triples fuerzas morales, intelectuales y físicas.

No va a lograrse esto ampliando la instrucción cívica, ni tampoco poco va á obtenerse con programas especiales, de acción escolar aislada, que no ultrapasen los umbrales de la escuela. Tampoco va á extraerse el patriotismo de la Historia Universal, formando émulos del Cid o de Bayardo, ó ideando simulaciones espartanas: va á darse un rumbo firme á la educación nacional para que forme un patriotismo también nacional, de acuerdo con nuestras aptitudes, nuestra geografía, nuestra historia y nuestros destinos; un patriotismo absolutamente *nuestro*, de la casa solariega, de la tradición nacional, que lo llevamos ya en la sangre y lo sentimos y lo mantendremos invariablemente.

Nos pareceremos á otros pueblos ó no; pero nuestro patriotismo deberá ser, ante todo, *argentino*, único, como única es la patria. (...) (Ibídem: 379-380)

La crítica más fuerte a la propuesta de Ramos Mejía es que el sentimiento patriótico tiene que romper las fronteras de lo escolar, salir de los límites de un discurso aislado para entramarse en una red de prácticas cotidianas que se extiendan hacia toda la sociedad. Es necesario formar a las mujeres en este sentimiento nacional para que lo promuevan en las familias y hogares; la mujer, entonces, va a tener el rol de impulsora de la formación nacional en el ámbito privado. Por otro lado, es necesario rescatar este sentimiento patriótico desde la esencia nacional que estaría dada en la idiosincrasia, el territorio, la historia, el destino, la tradición nacional; en aquello que constituye al sujeto desde lo biológico y el origen en argentinos. La pertenencia a lo nacional va a estar dada, entonces, por los lazos familiares y de sangre que se mantienen inmutables. El modo de llevar adelante y promover este ejercicio del sentimiento nacional va a ser a través de un método que

(...) no será bueno sino cuando la cuestión haya sido absolutamente dominada por quienes tienen la obligación de estudiarla y el maestro no dará buenos resultados sino cuando posea una orientación segura, cuando conciba y transmita bien el verdadero patriotismo.

Hay, entonces, dos cuestiones previas á resolver.

Vendrá después la obra real y efectiva de la educación nacional y ella tendrá que

difundirse sustancialmente, con un plan único en todo el país, entre las siguientes extensiones:

Justo concepto de la patria.

Desarrollo gradual del sentimiento patriótico.

Ejercicio continuo de ese sentimiento.

Participación de las familias.

Estímulo y cooperación general. (Ibídem: 381)

Es necesario, entonces, un plan general y sistemático de formación del maestro para llevar a cabo la transmisión del patriotismo como así también la necesidad de fijar y establecer el concepto de patria y el desarrollo de lo patriótico como sentimiento nacional y, para esto, debe sostenerse en el tiempo e incluir a las familias. Nada ni nadie puede quedar fuera de esta acción programática, lo patriótico debe constituirse en un discurso hegemónico que recorra todas las esferas sociales y se inmiscuya en todas las prácticas culturales, lingüísticas e identitarias de la población.

Pablo Pizzurno va a ser otro de los que se detenga en el análisis de la propuesta de Ramos Mejía para la educación patriótica. Uno de los aspectos que señala es la necesidad de proveer a las escuelas y a los maestros de los materiales para poder formar e inculcar el sentimiento nacional. Es así que afirma en el artículo titulado “La formación del sentimiento nacional en las escuelas argentinas”¹²² que:

Cuando todas las escuelas tengan los elementos referidos y abundantes cuadros representando escenas, lugares, retratos, reproducción de autógrafos históricos; cuando posean muestras o también colecciones de productos nacionales diversos y todo otro medio material que sirva para hacer sentir a la patria, sus servidores, sus productos, sus bellezas, su pasado, su presente y su porvenir, dentro de la escuela – ya que no es posible sino en muy pequeño grado, llevar a los niños a la realidad misma – entonces sólo dependerá de la habilidad del maestro hacer que todas esas cosas hablen a los ojos y al espíritu del niño en forma que le dejen una impresión duradera. (...) (Ibídem: 229)

La pedagogía del sentimiento nacional en la escuela como sentimiento amoroso de los escolares hacia la nación debe ser un aprendizaje completo que se escenifique en un escenario escolar donde la simbología y semiología nacional sea una presencia avasallante.

¹²² Pizzurno, Pablo. “La formación del sentimiento nacional en las escuelas argentinas”, enero 11 de 1909, en Pizzurno, Pablo; op. cit. (1938)

Es decir, para llevar adelante la educación patriótica será necesario imponer la jerarquización de lo nacional en todos los aspectos, discursos y prácticas como así también reivindicar el lugar de los actores y protagonistas de la historia heroica de la nación de manera vívida para los escolares. Se trata de poblar las escuelas, de manera profusa y repetitiva, de imágenes, palabras, textos, discursos que refieran a la identidad colectiva y que se constituyan en referencias comunes de la pertenencia a la nación argentina. La inscripción nacional deviene así sentimiento que se arraiga en la vida cotidiana de la escuela.

Por otra parte, Pizzurno disiente con Ramos Mejía en cuanto a que el peligro que acecha la constitución de un sentimiento nacional sea la presencia de los extranjeros. En este sentido, señala que si bien la población de nuestro país se divide en extranjeros, argentinos hijos de extranjeros y argentinos el peligro de la desnacionalización no está dada por el cosmopolitismo. Es así como afirma que los extranjeros “después de un cierto tiempo de residencia (...) acaban por vincularse definitivamente a nuestra tierra” y agrega que se citan ciertos hechos como ejemplos para demostrar el peligro que significa la presencia de extranjeros para la construcción del sentimiento de la nacionalidad que, en realidad, son de influencia nula. Por ejemplo,

(...) lo que ocurría ayer no más, en el C.E. 4º, en el barrio de la Boca, donde el Himno Nacional cantado por los alumnos de las escuelas en las manifestaciones públicas era escuchado con el sombrero puesto y a veces contestado con el himno de los trabajadores. Ha bastado insistir por medio de la escuela en la propaganda patriótica, invitando a los padres a diversos actos adecuados, tomando además medidas coercitivas que obligaron a la asistencia escolar, para en menos de tres años destruir la resistencia o, por lo menos, disminuirla considerablemente, al punto de no producirse ya exteriorizaciones concretas como las dos señaladas. Y nótese que se trata acaso del barrio de población extranjera más predominante, donde la acción tan grande del idioma no se hace casi sentir pues apenas si se habla el castellano. Y todavía cabe añadir que no es movidos por sentimientos de amor a la patria ausente que producen los actos enunciados, sino por razón de ciertas ideas avanzadas en ese medio difundidas.

Estas son, a mi juicio, las que probablemente determinan las protestas contra lo que para ellos significa o simboliza – himno nacional, bandera- más o menos confusamente en sus cerebros, la idea de una patria determinada que envuelve la de un gobierno o un orden constituido.

En cambio, ¡Cuántas manifestaciones concretas de adhesión y simpatía de las colectividades extranjeras! Una de las últimas producidas en otro barrio apartado, Villa Devoto, es bien significativa. La Sociedad Italiana del lugar quiso costear por suscripción entre sus miembros dos banderas argentinas destinadas a las dos escuelas públicas de la localidad y así lo hizo, entregándolas en acto solemne el mismo presidente de la asociación,

en presencia de sus connacionales, celebrándose con ese motivo una fiesta patriótica.
(Ibídem: 230)

Pizzurno critica el discurso xenófobo de Ramos Mejía dando ejemplos concretos que conjuran el temor al elemento extranjero como amenaza latente del sentimiento nacional y explica las causas de ciertos comportamientos antinacionales debidas a las doctrinas políticas difundidas en barrios populosos y con población mayormente extranjera que responden al deseo de ruptura de un orden establecido más que a un sentimiento antipatriótico. El último ejemplo, especialmente, da cuenta del respeto por los símbolos nacionales por parte de las colectividades extranjeras como la italiana pero no implica, necesariamente, la pérdida de contacto con la nación abandonada y el sentimiento amoroso hacia su tierra y cultura de origen. Por otra parte, esta intervención de Pizzurno muestra la distancia del pensamiento de este pedagogo con el proyecto oficial de imponer por la fuerza el sentimiento nacional argentino caracterizado por el chauvinismo y la xenofobia que excluye la idea de un nacionalismo universal más allá de las banderas. Más allá de esta posición tomada, Pizzurno durante la gestión de Ramos Mejía se desempeña como inspector técnico general y da cuenta, en sus informes, de los avances o retrocesos en el proyecto de la educación patriótica aunque deja entrever su posición personal frente a este tema. En su informe con fecha 11 de mayo de 1908 ¹²³ Pizzurno explica que es necesario inculcar al niño el amor a la patria por la misma razón que debe amar a su padre, madre y sus hermanos “sin excluir el amor á todas las nacionalidades” y agrega, precisando el concepto, “el amor á la patria, el deseo de verla grande y próspera como la que más, no excluye el respeto y hasta el afecto por la patria de otros”. Para esto recomienda distintas prácticas escolares a cargo del maestro que debe estar “penetrado íntimamente de su misión y con el ánimo y las aptitudes para cumplirla”: lectura de algún episodio histórico de carácter nacional o de algún hecho de civismo ejemplar no en forma aislada sino en la clase de Lectura, en la de Lecturas morales, en la de Historia, Instrucción cívica, Castellano, Geografía, etc.; es decir, debe recorrer transversalmente las asignaturas escolares porque la educación en el sentimiento nacional es algo que atañe a la escuela no sólo a una materia determinada. Otra de las sugerencias del inspector para promover el sentimiento nacional

¹²³ Pizzurno, Pablo. “La educación patriótica. Informe del inspector técnico general” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N^o 425, T. XXVI, Buenos Aires, Mayo 31 de 1908, Serie 2^a N^o 45, pp.233-241.

en la escuela es “fijar diariamente un lugar visible de la escuela al efeméride del día y hacer su comentario cada vez que sea oportuno”; “iniciar las clases diarias con un coro de carácter patriótico” como así también fijar un día para entonar el Canto a la Bandera estando la escuela formada. También sugiere proveer a las escuelas de retratos de los próceres argentinos como de reproducciones de cuadros que representen hechos históricos relevantes. La imagen plástica de paisajes argentinos o sucesos históricos importantes funciona como reservorio de lo nacional, como relicario donde los artistas conservan los elementos significativos que constituyen el sentimiento patriótico de la propia identidad nacional y la exposición en la escuela habilita una lectura escolar que recupera la visión hegemónica sobre la nación. En este sentido, también se inscribe la propuesta de la educadora Raquel Camaña¹²⁴ que propone enseñar el sentimiento nacional a partir de la educación artística que se escenifica en la escuela a través del “decorado escolar” que “utilizará motivos de la flora y fauna argentina; paisajes, ilustraciones imaginarias hechas por los alumnos de la leyenda y de la historia patria.” Es decir, no se reproduce solamente una representación oficial del paisaje y ecosistema argentino sino se da lugar a la invención del alumno en relación a la lectura de un texto histórico o una leyenda nacional. En cuanto a la práctica de la lectura propone el recitado de prosa y poesía nacional y agrega la práctica musical que recupere “el sentido y la belleza del lugar.” El arte será, también, un medio para transmitir el sentimiento nacional a los niños en edad escolar a partir de las expresiones artísticas y no de la mera abstracción intelectual.

Más allá de algunas voces que se alzan contra el proyecto de Ramos Mejía o señalan algunos aspectos a considerar o modos de analizar la cuestión de cómo educar en el sentimiento patriótico en una sociedad donde el elemento inmigratorio era mayoritario, el proyecto de la educación patriótica se pone en marcha y muchos son los que agregan aspectos a tener en cuenta para llevarla a cabo. Por ejemplo, el rector del Colegio Nacional de Dolores, Ramón Melgar, publica un libro en 1911 titulado *La nacionalización de la instrucción primaria*¹²⁵ en el que propone su visión respecto de esta cuestión. El autor parte de la idea de que para argentinizar a la población es necesario argentinizar la enseñanza; en este sentido y coincidiendo con Ramos Mejía, señala que “es necesario asimilar por medio

¹²⁴ Camaña, Raquel. “Sobre educación” en *Pedagogía social*, Buenos Aires, La cultura argentina, 1916. Sobre Camaña véase también Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990), pp. 273-279.

¹²⁵ Melgar, Ramón. *La nacionalización de la instrucción primaria*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1911.

de la escuela al elemento exótico que aquí se radica y que encontrándose cómodo en nuestro medio ambiente social por las liberalidades de nuestra carta política, conserva sus tradiciones, su idioma, sus hábitos, sus idiosincrasias (...); es decir, el elemento extranjero es una de las causas para que se resienta el patriotismo porque los inmigrantes no conocen la historia ni la geografía argentina y tampoco se interesan por conocerla. Señala, también, que la causa de este problema –y es aquí donde critica la gestión Ramos Mejía- es que “no hay plan fijo, falta el espíritu de solidaridad y falta el alma nacional que presida la constitución del alma colectiva”; es decir, según Melgar no hay un proyecto claro respecto de la argentinización de la población escolar porque no existe un sentimiento de pertenencia nacional colectivo sobre todo porque cada provincia posee un carácter nacional distinto a las otras y, según este autor, el carácter nacional sólo se constituye desde la escuela nacional. De ahí que la obra deba iniciarse, según Melgar, derogando la Ley Láinez (1905) que habilitó la creación de escuelas provinciales en los Territorios Nacionales de manera tal de nacionalizar de forma inmediata las escuelas primarias. Por otro lado, también señala la necesidad de que la obra nacionalista se inicie en la formación eminentemente nacional de los maestros.

Carlos Octavio Bunge apoya desde el primer momento la propuesta de Ramos Mejía y se transforma en uno de los ideólogos más conspicuos de la educación patriótica. En agosto de 1908 publica en *El Monitor de la Educación Común* un artículo titulado “La educación patriótica ante la sociología”¹²⁶ donde afirma que el patriotismo se ve como una “idea anticuada, de mal gusto y retrógrada” a causa del “individualismo anárquico” llegado a la Argentina a través de los inmigrantes; además, agrega que debido a la inexistencia de una unidad étnica, de lengua y de religión es necesario buscar la unidad social en algo superior a través de la “unidad de sentimiento y la idea de patria” y para esto será necesario impulsar una educación que debe ser patriótica. Se trata, entonces, como afirma en “La enseñanza nacional”¹²⁷, de “enseñar á nuestros escolares, ante todo, que son y deben siempre ser argentinos, verdaderos argentinos, en cuerpo y alma, con el corazón y la cabeza.” Como señala Carlos Escudé¹²⁸, unos años después Bunge en su texto *La*

¹²⁶ Bunge, Carlos Octavio. “La educación patriótica ante la sociología” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 428, T. XXVII, Buenos Aires, Agosto 31 de 1908, Serie 2ª N° 48, pp. 67-70.

¹²⁷ Bunge, Carlos Octavio. “La enseñanza nacional” en *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, Tomo 4, 1908, Buenos Aires, Jacobo Peuser.

¹²⁸ Escudé, Carlos; op. cit. (1990).

enseñanza de la tradición y la leyenda (1911) propone la enseñanza de la Historia como disciplina que forma el sentimiento de la nacionalidad. En el libro escolar *Nuestra patria* (1910) podemos observar cómo imagina la educación patriótica a partir de la lectura de un libro de texto escolar y cómo, además, proyecta su ideología de exaltación patriótica hacia la institución escolar en el momento del Centenario. Es así que en el prólogo a este libro de lectura, publicado en *El Monitor de la Educación Común* y que titula “Teoría de un libro escolar”¹²⁹ explica que su libro

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

Para Bunge pensar en una educación nacional es rescatar la historia y la tradición porque en su modelo de nación el intelectual es un arqueólogo que rescata las culturas e identidades como así también la herencia preexistente; es decir, aquí el autor del libro de lectura redescubre y reinterpreta el pasado para poder generar el entusiasmo nacionalista. Bunge lo explica así:

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

Es decir, prioriza la enseñanza de la historia y la tradición porque está documentada, es decir, pertenece a la esfera de lo real. En cuanto al pasado histórico no toma en cuenta los hechos más recientes para evitar, según él, “provocar en el aula sentimientos partidistas.”¹³⁰ Sólo se remite a los hechos que no impliquen distintas versiones o juicios personales como la educación religiosa de Mariano Moreno escrita por Manuel Estrada, el misticismo de Rosas opuesto al espíritu democrático de Ramos Mejía, entre otros textos. Sin embargo, este recorte de los hechos históricos o las referencias a ciertos próceres también puede

¹²⁹ Bunge, Carlos O. “Teoría de un libro escolar” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 456, Tomo XXXV, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1910, pp. 571-582.

¹³⁰ Bunge, Carlos O.; op. cit. (1910), p. 578.

explicarse por el propósito de no nombrar o bien borrar algunos temas urticantes como, por ejemplo, el de la inmigración que para el Centenario estaba ligado íntimamente con la cuestión social y la cuestión política.¹³¹

Otra de las materias que considera Bunge en su libro de lectura es la poesía argentina ya que postula que ésta es “más íntima y popular que la prosa y la ciencia” y tiene varias ventajas. Por un lado, el lenguaje poético utiliza la lengua nacional sin ningún tipo de “adulteración” extranjerizante. Por otro lado, el lenguaje poético es el utilizado en las clases de declamación para corregir la pronunciación incorrecta de los alumnos inmigrantes y, en esta práctica, corregir la lengua implica necesariamente corregir la nación. Bunge agrega que otra razón para elegir textos literarios poéticos se debe a que en la primera mitad del siglo XIX, en nuestro país, existían más poetas. Uno de los problemas, según el autor, que trae como consecuencia la elección de textos de poetas es presentarlos al público lector infantil. Por eso los poetas son descriptos a partir de algún rasgo saliente de su carácter para que los niños puedan recordarlos más fácilmente y entren en su universo simbólico más fácilmente. Algunos ejemplos son: “Vicente López y Planes ‘el autor de la *Canción Nacional*’; á Echeverría, ‘el cantor de la Pampa’; á Juan Cruz Varela, ‘el poeta clásico’.”¹³² Pero no sólo la “poesía artística” y “cultiva” ingresa en la escuela, también está presente la poesía popular como aquella escrita en lenguaje gauchesco. El autor justifica su inclusión alegando que el gaucho es de mucha importancia para la formación de nuestra nacionalidad. Más allá de esta aclaración, el autor presenta ciertas consideraciones didácticas y estéticas respecto a la inclusión de textos inscriptos en la gauchesca:

(...) van por lo que son, con el calificativo propio de su lenguaje, que no llega á constituir un dialecto; antes ha sido ya explicado histórica y críticamente el género; son tan pocos, que en ningún caso dañan la corrección literaria del conjunto; el maestro ha de saber presentarlos, más por su valor instructivo que educativo del gusto...Conviene recordar también que en realidad no hay mayor peligro de que sean imitados en sus defectos, pues la corriente de nuestra literatura actual tiende á olvidarlos más y más, y hasta á arrojarlos como desecho ó restos sobre la mesa de trabajo de los eruditos. (Ibíd.: 576)

¹³¹ Como ya señalamos en el Estado del arte, Fernando Devoto hace un análisis de distintos libros de historia donde hubo un recorte de sucesos históricos determinados y sobre todo aquellos vinculados con el fenómeno migratorio. Véase Devoto, Fernando; op. cit. (1994). Véase también Svampa, Maristella; op. cit. (1994).

¹³² Bunge, Carlos O.; op. cit. (1910), p. 576.

Los textos de poesía popular gauchescos han sido incluidos por representar a la cultura popular pero sin llegar a considerar el lenguaje utilizado como un dialecto. Es decir, no hay peligro de incluir estos textos como representantes de un dialecto que refiere a una comunidad cultural sino que sólo son un exponente del acervo popular. Su inclusión, agrega Bunge, tampoco rompe con el criterio literario que se ha seguido en el resto del libro y tampoco es posible que se los imite porque no representan ningún modelo a seguir sino, más bien, son fragmentos de cierta expresión popular pero no pertenecen al universo de lo literario. En otras palabras, se menosprecia a las expresiones de la cultura popular y sólo se legitima de manera contundente las producciones literarias de la elite.

Otro de los ejes que organizan el libro *Nuestra Patria* es “En el país argentino” donde se presentan distintas regiones geográficas del territorio argentino –la pampa, el litoral, el interior, el norte y el sur–. Este apartado da cuenta de cómo la naturaleza también es un elemento que forma parte del patrimonio identitario nacional. Es decir, el paisaje se constituye en un bien colectivo de la nación y los textos literarios construyen una mirada estética sobre él dando cuenta de la importancia que reviste la naturaleza para la constitución del paisaje nacional.¹³³ En este sentido, como lo plantea Anderson, la aparición de la cartografía también da cuenta de la necesidad de establecer los límites reales del territorio nacional y, por ende, de la naturaleza. Además, en esta parte del libro de Bunge se describen las costumbres de los pobladores de las regiones citadas de manera estereotipada. En la última parte del libro presenta el tema *Cuadros y fases de la vida argentina* en el que da cuenta de escenas y prácticas culturales de la vida cotidiana, sujetos e instituciones involucrados en ella, esferas de lo social y, por último, considera a la conciencia y a la nación con mayúscula. En este apartado, Bunge trata de darle una consistencia material y simbólica a la nacionalidad poniendo el acento en la vida cotidiana, en el aquí y ahora de la sociedad en lo moral, en lo comunitario, en las relaciones personales más íntimas; es decir, centrar la mirada en la vida cotidiana permite construir el mundo de lo propio a partir de la particularidad y la genericidad de la realidad social. El autor presenta los espacios sociogeográficos como el campo y la ciudad, aquello que remite a lugares de referencia para el sujeto como la casa, la huerta, la escuela como así también elementos más abstractos como la conciencia, la naturaleza y la nación que operan sobre el nivel simbólico

¹³³ Véase Thiesse, Anne-Marie; op. cit. (2001).

de los sujetos y, además, entra en la esfera de lo privado cuando nombra al hogar. La referencia a la conciencia da cuenta de una cierta posición psicologicista que explicita que la conciencia nacional estaría dada por el reconocimiento por parte de los individuos que conforman una sociedad de ciertas condiciones caracterológicas que hacen que se diferencien del resto de los ciudadanos del mundo.¹³⁴ Por último, en esta parte también considera al niño como sujeto que forma parte de la vida argentina porque se construye a partir de ciertas prácticas socioculturales. La referencia a la vida cotidiana argentina le sirve al autor para constituirla como *realidad*, es decir, el mundo de la vida cotidiana¹³⁵ se impone por sí solo porque está naturalizado, aparece como algo dado, ya está objetivado antes de que el sujeto aparezca en escena.

La educación nacional, entonces, es aquella que se ejercita en todas las prácticas en las que se involucra la población e incluye la dimensión moral. La enseñanza de ésta es considerada por Bunge como una rama importante dentro de la educación nacionalista. Por esto el autor se jacta de haber seleccionado textos *ad hoc* para que el maestro no tenga dificultades en encontrar materiales para abordar este tema y, agrega, que más allá de la selección de textos con contenido moral todo el libro está orientado en ese sentido. Clasifica a los textos para este fin en cuatro grupos: “moral individual, moral doméstica, moral social y moral cívica”¹³⁶. De alguna manera, con la inclusión de la educación moral está explicitando que para él el aprendizaje de la nación constituye una educación total. Como se ve, la educación patriótica desde la perspectiva de Bunge debe incluir un conglomerado de prácticas y discursos donde el sentimiento nacional tenga un lugar privilegiado y se inculque en la población escolar a través de la educación. El libro de lectura va a ser un instrumento para ello.

Con todo, este libro puede considerarse como un capítulo en la producción intelectual de Bunge¹³⁷ ya que ciertas posturas que aparecen aquí se oponen a posiciones

¹³⁴ Esta posición es criticada por Bauer ya que considera que ninguna representación puede surgir en la conciencia de un individuo sino se da a través de alguna experiencia, es decir, sólo se puede tomar conciencia de la pertenencia a una nación determinada si se tiene la posibilidad de entrar en contacto con la alteridad cara a cara o a través de los medios de comunicación. Véase Bauer, Otto; op. cit. (1979). Un autor que sí considera a la psicología como carácter nacional es Stalin. Véase Stalin, José. “La nación” en *El marxismo y el problema nacional y colonial*, Buenos Aires, Editorial Problemas, 1946.

¹³⁵ Heller, Agnes.; op. cit. (1994) y véase también Berger, Peter L. y Luckmann, Thomas; op. cit. (1999).

¹³⁶ Bunge, Carlos O.; op. cit. (1910), p. 577.

¹³⁷ Sobre la trayectoria intelectual de Carlos Octavio Bunge véase Terán, Oscar. *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la “cultura científica”*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

ideológicas anteriores. Aquí Bunge postula que la nación se resguarda en el pasado y que es necesario redescubrirlo y reinterpretarlo para ponerlo en escena en la educación con el objetivo de generar la emoción nacionalista en la población escolar. El autor rescata la cultura indígena y la considera cuna de la cultura nacional, es decir, reivindica el pasado étnico. Este planteo se contradice con lo que postula en *Nuestra América*¹³⁸ acerca del peligro de cruzar ciertas razas que no sean afines y, además, desarrolla un discurso fuertemente racista y darwinista cuando da cuenta de la necesidad de clasificar a las personas de acuerdo a las medidas y formas antropométricas ya que este análisis va a permitir descubrir el elemento racial exótico y, por lo tanto, inferior. Otra de las tensiones que se observan en la producción intelectual de Bunge es respecto de su posición elitista y antidemocrática. En el prólogo de *Nuestra patria*, en consonancia con las ideas nacionalistas necesarias para consolidar el proyecto político del momento, postula la necesidad de que la población sea educada en la historia y la literatura para permitir el progreso de la nación y, de esta manera, derramar una cultura desarrollada que dé lugar a la formación de ciudadanos cultos y respetuosos de la nación. En cambio, en *Estudios filosóficos*¹³⁹ considera que la desigualdad es algo dado y que a aquellos más inteligentes y poderosos no les conviene la igualdad. En otras palabras, Bunge dirige todo su accionar hacia la consolidación de una elite que refuerce su autoridad sobre los individuos considerados inferiores. Es decir, para este autor hay ciertos sujetos que pertenecen a una minoría culta y son los que pueden interpretar la sociedad e imponer un orden legal y moral. De allí que podamos observar cómo se tensiona el modelo nacionalista modernista que presenta en *Nuestra Patria* con ciertas teorías bungeanas antidemocráticas y elitistas. Para pensar la idea de nación y, aún más, la transposición de esa idea a la institución escolar a través de un libro de lectura Bunge debió reciclar su sistema ideológico. Esta operación generó en Bunge una tensión entre la propuesta de nacionalizar la población desde la educación y ciertas convicciones intelectuales propias. Para Bunge la nación es un producto del pasado pero a la vez considera que tiene su origen en el nacionalismo y que la educación va a ser la herramienta que va a permitir propagar esta cultura desarrollada. No obstante esto, también considera que la nación es el sujeto colectivo y que ésta remite a la

¹³⁸ Bunge, Carlos O. *Nuestra América (Ensayo de psicología social)*, Buenos Aires, Valerio Abeledo Editor, 1905.

¹³⁹ Bunge, Carlos O. *Estudios filosóficos*, Buenos Aires, Casa Vaccaro, 1919.

psicología de una comunidad; es decir, se posiciona desde la tipología psicologicista de la nación que considera que los individuos de una sociedad necesitan identificarse con grupos mayores a ellos mismos y que esto se va a dar a partir de la existencia de una conciencia nacional. Aún más, el concepto de nación que aparece en este prólogo se puede analizar desde la posición posmodernista específicamente en relación con la perspectiva que considera que en las regularidades de la vida cotidiana se genera la nación. Por último, también podemos leer la idea de nación bungeana desde la perspectiva gramsciana en el sentido de que son los intelectuales los que con su labor generan la nación. Más allá del sistema nacionalitario ecléctico de Bunge su objetivo con este libro va a ser producir un material escolar que responda a las políticas educativas emanadas desde el CNE en la gestión de Ramos Mejía que no son otras que la instauración del dispositivo nacionalizador de la educación patriótica.

Otro de los ideólogos de la educación patriótica fue el espiritualista Juan P. Ramos, a quien José María Ramos Mejía le encargó, con motivo del Centenario, un informe sobre el estado de la instrucción primaria.¹⁴⁰ En este informe Ramos se refiere a algunos problemas que acechan la educación argentina y en su diagnóstico puede observarse la perspectiva positivista. El desarrollo desparejo de la educación argentina a lo largo del país es una de las problemáticas que plantea combinado con la presencia del cosmopolitismo – sobre todo en las ciudades- que trae aparejado la agrupación y aislamiento de los miembros de colectividades étnicas como así también la escasez de hablantes de nuestro idioma nacional y la difusión de textos extranjeros que hacen peligrar la obra nacional inculcando sentimientos nacionales ajenos. En funciones de inspector técnico general, Juan P. Ramos desde un artículo publicado en *EMEC*¹⁴¹ precisa acciones concretas para revertir la situación detallada en el informe sobre la instrucción primaria. Parte del presupuesto de que “todo ser que viva sobre nuestro suelo y bajo nuestra bandera, debe sentir por la Patria respeto ó veneración: respeto y *tal vez* cariño, si es extranjero, veneración si es argentino. Sólo así son dignos todos de vivir, como hombres, en nuestra colectividad.”¹⁴² Es decir, vivir en nuestro territorio exige la integración a la cultura patriótica nacional y el

¹⁴⁰ Ramos, Juan P. *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)*, CNE-Jacobo Peuser, Buenos Aires, 1910.

¹⁴¹ Ramos, Juan P. “Instrucciones de la Inspección General sobre educación social” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 451, Tomo XXXIV, Buenos Aires, Julio 31 de 1910, pp. 161-173.

¹⁴² *Ibidem*, p. 168.

consiguiente avasallamiento de la identidad del inmigrante; habitar el suelo argentino implica, para Ramos, construir si es necesario la autoctonía a partir del cariño, respeto o veneración a la patria como un modo de marcar el territorio no sólo en términos físicos sino también simbólicos ya que la nación exige sentimientos de pertenencia y de amor. La escuela, según Ramos, debe ser quien difunda ese sentimiento nacional a través de la enseñanza de la Historia adaptada a la infancia, empleando la anécdota y la biografía. El problema que enfrenta este proyecto y que coincide con las preocupaciones que explicitaba Ramos en el informe para el CNE es que la población escolar es muy variada por las características sociogeográficas de las distintas regiones del país. Es así como existen tres tipos de auditorio y, de acuerdo a su caracterización, el maestro debe actuar de manera diferente: a) exclusivamente nacional, b) mixto y c) extranjero. En el primer caso, el cultivo del sentimiento nacional es para Ramos “más factible, más de acuerdo con las tendencias propias de la colectividad”, por ello el trabajo del maestro es más bien “robustecer lo que ya existe en germen.”¹⁴³ Pero, en este caso, el autor advierte la necesidad de prever la posibilidad de que en el futuro esa comunidad sea invadida por “gentes extrañas a nuestras modalidades nacionales” y la comunidad tenga la fuerza para cohesionar al grupo inmigrante y “asimilar á sus hábitos materiales, mentales y morales.” En el segundo caso, el maestro debe trabajar intentando lograr “una conjunción de sentimientos á las dos mitades de la población” de manera tal que será necesario intensificar el germen de lo nacional que existe en los argentinos y, sobre los pobladores extranjeros, hacer que sientan “cariño por nuestra tierra generosa y fecunda, por nuestra tradición, por nuestras modalidades nacionales, haciéndoles querer que sus hijos sean tan argentinos como los hijos de los argentinos mismos.”¹⁴⁴ La escuela, entonces, deberá educar en los sentimientos nacionales, generar en el extranjero la pertenencia al territorio que lo acoge como si la patria argentina fuera una “madre común” que protege a todos sus habitantes. Por último, en el tercer caso Ramos discurre en torno a la necesidad de modelar a los extranjeros a imagen y semejanza de los argentinos a través de la persuasión que estará dada por la obra del maestro –“de un alto temple intelectual y moral”- que deberá proceder “con tacto, con inteligencia, con convicción, con decisión, y sobre todo con amor.”¹⁴⁵ La escuela aparece en el horizonte de

¹⁴³ *Ibidem*, p. 170.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 171.

expectativas de Ramos como morigeradora y formadora de costumbres y hábitos de la población y, aún más, de valores morales y éticos que la transformen en ciudadanía comprometida con la patria. Esta última entendida como “todo lo que nos rodea”, “implica un pasado, un presente y un futuro” y se la venera no sólo para determinadas celebraciones patrias o cuando se conoce la biografía de sus prohombres sino también

cuando se educa á un niño ó un adulto, cuando se sabe dar a cada uno lo que le corresponde en la vida según su derecho, cuando se establece relaciones de verdad y simpatía entre los diversos componentes de la colectividad, cuando se siembra una semilla, cuando se extrae un producto de la tierra ó de la piedra de la montaña, cuando se crea una industria, cuando se realiza una invención, cuando se transforma á la materia inerte en obra de arte, cuando se estudia, cuando se piensa, cuando se vive hermosamente, sabiamente, justamente. Todo esto es Patria, sin exagerar la acepción exacta de la palabra. (Ibídem: 172-173)

Ramos considera la patria como una comunidad de leyes, instituciones, prácticas y relaciones que permite imaginar una nación pujante y en permanente progreso que, además, brinde un bienestar a toda la población nacional. Y es en este marco en que el maestro debe llevar a cabo su obra de nacionalización y educación social, sobre todo en aquellos territorios, como las escuelas provinciales, donde existen mayores obstáculos para la asimilación lingüística y cultural de los inmigrantes. Para esto, Ramos solicita a los directivos de la escuelas que habiten en el mismo espacio geográfico donde se ubica la institución escolar para establecer vínculos con la comunidad, que promuevan el amor a la patria y el vínculo comunitario, que transformen a la escuela en un símbolo del progreso y “centro impulsor de todas las actividades sociales.” Ramos considera que la escuela debe ser un bastión simbólico y cultural que representa al Estado en aquellos territorios donde reina la diversidad lingüística y es difícil la integración cultural a la nación argentina.

En este segundo período se trató, entonces, de poner en juego un proyecto nacional de construcción cultural que se proponía formar un universo simbólico en el que se reconocieran todos y cada uno de los ciudadanos que habitaban el suelo argentino más allá de su tierra de origen. En este sentido se impulsó fuertemente la educación nacionalista en las escuelas particulares de las colectividades extranjeras tendiendo a la intensificación de la enseñanza de la historia argentina de manera “amena y accesible á la imaginación infantil” y haciendo hincapié en la necesidad de darle un carácter permanente y presente en

todas las asignaturas. Es así como, según consta en la “Memoria correspondiente al año escolar 1911” del inspector Birmar Arlagos, “la verdadera orientación se ha impuesto en los programas analíticos vigentes que consultan con su triple carácter educativo, racional y práctico los intereses materiales y morales que persigue la escuela en la elaboración de los futuros ciudadanos.”¹⁴⁶ A pesar de la presencia de población extranjera de diversos orígenes étnicos la escuela, según Arlagos, ha logrado instaurar una sociabilidad argentina a la que tienen acceso todos los niños y, a través de ellos, todos los hogares y que es visible en cómo “la mayoría de los extranjeros nacionalizan sus costumbres, medios de vida, alimentación, vestido, etc., se familiarizan con nuestro lenguaje y se adaptan a nuestro modo de ser.”¹⁴⁷ Si bien esta es la percepción oficial de haber educado en las costumbres y el idioma nacional a los extranjeros no desde una mirada “impositiva sino educadora” y de haber prácticamente erradicado la idiosincrasia extranjera gracias a la escuela; a lo largo de nuestro trabajo, veremos la existencia de prácticas y discursos que arremeten contra este discurso oficial y, además, también observaremos la persistencia en la preocupación por el elemento extranjero. En este sentido, este segundo período se caracterizó, también, por la imposición de un discurso hegemónico que incluyó una perspectiva de exaltación patriótica desmedida y en desmedro de otras expresiones culturales. Para llevar a cabo este proyecto de ingeniería cultural se ideó una serie de prácticas, valores y rituales escolares específicos tendientes a la imposición de un sentimiento nacionalista sin fisuras, además de los ya enunciados. Desde el CNE se propusieron distintos concursos tendientes a producir materiales para la escuela que respondieran al principio de la educación patriótica ya que la producción local era escasa o, en algunos temas o para el público infantil, completamente inexistente. Uno de ellos fue el concurso para la publicación de un libro titulado *Los servidores de la Patria* que se propone como tratado de la historia nacional tal vez como respuesta a la propuesta sugerida en la Sesión IX del Consejo con fecha 24 de diciembre de 1911 donde se explicita la necesidad de “llamar á un concurso especial á los intelectuales (escritores, pedagogos, etc.) para que escriban el libro nacional de lectura, hasta ahora inexistente en la República, que habrá de usarse en los distintos grados de las escuelas dependientes del H. Consejo, escrito con criterio pedagógico, que suscite la idea de la

¹⁴⁶ Arlagos, Birmar. “Memoria correspondiente al año escolar 1911” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914, p. 392.

¹⁴⁷ *Ibidem*, p. 393.

nacionalidad y el culto de sus grandes ideales, de importancia positiva tanto para los niños de las escuelas urbanas como para los de las rurales”¹⁴⁸. En *EMEC* del 31 de julio de 1908¹⁴⁹ se publica la resolución del CNE firmada por el Dr. José María Ramos Mejía:

Buenos Aires, 11 de Julio de 1908

De acuerdo con lo resuelto por el Honorable Consejo en sesión de fecha:

1º Llámese a concurso para la presentación de un libro que se titulará “Los servidores de la Patria” y el cual contendrá una recopilación, tan prolija como sea posible, de los episodios y anécdotas históricos de carácter nacional, así como de los ejemplos de patriotismo ó de civismo de los hombres que, con sus trabajos ó iniciativas en la industria, en el comercio, en las artes en general, en la educación, en las ciencias, en las letras, en la organización social, política y económica, en las luchas por la independencia y defensa del país, etc., hayan contribuido al mayor bien de la República aumentando su riqueza, su fuerza, su cultura, su gloria 2º La referida recopilación será distribuida á los maestros, quienes las utilizarán diariamente en la escuela como medio de educación patriótica, cívica y moral.

(...) JOSÉ M. RAMOS MEJÍA

Presidente

Alberto Julián Martínez

Secretario

El libro propuesto para ser elegido a través de la convocatoria de un concurso es la respuesta del CNE a la crítica de pedagogos, literatos e intelectuales de la inexistencia de buenos libros argentinos que hablen de lo argentino para ser leídos en las instituciones escolares con la mediación de los maestros. La medida, entre muchas llevadas a cabo por Ramos Mejía, busca establecer la historia oficial de nuestro país, el relato de la patria desde la dirigencia y, de esta manera, inventar una narración de la argentinidad que se renarre en las escuelas y se replique en cada relato, conversación, composición, práctica de lectura y escritura en el territorio escolar. Se trata, al fin y al cabo, de cristalizar un relato patriótico y hacerlo público a través de un texto escolar oficial. Otra convocatoria de esta índole fue el concurso de obras literarias para ser representadas en el Teatro de los Niños que se publicó en *EMEC* en octubre de 1911.¹⁵⁰ En este caso se solicitaba que las obras que se presentaran no sólo fueran convenientes para los niños sino, sobre todo, que se desarrollaran en un “ambiente argentino” y que “sus tesis sean altamente morales e instructivas” como así también que el argumento sobre el que se trabaje sean “episodios históricos de carácter

¹⁴⁸ Díaz, Raúl B.; op. cit. (1911), pp- 76-77.

¹⁴⁹ Consejo Nacional de Educación. “Variedades” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 427, T. XXVI, Buenos Aires, Julio 31 de 1908, Serie 2ª N° 47, p. 518.

¹⁵⁰ Consejo Nacional de Educación. “Sección administrativa. Concurso de obras literarias” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXX, T. XXIX, Buenos Aires, Octubre 31 de 1911, n° 466.

nacional ó escenas educativas familiares” que propendan a inculcar en los niños “sus deberes para con la patria, la escuela, la familia y la sociedad”. Por otro lado, se recomendaba que contribuyeran a la educación del sentimiento, el gusto artístico y el perfeccionamiento del idioma castellano. Durante la gestión de la educación patriótica, también se impulsó la impresión de un libro de poesías para niños de autores argentinos en edición económica para ser distribuida entre los maestros y los alumnos de las escuelas dependientes del CNE. Esta propuesta nace de que no existía una colección de poesías que sintetizara “la esencia espiritual de los mejores poetas argentinos” al alcance de todos; más bien, algunos poetas como Labardén, Lafinur, Luca “se encuentran en costosas Antologías o bien dispersas en diarios y revistas.”¹⁵¹ En el caso de la poesía había un especial interés en que circulara en las instituciones escolares ya que era el género más abordado en clase para la práctica de la ortología y la declamación, prácticas que favorecían la depuración de usos lingüísticos extranjeros a través de la corrección idiomática, específicamente fonética. Otro proyecto que se impulsó durante el período de instauración de la educación patriótica fue la producción de tarjetas postales que reproducían escenas de hechos heroicos protagonizados por niños como el “Tambor de Tacuarí” y las “Niñas de Ayohuma” –las primeras de una serie que retrataban escenas de la historia patria y paisajes argentinos con el objetivo de “intensificar el amor á la nacionalidad” - para ser utilizadas en el “intercambio de correspondencia entre los alumnos de todas las escuelas de la República” durante la conmemoración de esos sucesos históricos el 9 de marzo y el 14 de noviembre respectivamente.¹⁵² En este caso se ideó un dispositivo didáctico resignificando el uso de la lámina escolar en tarjetas postales que reproducían en serie las imágenes representativas del sentimiento nacional como paisajes y sucesos históricos que revelaban el rol infantil en la hechura de la nación argentina.

Una liturgia que se impulsó desde el CNE como modo de fortalecer el sentimiento patriótico a través de la educación fue el festejo obligatorio de las fiestas alusivas a la Semana de Mayo en todas las escuelas del país. El inspector Ernesto Bavio redacta las

¹⁵¹ Consejo Nacional de Educación. “Poesías para niños” en *La Educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*, Presidencia del doctor Don José María Ramos Mejía, Apéndice, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913, p. 373.

¹⁵² Consejo Nacional de Educación. “Conmemoración de los niños heroicos” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXX, Tomo XL, N° 471, Marzo 31 de 1912, pp. 424-425.

instrucciones¹⁵³ que deben seguir directivos y maestros para la organización de la celebración de mayo. Es así que dispone, siguiendo el Reglamento General de las Escuelas Comunes de la Capital, que “en los tres días que preceden á las fiestas cívicas, se destinará una hora diaria á lecturas, recitaciones y cantos patrióticos” y “las diversas lecciones que se den en estos días, se relacionen directamente, en cuanto sea posible, con los hechos, las fechas y los nombres más memorables de nuestra revolución é independencia.” Para esto se indica que la enseñanza de todos los grados deberá ser de carácter nacional y patrióticos durante la Semana de Mayo en los horarios vigentes, tomando ejemplos concretos y, especialmente en los grados inferiores, propone trabajar con objetos que remitan a lo nacional como los símbolos patrios o ilustraciones de hechos históricos destacables o próceres de la independencia. También sugiere la visita al Museo Histórico como “excursión patriótica”¹⁵⁴ que permitirá experimentar las luchas patrióticas de manera vívida. Bavio, además, precisa cuáles serán las rutinas didácticas a realizarse en las escuelas:

En las lecciones de Lectura, por ejemplo, se leerán palabras, sentencias, episodios, relatos, paralelos, retratos históricos, etc., tomados de los anales argentinos, simplificando el asunto según el grado de conocimientos y del poder mental de los niños de cada clase.

-En Idioma Nacional, se mantendrán conversaciones familiares é instructivas sobre temas análogos, lecturas hechas por el maestro y referidas por los alumnos, paráfrasis ó versiones, dictado de palabras y frases, como “Libertad”, “25 de Mayo de 1910”, “Sean eternos los laureles”, “Viva la Patria aunque yo perezca”, etc. Recitado y lecciones sobre asuntos eminentemente nacionales.(...)¹⁵⁵

También recomienda

- En escritura, enseñando, demos por caso, la letra R, pedirá el maestro á los niños que den nombres que empiecen con dicha letra, prefiriendo el de patriotas. Los niños dirán probablemente Rivadavia. Se escribirá dicho nombre, así como frases alusivas. (...)

- En lenguaje, lectura, declamación y composición, se dará lugar prominente á los grandes poetas y prosadores nacionales, y á temas propios del aniversario (...)

El maestro presentará el retrato de Belgrano (ó el de cualquier otro prócer ó de patricia que él elija) y dará una breve idea del gran ciudadano y de su obra. Serán deletreadas y luego escritas en el pizarrón y en las pizarrillas las palabras principales empleadas en esta

¹⁵³ Bavio, Ernesto. “instrucciones sobre la ‘Semana de Mayo’” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 437, Tomo XXIX, Buenos Aires, Mayo 31 de 1909, Serie 2° N° 57, pp. 326-332.

¹⁵⁴ Thiesse, Anne-Marie; op. cit. (2001).

¹⁵⁵ Bavio, Ernesto; op. cit. (1909), p. 327.

conversación entre maestro y discípulos, como ser: patriota, bueno, virtuoso, argentino, célebre, inventor, bandera, y otras. (Ibídem: 328-329)

Todas las prácticas escolares tienen que estar imbuidas del sentimiento patriótico, de las referencias históricas más destacadas como así también de la geografía argentina, la instrucción moral y cívica, la riqueza literaria, musical y artística argentina sobre asuntos también argentinos. Los contenidos curriculares se caracterizan, así, como una presencia acumulativa y repetitiva que refiere al sentimiento patriótico encarnado en palabras, frases descontextualizadas y nombres; relatos, anécdotas y episodios históricos. Se hace necesario construir la representación de aquello que se considera nacional y patriótico para así especificar y definir la argentinidad. Para que los niños aprendan la nación es necesario, para Bavio, que los maestros funcionen como verdaderos artífices del sentimiento nacional en la población escolar; para esto es necesario que sientan “en sus propias almas las grandes emociones del patriotismo sincero” más que con palabras “con el ejemplo que darán sus mejores lecciones de patriotismo” sobre todo porque considera que en un país de inmigración es fundamental “la difusión amplia de un fuerte y equilibrado patriotismo” evitando las “exageraciones y el patrioterismo.” Las fiestas mayas, entonces, son una buena oportunidad para llevar a cabo la escenificación de lo nacional en la vida cotidiana de los escolares a partir de ejemplos y prácticas concretas y adaptadas a la evolución psicológica del niño. La idea de Bavio es tomada por maestros y directores que la llevan a cabo en sus escuelas. La directora de escuela Felisa Latallada¹⁵⁶ propone para educar en el sentimiento patriótico la necesidad de “el culto por los héroes y por sus gloriosas reliquias” a través del recuerdo constante con el objetivo de “vivir algo de sus propias vidas, para respirar algo de su propio ambiente y hacer como carne de su carne y alma de su alma aquellas realizaciones que nos dieron patria y libertad.” Para que esto sea posible rescata la figura de Ernesto Bavio quien, según dice, ya en 1889 desde la Escuela Normal de Paraná había implementado las semanas de Mayo y Julio “haciendo revivir con el colorido local y con los vehementes entusiasmos de aquellos días, las glorias viejas y los históricos y fecundos acontecimientos que dieron vida a la libertad, a la independencia y al engrandecimiento

¹⁵⁶ Latallada, Felisa. “Enseñanza patriótica. Conferencia dada en la Escuela Superior N° 3 del C.E. 3°” En *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 440, Tomo XXIX, Buenos Aires, Agosto 31 de 1909, Serie 2° N° 60.

actual de nuestra patria.” En cambio, en la propuesta para las fiestas patrias¹⁵⁷ que se publica en la Sección Práctica de la *Revista de Instrucción Primaria* no se observa esta experiencia de simulación histórica en los niños que recuerdan a sus héroes. El autor del texto sugiere ejercicios y lecturas para llevar a cabo en la escuela y presenta un programa posible para hacer en el ámbito del aula, más allá del acto público que se realice en la fecha correspondiente para toda la escuela:

Programa – 1. Himno Nacional cantado por todos los alumnos.

2. Apertura del acto por un alumno elegido a pluralidad de votos entre los compañeros (el maestro corregirá previamente el trabajo del alumno, sino es él mismo quien se lo ha preparado).

3. Declamación de *La madre del patriota* por un niño.

4. *La bandera* por una niña.

5. *Cuadro patriótico* leído ó recitado por el profesor.

6. *Leyenda nacional* lectura por un niño.

7. *Ofrenda*. Los alumnos depositan flores al pie de los retratos de prohombres argentinos.

8. *Canción de despedida*.

9. *Palabras del maestro clausurando el acto*.

Toda una liturgia escolar pauta por el maestro donde el niño declama, recita o lee textos de otros donde se presenta lo patriótico como una retórica cargada de referencias a los símbolos nacionales y eventos históricos donde no hay construcción de sentido a cargo del niño ni apropiación sino, más bien, se trata de reproducir el discurso oficial sobre la patria y sus héroes. Si bien Bavio alerta sobre el peligro del patriotismo, este tipo de prácticas lo favorece ya que no se trabaja desde la mirada del niño y sus propias posibilidades de construcción del conocimiento y el sentimiento nacional sino que se trata de presentar lo nacional como algo dado, fijo y establecido por los mayores. En este sentido, otra directora escolar, Victoria Ginesta¹⁵⁸, advierte sobre este problema y afirma que el patriotismo no se enseña sólo si se lo recuerda en los aniversarios de las fiestas patrias ni tampoco si se asocia a estas celebraciones sólo a los argentinos sino que es necesario involucrar a los extranjeros y, para esto, es necesario un maestro que pueda “prolongar esos entusiasmos del niño para

¹⁵⁷ “Las fiestas patrias” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año V, La Plata, 16 de mayo de 1909, N° 94, p. 1369.

¹⁵⁸ Ginesta, Victoria. “Concepto de Patria en la escuela” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 443, Tomo XXXI, Buenos Aires, Noviembre 30 de 1909, Serie 2° N° 63, pp. 445-448.

convertirlo en convicciones profundas.” Es decir, en el caso de Buenos Aires –según esta directora- la obra de educación patriótica debe darse más enfáticamente pero no a partir de la mera propaganda de los hechos y los prohombres sino que es necesario ampliar la mirada a las bellezas naturales, considerar la patria incluyendo los “aires nacionales, en las obras de nuestros poetas y literatos” y el ambiente escolar propicio para la enseñanza. También Clotilde de Fernández¹⁵⁹ -docente de la provincia de Misiones- se pronuncia sobre qué se entiende por educación patriótica:

Hay un concepto erróneo y, por desgracia, bastante generalizado en la educación patriótica. Al decir “educación patriótica” nos circunscribimos á la enseñanza de la historia, cuando ésta no es sino un factor de la educación patriótica. Enseñamos nuestros prohombres bajo la faz guerrera más que bajo la faz moral, y el niño con su natural tendencia á inclinarse más por los hechos que emocionan y deslumbran, cree que fue más patriota un Falucho que murió por defender su bandera que un Moreno ó Rivadavia, que no esgrimieron la espada sino la pluma para trabajar desde su gabinete de estudio por el engrandecimiento de la patria. (Ibídem: 365)

La autora critica la concepción monolítica oficial que rescata para la construcción del sentimiento nacional sólo la historia de nuestro país y a sus prohombres en su faceta militar como así también la orientación de la enseñanza en la que aparece el patriotismo ligado directamente a las fechas patrias, a ocasiones especiales donde se celebra algún hecho histórico relevante para la historia de nuestro país. Más bien propone rescatar la educación moral en relación con lo patriótico ya que educar en la nacionalidad también es educar en ciertos principios morales, inculcar

(...) á los niños la noción clara de todos sus deberes en el hogar, en la escuela, en la calle, en todas partes; es despertando y cultivando en ellos el respeto por las leyes que rigen la tranquilidad y armonía del hogar, de la escuela, de la pequeña sociedad en que actúa siendo niño, que se prepara el ciudadano futuro, respetuoso de las leyes y capaz de hacerlas respetar por quien intente desconocerlas; es haciéndole ver, palpar y sentir desde la niñez, que el derecho de cada uno está restringido por el derecho de los demás, que se desarrollará en él la conciencia de lo que está obligado á dar y de lo que debe recibir; es desarrollando en el niño el amor y el hábito de la verdad, que se prepara el hombre libre.

Formad ciudadanos libres, pero realmente libres, física, intelectual, moralmente y habréis formado ciudadanos patriotas. (...) (Ibídem: 469)

¹⁵⁹ Fernández, Clotilde de. “Educación patriótica” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 446, Tomo XXXII, Buenos Aires, Febrero 28 de 1910, Serie 2° N° 66, pp. 465-471.

Educar patrióticamente es, entonces, enseñar las virtudes del ciudadano que permitirán la formación del carácter nacional entendido como la capacidad y colaboración de cada individuo para el crecimiento y progreso de la nación siguiendo el ejemplo de las grandes figuras históricas. De Fernández hace hincapié en la educación patriótica en términos de educación de los niños en principios cívicos fundamentales que posibilitarán la formación política y ciudadana tomando el legado de los próceres y abandonando el discurso inflamado y la retórica militarista de la historia nacional.

Con todo, este segundo período se caracteriza por la exaltación de un patriotismo exacerbado que encuentra en la escuela la función de amalgamar a los habitantes del territorio argentino, nativos y extranjeros, a través de la imposición de un sentimiento nacional. Los defensores de esta política educativa van a defender el chauvinismo hiperbólico enraizado en los discursos y en las prácticas escolares por la necesidad de establecer “una base moral en la educación primaria”¹⁶⁰ para lograr la nacionalización.

De 1913 a 1930 se puede establecer un tercer período más ligado a un momento de mayor democratización aunque con el temor a las expresiones políticas anárquicas y, tal vez a causa de esto, sin cambios respecto del período anterior en cuanto a la educación patriótica. En enero de 1913 Ramos Mejía deja su cargo de Presidente del CNE por enfermedad y es reemplazado provisoriamente por Francisco P. Moreno hasta que en febrero de 1913 asume Pedro N. Arata hasta la llegada del gobierno radical en 1916. La breve gestión de Moreno está imbuida por el espíritu patriótico legado por Ramos Mejía; es así como la escuela, “debe orientar su acción en un alto sentido nacional, ser capaz de formar en el niño el sentimiento social del altruismo inculcándole los verdaderos conceptos de justicia, de ley, de autoridad moral, de trabajo propio para la mayor grandeza de la patria, y propendiendo a que una común instrucción y educación cree en nativos y extranjeros nobles hábitos de solidaridad práctica, primer fundamento de supervivencia de las sociedades bien organizadas.”¹⁶¹ Es decir, el objetivo de la escuela es crear un

¹⁶⁰ Beltrán, Juan G. “La educación primaria en la Argentina. Conferencia en La Sorbona” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 461, Tomo XXXVII, Buenos Aires, Mayo 31 de 1911, p. 344.

¹⁶¹ Moreno, Francisco P. “Propósitos de la Comisión Didáctica del Consejo Nacional de Educación en CNE. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXII, N° 497, Buenos Aires, Mayo 31 de 1914, Tomo XLIX, p. 153.

sentimiento nacional solidario que incluya a todos y promover el ideal patriótico basado en un ideal moral. Este propósito se considera fundamental sobre todo en un país de inmigración como Argentina donde, según Moreno, “el antagonismo y confusión de ideales, sentimientos, religiones, aspiraciones de inmediato enriquecimiento, costumbres y prejuicios, produce fatalmente el desquiciamiento de la armazón moral de todas las razas que contribuyen a formarlo y la falta de carácter definido en su población; la patria no está tanto en la soberanía del suelo como en la unidad moral y económica del pueblo y cuando los habitantes de la Nación se sienten solidarios, la patria adquiere su más alta expresión.” La moral constituye el ideal patriótico de la nación y es a través de ella como la patria nace como tal sin fisuras ideológicas provenientes de elementos ajenos al sentimiento nacional. La escuela, entonces, tiene un fin claramente moralizador y patriótico y debe tender a la erradicación del elemento extranjero en suelo argentino. Como afirma Moreno:

(...) Todos nuestros esfuerzos deben tender a que no haya extranjeros en la República Argentina. Dentro de las atribuciones legales del Consejo Nacional de Educación, está el establecimiento de escuelas dominicales en las que con programa atrayente puede ampliar su acción haciendo amar el suelo argentino al divulgar su conocimiento y enseñar los medios de aprovecharlo; el de escuelas especiales para adultos que ignoren nuestro idioma; el de la escuela ambulante en la capital, para llevarla a quienes no puedan concurrir a ella; la creación de bibliotecas populares tan descuidadas hasta hoy; el museo escolar central, donde el alumno estudie metódicamente el suelo y la vida argentina; la ilustración gráfica escolar que facilite ese estudio y el de la historia argentina. (...) (Ibídem: 154)

La escuela amplía su red educadora, multiplica su acción nacionalizadora transformándose de acuerdo al destinatario que es necesario incluir en el sentimiento nacional. El dispositivo escolar se adapta a otras modalidades escolares –dominicales, especiales, ambulantes– como así también extiende su función en tanto museo escolar que contenga los tesoros de la vida argentina para ser expuestos ante la comunidad como así también se prevé el ingreso de material ilustrado que facilite y acerque la argentinidad a aquellos que aún no se sienten parte de ella. La función educadora de la escuela se piensa como “una religión racional”, como un culto que se agranda y se expande hacia otros territorios donde hasta el momento no había llegado la maquinaria de conformación identitaria argentina. Dentro de esta propuesta de argentinizar a todos los habitantes del territorio nacional, se propone el impulso a las bibliotecas escolares populares incluyendo en el catálogo –además de los textos de López y de Mitre– “una sub-sección de obras y colecciones documentarias, casi

todas de edición oficial destinadas á los estudios normales de historia argentina”, con esta bibliografía los profesores y alumnos podrán realizar “muy provechosos trabajos de compulsión ó confrontación ó control de los textos mencionados, para confirmar ó rectificar ó establecer un dato de cualquier género, sobre los mismos, con lo cual, á más de habituarse al manejo del libro, como instrumento del saber, aprenderán á relacionar los sentimientos patrióticos con el culto primordial de la verdad ó de su mayor aproximación histórica.” De esta manera, el CNE considera que la enseñanza nacionalista “saldrá del ritual de los símbolos y de abstracciones, donde la exclusiva y continua exaltación de la bandera, del himno, de la grandeza y del porvenir de la República amenazan convertir el patriotismo en actos declamatorios.”¹⁶² Se proponen documentos históricos como textos a ser leídos en la escuela para aprender la historia nacional y construir el sentimiento de amor a la patria basándose en datos confiables –siguiendo el paradigma positivista- y, de esta manera, se propende a alejarse del patriotismo entendido como discurso meramente retórico y, más bien, se trata de remitir a hechos patrióticos concretos y documentados. Esta disposición de incluir textos históricos en el catálogo de las bibliotecas escolares en desmedro de la literatura para niños se inscribe en una concepción de lectura y de formación de lectores ligada a la idea de moldear a los sujetos a imagen y semejanza de la letra escrita, sin dar lugar a la apropiación que cada lector realiza sobre el texto y, además, estableciendo que la lectura de textos históricos facilitará la transformación nacionalizante en cada lector; la argentinización se conseguirá a través de la promoción de la lectura histórica entendida ésta como medio para la transmisión del sentimiento nacional.

Durante la gestión de Pedro N. Arata se promueve una educación primaria ligada a un pragmatismo pedagógico dado por la propuesta de “eliminar lo superfluo para intensificar lo útil y necesario”¹⁶³ y se apunta a una enseñanza simultánea donde confluyan todos los saberes y conocimientos para la formación de un “buen ciudadano” que contribuya al destino nacional. En este sentido, durante esta gestión, se continúa con la preocupación de educar en la nacionalidad, de manera más enfática, a las poblaciones de

¹⁶² Lucero, Amador L. “Bibliotecas escolares populares” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXI, T. XLVI, Buenos Aires, Julio 31 de 1913, N° 487, p. 18.

¹⁶³ “La educación común en la Capital Año 1913” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública* por el Dr. Pedro N. Arata (presidente del Consejo Nacional de Educación), Años 1913 y 1914. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916, p. 322.

los territorios nacionales y en las escuelas privadas donde el elemento extranjero tiene una fuerte presencia. En el primer caso, se impone un plan de enseñanza con carácter “nacional y práctico”, da herramientas a los maestros para que conformen los programas “inspirados en las sugerencias del ambiente en que se hallan las escuelas, en los ideales de la Nación” como así también se establece una división del trabajo en tres períodos –infantil, elemental y superior- y se propone una enseñanza aplicada a la vida real que se basa “en la iniciativa, observación, experimentación, manejo de las cosas y ejecución consciente de los alumnos.” Es decir, hay una distancia respecto del normalismo y comienza a incorporarse la idea de un sujeto alumno que aprende a partir de la experimentación y de su propia práctica; esta concepción va a ser previa a la incorporación gradual de los métodos activos que se oficializaran en la gestión de Ángel Gallardo. Esta propuesta educativa busca que los alumnos se transformen en propagadores del conocimiento en la vida cotidiana. En el caso de las escuelas particulares, se reconoce el avance en cuanto a nacionalización de estos establecimientos regentados por extranjeros y a la lenta argentinización de su población escolar; no obstante, se propone continuar con la obra nacionalista a través de una enseñanza integral como así también con “la celebración de fiestas conmemorativas de nuestras fechas históricas, en las que toman principal parte los educandos, y asisten sus familias, tiene gran influencia sobre el alma infantil, vinculando al hogar con la escuela en un objetivo común, con los caracteres que el concepto moderno le asigna y da importancia suma a la enseñanza de nuestra historia.”¹⁶⁴ En este afán nacionalista de la escuela, además del festejo de las fiestas patrias como práctica escolar, se propone la creación del Teatro Escolar con el objetivo de cuidar el idioma e incorporar la temática nacional en la escuela. Éste enseña a los niños a cuidar el idioma, preocupación central también para este período por la influencia de “idiomas extraños”, “en su dicción, en su articulación, en su gramática” y, además, “porque ofrece inspiración al pensamiento e ideales de moral para el carácter.”¹⁶⁵ El teatro por la puesta en juego de la declamación, el cuidado de la pronunciación y la articulación vocal es otro instrumento al servicio de la purificación del

¹⁶⁴ “La enseñanza privada en la Capital. Años 1913, 1914” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública* por el Dr. Pedro N. Arata (presidente del Consejo Nacional de Educación), Años 1913 y 1914. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916, p. 477.

¹⁶⁵ “Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación, números 8 al 15, inclusive Sesión 8ª. Día 5 de marzo de 1915” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIII, T. 53, Buenos Aires, Abril 30 de 1915, N° 508p. 16.

idioma nacional en la escuela. Por otro lado, también va a servir como instrumento para la cohesión social y cultural de la comunidad y como difusor de la cultura nacional.

1916 se inicia con la reforma en los planes de estudio –conocida como la reforma Saavedra Lamas- impulsada desde el Poder Ejecutivo en la que se propone la orientación profesional, la ejercitación práctica que habilite al alumno “para la aplicación inmediata, en su vida de trabajo, de los conocimientos adquiridos en la escuela”¹⁶⁶; esta reforma apunta fundamentalmente a la enseñanza media a partir de la preocupación por el destino de los alumnos que desertaban del sistema escolar. Se crean, así, las escuelas intermedias o de preparación integral de tres años luego de la primaria que funcionaban como un filtro social¹⁶⁷ en el que se seleccionaba a los alumnos y se orientaba al resto de la población escolar hacia modalidades educativas ligadas a la producción y al trabajo como escuelas de comercio, escuelas de artes y oficios, y escuelas industriales. En cuanto a la enseñanza primaria en 1918 se realiza una reforma de la ley 1420¹⁶⁸ donde se establece que

Art. 18° El “mínimum” de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: Lectura y escritura, aritmética (...); geografía particular de la República Argentina y nociones de geografía universal; historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; instrucción cívica y conocimiento de la Constitución Nacional; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; educación física y estética.

Para las niñas será obligatorio, también, el conocimiento de labores de mano y nociones de economía doméstica. Para los varones, el conocimiento de los ejercicios manuales más sencillos; y en la campaña, además, nociones de agricultura y ganadería. (ibídem: 143)

La formación tiene una orientación práctica y aplicada a la vida cotidiana, estableciendo una distinción educativa según el género, y también hay un interés en reforzar los contenidos que se refieran a la historia, geografía e idioma nacional. Por otro lado, durante la gestión de Ángel Gallardo, se discute abiertamente la enseñanza libresco y enciclopédica y se propone una mirada pedagógica ligada a los métodos activos donde la experiencia cobra un lugar protagónico. Es así como se sostiene la necesidad de que el maestro guíe y estimule al niño en el acercamiento al conocimiento como así también se propone “excitar

¹⁶⁶ “Reforma del plan de estudios y organización escolar” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIV, N° 519, Buenos Aires, marzo 31 de 1916, Tomo LVI, p. 153.

¹⁶⁷ Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

¹⁶⁸ “Proyecto de ley” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVI, N° 548, Buenos Aires, Agosto 31 de 1918, Tomo LXVIII.

el interés, concentrar la atención en el objeto que se desea conocer, observar con minuciosidad y exactitud; comparar, para llegar a una generalización; hacer aplicaciones del conocimiento adquirido”¹⁶⁹, ejercitar la lectura sostenida de “buenas obras.” Es decir, se trata de recuperar el protagonismo del conocimiento científico en la formación escolar. Más allá de esta perspectiva más moderna en cuanto a los métodos pedagógicos, inculcar el sentimiento patriótico sigue siendo, durante este período, una preocupación de funcionarios y docentes. El informe de Ángel Gallardo sobre su gestión del año 1917¹⁷⁰ es contundente respecto de este aspecto. En él argumenta que la población escolar que concurre a las escuelas argentinas es muy heterogénea, en cuanto a las nacionalidades como a las inscripciones sociales. Ante este estado de cosas, Gallardo plantea la necesidad de “intensificar el espíritu nacional de la enseñanza” con el objetivo de construir un futuro promisorio; para esto propone una escuela “con caracteres y formas definidos, que funda en su crisol los rasgos salientes de la nueva raza.”¹⁷¹ La escuela, entonces, funcionará como un dispositivo productor de subjetividades¹⁷² que diluya las influencias externas y dé lugar a la constitución de una nueva raza imbuida de un sentimiento nacional arraigado que se muestre no sólo en prácticas o rituales escolares sino también que produzca una pertenencia nacional en las estructuras del sentir¹⁷³ de cada uno de los alumnos.

Esta preocupación por la obra de argentinización de la escuela recorre las disposiciones y recomendaciones ministeriales. Los inspectores, en tanto voceros de las políticas educativas, dan a conocer públicamente las indicaciones a seguir por maestros y profesores. Por ejemplo, el inspector general de Territorios Lorenzo E. Lucena explicita que la escuela debe ser considerada “el santuario de la patria, tratando de despertar sin violencias, pero con decisión y sin desmayos, el sentimiento de la nacionalidad y el culto por los grandes hombres.”¹⁷⁴ Es así que para llevar a cabo este objetivo se propone, como

¹⁶⁹ “La enseñanza en la Capital” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ángel Gallardo (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Año 1916, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1918, p. 14.

¹⁷⁰ *Ibidem*.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 17.

¹⁷² Grupo Doce. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Gráfica México, 2001.

¹⁷³ Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.

¹⁷⁴ Lucena, Lorenzo E. “Indicaciones del inspector general de Territorios” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXV, Buenos Aires, junio 30 de 1917, N° 534, Tomo LXI, p. 173.

ya lo habíamos visto en el período anterior, la conmemoración de las fechas patrias en la escuela -ritual patriótico por antonomasia que se piensa como práctica que contribuye a la constitución del sentimiento nacional entre los escolares- “organizando veladas y conferencias, encabezando procesiones cívicas en cuya formación se interese el pueblo, difundiendo la letra y música del Himno Nacional y de las principales canciones patrióticas, confeccionando y distribuyendo escarapelas, banderas, etc.”¹⁷⁵ Esto se refleja en la propuesta elevada al Presidente del Consejo Escolar IV, con fecha 30 de abril de 1916¹⁷⁶, para la conmemoración del centenario de la Independencia. Se propone organizar un concurso histórico entre los alumnos de 5° y 6° grados sobre el tema “Independencia Argentina”, se realizará una exposición escolar con trabajos sobre historia y geografía argentina, se llevará a cabo una demostración física a cargo de los alumnos, los maestros y directivos dictarán conferencias patrióticas, se realizará en las escuelas nocturnas una conferencia sobre el “Congreso de Tucumán” con proyecciones. Incluso, acaso en una posición extrema teñida por la preocupación de que sea la escuela la formadora de la pertenencia nacional de los niños, una docente plantea que, tal vez, “lo relativo a nacionalidad, (...) debiera constituir en la escuela, una asignatura como la lectura, la aritmética o la geografía.”¹⁷⁷ La inclusión en la currícula, para María Mercedes De la Vega, es la posibilidad de establecer la obligatoriedad de enseñar los contenidos acerca de la nacionalidad y que la escuela asuma su responsabilidad en este sentido. Igualmente, ya en las disposiciones o sugerencias del Consejo todas las prácticas que se realizan en el ámbito escolar se piensan como promotoras de la construcción de una enseñanza nacional y, como señala el inspector Lucena, en ésta “se dedicará, en todo momento, atención especial a la enseñanza del lenguaje, no sólo como medio de comunicación entre los hombres, sino también como factor decisivo en la adaptación del extranjero a nuestro país, a nuestras costumbres y a nuestra historia.”¹⁷⁸ Nuevamente se promueve la enseñanza de la lengua como instrumento para la cohesión nacional y la conjuración de las lenguas otras que traen consigo los inmigrantes y que son transmisoras de culturas ajenas al sentimiento nacional y a la expresión identitaria argentina. Estas propuestas coinciden con el mensaje presidencial

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 174.

¹⁷⁶ “Proyecto de Conmemoración Escolar del Centenario” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIV, N° 520, Buenos Aires, abril 30 de 1916, Tomo LVII.

¹⁷⁷ De la Vega, María Mercedes. “Nacionalismo en la escuela” en CNE. *EMEC*, Año XXXVI, N° 548, Buenos Aires, Agosto 31 de 1918, Tomo LXVIII, p. 131.

¹⁷⁸ Lucena, Lorenzo; *op. cit.* (1917), p. 176.

al Congreso¹⁷⁹ de 1918 donde hace hincapié en “la difusión de la cultura nacional en todas sus formas” como una de las preocupaciones centrales de su gestión. En este sentido, combatir el analfabetismo tanto en la Capital como en la campaña como así también orientar la formación de los maestros y de la enseñanza secundaria siguiendo la moral patriótica se presentan como objetivos fundamentales para la presidencia de Irigoyen. Esta orientación nacional se propaga en las escuelas a través de artículos de docentes que se publican en revistas pedagógicas. Por ejemplo, en *Revista de Instrucción Primaria* se publica un extenso artículo, titulado “Nacionalización de la enseñanza”¹⁸⁰ cuyo autor es Cruz A. González, donde se argumenta sobre la necesidad de que la escuela, y el maestro como su artífice, nacionalicen. Como señala González, “nacionalizar quiere decir transmitir vida, costumbres, hábitos, buena educación y adaptar al extranjero a nuestro medio, al cumplimiento de las leyes y al goce de los derechos civiles y políticos, “manteniendo incólume la tradición heredada para atenuar los peligros del cosmopolitismo avasallador y de la propaganda disolvente” como dijera en su elocuente discurso el interventor nacional Dr. José Luis Cantilo.”¹⁸¹ El maestro tiene la función de enseñar el nacionalismo a través de la obra nacional, de la idiosincrasia y moral argentina advirtiendo sobre la amenaza del cosmopolitismo como así también debe contribuir a la formación cívica de cada ciudadano.

En 1919 se recrudece la imposición del nacionalismo en la escuela a partir de los sucesos de la Semana Trágica. El 31 de mayo de 1919 se publica en *EMEC* el discurso que Manuel Carlés¹⁸², representante de la Liga Patriótica Argentina, da el 4 de mayo en la Plaza Lavalle. Con la inclusión de este discurso en la revista del CNE se oficializa en el ámbito de la gestión educativa una postura contraria a las ideologías extranjerizantes y anárquicas que se escenifican en la Semana Trágica y se politiza fuertemente el discurso escolar nacionalizante. Como afirma Carlés, existen ciertas “tendencias disolventes que siguen algunos exaltados en esta tierra de bendición” y para evitar ser dominados por el elemento extranjero afirma: “Inmunicémonos con antídotos de patriotismo contra el contagio de la

¹⁷⁹ “La instrucción pública en el Mensaje Presidencial” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVI, N° 545, Buenos Aires, mayo 31 de 1918, Tomo LXVII, p. 84.

¹⁸⁰ González, Cruz A. “Nacionalización de la enseñanza” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XIV, La Plata, agosto 16 de 1918, núm. 317. Este artículo continúa en el número de 1° de septiembre, en el del 16 de septiembre y finaliza en el del 16 de octubre.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 6943.

¹⁸² Carlés, Manuel. “Discurso” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVII, N° 557, Buenos Aires, Mayo 31 de 1919, Tomo LXX.

peste exótica.”¹⁸³ La Liga Patriótica Argentina va a tomar un rol activo en relación con la escolarización como territorio donde se debe formar al niño acorde con los principios de la argentinidad. Es así como la edición del libro de lectura *Patria y belleza* (1922) de Gustavo Lenns¹⁸⁴ (Adolfo Rodríguez), adherente a esta asociación nacionalista, está dedicada a Manuel Carlés y Frank Soler como así también a la “juventud de la República” por “sus ideales de argentinidad.” Luego de la dedicatoria, se incluye un pedido para que Carlés autorice la impresión y difusión del libro de Lenns por considerarlo una herramienta para “desarrollar eficazmente en los niños, a quienes se destina, el culto y el cariño por las cosas de la Patria.” Este texto es seguido por la aprobación de Carlés quien considera al autor de *Patria y belleza* “eminente propagandista de la verdad patria.” A continuación, se presenta un texto titulado “Circular a las Brigadas de la República” donde se recomienda la lectura y difusión del libro de lectura que “contiene una serie de lecturas amenas y escritas en un estilo sencillo y elocuente, sobre asuntos de carácter nacionalista, y que encuadran en un todo dentro de los principios e ideales difundidos por la Liga Patriótica Argentina” como así también se lo caracteriza como un texto que va a colaborar con la obra de “tonificar el alma argentina, a fin de que ella no vaya perdiendo sus coloridos propios ante el avance del exotismo que, inculcando en las mentes ideas subversivas hace olvidar lo bello y puro de nuestro pasado glorioso simboliza, al extremo de que se leen libros de literatura extranjera desechando la copiosa y sana producción de nuestros autores nacionales.” Luis Zuberbulher, el autor de la circular, considera necesario erradicar las lecturas extranjeras por ser peligrosas a la formación del espíritu nacional que es la verdadera obra patriótica que realiza la institución escolar. En este sentido, agrega, que se debe inculcar este sentimiento nacional “en el alma y en el corazón del niño” y para esto es necesario “intensificar la acción propagandista” a través de lecturas como las que se encuentran en el libro de Lenns. Como último paratexto, se encuentra el prólogo del autor en el que explica cómo considera que se “bebe comúnmente el sentimiento nacional de un país”, a través de “la tradición, el ejemplo de sus grandes hombres y el conocimiento de las bellezas naturales de su suelo.” También hace hincapié en la cultura moral como medio que contribuye a la formación nacional y que constituye, para Lenns, en la esencia de las “almas juveniles,

¹⁸³ *Ibidem*, p. 104.

¹⁸⁴ Lenns, Gustavo. *Patria y belleza*, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación Guillermo Kraft, 1922.

como la Justicia, el Honor y la Verdad.” La impresión y difusión de este libro de lectura por parte de la Liga Patriótica Argentina da cuenta del rol activo que ésta tiene en relación con instaurar un orden nacional que se distribuya en todas las esferas sociales con el objetivo de conjurar las ideologías contrarias a lo que aquella considera como ideales de la nación. Este texto va a ser aprobado por el CNE para su lectura institucionalizada luego de su publicación.

Para 1919 y los años siguientes, ya no se trata de nacionalizar para sentir la patria, sino que nacionalizar es una acción necesaria para controlar la cuestión social que cada vez más se tiñe de signos políticos considerados una amenaza para la patria y el orden establecido. En este sentido, también es llamativo que, según consta en el Informe de la gestión del año 1919¹⁸⁵, se haga referencia al Decreto del Poder Ejecutivo Nacional con fecha 4 de mayo donde se enfatiza la necesidad de que la escuela sea fuente de enseñanza cívica y moral de la población en el sentido de establecer las normas de la nacionalidad; de ahí que, según reza el informe, las lecciones de moral “fueran especialmente encaminadas durante el año 1919 a vincular ideales de fraternidad y tolerancia mutuas, así como de respeto a la vida y propiedad ajenas y a crear hábitos y normas de conductas necesarios para hacerlos prácticos.”¹⁸⁶ Como señala Escudé, una característica de este momento histórico es la paranoia política¹⁸⁷ que puede observarse en discursos y disposiciones oficiales como, por ejemplo, el mensaje de Ángel Gallardo al CNE¹⁸⁸:

El patriotismo no implica el odio al extranjero, del mismo modo que el amor a la madre, no significa menosprecio de las demás mujeres. Antes por el contrario, no se puede respetar la patria o la madre ajenas si no se comienza por amar y venerar la propia.

Por una monstruosa aberración se está generalizando en todo el mundo la propaganda antipatriótica, sustituyendo el amor patrio por la confraternidad universal, como si ambos sentimientos no fueran compatibles. Se pretende así disfrazar con las seductoras apariencias de un vago amor a la humanidad abstracta, el odio concreto que ciertos espíritus anormales sienten hacia su prójimo.

¹⁸⁵ “La enseñanza en la Capital. Concepto democrático y nacionalista de la escuela primaria” en CNE. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ángel Gallardo (presidente del Consejo Nacional de Educación), Año 1919, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso y Cía., 1920.

¹⁸⁶ *Ibidem*, p. 26.

¹⁸⁷ Escudé, Carlos; op. cit. (1990), p. 72.

¹⁸⁸ “Sesión 95°, Día 8 de noviembre de 1920” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Abril 30 de 1921, N° 580, Tomo LXXVIII. Sección oficial.

Estas ideas disolventes atraen a la juventud con el prestigio de toda novedad paradójica que consideran sinónimo de mejora y de progreso (...) (Ibídem:45)

Más adelante, agrega,

Si bien, desde un punto de vista filosófico toda opinión sincera es respetable y la libertad de conciencia es invulnerable, mientras no se traduzca en actos antisociales, *el estado no puede tolerar a la propaganda de ideas subversivas*, que atentan a su propia existencia y mucho menos cuando *esta propaganda sea ejecutada por sus propios funcionarios*, al amparo de las ventajas y prerrogativas inherentes a su condición de agentes del Estado.

Cuando estos funcionarios son precisamente los encargados de modelar el alma de la niñez, la proyección futura de las ideas que se siembran en sus tiernos espíritus adquiere importancia trascendental.

El Consejo Nacional de Educación está en la obligación ineludible *de velar para que no se deslicen en la enseñanza gérmenes nocivos que puedan producir amargos frutos en el porvenir*. Quienes no estén conformes con la orientación nacionalista que el Consejo ha dado a la enseñanza, deben tener la lealtad de renunciar al puesto que desempeñan en el magisterio, para recuperar su libertad de acción y no realizar el verdadero abuso de confianza que significa el hecho de valerse de los elementos y de la autoridad que el Estado pone en sus manos para socavar sus fundamentos. (Ibídem: 45-46) (El subrayado es nuestro)

Gallardo advierte sobre el peligro de que se propaguen ideas contrarias al sentimiento nacional argentino en las escuelas sobre todo a través del personal docente que es el responsable de formar al niño en los ideales que establece su función como agente del estado nacional y alerta a los docentes que amparados en su libertad de acción y en sus propios ideales pedagógicos amenazan con la disolución nacional. Para combatir esta situación propone que al iniciarse el ciclo lectivo se celebre en todas las escuelas “una ceremonia de apertura de curso y de renovación del voto profesional del personal directivo y docente.”¹⁸⁹ El ritual escolar aparece aquí como prueba de lealtad al ideario nacional argentino y como corrector de cierto *habitus* docente que es necesario erradicar de la escuela. Con todo, la función de la institución escolar va a estar ligada, más que nunca, a la necesidad de formar a los niños en un sentido de pertenencia nacional que adhiera –sin fisuras– al discurso oficial y hegemónico, sin dar lugar a ideologías de ruptura que ingresan al país a través de los inmigrantes politizados.

Desde el discurso oficial el nacionalismo se presenta como una problemática acuciante y, en este tercer período, se orienta cada vez más como un discurso insoslayable que anuncia, de alguna manera, su militarización y como un anuncio de lo que vendrá a

¹⁸⁹ Ibídem, p. 46.

partir de 1930. En los informes de la inspección se especifica cómo debe ser la orientación nacional: “La escuela argentina tiene como primordial cometido desenvolver en el corazón de la niñez todos aquellos sentimientos tendientes a fijar y vigorizar el carácter nacional” de manera tal que se hace necesario que se comprenda el sentimiento de la patria “haciéndola resaltar viviente en todas sus manifestaciones, ante la observación del niño y es, inspirado en este propósito que he insinuado, se oriente en las escuelas la enseñanza de la historia y geografía argentina, hacia una objetivación más en armonía con su realidad.” Además, se propone que la institución escolar inicie “a los alumnos en las prácticas de todos aquellos principios encaminados a formar en ellos, hábitos de verdad, de sinceridad, de amor y respeto, de gratitud, de orden y de solidaridad con sus compañeros, puesto que de la posesión de todas estas cualidades morales, ha de surgir una cultura superior, que les hará sentir y comprender el patriotismo como la más bella expresión del amor.”¹⁹⁰ O, como señala Julio Picarel¹⁹¹ -vocero de la versión militarista y dogmática del discurso nacionalizador a partir de su asunción como inspector de Territorios en 1921 y que cobra más relevancia con la gestión de Ramón Cárcano en el CNE a partir de 1932- en su alegato a favor de la orientación cultural nacionalista en la escuela, es necesario llevar a cabo una serie de medidas conjuntas para proclamar esta orientación como requisito indispensable de la escolarización y como modo de “incrustar en el alma del niño, el hondo concepto de patria que surge espontáneo en la conciencia del alumno”¹⁹². Es así como proclama:

4°- La acción conjunta del Estado, la escuela y la sociedad, deberá intensificarse en el sentido de formar en el alumno la conciencia de sus futuras responsabilidades en la vida cívica del ciudadano instruido en sus derechos y obligaciones.

5° A los efectos del artículo anterior, en todos los centros de cultura, escuelas y colegios, talleres y fábricas, cuarteles y buques de la armada, se distribuirán, profusamente, ejemplares de la Constitución Nacional, en edición económica por cuenta del Estado.

6°.- En idéntica forma y a los mismos fines, se distribuirá, gratuitamente, el texto sintético de los grandes acontecimientos nacionales.

7°.- (...) las autoridades escolares fomentarán el cultivo del idioma patrio, fundando la “Revista Infantil”,-oficial y gratuita-, auspiciando certámenes, instituyendo premios, y propiciando la confección de una “Antología Escolar de Autores Argentinos”.

¹⁹⁰ Paiva, Leoncio. “La enseñanza. Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 585, Buenos Aires, Septiembre 30 de 1921, Tomo LXXIX., p. 203.

¹⁹¹ Picarel, Julio. “Orientación nacionalista. Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 585, Buenos Aires, Septiembre 30 de 1921, Tomo LXXIX.

¹⁹² *Ibidem*, p. 222.

8°.- A fin de concurrir, en su medida, al engrandecimiento de la industria nacional, las escuelas aprovecharán, en la práctica de las manualidades, los productos netamente argentinos de cada región.

9°.- Constituyendo las creencias, costumbres y tradiciones populares, el alma nativa de la argentinidad, será obra eminentemente nacionalista, concurrir con patriótico empeño a la formación del folclore argentino, auspiciado por el Honorable Consejo Nacional de Educación. (Ibídem: 221)

Picarel propone, entonces, estas medidas conducentes a producir una transformación cultural en la sociedad y soslaya las tensiones que puede producir esta ingeniería cultural donde el lenguaje, la literatura, la lectura, la escritura, la música, el arte, las creencias populares y todas las prácticas sociales de la comunidad devienen espacio donde lo patriótico funda su territorialidad simbólica. Se trata, entonces, de imponer la cultura nacional como dispositivo para conformar identidades argentinas sin dar lugar a expresiones culturales plurales que den cuenta de la diversidad lingüística y cultural que reina en nuestro país para la época.

Coincidentemente con el discurso hegemónico acerca de la necesidad de argentinizar, el colaborador de la *Revista de Instrucción Primaria* Atanasio A. Lanz presenta a la Liga Nacional de Educación una curiosa propuesta¹⁹³ según la cual el gobierno nacional debería crear cursos de instrucción nacional en los barcos que traen inmigrantes europeos. En una carta se explicita la propuesta en la que se explica que se trata de aprovechar “el relativo largo viaje de mar, donde no hay nada que hacer, donde se pasan los días generalmente en pleno hastío, máxime los que vienen en tercera clase” y, con el permiso de las empresas marítimas, contratar profesores argentinos para que diariamente expliquen saberes relativos a la geografía y economía argentina, “conversaciones y lecturas sobre costumbres argentinas”; leyes sobre instrucción, registro civil, sanidad; “lectura, escritura e idioma nacional” como si se tratara de “escuelas de mar transitorias.” Para llevar a cabo la enseñanza de estos contenidos nacionales propone distintos procedimientos:

- a) Vistas cinematográficas con inscripciones en los principales idiomas de los inmigrantes.
- b) Carteles de ilustración y estadísticas en diversos idiomas.
- c) Hojas volantes sobre tópicos importantes en diversos idiomas.
- d) Método mutuo de enseñanza, aprovechando a los discípulos.
- e) Confección de libritos especiales en varios idiomas. (Ibídem: 17688)

¹⁹³ “Escuelas en los vapores con inmigrantes” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIII, La Plata, 1° y 16 de febrero de 1928, N° 543 y 544. Sección Actualidades, pp. 17686-88.

Se trata de inocular una educación nacional a los que todavía no han arribado a territorio argentino utilizando métodos variados pero con una fuerte presencia en la vida cotidiana del inmigrante que viaja en los transatlánticos; el cine, la lectura, la escritura y la conversación serán prácticas y herramientas para llevar a cabo el propósito oficial de argentinizar al inmigrante y sociabilizar al europeo en la idiosincrasia argentina.

Si bien existía un discurso instalado socialmente de que era necesario argentinizar por la fuerza, a partir de 1921 se encuentra una fuerte resistencia en los seguidores de la revista *La obra* que encuadrados en la perspectiva pedagógica escolanovista polemizan en torno a qué se entiende por enseñar en la nacionalidad y cuáles son los límites de tolerancia del CNE respecto del disenso en relación con la enseñanza patriótica. Un antecedente de esta polémica está en un artículo titulado “El espíritu de nacionalidad”¹⁹⁴ publicado por la maestra Herminia Brumana en 1919 en *Revista de Instrucción Primaria* en el que discute la noción de patriotismo que circula en muchas escuelas y constituye el sentido común. Argumenta en contra de la consideración que aquella maestra que en los “festejos patrios que el pueblo realiza hoy al son de bombas y manifestaciones ruidosas va ella en primera línea con una gran escarapela en el pecho, mientras exhibe por esas calles el flamante trajecito de seda” se la pueda considerar patriota y con este ejemplo apunta contra las exigencias del CNE para los maestros a quienes “se incita a un patriotismo externo, callejero, inútil.” Para Brumana el verdadero patriotismo no está en la apariencia o la presencia en ciertos actos patrióticos sino que las maestras que son verdaderas patriotas “hacen de su labor silenciosa día a día su ofrenda a la patria, preparando una nacionalidad consciente.” En este artículo, esta maestra critica ese nacionalismo rimbombante ligado a ciertos rituales patrióticos vacíos que no conforman el alma nacional sino que sólo son un barniz, una simulación, un disfraz para representar un papel frente a los superiores. Con la publicación el 20 de febrero de 1921 del primer número de *La obra* la polémica sobre el tratamiento y la forma en que se inculcaba el patriotismo encuentra un territorio discursivo posible y, en el seno del escolanovismo, se discute acerca de qué lugar darle a la formación nacional que se considera necesaria en la escuela en relación con los presupuestos de su ideología pedagógica que se liga a la construcción de un sujeto autónomo y al desarrollo individual. Los artículos que se publican en esta revista muestran no sólo una mirada

¹⁹⁴ Brumana, Herminia. “El espíritu de nacionalidad” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XV, La Plata, 16 de agosto de 1919, núm. 340, pp. 7637-38.

distinta desde lo pedagógico respecto de la educación nacional sino también una actitud de oposición contundente a las políticas educativas y, como señala acertadamente Puiggrós, una “cierta irritación.”¹⁹⁵ En un artículo titulado “Historia y nacionalismo”¹⁹⁶ publicado en *La Obra* en el número del 5 de mayo de 1921 se discute la enseñanza del nacionalismo en la escuela a través de una cierta visión de la Historia ligada a “sucesos fugaces, bullanguera y superficial, que busca su centro de gravedad en el lado épico”, donde lo que cuenta es el “panegírico obligado de los grandes héroes”, la “biografía del poder” y las campañas militares más que la “acción de la masa anónima, con sus necesidades, con sus penas” que nos permitirá ver que la historia se conforma por otras manifestaciones más allá de los conflictos armados o la acción de los héroes; la historia está vinculada con “el arte, la economía, el espíritu religioso, etc.” Es decir, se trata de fomentar el patriotismo ligado a la vida cotidiana, a las experiencias y testimonios de ciudadanos comunes y, en este sentido, se plantea la diferencia entre la Historia como conocimiento y el patriotismo como sentimiento y emoción, como principio espiritual. Juan Francisco Guzmán, otro colaborador de esta revista, coincide en la crítica al modo en que se pretende nacionalizar a la población escolar y, en un artículo titulado “La orientación nacionalista en nuestro sistema de educación”¹⁹⁷ plantea que no se trata de repetir y hablar “hasta el cansancio de la patria y de los grandes guerreros que la engrandecieron” desde una perspectiva verbalista sino que es necesario acercar al niño a los grandes hombres de la historia patria a partir de su biografía y su obra, como modelos ejemplares y no como protagonistas de relatos históricos grandilocuentes que se alejan de la percepción del escolar. Varias son las colaboraciones de maestros en este sentido; es así que en un artículo titulado “Nacionalismo silencioso”¹⁹⁸ incluido en la sección “La escuela en Acción” donde se hacen propuestas para el aula -a partir de un relato ficcional sobre una niña que conoce el mar en la bahía de Samborombón y, ya de adulta, recorre el mundo y ve el mar de distintas maneras aunque se queda con la visión del mar argentino- se define el concepto de patria como la imagen cambiante del mar y propone enseñar el amor a la patria no desde el

¹⁹⁵ Puiggrós, Adriana; op. cit. (1992), p. 52.

¹⁹⁶ “Historia y nacionalismo” en *La Obra. Revista de Educación, Ciencias y Letras*, Año I, Buenos Aires, Mayo 5 de 1921, Num 6.

¹⁹⁷ Guzmán, Juan Francisco. “La orientación nacionalista en nuestro sistema de educación” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año I, Buenos Aires, Noviembre 20 de 1921, N° 19.

¹⁹⁸ “Nacionalismo silencioso” en *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 164, Tomo IX, N° 5, Buenos Aires, mayo 10 de 1929.

rescate de las luchas heroicas, ni desde las frases remanidas sobre el progreso argentino sino como un vínculo fraterno que une a todos los niños de las escuelas del país. También Clotilde Guillén de Rezzano¹⁹⁹ – introdujo en las escuelas argentinas la pedagogía asociacionista y globalizadora de Decroly, las puso en práctica en la Escuela Normal N° 5 de la Ciudad de Buenos Aires y la difundió en el interior del país a través de sus conferencias²⁰⁰- propone otra mirada respecto de cómo introducir curricularmente la cuestión de la nacionalidad en una escuela pensada como un laboratorio donde cada sujeto ejerza sus libertades individuales. Es así que apuesta al *centro de interés* como dispositivo pedagógico desde los métodos activos que rescatan el lugar del niño como sujeto creador no como un mero reproductor de discursos o prácticas; es decir, si bien se propone abordar saberes vinculados con el sentimiento patriótico se considera necesario que el niño los sienta como propios, que sea significativo para él. De este modo se propone que sea el niño el que haga una bandera, un escudo, que dramatice un hecho histórico, que realice una visita al museo, que seleccione láminas o recortes sobre el tema; es decir, se busca que el niño tenga una actitud activa y no pasiva como modo de apropiación del sentimiento nacional. Algunas de las propuestas áulicas que sugiere Guillén de Rezzano son: en quinto y sexto grado visitar el Museo Histórico Nacional para observar los objetos conservados que se vinculan con el aniversario o fiesta patria; también se propone leer alguna crónica histórica como, por ejemplo, “La gran semana de 1810” de Vicente Fidel López en la que se presentan los acontecimientos –según Guillén de Rezzano- de manera vívida “y accesible a la mentalidad infantil”, para luego realizar diapositivas que representen el ambiente de la época y los hechos históricos. También propone que los niños estudien los orígenes de los símbolos nacionales; busquen en el diccionario aquellos términos referidos a lo nacional que desconozcan y los ilustren con dibujos; armar una carpeta de recortes con textos sobre los símbolos nacionales, los antecedentes de la semana de mayo, el medio ambiente, la revolución. Además de todas estas rutinas didácticas se propone la realización de composiciones sobre el tema a partir de un pre-texto, un enunciado que coloca al niño-escritor en una situación determinada y, a partir de allí, escribe poniendo en juego su invención donde recupera los saberes sobre ese hecho histórico; por ejemplo, una consigna

¹⁹⁹ Guillén de Rezzano, Clotilde. “La escuela nueva en acción. Centro de interés: la fiesta nacional” en *La obra. Órgano de Nueva Era sección argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación*, Año VIII, N° 148, Tomo VIII, N° 6, Buenos Aires, Mayo 15 de 1928.

²⁰⁰ Véase Puiggrós, Adriana (dir). ; op. cit. (1992), p. 46.

posible es: “un niño de 1810 vive en las cercanías de la Plaza de la Victoria escribe a un amigo el relato de los sucesos del 25 de Mayo.” No se trata de imitar las crónicas históricas de Mitre ni tampoco copiar algún texto establecido en el libro de lectura sino escribir desde los propios saberes y sentimientos respecto de lo nacional y, puntualmente, en relación con esta fecha patria. Otra sugerencia didáctica de Guillén de Rezzano es trabajar con el cuento histórico²⁰¹ como modo de acercamiento accesible a los niños de la historia nacional no como anécdota o narración –que es la propuesta oficial de abordaje de los sucesos históricos- sino, aclara, “se trata de tomar un hecho y revestirlo de ropajes infantiles, a fin de hacerlo accesible por la vía de lo semejante.” Para acercar mejor esta propuesta relata una experiencia que se realizó en una escuela para la semana del descubrimiento de América:

La mesa de arena fué preparada convenientemente: sobre tablas dispuestas adecuadamente, la maestra hizo con arcilla el Viejo y el Nuevo Continente; el agua fué representada con papel azul. Dejóse cubierta la parte correspondiente al Nuevo Mundo, y el cuento, al desarrollarse, tomaba como escenario el que le ofrecía la mesa de arena. Este primer dispositivo se ajustó a la idea que los contemporáneos de Colón tenían de la tierra, y para hacer concretos los razonamientos contrarios a las teorías de Colón. Un globo terrestre constituyó la réplica a estas argumentaciones.

El cuento iba ilustrándose a medida que se desarrollaba, adquiriendo los niños nuevos conocimientos o revisando los adquiridos.(ibídem: 699)

Se propone el abordaje del texto a través de la imaginación y la representación por semejanza como así también se sugiere que la apropiación de los conocimientos nuevos se vaya dando paulatinamente, a medida que se narra el relato y se lo representa. Se dialogiza el relato y se incluyen reflexiones en voz alta como modo de facilitar la legibilidad del relato histórico; en este sentido, también se propone nombrar a Colón por su nombre de pila para acercarlo al niño. Se trata de adaptar el relato histórico a la recepción infantil a partir de la imaginación y apelando a sus intereses. En este caso, el relato que se tomó para el trabajo fue “Cristóbal Colón”²⁰² de Rhoda Power extraído de *Child Education*. Además el

²⁰¹ Guillén de Rezzano, Clotilde. “La escuela nueva en acción. El cuento histórico en el ciclo infantil” en op. cit. (1928).

²⁰² Transcribimos un fragmento: “Había una vez un pobre tejedor (*) cuyo nombre era Domingo Colón. Vivía con su mujer y sus hijos en el puerto de Génova (*) y tenía tan poco dinero que él y su familia tenían que trabajar rudamente. Hasta los niños debían ayudar hilando, y cada día, cuando volvían de la escuela, debían sentarse ante el telar y ocupar su tiempo emparejando colores y juntando hilos rotos. El mayor de los niños se llamaba Cristóbal, y aunque estaba aprendiendo para ser un tejedor como su padre, su corazón no estaba en el trabajo. Cristóbal prefería bajar al puerto (*) y allí preguntar a los marineros de

texto narrativo sobre la historia de Colón también permite la apropiación de otros saberes como las denominaciones de polo norte y sur, los paralelos y meridianos, el globo terrestre, etc. La ficción histórica funciona como un discurso que permite el acercamiento facilitado a conocimientos y saberes de otras disciplinas.

Rosario Vera Peñaloza es otra educadora –no inscrita en la revista *La Obra* pero comprometida con una educación que rescate el lugar del sujeto alumno- que también presenta una propuesta crítica respecto de las políticas educativas reinantes. En un texto titulado “Orientaciones pedagógicas”²⁰³ explica la necesidad de contribuir a la formación de la vida nacional recuperando el pasado histórico pero desde lo familiar y cotidiano. Para esto propone trabajar en la escuela desde una perspectiva centrada en lo práctico y en el imaginario infantil y, de esta manera, acercarse a los contenidos curriculares de lo nacional a través de la recopilación de lecturas geográficas, históricas y literarias sobre las distintas regiones, abordar la vida y la obra de personalidades destacadas de nuestra cultura, acercar a los chicos los productos manufacturados característicos de cada región, leer con ellos folletos de divulgación científica, guías de museos históricos, entre otras propuestas posibles.

Otra crítica que se hace desde la revista *La Obra*²⁰⁴ es el énfasis puesto desde las políticas educativas en considerar que el patriotismo se promueve a través de ciertos rituales patrióticos escolares en determinadas fechas como la Semana de Mayo y el 9 de julio. Más bien, desde esta publicación se considera que la enseñanza patriótica logrará sus objetivos cuando se centre en el trabajo cotidiano en el aula, a partir del modelo y ejemplo de los maestros. En este sentido, la cuestión del patriotismo en la escuela da lugar a la crítica de los funcionarios del CNE que, según esta publicación, dan “ejemplos perniciosos”, “menosprecian al maestro” y centran su acción en los discursos, las fiestas, los juramentos, los desfiles; es decir, en el ritual patriótico teatral. De ahí que los maestros encuadrados en esta publicación consideren a ese patriotismo “una burda parodia” y

dónde venían y hacia dónde debían dirigirse nuevamente. Le gustaba también estar en la escuela, porque sus maestros le daban lecciones de geografía (*), diciéndoles todo lo que sabían de los vientos (*), de las estrellas (*), y del mar (*), así como de las regiones del Este y del Oeste (...).” Los términos marcados con asteriscos se abordan en clases complementarias. *Ibidem*, p. 700.

²⁰³ Vera Peñaloza, Rosario. “Orientaciones pedagógicas” en *Pensamiento vivo de Rosario Vera Peñaloza*, Instituto social de la Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional del Litoral, Ministerio de Educación de la Nación, Biblioteca Pedagógica n° 7, 1954.

²⁰⁴ “La enseñanza patriótica” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm. 78, Buenos Aires, Julio 5 de 1924, Tomo IV, Núm. 9.

planteen, en tono imperativo, que los funcionarios “hagan del magisterio la fuerza moral que es menester que sea.” La discusión en torno a cómo educar en el sentimiento nacional pone en el tapete las tensiones entre el CNE y la revista *La obra* que se presenta como vocera de los maestros disidentes respecto del modelo nacionalizador impulsado desde las políticas educativas del período. Otra arista de la polémica que la revista *La obra* entabla con el CNE respecto de la educación patriótica la presenta Américo Ghioldi en el artículo “Nacionalismo en la enseñanza” publicado en dos números.²⁰⁵ En el primero, el autor plantea la distinción entre nacionalismo y la obra nacional de la escuela; al primer término lo conceptualiza como una teoría que tiene distintas perspectivas y una de ellas es el chauvinismo mientras que afirma que la escuela debe llevar a cabo una obra nacional ligada a la preparación del niño para que se desempeñe en la sociedad como ciudadano; es decir, se trata de enseñar ciertas pautas y hábitos legitimados socialmente y preparar al niño para que pueda desenvolverse en su medio. En la continuación de este artículo, Ghioldi profundiza su posición y plantea que la obra nacional de la escuela tiene que promover la construcción del sentimiento nacional, de la pertenencia a una comunidad de leyes y no, como le enrostra al CNE, basar la educación nacional en una perspectiva sesgada de la historia patria donde se privilegia una mirada militarista y al servicio de ciertos intereses políticos. Otra colaboradora de la revista, Petrona V. de Bordón²⁰⁶, coincide con Ghioldi en la crítica a la enseñanza de corte militarista y considera que cuando se asocia al nacionalismo “expresamente al heroísmo guerrero, a batallas, a hechos sangrientos (...) lo que en realidad se hace es sembrar en la tierra virgen del alma infantil el sentimiento marcial y de absurda malquerencia o rivalidades con otros países.”²⁰⁷ La crítica se centra en una formación nacionalista ligada a la superioridad bélica o militar de cada nación y, por lo tanto, se considera que el progreso de la nación está en la guerra y no en la paz. Otro aspecto en el que coincide con Ghioldi es respecto de que la escuela debe hacer obra nacional, debe inculcar el patriotismo pero sin llegar al chauvinismo o patrioterismo que, para de Bordón, consiste en “despertar en la conciencia infantil la semilla maldita del odio al extranjero, el salvaje prurito de no querer concebir la patria de otra manera que aislada,

²⁰⁵ Ghioldi, Américo. “Nacionalismo en la enseñanza” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Número 83, Buenos Aires, Septiembre 20 de 1924 y en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Número 84, Buenos Aires, Octubre 5 de 1924, Tomo IV, Número 15.

²⁰⁶ Bordón, Petrona V. de. “Cómo ha de enseñarse el patriotismo” en *La obra. Revista de educación*, Año VI, N° 118, Buenos Aires, Agosto 5 de 1926, Tomo VI, N° 12.

²⁰⁷ *Ibidem*, p. 493.

encerrada, odiando a todas las demás naciones”; sobre todo, advierte, en un país de inmigración. Es decir, esta maestra chaqueña se opone a las políticas de educación nacionalista de corte militarista y chauvinista ya que forman al niño desde una perspectiva xenófoba y con la aspiración bélica como meta para constituir la nación.

Otras voces por fuera de la revista *La obra* se oponen a la propuesta oficial de enseñar un patriotismo exacerbado y militarista. Así el maestro Saturnino Costas alerta, desde un artículo titulado “La pedagogía del patriotismo”²⁰⁸, sobre el peligro de fomentar el sentimiento nacional “por la pedagogía del militarismo” ya que el peligro es alejarse “de los límites razonables” y que esto lleve a “exageraciones morbosas de un patriotismo que fomente la exaltación de los instintos belicosos.” Más bien, propone “educar en las nuevas generaciones la capacidad para una nueva moral democrática” y “destruir las viejas prácticas, los anacrónicos prejuicios y hábitos de servidumbre con que las generaciones pasadas plasmaron el tipo del hombre llamado a actuar en las sociedades autocráticas.”²⁰⁹ Se trata, para este docente, de formar al ciudadano en los principios democráticos y no como un títere de la clase dirigente ni con un sentimiento nacional exacerbado que produzca situaciones de odio al extranjero. En este sentido, la maestra Isabel Escardó²¹⁰ se pregunta “cómo se concilia el espíritu amplio y tolerante de nuestras leyes con el de una educación orientada por la senda al parecer unilateral del nacionalismo” que se impulsa desde el CNE y plantea la necesidad de apartarse de la idea de un patriotismo que considera mal interpretado que es “como un traje nuevo que sale a relucir en los días de fiesta y se guarda cuidadosamente en espera de algún otro aniversario o fecha conmemorativa.”²¹¹ Para Escardó, el patriotismo debe estar encarnado en la vida cotidiana, debe formar parte del ambiente en que se desarrolla el niño. Asimismo, plantea que el objetivo de la obra patriótica en la escuela es “obtener una amalgama de razas de la cual ha de surgir una nueva y definitiva y no una *policolonia*”²¹², es decir que, coincidiendo con la propuesta de Gallardo de crear una nueva raza, esta docente considera que la escuela debe construir una

²⁰⁸ Costas, Saturnino. “La pedagogía del patriotismo” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LX, Buenos Aires, Julio 31 de 1922, N° 595, Tomo LXXXIII.

²⁰⁹ *Ibidem*, p. 143.

²¹⁰ Escardó, Isabel de. “El patriotismo de los maestros” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XLII, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1924, N° 624, Tomo XCI.

²¹¹ *Ibidem*, p. 126.

²¹² *Ibidem*, p. 127.

nueva identidad que asimile la diversidad étnica que existe en la sociedad argentina de la época.

Este período se caracterizó por las tensiones entre un nacionalismo de corte militarista y una nueva mirada sobre la enseñanza como fue la escuela nueva u otras expresiones pedagógicas que buscaron recuperar el lugar de sujeto niño en edad escolar y procuraron encontrar una zona de equilibrio entre la necesidad de enseñar el sentimiento nacional y respetar las libertades individuales.

El último período, que situamos en nuestra investigación de 1930 a 1940, se caracteriza por un recrudecimiento del nacionalismo como contenido curricular a enseñar con ribetes espiritualistas en un primer momento y que vira hacia una tendencia nacionalista militarizante. Este período se inicia con el golpe militar de Uriburu y en el CNE con la gestión de Juan B. Terán y se tiñe de una mirada que continúa pensando a la enseñanza en su faceta de educadora de la nacionalidad y se entremezcla con la presencia, cada vez más fuerte, de la religión católica en la escuela. En el discurso de asunción de Terán a la presidencia del CNE explicita claramente cuál va a ser el eje rector de la escuela durante su gestión: “formar la solidaridad moral de las generaciones, que es la definición de una nacionalidad.”²¹³ La cuestión de la nacionalidad se erige en una doctrina gubernamental que tiene como función central formar en los sujetos una moral nacional que establece el diálogo y vínculo entre hermanos. Coherentemente con este principio fundamental para pensar la enseñanza en este período de gestión del Consejo, en ese mismo número de *EMEC* se incluye un artículo titulado “Orientación moral de la escuela argentina”²¹⁴ en el que se explicita cuál es el objetivo de la escuela argentina:

1°.- La escuela Nacional, desde los primeros grados hasta la Universidad, debe proponerse desarrollar en los argentinos la convicción fervorosa de que el destino manifiesto de su nacionalidad consiste en consumir una civilización propia, de carácter eminentemente democrático, heredera de los valores espirituales rectificadas de la civilización occidental, en la que se asegure a todas las capacidades individuales su pleno desenvolvimiento, mediante una amplia e inteligente solidaridad de esfuerzos, orientada por un concepto superior de justicia.

²¹³ Terán, Juan B. “Discurso. (Pronunciado por el Dr. Juan B. Terán, el 20 de noviembre de 1930 en el acto de asumir la presidencia del Consejo Nacional de Educación)” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIX, Septiembre a Diciembre de 1930, N° 693 a 696, p. 2.

²¹⁴ Guaglianone, Pascual. “Orientación moral de la escuela argentina” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIX, Septiembre a Diciembre de 1930, N° 693 a 696.

2°.- Como consecuencia del precedente propósito, la Escuela argentina se propone contribuir a la formación de una raza capaz de realizar el destino manifiesto de la nacionalidad, atendiendo, en su acción educativa, tanto al desarrollo de las básicas condiciones físicas como al desenvolvimiento de particulares condiciones psíquicas.(...)

3° El educador argentino debe contribuir a la formación de un tipo humano resistente a la fatiga y a la enfermedad, sereno y pronto al peligro, y apto para el trabajo (...)

4°.- La Escuela Argentina debe proponerse educar la personalidad psíquica de nuestro niño, en función del ideal colectivo. (...) (Ibídem: 26-27)

Si en los períodos anteriores las gestiones del CNE estaban convencidas que la escuela primaria era la institución escolar privilegiada para educar en la argentinidad, con Uriburu y Terán se considera necesario extender la educación nacionalista a otros niveles de enseñanza aunque consideran central forjar una solidaridad moral en las nuevas generaciones en la instrucción primaria. Por otro lado, se hace hincapié en la necesidad de formar una raza y un sujeto argentino que conforme una solidaridad e ideal colectivo. Además, el autor se opone a la autonomía provincial y manifiesta la necesidad de que la escuela se nacionalice, estableciendo de esta manera la búsqueda de una mayor centralización del CNE. En este sentido, en este cuarto período se implementa un control más estricto respecto de la selección de los textos que pueden ingresar al circuito escolar – esto hace que se establezca la necesidad de que responda al ideal nacionalista²¹⁵-, de la edición de mapas y, como señala Escudé, del uso de la radio para el adoctrinamiento nacionalista.²¹⁶ Si bien algunos maestros y directivos coinciden con la necesidad de que la función de la escuela es crear el ideal de hermandad que permita la convivencia entre personas de distintas etnias como así también la necesidad de que la escuela realice una orientación argentinizante; hubo cierta resistencia en cuanto a esta centralización desmedida. En este sentido, algunos docentes plantean que para que se pueda realizar esta obra nacional de la escuela es necesaria “la descentralización de la administración escolar a fin de que las instituciones escolares gocen de la debida libertad en la orientación de la enseñanza.”²¹⁷ También la Asamblea de Inspectores de los territorios²¹⁸ va a coincidir en la

²¹⁵ Según consta en el expediente 19189-E-929 titulado “Orientación nacional en los libros de texto” publicado en la Sección oficial de *El Monitor*. Véase *El Monitor de la Educación Común*, Año LII, Mayo 31 de 1933, N° 725.

²¹⁶ Escudé, Carlos; op. cit. (1990), p. 93.

²¹⁷ Flores, Carlos D. “Orientación de la escuela argentina” en *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Marzo de 1931, N° 699, p. 230.

²¹⁸ “De la Asamblea de Inspectores de Territorios. Acción Nacionalista de la Escuela” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Año X, N° 180, Buenos Aires, Mayo 10 de 1930, Tomo X, N° 5.

necesidad de que la escuela realice una acción nacionalista aunque considere que para que se lleve a cabo con éxito existen ciertas dificultades, como la heterogeneidad de la población, la gran extensión territorial, la incorrecta interpretación de las leyes, las deficiencias en la formación cívica de los ciudadanos como así también el escaso apego a la tierra. Sin embargo, más allá de estos obstáculos reales, consideran que es necesario transmitir el nacionalismo despegándose de la mirada épica y procurando que el niño conozca los orígenes de la patria, su historia y sus antepasados de manera vívida y sentida. Por otro lado, también acuerdan sobre la necesidad de reivindicar el idioma nacional en tanto expresión del sentimiento nacional.

A raíz de la alarma en la opinión pública por la emergencia de conflictos sociales con participación de grupos políticos radicalizados se acentúa la paranoia política y comienza a circular el temor a la invasión comunista como flagelo que amenaza la cohesión social y nacional. Con la llegada al poder de Justo, la presidencia del CNE es ocupada por Ramón Cárcano –hasta que en 1932 asume Octavio Pico- y Julio Picarel es designado inspector general de las escuelas de la Capital. Se inicia así un período donde la escuela tiene la función de adoctrinar en la argentinidad dogmáticamente y borrar cualquier expresión plural afianzando un discurso hegemónico claramente autoritario. Como señalan desde la revista *La obra*, “vuelve a agitarse el ambiente escolar, exigiéndose a los maestros una intensificación de la educación nacionalista para preservarnos o salvarnos de la disolución comunista que se cierne –dícese- sobre nuestras instituciones como tormenta amenazadora”²¹⁹; sin embargo, en este contexto, no todos tiñen de ironía esas creencias sociales. Manuel Trigo Viera, en un artículo titulado “La escuela, crisol de nuestro nacionalismo, y el maestro artífice del ideal patriótico”²²⁰ asegura que debido al peligro de expresiones contra la estabilidad institucional, es necesario reavivar la prédica nacionalista en la escuela y, en este sentido, señala que “la escuela ha de ser, hoy, mañana y siempre, la mejor fragua para forjar nuestro nacionalismo a imagen y semejanza de la patria.” Además, agrega que el ideal que la escuela debe perseguir sin dudar es “*hacer nacionalismo, inculcar en los corazones un intenso amor a la patria, traducido en hechos en todos los campos de la actividad colectiva*” y, para esto, la escuela debe formar al niño como un

²¹⁹ “La escuela en acción. Educación nacionalista” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Año XII, N° 215, Buenos Aires, Junio 25 de 1932, Tomo XII, N° 8, p. 349.

²²⁰ Trigo Viera, Manuel. “La escuela, crisol de nuestro nacionalismo, y el maestro artífice del ideal patriótico” en *Revista de Educación*, Año LXXII, La Plata, Junio de 1932, Núm. 6, pp. 592-597.

soldado dispuesto a luchar por la patria y debe “*fusionar (...) la prole de las masas inmigratorias, educándolas en el culto de la argentinidad, para que los niños extranjeros egresen de nuestras escuelas tan argentinos como nuestros propios hijos.*” La escuela, entonces, debe pensarse como institución formadora de identidades aunque eso implique borrar las adscripciones culturales y lingüísticas de los inmigrantes. Más bien, se trata de operar sobre los sujetos extranjeros modificando sus *habitus* e imponiendo un código cultural ajeno como el argentino. La argentinidad deviene discurso religioso que debe inocularse a través de una trama de significaciones culturales, políticas e ideológicas y la escuela se transforma en una institución donde la fe en Dios debe ser omnipresente.²²¹ De la misma opinión es el maestro Teófilo G. Burgos que titula a un artículo de su autoría que se publica en *EMEC*, “Conferencia de fe nacionalista.”²²² Allí advierte que los extranjeros eligen nuestro país como destino y, por tal motivo, deben respetar al país de adopción acatando las leyes y los ideales colectivos como así también no se justifica “la siembra de odios, la agitación subversiva y la violencia contra la integridad nacional y el acervo moral e institucional.”²²³ Ante este estado de cosas, afirma que debe realizarse una “intensa campaña nacionalista” que es, en realidad, una campaña de odio al extranjero. Nuevamente la revista *La obra*²²⁴ se opone a esta concepción chauvinista de la educación nacional y propone sí una enseñanza argentina y la formación de una nacionalidad compartida por todos pero respetando al extranjero que ha contribuido al crecimiento y progreso de la nación.

Durante la gestión de Octavio Pico se instruyen distintas disposiciones que buscan, cada vez más, reforzar el sentimiento nacional erradicando discursos y prácticas que provengan de la población inmigrante. En los informes de gestión se explicita que es imperativo disponer un acrecentamiento del discurso argentinizante que debe atravesar todas las experiencias y prácticas escolares. Es así como se promueven las ceremonias para las fechas patrias como el juramento a la bandera, el homenaje a los muertos por la patria y

²²¹ “Escuela nacionalista y cristiana” en *Revista de Educación*, La Plata, N° 4, Noviembre-Octubre y Diciembre de 1936, Año LXXVII.

²²² Burgos, Teófilo Gonzalo. “Conferencia de fe nacionalista” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LII, Marzo 31 de 1933, N° 723.

²²³ *Ibidem*, p. 66.

²²⁴ “Crisol de la nacionalidad” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Buenos Aires, Mayo 10 de 1934, Año XIV, N° 244, Tomo XIV, N° 5.

a los niños heroicos²²⁵ como así también la orientación nacionalista obligatoria en los libros de lectura que ingresen al circuito escolar²²⁶ y en los contenidos programáticos.²²⁷ La escuela se hace eco de estas disposiciones y en revistas pedagógicas se publican propuestas de maestros. Por ejemplo, en la *Revista de Educación* se publica el artículo “El nacionalismo argentino” de Emma Hurtado Alvis²²⁸, directora de la Escuela 3 de San Martín, donde se narra una experiencia educativa llevada a cabo durante el ciclo lectivo del año 1935 que tuvo como objetivos rectores “a) Fortificar el amor a la patria y formar el alma nacional. b) Conservar nuestra tradición gloriosa. c) Rendir culto a nuestros símbolos nacionales. d) Formar la conducta altruista, el desinterés, la generosidad y el espíritu de sacrificio. e) Producir el acercamiento espiritual que incita al trabajo, a la concordia y a la solidaridad.”²²⁹ Para llevar a cabo estos objetivos, esta docente cuenta que se llevaron a cabo distintas prácticas áulicas como, por ejemplo,

Dramatizar los hechos salientes de nuestra historia (...)

Insistir sobre la pureza del habla, rechazando tenazmente la introducción de modismos exóticos y de ese *lenguaje monstruoso* que llaman “lunfardo.”

Abominar la obra destructora y absurda de aquellos que vienen a nuestras tierras a hacer propaganda disolvente y funesta (...)

Visitas a los museos Histórico Nacional y Colonial de Luján, o lugares y edificios conservados que fueron teatro de las jornadas patrias.(...)

Hablar del gaucho, de su figura tradicional, como personificación del alma argentina, la pureza de sus sentimientos y su probado desinterés. Practicar bailes argentinos regionales, entonar canciones del folklore nacional.

(...) Dramatizar la jura de la bandera. (...)

Investigar en la vida diaria de los niños los actos que los acercan más a la grandeza de estos hombres²³⁰, a fin de imitar su ejemplo. (...)

Relacionar los niños de todas las escuelas de la República entre sí, intercambiando ideas, manteniendo correspondencia. (Ibídem: 33-35)

Se propone una batería de consignas que buscan que el niño sea protagonista del suceso histórico y no un mero observador que aprecia la historia; por otro lado, se establece un uso

²²⁵ “Enseñanza patriótica” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Año 1933, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1935 (Presidencia del Consejo Octavio Pico).

²²⁶ *Ibídem*.

²²⁷ *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1936, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1937.

²²⁸ Hurtado de Alvis, Emma. “El nacionalismo argentino” en *Revista de Educación*, N° 2 de 1936, Año LXXVII, pp. 33-36.

²²⁹ *Ibídem*, p. 33.

²³⁰ Se refiere a Belgrano y San Martín.

lingüístico atado a una perspectiva purista de la lengua y se promueve la conversación sobre la figura del gaucho que se recupera como imagen del acervo cultural nacional. Por otro lado, se enuncian ciertos principios que deben regir la experiencia para lograr instaurar un sentimiento nacional en la escuela que se invisten de un manto de ajenidad de lo extranjero y exaltan el principio solidario de la patria. También en este fragmento se rescata el museo como reservorio de lo nacional y el folklore como expresión del alma argentina. La propuesta de esta directora apunta a establecer un modelo de práctica escolar posible para realizar la obra nacional en la escuela siguiendo las disposiciones del Consejo que se orienta hacia un adoctrinamiento nacionalista que impulsa la actualización de los programas en 1936, introduce el discurso católico en las aulas y muestra al maestro como un soldado de la patria que cumple con su tarea de formar a los niños en la nacionalidad.

Poco antes de finalizar la gestión de Octavio Pico se propone utilizar la Radio del Estado, por intermedio del CNE, para difundir la cultura y educación patriótica. De esta manera se destina media hora por la mañana y media hora por la tarde para transmitir conferencias de docentes e inspectores sobre temas referidos a “el conocimiento del país con descripciones de sus bellezas naturales y de las bondades de su clima y de sus producciones que proporciona (...) de la magnificencia y de la liberalidad de sus leyes”²³¹ y recitaciones y lecturas de tema patriótico a cargo de alumnos. Esta intervención en la vida cotidiana busca “despertar la admiración por los hombres que aseguraron nuestra independencia, que nos llevaron a la unidad nacional y a la civilización presente, no sólo en los hechos de armas sino también con la acción perseverante del trabajo, con las obras de pensamiento, con la producción de sus artistas, con el ingenio de sus inventores”²³²; es decir, se trata de inculcar el sentimiento patriótico extendido hacia todas las ramas de la vida social argentina.

Con la asunción en 1938 de Pedro Ledesma al CNE se continúa con la obra nacionalista como se observa en las disposiciones del Consejo. En las escuelas extranjeras se propone la implementación de la lectura obligatoria del Himno Nacional Argentino y del Preámbulo de la Constitución, la lectura de textos que describan nuestro país como la enseñanza de “tradiciones, leyendas, industrias y comercio”; también se promueve la

²³¹ *Digesto de Instrucción Primaria*. Suplemento N° 1, 2 y 3. Buenos Aires, 1942. Presidente del CNE Dr. Pedro M. Ledesma. Suplemento N° 1, p. 131. En este suplemento se incluyen las leyes, acuerdos y disposiciones dictados después del 31 de julio de 1937.

²³² *Ibidem*.

lectura de acontecimientos históricos y sus protagonistas y textos que contribuyan a la formación moral del niño.²³³ Por el temor de que el extranjero refiera a su universo cultural se excluye en la enseñanza de la lengua y la caligrafía “todos los temas que actualicen los episodios presentes de la vida de los países extranjeros.”²³⁴ En este período también existió una preocupación por la cuestión de la lengua nacional y su difusión en los distintos estratos sociales. Una resolución del 21 de agosto de 1940²³⁵ sobre educación patriótica advierte sobre la necesidad de prestar atención a la “cultura idiomática de los alumnos” sobre todo por ser Argentina un país de inmigración. También se establece que el contenido de los programas será esencialmente nacionalista como lo es la práctica cotidiana de saludar a la bandera, izar y arriarla, el canto y recitado del himno y canciones patrióticas y la “realización de fiestas con el auspicio del vecindario en las efemérides del país.”²³⁶ Se impulsa al magisterio “a intensificar su acción docente en una campaña ininterrumpida de actividades conducentes a reavivar y fortalecer el sentimiento de la nacionalidad”²³⁷ y se promueve la producción de revistas escolares como puente entre la escuela y el hogar y como instrumento de promoción de la cultura moral y cívica.²³⁸ Otra de las resoluciones que se impulsan desde el CNE en los últimos años de la década del '30 es la edición de una *Cartilla patriótica* con contenidos nacionales como así también se establecen cuáles deben ser los contenidos nacionales que obligatoriamente deben incluirse en los libros de lectura: los símbolos nacionales deben estar presentes en los libros de todos los grados, en 1° grado superior, en 2° y en 3° se debe incluir el Himno nacional y en este último grado también el mapa físico de nuestro país como el Preámbulo de la Constitución Nacional y en los

²³³ “Acta de sesión N° 117, Día 13 de diciembre de 1939” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LIX, Buenos Aires, Diciembre de 1939, N° 804.

²³⁴ *Ibidem*, p. 117.

²³⁵ “Educación patriótica. Sesión 21 de agosto de 1940” en CNE. *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941.

²³⁶ “La enseñanza primaria en los territorios nacionales” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941, p. 121.

²³⁷ “Resoluciones generales” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941, p. 598.

²³⁸ “La enseñanza primaria nacional en las provincias” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941. En el próximo apartado ahondaremos en el análisis de la producción de revistas escolares.

últimos grados se agregan comentarios sobre los artículos principales de la primera parte de la Constitución Nacional.²³⁹ Otra iniciativa es la convocatoria a un concurso de composiciones literarias con el objetivo de hacer salir a la luz la producción literaria de los maestros sobre temáticas patrióticas y pensadas para el niño en edad escolar; de este modo se conformará una antología escolar de textos literarios para niños. Las temáticas que abordan estos textos son: “La Patria, la Bandera, el escudo, el himno, los muertos por la patria, mujeres y niños heroicos, rasgos morales de nuestros próceres, acontecimientos de la historia nacional, el preámbulo de la Constitución y algunos de los derechos y garantías consagrados en la primera parte de la misma.”²⁴⁰ La escuela deviene territorio donde se organiza y promueve el orden discursivo nacionalizador a través de la currícula, los rituales escolares y prácticas que se instalan como parte del paquete nacionalizador que, en la gestión de Ledesma, se orienta hacia la constitución de una raza argentina que aglutine al elemento extranjero.

Un educador ferviente de la doctrina nacionalista impulsada en este cuarto período y discípulo de Quirno Costa, José Carlos Astolfi, publica un artículo titulado “Los maestros y el nacionalismo”²⁴¹ donde explicita que es imperativo llevar adelante en la escuela una “mística del nacionalismo” que será aplicada a través de tres dimensiones: el culto de los símbolos, el razonamiento del concepto patria y la educación moral y cívica. La primera se ejecutará a través de la devoción de los símbolos considerados como arquetipos y no en forma mecánica, y se promoverá la exaltación del pasado; la segunda se llevará a cabo a través de la explicación razonada de Argentina como una “entidad histórica natural” no construida a través de la historia sino como algo dado y naturalizado. En este punto, rescata el lugar de la lengua nacional por considerarla “instrumento principal del pensamiento (...) expresión genuina del espíritu, la civilización y el carácter nacional” desde una visión esencialista que da cuenta de la lengua como expresión de la cultura de una comunidad y,

²³⁹ “Textos de lectura y Cartilla patriótica. Resoluciones generales” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941.

²⁴⁰ “Concurso de composiciones literarias. Resoluciones generales” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1941, p. 613.

²⁴¹ Astolfi, José Carlos. “Los maestros y el nacionalismo” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LIX, Buenos Aires, Junio de 1940, N° 810.

en este sentido, la presencia de idiomas extranjeros es un elemento de contaminación cultural y de deformación de la civilización. La tercera dimensión se logra a través de la educación moral y moral cívica por el ejemplo. La mística del nacionalismo se constituye en la bandera que levantan aquellos que consideran necesario regir los destinos del país adhiriendo a una doctrina donde no hay lugar para el pluralismo que aportan los inmigrantes.

Este recorrido por las propuestas y acciones programáticas en torno a la educación en el período que investigamos nos muestra una trama de voces compleja que, más allá de la imposición de ciertos discursos y prácticas acerca del lugar de la escuela en tanto instrumento difusor del nacionalismo, se nutre de voces disidentes a las políticas oficiales que acercan otras miradas acerca del niño, de los contenidos curriculares y de la función de la escuela en el momento de constitución de la nación argentina. Si bien, como hemos visto, cada período presenta distintos matices, una característica de estos primeros cuarenta años del siglo es la preeminencia de un discurso nacional que busca instalar una retórica y ciertas prácticas tendientes a conjurar la presencia de la población inmigrante que, además, es sentida como invasora y desestabilizante. El modelo de nación que se construye es un híbrido de distintas tradiciones europeas que incluye una visión perennialista -que parte del presupuesto que la educación va a establecer los contenidos del pasado histórico y étnico para adjudicar a los ciudadanos una pertenencia nacional- como así también una concepción posmodernista que considera a la nación como un artefacto imaginado, como una construcción cultural antropológica en la que la educación masiva va a cumplir un rol central en tanto difusora de la ideología nacionalista. En el proyecto educativo argentino también se cuela la perspectiva modernista que considera que las naciones son producto del nacionalismo y éste constituye una cultura desarrollada que se impone en una sociedad y donde la escuela funciona como maquinaria simbólica-cultural. Todas estas tradiciones confluyen en el modelo de constitución de la nación argentina y, más allá de las distinciones que podemos hacer, le dan a la escuela un lugar privilegiado ligado a la formación identitaria de los ciudadanos. La institución escolar se constituye así en un artefacto al servicio de la nacionalización masiva y, para esto, pone en funcionamiento operaciones de imposición simbólica y cultural que contribuyen con la argentinización.

Capítulo VI: Dispositivos pedagógicos en la escuela: los libros de lectura

Ya en el siglo XVII Comenio, el padre de la didáctica, postulaba ciertos principios que debía cumplir el libro para uso escolar y advertía sobre el peligro de la diversidad de textos escolares. Decía que “los libros o cuadernos indicados deben adaptarse perfectamente a nuestros principios, ya expuestos, de facilidad, solidez y brevedad en todas las escuelas, tratándolo todo llanamente con fundamento y cuidado para que constituyan una exactísima imagen de todo el universo” y agregaba “todo debe estar expuesto con llaneza y en lenguaje corriente, a fin de que ilumine de tal manera a los discípulos, que puedan comprender de modo natural”. Además, postulaba que se debían escribir “libros fundamentales de las artes y lenguas; pequeños por su tamaño, pero notables por su utilidad; que expongan las materias concisamente; mucho en pocas palabras; esto es, que presenten a los estudiosos las cosas fundamentales como son en sí, con pocos teoremas y reglas, pero exquisitos y facilísimos de entender, mediante los cuales llegue el entendimiento rectamente de todo lo demás.”²⁴² Toda una declaración de principios que da cuenta de una concepción tradicional de la escuela en la que el libro de texto es tal vez el instrumento que presenta los saberes a aprender casi sin necesidad de maestro o profesor que se erija en guía y orientador del aprendizaje. El libro de uso escolar como compendio del saber legítimo y legitimado, como totalidad de lo que hay que saber en determinado momento histórico.

Recién en el siglo XIX el uso escolar del libro se difunde ampliamente debido a la consolidación del sistema de educación pública nacional y el acceso masivo a la educación elemental en Europa. Sin embargo, sus orígenes datan de la época de la Revolución Francesa en el momento en que se piensa la manera de organizar la instrucción pública y se toma al libro escolar como una herramienta fundamental para la formación del ciudadano y

²⁴² Citado por Jaume Trilla. *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Laertes, 2002, p. 49

para la construcción de la educación en general. Con la instauración del sistema público de educación, el libro se transforma en “testigo de un proceso de integración social y cívica”²⁴³ y se hace partícipe de la simbología nacional. El libro de uso escolar, entonces, existe dentro de un contexto sociopolítico y cultural, no es la representación de un conocimiento puro, sino su contenido se vincula y forma parte de la dimensión simbólica social. Es decir, da cuenta de las condiciones materiales en que se produce la enseñanza y es el que define cuál es la cultura que han de aprender los alumnos en determinado espacio áulico.²⁴⁴ Como señala Alan Purves²⁴⁵, un aspecto fundamental a tener en cuenta cuando se habla de libros de uso escolar es que en ellos se representa un punto de vista en cuanto a la selección de la información, a la organización de la secuencia y al énfasis que se pone en cada uno de los temas que se presentan. De ahí que los libros de uso escolar son una manera particular de construir la realidad a partir de una selección determinada, es decir, el libro de este modo inculca un sistema de creencias determinado y una cultura nacional homogénea. El saber comprendido en el libro aparece como algo indiscutible, inalterable, sincrónico. Y el libro escenifica esa uniformización y homogeneización del conocimiento y, por ende, de los sujetos. Como ya lo planteaba Comenio, todos los alumnos debían aprender lo mismo, con el mismo libro sin tener en cuenta la diversidad de modos de apropiación del conocimiento ni los intereses o inquietudes particulares. Esta apreciación va a ser discutida a lo largo de la historia de la educación, incluso en el período que hemos considerado en nuestra investigación.

En la escuela de las primeras décadas del siglo XX en nuestro país, el libro de lectura va a tener una fuerte presencia en las prácticas escolares de maestros y niños. Será un instrumento central dentro de los mecanismos de conformación identitaria puestos en marcha por el proyecto nacionalista del Centenario en el ámbito escolar; es decir, su finalidad y objetivo será el de integrar o asimilar a la cultura argentina a los inmigrantes y sus descendientes que circulen en el ámbito escolar. Y, a la vez, tendrá la función de educar no sólo en la nacionalidad sino también en las pautas morales de la comunidad argentina y en la lengua nacional. Los libros de lectura, entonces, acercarán a los lectores textos

²⁴³ Choppin, Alain. “Pasado y presente de los manuales escolares” en Ruiz Berrio, Julio. *La cultura escolar en Europa*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

²⁴⁴ Apple, Michael W. *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

²⁴⁵ Purves, Alan. “Introducción” en Johnsen, Egil B. *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

literarios, anécdotas didactizantes y moralizantes, leyendas aborígenes rescatadas del olvido, biografías ejemplares de próceres o héroes de bronce, poesías de raigambre hispánica que normativizan la lengua que se habla y aquella que se debe enseñar y, entre otros géneros discursivos, narraciones de sucesos históricos relevantes en la conformación de la nación argentina y en la identidad nacional de los ciudadanos. La lectura en la escuela estará sesgada por la mirada normalizadora tanto en lo pedagógico como en lo lingüístico y lo cultural; la escuela será el espacio institucional donde se llevará a cabo un control férreo de los sentidos de la lectura por el temor a la constitución identitaria por fuera de lo pautado y reglado. La escuela, entonces, tendrá el rol de controlar y, por ende, censurar todo aquello que no entre en el esquema y clasificación de lo que se considera saberes legítimos y conocimiento perteneciente al universo simbólico oficial. Los libros autorizados para su circulación escolar, entonces, presentan una visión de mundo determinada que busca imponer ciertos modos de pensar lo social, lo político y lo cultural con el objetivo de homogeneizar y educar simultáneamente a la población escolar que se masifica a partir de la creación del sistema nacional de educación. Esto se hace posible por la difusión masiva de los textos escolares, en muchos casos gratuitos, y por el proceso de inculcación y aculturación lenta de valores morales, cívicos y políticos a través de las prácticas de lectura y escritura repetidas en la escuela en sujetos lectores niños que se están formando. De esta manera, los textos escolares devienen instrumentos didácticos y pedagógicos que promueven la transmisión de conocimientos y la formación de la ciudadanía futura desde una perspectiva homogeneizante, que ejerce resistencia sobre las prácticas de lectura y las propuestas pedagógicas contra hegemónicas que apelan a la pluralidad y que también estuvieron presentes en este período. Es decir, más allá del imperativo homogeneizador en la escuela, también existieron prácticas de lectura que proponían una mirada distinta a la oficial y que se transforman en espacios de quiebre, disenso y ruptura respecto del discurso hegemónico.

Miradas en torno al libro de lectura

A lo largo del período que investigamos circularon distintas ideas en torno al uso del libro de lectura en la escuela. Los escenarios privilegiados para postular las distintas concepciones sobre el libro de lectura, su uso y efecto en la escuela fueron los informes

ministeriales, los digestos, las revistas pedagógicas –oficiales y contra hegemónicas- y los prólogos de los propios libros. Estos espacios funcionaron como territorios de la intervención docente, como espacios discursivos desde los cuales maestros, profesores, pedagogos, autores de libros y funcionarios ministeriales opinaron acerca del lugar que le debía corresponder a este dispositivo escolar.

Con la sanción de la ley 1420 en 1884 y la creación del CNE se establece que los textos que se utilizarán en las escuelas deben ser seleccionados en un concurso realizado por el Consejo. Como señala Clara Brafman²⁴⁶ el primer concurso de textos se realizó en 1887 y presentó una situación problemática debido a que la mayoría de los libros presentados eran traducciones del francés, inglés e italiano. Esto hizo que se ampliaran las bases del concurso por la casi inexistencia de libros argentinos que fue uno de los principios rectores iniciales para reglamentar el uso de los textos escolares. Los autores y editores debían presentar al CNE una solicitud de aprobación acompañada de dos ejemplares del texto y, luego de un período determinado, el Consejo establecía si había sido aprobado por alguna de las comisiones encargadas de esa tarea organizadas en distintas materias: Lectura y Escritura, Moral e Instrucción Cívica, Gramática e idiomas extranjeros, Historia y Geografía, Aritmética y Nociones de Ciencias Matemáticas, Nociones de Ciencias Físico-naturales, Dibujo y Música. Luego se publicaba una lista y los maestros debían seleccionar los textos para sus cursos. Con la creación de la Comisión Didáctica se crea el resguardo institucional para la selección de los textos en los concursos y para determinar cuándo deben quedar excluidos de la escuela como lo demuestran las Sesiones del Consejo, los numerosos expedientes caso por caso publicados al final de la revista *EMEC* y los distintos reglamentos para el concurso de textos y material de enseñanza que se pueden rastrear en los digestos escolares.²⁴⁷

²⁴⁶ Brafman, Clara F. “Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires 1856-1910” en *Propuesta educativa*, Año 7, N° 15, diciembre 1996, FLACSO.

²⁴⁷ *Digesto escolar de la provincia de Buenos Aires*. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia por Arturo H. Massa secretario de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Catedrático del Colegio Nacional de La Plata, ex inspector (por concurso) de las escuelas de la provincia, etc., La Plata, Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y Cia., 1907. Consejo Nacional de Educación. *Digesto de Instrucción Primaria. Leyes, decretos y resoluciones vigentes para las escuelas y dependencias del Consejo Nacional de Educación*, compilado por Ramón Carou (oficial mayor del C.C. de E.) y Enrique Louton (segundo jefe de la oficina de estadística) según resolución del 15 de febrero de 1919 dada por el Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Ángel Gallardo, Buenos Aires, 1920. Consejo Nacional de Educación. *Digesto de Instrucción Primaria*. Suplemento N° 1, 2 y 3. Buenos Aires, 1942. Presidente del CNE Dr. Pedro M. Ledesma.

Más allá de la existencia de la Comisión Didáctica se discute, en el seno del CNE, cuestiones vinculadas con la autoridad del libro de uso escolar; la relación entre libro, maestro y alumno; el control que ejerce el Consejo en las ediciones escolares, cómo debe presentarse el conocimiento, la relación entre currículum y libros escolares, entre otras. En el marco de este debate, en 1904 se decide desde la Inspección General del CNE distribuir un cuestionario a los inspectores, con el fin de determinar cuáles son los textos escolares que se usan en las escuelas, que se publica en el informe del inspector general Pablo Pizzurno correspondiente al año 1904.²⁴⁸ En él se enuncian siete interrogantes que apuntan a establecer un método que ayude a presentar criterios claros para la selección de los textos escolares en uso:

1° ¿Debe haber textos *aprobados* por la superioridad y de entre los cuales, solamente, podrán ser elegidos los que han de usarse, ó se debe dejar en completa libertad á los maestros para que adopten los libros que estimen mejores?

2° Si se deja libertad, ¿qué restricciones establecer para después, en caso de que algunos maestros adopten textos malos?

3° En caso contrario, ¿debe limitarse de antemano el número de textos, ó autorizarse el uso de todos los que no se consideran malos, sean cuantos fueren los sometidos á la consideración de la superioridad?

4° ¿Con qué criterio debe hacerse la elección? ¿Se tendrán en cuenta las condiciones del texto considerado como un *auxiliar* de la enseñanza que debe guardar la necesaria armonía con el carácter de los programas de estudios respectivos sin subordinarse estrictamente á la letra de los mismos ó se exigirá que se adapte á los programas como si éstos fueran el cuestionario á que deba aquél responder?

5° ¿Quién se encargará de aconsejar al Consejo nacional los libros que deben usarse? ¿La Inspección técnica, ó comisiones compuestas, como hasta hoy, de personas especialistas en los distintos ramos de los conocimientos humanos, pero más ó menos extrañas á la enseñanza?

6° Autorizado un texto, ¿se fijará un plazo mínimo dentro del cual no podrá prohibirse su empleo?

7° ¿Habrán concursos á fecha fija, ó podrá en todo momento ser sometido un texto á la aprobación superior, á fin de que su uso sea autorizado, v.gr. á partir de la apertura del período escolar próximo inmediato? (Ibídem: 53-54)

²⁴⁸Pizzurno Pablo. "Textos escolares", Informe del Inspector General correspondiente al año escolar de 1905 en Consejo Nacional de Educación. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1907.

El cuestionario muestra la preocupación de la inspección general por establecer ciertas pautas o reglas que rijan la selección o exclusión de ciertos textos del mapa escolar ya que el texto escolar implica necesariamente un punto de vista respecto del conocimiento legitimado en el currículum, una perspectiva pedagógica determinada, aquello que es apropiado o inapropiado para el grupo de alumnos, que debe ser aprobado o censurado por la “superioridad” como así también se interroga acerca de cuál debe ser, también en términos numéricos, el universo que conforma el corpus de textos a seleccionar. Se plantea un interés en determinar si es necesario establecer un control sobre la selección de los textos o dejarla librada a la decisión magisterial. En esta relación tensionada entre libertad y control se juega la relación entre maestros y medios de enseñanza, entre modos de hacer y modos de clasificar el conocimiento y modos pedagógicos de transmitir los saberes. Este vínculo problemático, en realidad, soslaya que históricamente el manual o texto escolar fue un libro creado para el docente, para que éste siguiera capítulo a capítulo el desarrollo de los contenidos y organizara su clase a partir de él, respetando lo instituido desde las políticas educativas²⁴⁹ y llevando a cabo su práctica docente en forma libresca.²⁵⁰

Otra cuestión presente en este cuestionario es cuál debe ser el grado de distancia entre los textos escolares y el currículum oficial planteando así un debate que aún no ha sido resuelto en las investigaciones sobre libros de texto. Puede pensarse que el texto escolar funciona como un currículum paralelo, es decir, responde punto por punto a los contenidos curriculares, enfoques, perspectivas didácticas y prácticas ya que en sí mismo reúne parámetros pertenecientes al sistema escolar, el currículum y la industria editorial. Por ejemplo, desde la sociogénesis de las disciplinas escolares, Raimundo Cuesta

²⁴⁹ Fernández Reiris, Adriana; op. cit. (2004).

²⁵⁰ En un artículo en *El Monitor de la Educación Común* titulado “Temas de pedagogía” se presentan las distintas formas de enseñanza y, entre ellas, se presenta la Forma libresca como un mal que hay que condenar. Cito: “FORMA LIBRESCA.- En la que los maestros señalan a sus alumnos la lección en un texto, y luego le hacen preguntas tendientes a hacerla recitar de acuerdo con dicho texto. Se emplea mucho en los colegios nacionales y algo también en los cursos normales. Constituye el recurso salvador de todos los profesores mal preparados o poco laboriosos, pues con señalar la lección, leerla como cualquier estudiante, interrogar sobre ella y clasificar ha terminado la noble tarea de iluminar cerebros, hacer vibrar corazones y fortalecer caracteres juveniles.

(...) Transforma a un simple auxiliar de la enseñanza, como es el libro, en un verdadero fin de la misma. Señalar y tomar la lección el maestro, aprenderla y recitarla el discípulo, allí principia, allí concluye todo el objetivo de los estudios para uno y para otro”. Véase Bassi, Ángel. “Temas de pedagogía. Formas didácticas” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIII, N° 500, Buenos Aires, Agosto 31 de 1914, Tomo L, p. 217.

Fernández²⁵¹ plantea una relación directa entre currículum y libros de texto y analiza cómo éstos actúan como programas de lo que se debe enseñar no sólo en cuanto a saberes sino también en cuanto a pautas morales, culturales y sociales. Sobre esta cuestión, más adelante en el mismo texto, Pizzurno²⁵² expresa su punto de vista personal:

(...) Creo conveniente manifestar, de una manera expresa, mi opinión de que no debe exigirse que en el número de asuntos que traten y en el orden ó sucesión de los mismos, se ciña el texto punto por punto a los tópicos del programa respectivo, y esto, entre otras, por dos razones principales: una, que el texto ha de considerarse como un auxiliar y nada más, del trabajo de maestros y alumnos; otra, que en el programa tampoco debe verse una serie de preguntas á todas las cuales deba contestarse, invariablemente, ni mucho menos en el mismo orden en que aparecen formuladas. Lo mismo opinan, sin discrepancia, todos los señores inspectores. (...) (Ibídem: 54-55)

El autor discute la concepción del texto escolar como autorretrato del currículum, como espejo de los contenidos programáticos o como sustituto del docente. Más bien considera que el texto escolar es un instrumento que acompaña al maestro en el proceso de enseñanza, que colabora en la transmisión de los conocimientos pero que se piensa como un dispositivo autónomo, de autoría individual y no como respuesta mecánica y reductible meramente a los contenidos curriculares. De alguna manera, esta cita también abre la discusión a repensar la idea de si debiera existir un texto único que replicara todos y cada uno de los contenidos programáticos y que estableciera una homogeneidad escolar sin grietas posibles, o bien diversidad de libros escolares.²⁵³ Como señala Manuel de Puelles Benítez la política del libro escolar va a gravitar alternativamente sobre tres ejes: “imposición del texto único por el poder político, libertad completa del profesor a la hora de elegir libro de texto y libertad de elección docente de una lista elaborada por un órgano

²⁵¹ Cuesta Fernández, Raimundo; op. cit. (1997). Véase también Johnsen, Egil. op. cit. y Choppin, Alain. op. cit.

²⁵² Pizzurno, Pablo; op. cit. (1907).

²⁵³ Esta discusión se aviva, por ejemplo, en 1929 cuando el CNE aprueba la adopción de un libro de lectura único para todas las escuelas. Desde la revista *La obra* los maestros reaccionan contra la medida. Cito: “La medida a que aludimos, aprobada por el Consejo en su sesión de mayo 15 pasado., es, en efecto, injustamente agravante para todos los autores de textos de lectura, sin distinción ni excepción alguna; constituye un manifiesto y sorprendente retroceso en la labor didáctica; revela un notorio desconocimiento de las necesidades de nuestras escuelas; entraña un evidente peligro para el progreso docente y crea una forma poco correcta en lo que atañe al modo de aprovechar el trabajo ajeno; cualidades negativas de la resolución, todas éstas, a las que no acompaña ninguna de carácter positivo. Fácil nos será demostrar tamañas afirmaciones. (...)”. Véase *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 166, Tomo IX, N° 7, Buenos Aires, Junio 10 de 1929, p. 293.

del Estado.”²⁵⁴ En este sentido el modelo argentino para el período investigado fue el de “sistema de lista”, es decir, un sistema que establecía restricciones en la selección de los maestros a partir de una lista de textos autorizados para ser leídos en la escuela.²⁵⁵ Este sistema fue utilizado por los gobiernos liberales durante el siglo XIX en España a través del cual “intentaban conjugar la uniformidad de la enseñanza, de la que el libro de texto era un importante elemento, con la libertad de elección del profesor.”²⁵⁶

Volviendo al cuestionario para los inspectores, también se indaga en torno a la autoridad académica que debe establecer la tradición selectiva de los textos escolares. ¿Quiénes son los expertos en decidir qué textos se incluyen o no en el circuito escolar? ¿Especialistas en diferentes áreas del conocimiento sin relación con la enseñanza o pedagogos, funcionarios del Consejo y maestros que forman parte del entramado escolar? En este interrogante se dirimen, aún hoy, de quién son las incumbencias para seleccionar los textos de circulación escolar y plantea una discusión en torno a la especificidad disciplinaria, a las tareas que le competen a cada actor social en estas decisiones de política educativa. En este sentido, para la década del '20 desde la revista *La obra* se insiste con la necesidad de que sean los maestros quienes determinen cuál es el libro que usarán los alumnos ya que “nadie está más capacitado que el maestro para determinar cuál libro conviene a sus discípulos y cuál concuerda mejor con su modo particular de trabajar”²⁵⁷ y, unos años después, para 1933, el profesor Fermín Estrella Gutiérrez propone “en nuestro deseo de contribuir a hallar soluciones una comisión mixta de escritores y maestros lo menos numerosa posible” y agrega que la Comisión de Libros de Lectura “podría estar

²⁵⁴ Puelles Benítez de, Manuel. “La política del libro escolar en España (1813-1939)” en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1997. Tomo I, p. 50.

²⁵⁵ Este sistema de lista, en nuestro país, para algunos inspectores, funcionarios ministeriales, pedagogos y docentes, mostraba la carencia en materia de buenos libros para niños en la exigua cantidad de libros que la integraban. Véase Consejo Nacional de Educación. “1914 Escuelas. Textos” en *Educación común en la Capital, Provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública* por el Dr. Pedro N. Arata (presidente del Consejo Nacional de Educación), Años 1913 y 1914. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916. También Raúl Díaz, pedagogo e inspector, se queja sobre esta situación. Cito: “La bibliografía nacional es todavía muy limitada en número, pobre en obras adaptadas a los fines que se persiguen y cara. En el mismo caso se halla la producción literaria de los países de habla castellana, colocada además, en segundo plano por su carácter exótico”. Véase Díaz, Raúl B. *Ideales y esperanzas en educación común*, Buenos Aires, Rosso, 1913, p. 133. Véase también Díaz, Raúl B. *La educación en los territorios y colonias federales. Reuniones anuales de inspectores*, Tomo IV, Buenos Aires, Establecimiento Gráfico Centenario, 1911.

²⁵⁶ Puelles Benítez de, Manuel; op. cit., p. 55.

²⁵⁷ “Los textos de lectura” en *La obra. Revista de educación*, Año VI, N° 107, Buenos Aires, Febrero 20 de 1926, Tomo VI, n° 1. Administrador: Eugenio Mariani, p. 2.

integrada por el Inspector General de Escuelas, un director y un maestro primaria en ejercicio, tres escritores de reconocido prestigio y autoridad, y un representante del Consejo, debiendo ser asesorada convenientemente en lo que respecta a ilustraciones pictóricas.”²⁵⁸ La propuesta de este profesor y literato busca establecer consensos entre los distintos actores y tener en cuenta dimensiones que entran en juego en la edición y circulación de un libro de texto.

Por último, se indaga acerca de aspectos organizacionales como los plazos de selección y las fechas de convocatoria a concurso. En resumen, en este cuestionario se lista una serie de problemáticas que se vinculan con la realización de una lista de textos autorizados para ser leídos en la escuela, como la discusión en torno a las cuestiones de censura, la pertinencia de un corpus, la adecuación a un sistema institucionalizado como es la escuela, la implicancia de distintos actores sociales involucrados en la selección además de los maestros, múltiples dimensiones y voces que constituyen la trama de intereses en relación a lo escolar.

En el mismo informe de *Educación común*²⁵⁹ correspondiente a los años 1904 y 1905 se presentan algunas instrucciones al personal docente para que tenga en cuenta en la elección de los textos escolares. Cito:

Instrucciones al personal docente

(...)

Instrucciones para la elección de textos

(...) Concretando algunos puntos, recordó las principales condiciones que debía tenerse en cuenta al elegir los indicados auxiliares. Entre ellas:

- a) Sujeción estricta á la verdad y carencia absoluta de espíritu sectario cualquiera que fuese.
- b) Método didáctico adecuado á la materia como ramo de instrucción primaria y por lo tanto al niño.
- c) No estar recargado de datos, detalles estadísticos, etc., nimios ó de valor accidental, variable.
- d) Lenguaje correcto, sencillo, adaptado al alumno.
- e) Ser interesante por el fondo, útil y moral; ameno cuando la materia lo permita, sin caer en lo grotesco; ilustrado con gusto; sugerente; escrito con vida, de modo que incite á pensar, haga sentir si cabe, y despierte amor al estudio.

²⁵⁸ Estrella Gutiérrez, Fermín. *El libro de lectura en la escuela primaria. Cómo es y cómo debería ser*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del C.N. de Educación, 1933, pp. 13-15.

²⁵⁹ Consejo Nacional de Educación. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1907.

(..) Agrego que no debe preferirse los que tratan de una sola clase de asuntos, históricos, geográficos ó de ciencias naturales, por ejemplo, y menos aun los que contienen á cada paso, ejercicios é indicaciones gramaticales y otras que conspiran contra lo que debe ser fin principal de ese libro: proporcionar lectura instructiva pero sobre todo moralizadora, en forma muy interesante y en un lenguaje variado que permita ejercitarse en las distintas entonaciones. (...) (Ibídem: 74-75)

Las instrucciones al personal docente apuntan a cuestiones didácticas, pedagógicas y epistemológicas. Se detiene en la cuestión de la autoridad del texto escolar en términos de un texto que no pueda ser cuestionado en su veracidad y rigor académico sobre todo teniendo en cuenta cuáles eran las prácticas de lectura habituales de los libros de texto como la repetición, la memorización y la lectura por parte del maestro. En este sentido se toma como criterio para la elección a cargo del docente que el texto escolar no presente datos que puedan variar o que no tengan importancia. Además, hay una preocupación en que el texto plantee puntos de vista heteróclitos y heterogéneos, al proponer una determinada visión del mundo que no responda al universo simbólico oficial, homogéneo y estable. Un ejemplo de esto es la exclusión del libro “Mi hogar” de Andrés Ferreira en octubre de 1918 por “contener alusiones impropias para la mente de los niños, y evidenciar, en algunas de sus composiciones, una tendencia marcadamente religiosa.”²⁶⁰ Otra de las preocupaciones es el método didáctico del texto seleccionado que debiera responder a la edad de los niños y, sobre todo, a la asignatura vigente en los planes de estudio de la instrucción primaria. También hay una preocupación sociolingüística cuando se refiere al tipo de registro lingüístico que debería respetar el libro escolar elegido atendiendo a sus lectores, a las modalidades discursivas de las explicaciones y a la transmisión de los conocimientos. Por otra parte, establece ciertos criterios respecto del género “texto escolar” y sus características en las cuales se destacan la capacidad de promover el pensamiento y el sentimiento en los lectores como así también la formación moral. Por último, da cuenta de la necesidad de excluir de las lecturas escolares aquellos textos que se organicen como manuales de una sola asignatura sin relacionarse con otras disciplinas del conocimiento como así también aquellos textos que enfatizan en los contenidos gramaticales aislados y sin relación con los temas y contenidos que se estén trabajando.

²⁶⁰ Consejo Nacional de Educación. “Eliminación de un texto. Circular N° 271. Sección oficial” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVI, N° 550, Buenos Aires, Octubre 31 de 1918, Tomo LXIX, p.5.

Desde el CNE se reitera la preocupación en torno no sólo a la selección del libro escolar sino también a su uso en la escuela. Esta cuestión aparece en diversos informes del Consejo a lo largo del tiempo y plantea una tensión entre la enseñanza que soslaya el uso del libro para privilegiar lo experimental y la enseñanza que se guía únicamente por la autoridad libresca. Esta dicotomía se enlaza con una oposición entre pedagogías ligadas prominentemente al libro y pedagogías ligadas a la figura del docente y su autonomía. Funcionarios del Consejo, pedagogos, docentes toman posición respecto de esta disputa. En el informe de *Educación común* correspondiente al año 1902 se explicita que en algunas escuelas en los tres primeros grados “no se usa otro libro que el de lectura” y que “en los demás grados se usan muy poco ó nada los otros textos autorizados; lo que prueba que los maestros se preocupan hoy mucho más de preparar sus lecciones; circunstancia que los exime de recurrir á los libros en la clase, entrando así en las prácticas más adelantadas de la enseñanza moderna”.²⁶¹ La misma práctica genera otra reacción en el inspector Próspero G. Alemandri según su informe correspondiente al Distrito IX durante el año 1912. En él apoya la medida de que los textos sean seleccionados por los maestros de una nómina aprobada por el Consejo, considera que esta práctica favorece el estudio de los docentes porque obliga al estudio y se opone a la falta de uso de los libros. Plantea que

Está bien que el estudio á base de observación y de atención no sólo es el más productivo cuanto que el más duradero pero por falta de texto, el niño se habitúa á que sea el maestro quien le transmita todo conocimiento y no hace esfuerzo alguno para aprender por sí solo; por otra parte el libro es un auxiliar poderoso allí donde la percepción, la vista, la atención, la observación, la memoria misma no han estado suficientemente alertas ó bien donde no hay suficiente clarividencia y rapidez de concepción.²⁶²

El libro promueve ciertas prácticas de apropiación de los conocimientos y da la oportunidad para que los niños adquieran ciertas habilidades que no se promueven con la ausencia del libro y su lectura. Por otro lado, el libro funciona según este inspector como instrumento de conocimiento fidedigno, veraz y riguroso; es decir, el libro posee una autoridad de conocimiento que no ofrece dudas.

²⁶¹ Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales*, Año 1902. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Establecimiento tipográfico, 1903, pp. 55-56.

²⁶² Consejo Nacional de Educación. “Informe anual del inspector señor Próspero G. Alemandri, correspondiente al Distrito IX durante el curso escolar del año 1912” en *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914. p. 104.

Desde el punto de vista del inspector Megy²⁶³, según consta en su informe de 1912, es importante que los alumnos tengan acceso al libro ya que les facilitará su formación y les permitirá ingresar a los estudios superiores con otras competencias y, además, funcionará como un auxiliar para que los maestros complementen sus exposiciones. Y agrega:

Enseñar al niño á manejar el libro de texto ó de consulta es proporcionarle los medios para que aumente el caudal de conocimientos, completando á la medida de sus necesidades la obra de progreso que inició en la escuela. (...)

Creo que muchos de los cargos injustos que á la escuela primaria se formulan por la secundaria, desaparecerían si nuestros alumnos hubiesen adquirido el hábito de manejar libros. Entiendo que este es un hecho real que debemos reconocer.

La supresión del texto establecido hace ya bastantes años por las autoridades, tuvo su razón de ser en el abuso que de ellos hicieron los maestros de entonces por su falta de preparación científica y pedagógica; (...) (Ibídem:107)

Justifica el uso del libro como entrada posible a un universo de conocimientos más amplio y porque promueve en los lectores alumnos la práctica de lectura de libros en forma autónoma que los habilita para abordar diversidad de textos en su formación futura. En relación con esto, propone la creación de bibliotecas escolares que provean de libros de distintas disciplinas como Historia, Geografía y Ciencias Naturales a partir de cuarto grado. De esta opinión es también el inspector Teodosio Brea quien en su informe del mismo año escolar dedica un capítulo a la temática de los libros de texto para las escuelas y postula que “por lo general, los niños que abandonan la escuela no disponen sino de libros para aumentar su saber, y siendo así, la escuela debe habituarlo á entender cuanto lea y á buscar en los libros lo que desee aprender. Este hábito no puede formarse de otro modo que haciendo repetir y estudiar en los libros.”²⁶⁴ Y agrega:

(...) Por todo lo expuesto creo, señor Inspector General, que es de imprescindible necesidad emplear en la enseñanza libros bien graduados, para que los niños se habituen poco á poco á estudiar en ellos, satisfaciendo su deseo de saber más, favoreciendo la formación del hábito de leer con el establecimiento de bibliotecas escolares en todos los establecimientos de educación. (Ibídem: 130)

²⁶³ Consejo Nacional de Educación. “Informe anual correspondiente al año 1912, del inspector señor Megy” en *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914.

²⁶⁴ Consejo Nacional de Educación. “Informe anual correspondiente al año 1912 del inspector Teodosio Brea” en *Ibídem*, p. 129.

El libro aparece como fuente de saber y como herramienta que habilita, a partir de su lectura, la formación de un lector que se interesa por el conocimiento y por lograr una autonomía respecto de la clase dictada por el maestro. Estas posturas sirven de ejemplo, entre tantas, para dar cuenta de cómo la política del uso del libro en la escuela se relaciona con cuestiones vinculadas a qué se entiende por enseñar, con qué medios y en qué condiciones sociales, políticas y culturales.

Ahora bien, antes de pensar en la selección y en la utilización del texto escolar se plantea cuáles deben ser las pautas que debe cumplir todo libro que sea aprobado por la Comisión de Textos creada para tal fin. Digestos, reglamentos, circulares, informes del Consejo dan cuenta a lo largo del período investigado las características que deben poseer los libros de lectura a ser utilizados en las escuelas. En el *Digesto de Instrucción Primaria* del CNE correspondiente al año 1919 se explicitan cuáles deben ser las características de los libros de lectura:

- Del buen libro: el buen libro de lectura, sea o no texto, forma y refina el gusto por la lectura. El deficiente o malo, lo rebaja y destruye.
- Viejas y conocidas son las condiciones que deben reunir los libros que satisfacen el gusto de los niños:
- a) Asuntos sencillos y completos.
 - b) Abundancia de vida y acción. EL niño ama esto porque esto es él.
 - c) Provocar la imaginación, juicios morales de aprobación y censura sobre personas, cosas o asuntos y el esfuerzo individual.
 - d) Adaptarse a la mente, lenguaje e interés del niño en los diferentes períodos del crecimiento y conocimiento o grado de enseñanza.
 - e) Ser instructivos. Suscitar el culto de los ideales puros, especialmente de los del país. Expresar la verdad y el progreso. Provocar el amor y la meditación sobre la sociedad y la naturaleza.
 - f) Estilo vivo, fácil, elegante, que despierta el interés y la curiosidad de la niñez y la juventud.
 - g) Lenguaje sencillo y correcto; predominando la forma de conversación,
 - h) Eliminación de largas descripciones y digresiones.
 - i) Muchas y buenas ilustraciones.
 - j) Tener “valor permanente”, de modo que los niños lo lean repetidas veces, sin cansancio.²⁶⁵

²⁶⁵ *Digesto de Instrucción Primaria*. Leyes, decretos y resoluciones vigentes para las escuelas y dependencias del Consejo Nacional de Educación, compilado por Ramón Carou (oficial mayor del C.C. de E.) y Enrique Louton (segundo jefe de la oficina de estadística) según resolución del 15 de febrero de 1919 dada por el Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Angel Gallardo, Buenos Aires, 1920.

Este texto se presenta como un decálogo que establece cuáles deben ser las características de los textos para ser leídos en las escuelas que promuevan la formación del niño en la lectura y para que esta práctica se piense como un instrumento para la construcción de subjetividades siguiendo ciertas pautas de urbanidad de la época como la censura a comportamientos indecorosos y el culto a valores morales. Es interesante en estas instrucciones cómo se hace hincapié en el estilo que deben tener los textos, el uso de la conversación como género discursivo y el de un lenguaje sencillo para la comprensión del texto por parte del niño. En este sentido, podemos observar –nuevamente– una insistencia y énfasis en la dimensión sociolingüística que se enuncia en la preocupación acerca de cómo debía usarse el lenguaje en los textos destinados al público escolar. A la vez, se promueve el uso de las ilustraciones que enfatizarán la construcción de las identidades nacionales – sobre todo si tenemos en cuenta que en muchos libros de lectura se presentan fotos u obras pictóricas de paisajes argentinos o de costumbres de nuestro país- y, en algunos casos, funcionarán como disparadores para la escritura.

En las provincias también se establecen dictámenes y resoluciones que establecen cómo deben ser los textos escolares siguiendo las pautas dictadas por el CNE. En un informe²⁶⁶ de un inspector de la provincia de Corrientes publicado en la revista *La escuela*, órgano oficial del Consejo Superior de Educación de esa provincia, se explicitan algunos de ellos. Como explica el inspector Alfredo López Torre (h) los libros pueden clasificarse en tres tipos de lecturas: el de primero y segundo grado, el de tercero y cuarto y el de quinto y sexto. En el caso de los libros del segundo y tercer tipo –es decir para tercero, cuarto, quinto y sexto grado- los textos deben ser “modelo de corrección, de propiedad y de sencilla elegancia en la construcción gramatical”. Desde el punto de vista lingüístico señala, además, que “en el caso en que se llegara a poderse contar con un texto de lectura regional –ideal que tarda en realizarse- debería tender este a contrarrestar la mencionada negativa influencia del guaraní y a extinguir la funesta flora verbal que esta lengua primitiva origina, y que invade el lenguaje popular”. En primer lugar, entonces, apoya las políticas lingüísticas nacionales que privilegian la lengua castellana sin contaminación de dialectos originarios de la nación y ven en estas lenguas la expresión de lo primitivo, lo vulgar y

²⁶⁶ López Torre, Alfredo. “Sobre uso de textos de lectura en Corrientes” en *La escuela*, Año XIII, N° 95 y 96, Noviembre y Diciembre de 1929, Consejo Superior de Educación de la Provincia de Corrientes, pp. 3867-3883.

aquello que hay que erradicar. Por otro lado, refiere a la necesidad de editar también libros de textos regionales que atiendan a las necesidades de cada topografía. De la misma opinión es el maestro Agustín Merlo Rojas²⁶⁷ quien en un artículo publicado en la *Revista de Instrucción Primaria* hace una defensa de este tipo de libros de textos y aduce que la mayoría de los textos escolares que circulan en las escuelas siguen “un mismo patrón: el de responder a las exigencias educativos-instructivas de las escuelas de la capital federal o de nuestras más importantes ciudades”. Además, agrega que la finalidad que debieran tener los libros dedicados a los lectores del interior del país es “cimentar con firmeza el arraigo entre los que están y los que llegan; de conocimiento profundo de la región y sus riquezas; de la conveniencia de estabilizar en los centros ciudadanos nacientes a las fuerzas propulsoras del mañana.” Se trata, según Merlo Rojas, de atender a las necesidades de cada habitante del suelo argentino en su diversidad regional y cultural acercando en las lecturas referencias e historias del medio en que se encuentra el niño.

Volviendo a la propuesta del inspector López Torre, en su informe presenta otros puntos que considera deben respetar los libros de texto:

(...) 2° Graduar con la prosa y el verso la dificultad de expresión y de comprensión, comenzando con la imagen audiovisual, para terminar con la imagen simbólica y la abstracción.

3° Contener en el fondo una antología de escritores selectos universales, y especialmente argentinos y latinoamericanos.

4° Preferir en la descripción, la geografía regional; en la monografía, la historia nacional y provincial; en la anécdota, la tradición; en el cuento, la silueta moral de próceres y benefactores nacionales y provinciales.

5° Sugetarse a las graduaciones racionales: describir, historiar, sugerir, imaginar, idealizar.

6° Ensayar las diversas formas del lenguaje hablado y escrito: monólogos, diálogos, disertaciones, discursos; la prosa armoniosa y la forma poética.

7° Estos textos deben servir de nexo, de unión de las asignaturas que integran el programa analítico de cada uno de los respectivos grados, en una justa medida y con la exactitud posible, para no perder de vista la finalidad intrínseca del texto de lectura que, como muy bien afirma Pizzurno, debe alcanzar la múltiple mira científica, moral, cívica y social (...)²⁶⁸

En resumen, el texto escolar debe no sólo graduar en diversidad de géneros discursivos el desarrollo del aprendizaje del niño sino también incluir trozos selectos de la literatura y facilitar la práctica de la escritura de los géneros escolares que, de algún modo, responden a

²⁶⁷ Merlo Rojas, Agustín J. “Textos regionales de lectura” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXVI, La Plata, 16 de septiembre de 1930, N° 606, pp. 21050-52.

²⁶⁸ López Torre, Alfredo; op. cit. (1929), p. 3871.

los principios de la retórica clásica como el monólogo, la disertación y el discurso. Por otro lado, el libro cumple –según este inspector- la función de unir los contenidos de las distintas asignaturas que conforman el recorrido por la escuela primaria de un niño; de esta manera, este funcionario apuesta a un libro de texto que funcione como compendio de contenidos referidos a las distintas disciplinas y no a un manual especializado en cada área del conocimiento. Por último, legitima su punto de vista apoyándose en los criterios establecidos por Pizzurno.

Diez años después, en el mes de enero de 1939, como lo atestiguan las Actas de las sesiones del CNE, se siguen discutiendo las condiciones pedagógicas de los textos de lectura que circulan en las escuelas. Para esto, la Comisión didáctica propone el proyecto de estudio de los textos de lectura a cargo de los maestros y directores de escuelas que deberán realizar un informe sobre los libros que utilizan a partir del siguiente cuestionario:

- 1- ¿Se adapta el libro a la capacidad el niño al que está destinado?
- 2- ¿Es ameno y variado?
- 3- ¿Emociona?
- 4- ¿Contribuye a desarrollar la inteligencia, la voluntad, el sentimiento moral?
- 5- ¿Estimula las virtudes y la formación del carácter?
- 6- ¿Existen errores en su contenido científico?
- 7- ¿Es tendencioso?
- 8- ¿Hay orden, coordinación, unidad y método en el desarrollo de los temas?
- 9- ¿Cuántos capítulos dedica al conocimiento del país?
- 10- ¿Cuántos a los grandes acontecimiento históricos?
- 11- ¿Cuántos a la exaltación de las grandes figuras nacionales?
- 12- ¿La extensión de los capítulos es adecuada al tiempo que proporcionalmente debe dedicarse a la ejercitación de la lectura?
- 13- ¿La extensión de los períodos es accesible a la capacidad comprensiva del niño?
- 14- ¿Cada capítulo destaca con claridad la idea general?
- 15- ¿Cada lectura tiene un plan claramente establecido y el libro una finalidad?
- 16- ¿Suministra ideas que permitan al lector la redacción de composiciones?
- 17- ¿Es pura y sencilla la forma literaria o usa un vocabulario ampuloso?
- 18- ¿Contiene barbarismos, expresiones vulgares o falta de sintaxis?
- 19- ¿Complementa la puntuación y la enseñanza ortográfica?
- 20- ¿Cómo educa el sentimiento estético?
- 21- ¿Las ilustraciones son bellas, nítidas, sugerentes?
- 22- ¿Cuántos cuadros de pintores argentinos contiene?
- 23- ¿Se observa una definida finalidad cultural en el texto?
- 24- ¿El tamaño de los tipos, la nitidez de la impresión, el color y la calidad de papel son los apropiados?

En cada uno de los asuntos del precedente cuestionario han de precisarse las páginas en las cuales se observen deficiencias, con transcripción de los errores que sean motivo de la crítica.²⁶⁹

Este cuestionario, como vemos, no deja nada librado al azar, todo ha sido tomado en cuenta: la orientación nacionalista y, en este sentido, qué proporción del libro se refiere a ella; la gradación según el nivel de instrucción del niño; la formación moral y del carácter del lector; cómo está organizado el texto, qué ordenamiento tiene y cómo se desarrollan los temas; si habilita la escritura de composiciones; si cada lectura tiene una finalidad clara; cuál es el lenguaje que utiliza; qué calidad de impresión tiene el material didáctico. Es decir, apunta a cuestiones claramente didácticas, pedagógicas como así también a aquellas referidas a la edición, la calidad del papel y de las ilustraciones.

Otras disposiciones respecto de los libros de texto se presentan en el *Digesto de Instrucción Primaria* publicado en 1942 que reúne las leyes, acuerdos, decretos y resoluciones desde el 2 de mayo de 1940 hasta el 30 de junio de 1942. En este caso, se enumeran las condiciones didácticas que deben cumplir los libros de lectura. Cito:

Condiciones didácticas y contenido literario

Art. 53. Los requisitos fundamentales del libro en cuanto a las condiciones didácticas y al contenido literario, son los siguientes:

- a) Que responda a un plan didáctico racional en lo que respecta a la gradación de las dificultades y al proceso pedagógico de la enseñanza.
- b) Que se halle inspirado en la orientación patriótica de la escuela argentina y en el respeto a las instituciones nacionales.
- c) Que propenda a educar los sentimientos y a estimular el amor a la lectura y no a suministrar conocimientos meramente informativos.
- d) Que se ajuste a las reglas del idioma.
- e) Que contenga un mínimo de lectura suficientes para el curso escolar.
- f) Que las lecturas se adapten por el tema, el estilo y la extensión a la capacidad del alumno.
- g) Que la parte de verso no exceda del tercio de las lecturas y sea adecuada a la conveniencia del grado en cuanto a su contenido, medida y combinación métrica. (...) ²⁷⁰

Se observa una preocupación por la dimensión didáctica en cuanto a la gradación del nivel académico de los textos en relación con el proceso de enseñanza, es decir, hay una mirada

²⁶⁹ “Acta de sesión n° 2, día 12 de enero de 1939” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LVIII, Buenos Aires, Enero de 1939, N° 793, p.129.

²⁷⁰ Consejo Nacional de Educación. *Digesto de Instrucción Primaria*. Suplemento N° 1, 2 y 3. Buenos Aires, 1942. Presidente del CNE Dr. Pedro M. Ledesma, p. 55

respecto de la relación entre sujeto alumno y conocimientos a adquirir. En este sentido se atiende al lenguaje, a los textos a ser leídos en cuanto a los temas, el estilo y la extensión siempre teniendo en cuenta quién es el lector. Y, también, se prioriza la orientación patriótica en los contenidos de los libros.

Más adelante, en el mismo texto, se detallan las características que deberán tener los libros de lectura de quinto y sexto grado, y se refuerza la referencia al contenido nacional sobre todo por las características del corpus literario que debe incluirse y por la explicitación de la no pertinencia de textos que hagan referencias a países o idiomas extranjeros. Cito:

(..)

Art. 56. Son requisitos especiales para el libro destinado a los grados infantiles y elementales, hasta el cuarto inclusive, además de los indicados precedentemente:

- a) Que las dos terceras partes, por lo menos, de las lecturas de prosa sean originales.
- b) Que las transcripciones, trátase de fragmentos o de obras completas se hagan con fidelidad estricta al texto original.
- c) Que no se incluyan ejercicios de léxico, cuestionarios ni ningún otro texto adicional destinado a impartir conocimientos que por su naturaleza correspondan al maestro. Esta prohibición no comprende las máximas, proverbios o consejos que, según práctica corriente se agrega como pie de página al final de determinadas lecturas.

Art. 57. Para los libros destinados a los grados quinto y sexto regirán los requisitos establecidos en los artículos 53 y 56, si se trata de obra original en las dos terceras partes, por lo menos, de sus lecturas de prosa. Si se trata de selección antológica, además de estos mismos requisitos o de lo pertinente de ellos, según sea el caso, se exigirán las siguientes condiciones especiales:

- a) Que la mitad, por lo menos, del texto sea original de autores nacionales incluyéndose como tales a los extranjeros que traten sobre temas argentinos.
- b) Que se agregue una noticia biográfica de cada autor, acompañada, si se cree oportuno, de un breve juicio crítico de su obra.
- c) Que en las transcripciones de capítulos, partes o fragmentos de una obra se mencione ésta o se agregue, si es necesario, una breve nota explicativa que facilite la comprensión del trozo.
- d) Que al pie de cada trozo se haga constar la edición utilizada para la transcripción y se indique el año o el número de la misma.
- e) Que las notas aclaratorias del texto se refieran sólo a las voces y giros anticuados o a los tecnicismos, regionalismo y licencias del idioma.

(...)

Art. 77. Prohibir en las escuelas dependientes del Consejo Nacional el uso de útiles que contengan propagandas para países extranjeros o escritos en otro idioma que no sea el castellano. (Ibídem: 56-57)

El libro de lectura, según las disposiciones de este *Digesto*, será el instrumento a través del cual se institucionalice la necesidad de que la lectura sea considerada una práctica central para la conformación de identidades nacionales. Obra y biografía de autores nacionales – entendiendo dentro de éstos no sólo a los nacidos en nuestro país sino a aquellos que escriben sobre nuestra tierra- como prioridad en el contenido de los textos. Es interesante aquí la concepción de “nacional” que se hace extensiva a todos aquellos que se refieran en forma de halago o alabanza a la obra y paisaje argentinos. Este requisito respeta el criterio pautado en 1887, primera sesión de concurso de selección de textos escolares, donde la nacionalidad del texto fue una de las primeras reglamentaciones que se aprobaron. Por otro lado, el libro de lectura debe ser un dispositivo didáctico de fácil manipulación y comprensión por parte de los alumnos. Por las indicaciones establecidas se observa la concepción del texto escolar como obra de divulgación y acercamiento a aquellos contenidos que se consideran fundamentales para formar al niño como futuro ciudadano comprometido con los valores nacionales.

A lo largo de la investigación la cuestión de la orientación patriótica recorre las fuentes oficiales casi como un mandato de la educación argentina. En los programas se explicita la necesidad de producir textos argentinos “que propendan á la educación del carácter y á despertar y robustecer los sentimientos patrióticos y humanos”. Es decir, el libro de lectura

(...) debe ser la primera fuente para beber y asimilar la nacionalidad. A este fin se ha de dar preferencia á los libros de autores nacionales que describan nuestra casa, territorio, ríos, montañas, llanuras, nuestra población, su vida y costumbres, que narren nuestra tradición, que hagan conocer nuestras instituciones, la biografía de nuestros hombres ilustres, que estudien la evolución de la sociedad nacional en sus diversos períodos, la época actual en sus diversas manifestaciones: ciencias, industrias, comercio, artes, la civilización argentina en una palabra, y por último, los que canten al pasado, al presente y al porvenir, de modo que surja soberano el convencimiento de la grandeza de la patria y sus destinos en el mundo.²⁷¹

Lectura y patriotismo, una conjunción fundamental que debe ser elemento constitutivo de los libros de lectura obligatorios. Los textos deben transformarse en tratados sobre la nación

²⁷¹ “Nuevos programas de estudios para las escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos. Espíritu del programa y direcciones para aplicarlo” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 387, Tomo XX, Buenos Aires, Abril 30 de 1905, Serie 2°- N° 7, pp. 207-208.

argentina donde se realice un catálogo de las riquezas, progresos y bondades del territorio nacional, sus hombres y sus obras más conspicuas. De ahí que los textos devienen compilados de las obras culturales, científicas, políticas y sociales relevantes que se han realizado en nuestro país. El lector quedará impregnado de la grandeza del país luego de leer los libros de textos argentinos. Se trata de poner en palabras aquello que se considera el patrimonio nacional y hacerlo vivo en los textos escolares, de dar a conocer las historias oficiales de lo nacional y, si es necesario, rescatar del pasado los grandes hechos de nuestra historia que son el “humus” del presente y el futuro. El texto escolar va a funcionar como un dispositivo donde la tradición y el presente se conjugan para persuadir pedagógicamente al lector de la necesidad de respetar los ancestros y reivindicar lo nacional y, de ese modo, devenir un argentino por antonomasia. En este sentido, un dictamen de la Comisión de Didáctica de 1940 –al cierre del período estudiado- también recomendaba el uso del libro escolar como instrumento “destinado a grabar hondo en la memoria y en el corazón las nociones más trascendentales de la vida, es el instrumento de que el Estado se vale para formar la conciencia ciudadana, es el que fija las nociones básicas de la orientación e información ulterior, debe ser de un contenido moral inobjetable y ha de responder íntegramente a la orientación nacionalista de la escuela argentina.”²⁷²

Pablo Pizzurno, desde su gestión en el CNE, en los *Programas e instrucciones para la escuela primaria* con fecha 1906, sienta su posición respecto de cómo deben ser los libros de lectura que ingresen al circuito escolar. Explica, largamente, qué criterios y pautas deberían seguir los textos escolares:

(...) El libro de lectura, respondiendo a un tipo muy común, especie de mosaico de resúmenes que pretenden desflorar todo, no tiene razón de ser y menos cuando ya usa el niño varios textos para diversas materias. Por el contrario, debe comprender, bien escogidos, unos pocos asuntos culminantes y tratarlos a fondo, hasta donde sea compatible con la preparación de los lectores; debe abarcar todo detalle pintoresco y atrayente, dar pormenores que pasen más allá de las preguntas de un programa, de suerte que llegue a ser, en esa parte, como un complemento del libro de texto o de la lección moral y no un árido resumen de ellos; así despertaría, en el niño, interés por un examen más completo del asunto, enseñándole cómo puede ahondarse lo que se estudia.

Excusado es agregar que en todo caso y en particular en los capítulos destinados a proporcionar una enseñanza positiva, éste debe sujetarse rigurosamente a la verdad

²⁷² Consejo Nacional de Educación. “Resoluciones generales Julio. Educación patriótica. Sesión 1° de julio de 1940” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941. (presidente del CNE Pedro Ledesma), p. 601.

científica. Los cuentos de excesiva imaginación, inverosímiles o que favorezcan preocupaciones, prejuicios, supersticiones de cualquier género, han de ser absolutamente excluidos.

Cuando la enseñanza contenida en los capítulos sea de carácter moral, importa que la lección deliberada no sea visible para el niño, ni mucho menos que afecte la forma que llamaremos de sermón o de consejo dogmático, sentencioso, porque ello resulta inocuo, cuando no contraproducente. La enseñanza debe surgir de la forma en que los hechos estén referidos: escritos con vida que provoque emociones saludables, de modo que la lección provechosa la induzca el niño sin que nadie aparezca dándosela.

Y para los grados superiores, aun cuando cabe una amplísima libertad en la elección de los temas y sobre todo en la manera de tratarlos, ciertos capítulos no debieran faltar, v. gs., los que estimulen hacia las virtudes cardinales, el culto a la verdad y a la justicia, el amor al trabajo, el respeto a la ley, la tolerancia, la solidaridad entre los hombres, etc., y cuanto tienda a formar el sentimiento de la nacionalidad, a cultivar un bien entendido amor a la patria, que tanto excluye el patriotismo estéril y hasta contraproducente, como el humanitarismo excesivo.

Respecto al lenguaje, huelga decir que ha de ser invariablemente correcto y sencillo, lo cual no priva, sobre todo a medida que se avanza de grado, la elegancia y las galas del estilo, usadas oportuna y prudentemente, en relación con la naturaleza de los tópicos y la capacidad del lector a quien el libro se destina.

Debe haber vida, calor, alma, en las narraciones dirigidas a moralizar. (...) ²⁷³

Distintos puntos son los que analiza Pizzurno en este fragmento. En primer lugar se opone terminantemente al género de libro de lectura “libro de cosas”²⁷⁴, es decir, aquellos libros de texto que son un compilado de distintos temas sin relación unos con otros que tienen el objetivo de presentar la mayor cantidad de contenidos curriculares (sobre este tema nos detendremos en el próximo apartado). Y explicita que los libros de lectura deben profundizar sobre los temas y deben hacerlo de manera que generen curiosidad en los niños, incluyendo datos atrayentes y detalles interesantes. De alguna manera, Pizzurno propone que el libro de lectura sea el instrumento que dispare el estudio, la actitud de alguien que pregunta, investiga, busca, indaga. Un texto que no sea sólo la reproducción de cierta información acotada sino que despierte en el lector el deseo de saber, de apropiarse de los conocimientos, de abrirse a otros mundos posibles. Pero con la advertencia de no incluir textos de imaginación y, por sobre todas las cosas, que los textos respondan al rigor científico. Aquí podemos observar cómo ya a principios de siglo está presente la tensión entre el pensamiento lógico y el pensamiento imaginativo; no se admite que a través de la

²⁷³ “Programas e instrucciones para la escuela primaria. Redactado para Capital Federal en mayo de 1906” en Pizzurno, Pablo; op. cit. (1938), p. 195.

²⁷⁴ Véase nota 336.

imaginación también se produce conocimiento²⁷⁵ y que la lectura de textos de imaginación más que generar prejuicios invitan a conocer otros universos culturales, rompen las barreras de la propia pertenencia cultural²⁷⁶ y permiten organizar de otro modo el propio universo simbólico.

Además, los libros de lectura –según Pablo Pizzurno- deben enseñar valores morales pero sin que aparezcan en un tono dogmático. En este sentido es interesante la apuesta de Pizzurno a contar historias que muestren a personajes realizando acciones que den cuenta de valores morales a promover, es decir, la imitación de las pautas de comportamiento por parte de los niños lectores no va a surgir del simple adoctrinamiento sino de cómo esas conductas caracterizan a los personajes de una historia y apelan al lector. Este pedagogo recupera el relato como instrumento que permite la imitación a partir de una llegada al lector por la vía de las emociones; de la misma manera, los libros deben educar en la nacionalidad y en los valores patrios. Por último, también aquí está la preocupación por el lenguaje que debe utilizarse en este tipo de textos donde la claridad del mensaje tiene que combinarse con un cierto estilo casi literario. Pizzurno está convencido de que la única manera de enseñar o inculcar ciertas ideas es despertando el interés del lector a través de historias vívidas, bien contadas.

Un pedagogo de la época, José Natale, se hace eco de los lineamientos oficiales y en un artículo de *EMEC* postula cuáles deben ser las características de los libros de lectura. En primer lugar advierte sobre la necesidad de usar un libro único de lectura con el cual se le puede enseñar al niño a leer y a estudiar. Además, plantea que

(...) Debe, pues, ser materia de elaboración de todo buen libro la más evidente realidad: se condenan de su seno los cuentos fantásticos, el exagerado sentimentalismo, las descripciones inspiradas ó tildadas en hechos de arraigado heroísmo: deben propender al culto de la naturaleza, á las ideas de orden, de economía, de labor, perseverancia y virtud, presentando el conjunto siempre armónico de sus partes; con temas de inmediata y útil aplicación, escritos correctamente, sin omisiones ni ambages cuya extensión no pueda el niño dominarla y le produzcan el efecto de frases huecas, inconexas. Es conveniente limitar,

²⁷⁵ Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu, 1999; Harris, Paul L. *El funcionamiento de la imaginación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000; Vigotsky, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Nuestra América, 2003. Sobre este tema volveremos en el capítulo VII.

²⁷⁶ Petit, Michelle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

entonces, el uso de paréntesis, puntos suspensivos, llamadas, etc., siempre que puedan comprometer la esencia del sentido. (...) ²⁷⁷

El libro debe responder a cierta idea de lengua escolar que dé cuenta de los saberes a aprender sin ambigüedades y con una claridad que permita la comprensión del sentido, un único sentido. Los textos incluidos en los libros de lectura, entonces, deben ser claros y no admitir sentidos ocultos o confusos; los textos deben habilitar una única lectura que no es otra que la dada por el maestro. De ahí que la lectura deba ser reglada, normalizada -como veremos más adelante- y el lector deba seguir ciertas rutinas didácticas que aseguran la lectura oficial.

Raúl Díaz, pedagogo e inspector de instrucción primaria, también expone en su libro *Ideales y esperanzas en educación común* ²⁷⁸ sus propuestas respecto de cómo deben ser los textos que lleguen a las manos de los niños en la escuela a partir de su larga experiencia recorriendo las instituciones escolares. Explica que:

Si son para niños de las escuelas, deben comprender dos series: textos de lectura propiamente dicha y libros de lectura colateral y suplementaria que sean una ampliación correlacionada del primer grupo. Estos libros deben caracterizarse por la variedad de asuntos en prosa y verso, por la variedad y pureza de estilos, por su adaptación a cada grado y a cada escuela, por su “sabor” nacional, por su información útil y el poder de despertar vívido pensamiento e imaginación poética desde los más tempranos años. Su número debe facilitar la elección de los alumnos y su adaptación a cada clase.

Pueden ser clasificados y graduados con arreglo a los siguientes grupos: Para niños de 4° grado abajo: cuentos, vida de los hombres primitivos, leyendas, fábulas, cuadros de la naturaleza, pequeños poemas, selecciones de asuntos cortos sobre historia, geografía, ciencias, etc. Para niños de 4° grado arriba, período de transición: aventuras, cuentos sobre pueblos primitivos, historia, biografía, costumbres, viajes, literatura, cuadros de la naturaleza, poesías, ciencias naturales, una que otra colección de misceláneas clásicas en prosa y verso para los alumnos más adelantados, que hagan ver y sentir la hermosura de la naturaleza.

Deben excluirse los libros que imprimen tendencias inmorales, viciosas, anárquicas, revolucionarias, partidistas o que inspiren falta de respeto por el orden y la ley; aquellos que ensalzan el sensualismo, la violación, el fraude y el egoísmo, o simplemente frívolos y sin importancia. “El alimento es imprescindible para la vida, pero a condición de que sea sano y nutritivo. Lo mismo pasa con los libros, que son el alimento de la mente y del alma.”

²⁷⁷ Natale, José. “Consideraciones generales acerca del libro de texto” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 387, Tomo XX, Buenos Aires, Abril 30 de 1905, Serie 2°- N° 7, pp. 688-689.

²⁷⁸ Díaz, Raúl B.; op. cit. (1913), pp. 131-132.

Díaz apuesta a una biblioteca ampliada de textos para los niños en el espacio escolar. Rescata también el valor del contenido nacional, la gradación pedagógica de los temas y los estilos para cada uno de los niveles de la instrucción primaria y le da un lugar importante a los textos literarios como así también a aquellos que se refieren a disciplinas como Historia y Ciencias naturales. Es contundente respecto de no incluir textos sectarios y que promuevan visiones del mundo que vayan a contrapelo del orden social instituido. Para este la lectura está vista como una ingesta que puede favorecer o perjudicar al lector y, en este sentido, el autor plantea la necesidad de que existan alimentos como aquellos libros de lectura que formen moral y cívicamente a los lectores en edad escolar.

Desde la revista de Estanislao Zevallos, *Revista de Derecho, Historia y Letras*, también se opina sobre los textos escolares. Rescatamos el artículo “El idioma nacional en las escuelas” de Alejandro Guesalaga²⁷⁹ donde el autor se explaya respecto de la importancia de la enseñanza del idioma en la escuela primaria, la contribución del estudio de la Historia para la construcción de la “solidaridad nacional” y, también, expresa su punto de vista sobre los libros de lectura. Cito:

(...) La enseñanza debe reposar, casi enteramente, en el “libro de lectura” que forma parte del bagaje escolar del alumno, y establecido por disposición superiores, como base de toda instrucción primaria.

El “libro de lectura” debe ser un inseparable amigo y compañero del niño y un guía seguro en los diferentes dominios de su educación, lo mismo lo leerá en la escuela que una vez hecho hombre. (Ibídem: 534-535)

Para Guesalaga la enseñanza debe ser prominentemente libresca, base de su educación primaria y, no ya alimento sino compañero, guía, orientador del alumno en su recorrido escolar. Además, se propone al libro de lectura como texto que favorezca una práctica de lectura intensiva, a lo largo del tiempo, tanto en la infancia como en la adultez.

Y agrega más adelante:

A los niños de corta edad el libro deberá enseñarles las plegarias, les entretiene con las principales fiestas del año, les describe los encantos primaverales, les narra las maravillas de la creación, los familiariza con las flores más comunes, les habla de sus padres y también

²⁷⁹ Guesalaga, Alejandro. “El idioma nacional en las Escuelas” en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VIII, Tomo XXII, Octubre, Buenos Aires, 1905.

de las supersticiones familiares, les enseña las fábulas, tradiciones, cuentos y leyendas y pone á contribución la historia popular con sus anécdotas más vulgarizadas.

En los siguientes volúmenes, “el libro de lectura” da mayor amplitud á los asuntos de que se han ocupado los anteriores; ya no se dirige hacia las juveniles imaginaciones para las cuales las cosas más simples toman un color maravilloso, sino á los niños cuyo espíritu comienza á conocer la razón. Les habla más seriamente de Dios y de la creación, de las estaciones, de los grandes fenómenos de la naturaleza y les hace comprender la necesidad del trabajo. Los conduce bajo de la tierra, en las minas, en los túneles, los eleva con la imaginación en una ascensión aerostática ó los detiene en las narraciones históricas iniciándoles en los trozos de literatura y en las glorias de la patria.

Debido al “libro de lectura”, ningún alumno saldrá de la escuela sin conocer de memoria las más bellas poesías de los poetas favoritos de su pueblo.

El “libro de lectura” debe de constituir por sí solo una enseñanza especial que familiarice á los alumnos con los conocimientos que más tarde recibirá en las clases superiores; los inicia en la literatura y en la historia patria, en las vicisitudes ó adelantos de la nación, preparándolos á recibir con facilidad un caudal de conocimientos de los cuales podrán más tarde mostrarse satisfechos. (...) (Ibídem)

El libro de lectura es para este autor un compendio de saberes y conocimientos que se adecuan a cada lector según su edad y sus necesidades de manera gradual, atendiendo a sus intereses y temas propicios para su formación como los contenidos religiosos, laborales, literarios e históricos. En relación a este último punto, Guesalaga considera que el libro debe difundir las obras literarias nacionales –sobre todo las obras poéticas que son vistas posiblemente como textos donde se expresa el idioma nacional- y los hechos históricos que marcaron a la patria. El libro de lectura es la puerta de entrada a conocimientos más profundos y complejos a medida que el alumno va creciendo e ingresa a los cursos superiores, es también el camino de iniciación a los textos literarios y al conocimiento de la historia patria de su país. El libro de lectura, lazarillo en el recorrido educativo de niños y jóvenes, es un instrumento central para la enseñanza y la formación de los sujetos alumnos; sin él, según el autor, no es posible imaginar la educación primaria.

Otra es la mirada que sobre los textos escolares tienen los maestros nucleados en la revista *La obra*. Esta publicación, fundada en 1921, representó la voz de la oposición docente al gobierno de Marcelo T. de Alvear y funcionó también como guía didáctica para la tarea cotidiana de los maestros. Fue una de las pocas publicaciones pedagógicas que continuó en el tiempo hasta la actualidad. Esta revista constaba de distintas secciones fijas: “Editoriales”, “Colaboraciones”, “Informaciones y comentarios”, “Didáctica práctica”, “La escuela en acción” y “Resoluciones oficiales importantes”. Los maestros que colaboraban

con la revista y muchos de sus lectores adherían al movimiento de la Escuela Nueva²⁸⁰ que surge para esa época contra los presupuestos positivistas y normalistas siguiendo los lineamientos pedagógicos de María Montessori, Ovide Decroly, Adolphe Ferrière y John Dewey en menor medida. Este movimiento propone volver la mirada al niño como centro del aprendizaje y al maestro como guía y compañero. Además, proponen eliminar la materia Ortografía, cambiar la manera de corregir con tinta roja, priorizar la corrección a partir de los errores, promover el trabajo simultáneo en el aula y la práctica de escritura. Algunos de los maestros y pedagogos que pertenecían al staff de colaboradores de la revista fueron Clotilde Guillén de Rezzano, José Rezzano, Luis Arena entre otros maestros que acercaban a la redacción artículos de su autoría relatando experiencias de aula y guiones de clases dictadas en distintas escuelas a lo largo y a lo ancho del país. A lo largo de su historia como revista pedagógica, *La obra* alzó su voz contestataria respecto de las decisiones tomadas en el seno de las políticas educativas. Una de ellas fue en relación a cómo debían ser los textos escolares, cómo debían seleccionarse y cuál debería ser su utilización escolar. En el editorial que abre el número 48 con fecha 5 de marzo de 1923²⁸¹, el editor se refiere al “apresuramiento y criticable desidia” con que el CNE realiza la selección de los textos escolares de tal manera que comenta que la elección “tuvo que hacerse en el día, precipitadamente, sin conocimiento previo de los libros incluidos en la lista que fué sometida a su consideración” y agrega, lamentándose por el episodio de elección de los textos a cargo de los directivos, “en esa lista figuraban textos reputados como malos al lado de otros que nadie conoce por no haberse impreso todavía. Sin embargo, los directores tuvieron que escoger entre unos y otros, dándose el caso inaudito de haber resultado elegidos algunos de esos ignorados. ¿Qué criterio imaginable ha podido determinar esa elección? ¿Quiere decir, entonces, que ya no es el mérito del libro, ni su valor didáctico, lo que decide el voto de algunos directores?”. Reclama la anulación de esa

²⁸⁰ Véase Pelanda, Marcela. *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini*, Rosario-Argentina, IRICE, 1995; Gvirtz, Silvina (comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1996; Pelanda, Marcela. “Prólogo” a Cossettini, Olga. *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*, Rosario-Argentina, Editorial Municipal de Rosario –UNR Editora, 1999; Gvirtz, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Eudeba, 1999; Alvarado, Maite. “Enfoques de la enseñanza de la escritura” en Alvarado, Maite (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

²⁸¹ “Un asunto serio. La elección de libros de texto” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año III, N° 48, Buenos Aires, Marzo 5 de 1923, Tomo III, N° 2.

selección apresurada y que se tengan en cuenta otros criterios para fundamentar tal decisión central en relación con la enseñanza. Señala que para que el libro de lectura

(...) sea eficiente y cumpla bien su papel en la enseñanza, debe reunir una serie de requisitos indispensables que parece se han olvidado. Por exigüidad del espacio con que contamos, por ser general su conocimiento a pesar de ese olvido que señalamos, aun por consideración a los encargados de aconsejar la aceptación de los textos, evitamos consignar por ahora esos requisitos que, por otra parte, hasta los alumnos de los primeros cursos normalistas no ignoran. Empero, y pasando por alto las cualidades “intelectuales” por así decirlo, del libro, sus valores pedagógicos y didácticos, recordemos que la parte material del texto, la presentación, el cuerpo de la obra, tiene también su influencia, su grande influencia en la bondad del libro. Aparte las razones de orden higiénico-escolar, hay otras concurrentes a despertar el interés del niño por su libro de lectura, a hacerle agradable su uso, ameno su material, atractivo, en fin, el texto. Existen perfeccionamientos tipográficos que contribuyen, como las láminas de colores, por ejemplo, a tales objetos y que no pueden incluirse en un texto muchas veces, si no se tiene asegurado un precio equitativo para su venta. Diez o veinte centavos más al año no empobrecen a nadie, cuando con ello se asegura, en cambio, una mayor eficacia del libro, mejor aprovechamiento del texto.

Irónicamente ataca a las autoridades del CNE arguyendo que aun cualquier estudiante del magisterio conoce los criterios que debe reunir un libro escolar y enfatiza la importancia de lo tipográfico como herramienta para generar interés en el lector niño. Este autor considera que el libro como objeto, más allá de su valor didáctico o pedagógico, favorece el acercamiento de los niños al libro y colabora en la formación de los lectores.

En el número siguiente de la publicación²⁸², del 20 de marzo del mismo año, el editor se explaya sobre los requisitos que deben cumplir los textos escolares para llevar a cabo la tarea de “enseñar a leer bien y fomentar la lectura”. De ahí la necesidad de respetar ciertos criterios que el autor clasifica en “didácticos, higiénicos y materiales”. En cuanto a los primeros señala la importancia de la gradación de los contenidos, la amenidad de las lecturas que no produzcan aburrimiento y desgano en el lector sino curiosidad e interés y, a la vez, que sean útiles e instructivas. Por otro lado, hace referencia a la necesidad de un lenguaje claro y, por último, sugiere que los temas que se traten deben adaptarse al niño. Respecto de los segundos, los higiénicos se refiere a la tipografía que favorezca la lectura, el tipo de papel en el que está realizado el libro como aquel que sea más apto para la escuela como las hojas de “un tinte blanco o ligeramente amarillo, suavemente satinadas,

²⁸² “Los textos de lectura” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año II, N° 49, Buenos Aires, Marzo 20 de 1923, Tomo III, N° 3. Administrador: Luis Arena, pp. 2-3.

de brillo muy amortiguado para evitar los inconvenientes de la reflexión luminosa.” Y, por último, los requisitos materiales que se refieren a la presentación del libro en general que retarde el deterioro, que sean agradables a la vista ya que considera que “el interés y la curiosidad infantil se despiertan principalmente por medio de los ojos: hay que entregarle, entonces, libros (...) que le sean simpáticos: así llegará a quererlos, a cuidarlos y a usarlos. Y eso solo se consigue con una esmerada presentación del texto”. El libro debe constar, además, de ilustraciones ya que atraen al niño lector y se dirigen más directamente a su emotividad y sentimiento. Luego de enunciados estos requisitos el autor se lamenta porque los textos de circulación habitual en la escuela no los respetan ni mínimamente ya que, según el editor, prima el interés económico que hace que el CNE para evitar que los autores y editores se enriquezcan con las publicaciones escolares ha bajado los precios en desmedro de la calidad de impresión.

Para Juan Antonio Onieva²⁸³, también colaborador de *La obra*, pensar en un libro de lectura es necesariamente rescatar su dimensión estética y literaria sin la cual, cree, es muy difícil formar en la escuela un lector que siga leyendo. En este sentido, para él, “un libro de lectura debe considerarse como tal cuando es literario, es decir, cuando sus fines son estéticos” y toma posición en relación con esto discutiendo las posturas normalistas que consideraban la lectura ligada a una aplicación inmediata y obturaban la posibilidad de leer “libros de hadas, cuentos, relatos maravillosos”. Por el contrario, explica:

Para mí, las lecturas ejemplares son las que despiertan y enriquecen la sensibilidad. Quiero niños fuertes de espíritu delicado; quiero que despertemos su afectividad, no precisamente con el ejemplo de las gestas heroicas, antes bien por el amor a las cosas humildes, a las cosas pequeñas. (...)

Vengan los libros que hablen a los niños de la *poesía de las cosas*, aunque olvidéis por el momento la importancia de las *aplicaciones*; libros que formen la sensibilidad de la infancia, una sensibilidad exquisita, que estamos a falta de espíritus de selección. (...)

Formemos, por tanto, corazones puros por el contacto de la armonía, con una literatura escogida, ejemplar, cosechada en el agro de las Gracias y las Musas.

Se pronuncia por un libro de lectura que apunte a la afectividad, a los sentimientos y emociones de los lectores, a su vida cotidiana o a la ficción soslayando el discurso de la educación patriótica y el del mero pragmatismo didáctico. Es decir, Onieva apuesta a libros que sean literarios, poéticos y que apunten a la dimensión estética, a la sensibilidad infantil

²⁸³ Onieva, Juan Antonio. “El libro de lectura” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Buenos Aires, Junio 20 de 1923, Año III, N° 55, Tomo III, N° 9, p. 2.

más que a la aplicación de contenidos en la vida real a partir de la sugestión pedagógica. De esta opinión también es Carlos Cornejo, otro colaborador de *La obra*, quien al año siguiente publica un artículo titulado “Sobre los textos de lectura”²⁸⁴ en varias entregas que concluye en el número con fecha 20 de marzo, mostrando de esta manera el interés que la publicación tenía en dar cuenta de su punto de vista sobre el problema de la selección de los textos de lectura escolares. Cornejo critica el funcionamiento del sistema escolar argentino y enuncia cuáles deberían ser los requisitos que debiera tener un libro de texto infantil. En cuanto al *contenido intelectual* considera que el libro no debe ser fundamentalmente instructivo sino

(...) debe ofrecer al niño conocimientos y verdades científicas, pero sólo en esas formas sintéticas y sumarias, diluídas, o en el encanto de una narración novelesca, o en la atmósfera de una evocación sentimental o en el deleite en fin, de una creación fantástica. Porque el caudal de conocimientos positivos que la lectura puede proporcionar, debe estar necesariamente subordinado a las sugestiones de carácter estético, moral y emocional que ella debe provocar y alimentar en el alma del niño.

Es decir, el texto debe presentar los saberes a aprender de manera llevadera a través del discurso narrativo e imaginativo. Para este autor tanto en la ficción novelesca como en la creación fantástica también es posible apropiarse de saberes científicos porque el lector se involucra desde lo emocional y estético. De ahí que Cornejo discuta fuertemente con los lineamientos ministeriales respecto de la dimensión epistemológica en el proceso de aprendizaje del niño en edad escolar. Por otro lado, este autor coincide con Onieva respecto de la estructura literaria o lo que Cornejo llama *contenido estético*; en otras palabras, considera que el texto de lectura de ser “una verdadera obra de arte” porque lo importante es que el niño “la sienta y que pueda ella influir como música del ritmo y de la rima en su sensibilidad, para afirmar que a recibido sugestiones de carácter estético, de las que está ansiosa su naturaleza.” Luego señala el *contenido emotivo* que refiere a la importancia de poner en manos del niño “el libro que sea capaz de despertar, estimular, encauzar y ennoblecer sus sentimientos, empezando, naturalmente, por los que constituyen la base de la organización social, como son las afecciones domésticas y familiares, las de convivencia y patria, para extenderlas luego a los de solidaridad y amor humanos” sin dogmatismos ni

²⁸⁴ Cornejo, Carlos. “Sobre los textos de lectura” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm 72, Buenos Aires, Marzo 20 de 1924, Tomo IV, Núm 3. Administrador: Luis Arena, p. 99.

discursos preceptivos. Por último, hace referencia al *contenido imaginativo* de los textos escolares como herramienta didáctica que promueve la “educación de la niñez” como las “creaciones miliunanochescas” y las “leyendas, fábulas, cosmogonías primitivas.” Para lograr todos estos requisitos, Cornejo considera que es necesario que los escritores sean maestros y los maestros escritores para brindar a los niños textos escolares que los inviten a aprender sin darse cuenta, involucrados en las historias ficcionales pero apropiándose de conocimientos desconocidos.

El maestro Jorge Gabrielli en el artículo titulado “La elección de los libros de texto”²⁸⁵ coincide con Cornejo respecto de la necesidad de que el texto escolar sea una obra de arte y, agrega, que también debe ser “una obra orgánica, la cual alcance a todos los fines prácticos de la escuela: educar el corazón, dar conocimientos, formar la voluntad, preparar para la vida”. Asimismo, “debe ser completo y armónico; si se cuida uno sólo de los fines arriba mencionados resulta unilateral y manco, y antes que aprovechar, turba o desvía la obra del maestro, apartándose de otros muchos fines propios.” Por último, Gabrielli imagina un “libro del porvenir” y propone como tal un “diario de texto”, es decir,

(...) un periódico que trabajase cada semana, o todo lo más, cada mes, a la escuela, un hábito de vida nueva, un diario, o mejor todavía una revista (del tipo y formato de la *Enciclopedia para niños*, pero no del mismo contenido) que en cada número llamase la atención de los alumnos sobre múltiples temas nuevos. Con esto no aboliría los libros, pero haría disponer de muchos y diversos; los mejores productos de la literatura infantil deberían circular entre los alumnos, libremente, por medio de la pequeña biblioteca de clase (pequeña biblioteca que yo haría obligatoria y subvencionada), mientras la revista serviría para las lecturas colectivas de ejercitación y de tema a las conversaciones. Una revista del género debería ser escrita por educadores, posiblemente por los mismo maestros y por los mismo alumnos de un grupo de escuelas y contener novelas, cuentos, curiosidades científicas, etc., desarrollando clase por clase, en el transcurso del año escolar, todo el programa, sin pedanterías, sino en forma atrayente, sencilla, sugestiva, satisfaciendo la natural curiosidad de los alumnos, sin que, por esto, se desnaturalice su espíritu con los acostumbrados formularios abstractos. Y una revista hecha así, eliminaría sin más, aquellos textos de ciencias naturales, de historia, de geografía, de gramática y de aritmética, que hoy nos molestan y que no sólo envejecen pronto, sino que hacen odiar tenazmente estas materias. ¡Qué mejor cultura geográfica que aquella que sacábamos de los relatos de aventuras en los viajes de exploración! ¡Y cómo nos estremecíamos de entusiasmo leyendo las hazañas de la expedición de los Mil, descrita por Abba en su diario! Esta es la Geografía y la Historia que los niños sienten y aman y no las de los mil textitos, a los que, en segundo término, pueden

²⁸⁵ Gabrielli, Jorge. “La elección de los libros de texto” en *La obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Año IV, Núm 73, Buenos Aires, Abril 5 de 1924, Tomo IV, Núm 4. Administrador: Luis Arena, pp. 147-149.

recurrir para afirmar los anteriores conocimientos. Y así, en lo que se refiere a las otras disciplinas escolares.

Un diario de texto, tal como lo he delineado, sería algo de vivo y de actual, esto es, respondería a la necesidad de la escuela, a las necesidades de su tiempo, sin que por esto se excluyan los buenos libros, esos libros áureos que no declinan sino que aparecen cada vez más frescos para todas las generaciones y todos los tiempos. Un diario hecho así, surgirá ciertamente, cuando, *librada del peso aplastador de algunos sistemas y programas que codifican la mortificación del espíritu infantil*, la escuela sea interpretada como lugar de goce y de vida, y a ella concurran maestros y alumnos, no para asfixiarse en el círculo estrecho y pobre, de pocos hilvanos sino para elevar el espíritu a las más altas y puras bellezas. (El subrayado es nuestro)²⁸⁶

Se trata, según este autor, de rescatar aquello que convoque y llame la atención de los alumnos como los textos ficcionales de viajeros que entrelazan la invención con los saberes geográficos, históricos y culturales. Es decir, ese libro de texto del porvenir podría pensarse como *mathesis*, como conjunto de saberes de diferentes estatutos pero que invitan al lector a seguir leyendo, a emocionarse, a establecer una relación empática con los personajes ficcionales y, a la vez, apropiarse del conocimiento. Por otro lado, este “diario de texto” es para el autor un modo de responder a las necesidades de la escuela y sus alumnos en el día a día de la vida escolar, alejándose del sistema y programas oficiales que no se condicen con los requerimientos infantiles y terminan por asfixiar los deseos de aprender de la población escolar. Dar lugar a la imaginación como modo de aproximación a lo desconocido que acerca al lector a través del relato sencillo, atractivo sin formulismos científicos ni históricos que atentan contra la curiosidad del lector. De alguna manera este autor apuesta al planteo didáctico de “educar deleitando”, de enseñar lo abstracto y lógico a partir de la narración literaria que es un discurso más cercano a los lectores, vinculado con su propia experiencia sociocultural y vital.

Con esta última postura coincide el autor de un artículo que se publica en *La obra* el 10 de marzo de 1929²⁸⁷ en el que se destaca la relación entre curiosidad y apropiación del conocimiento. Cito:

El libro de texto es para el niño, en su casa. Si el maestro ha hecho interesantes sus clases y ha logrado despertar la curiosidad de sus alumnos por determinado tema, es más que seguro que tendrán ellos deseos de ampliar sus conocimientos, de reafirmarlos o de confirmarlos, y buscarán dónde hacerlo, Esa búsqueda, en que el deseo es la fuerza propulsora, es mucho

²⁸⁶ *Ibidem*, pp. 148-149.

²⁸⁷ Una iniciativa cada quince días. Los libros de texto” en *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 160, Tomo IX, N° 1, Buenos Aires, Marzo 10 de 1929.

más provechosa que la lección misma. No debe el maestro anularla con los libros del grado, primero, porque restaría eficacia a la acción educativa de ese trabajo, y luego, porque no puede disponer de treinta libros de cada materia para satisfacer el anhelo de todos los chicos. Vale decir, que si la clase ha reunido tan excelentes condiciones, el libro de texto es ocioso; el niño ya sabe su lección, y en su formación espiritual ha ido más allá de la lección. Por el contrario, si el tema resultó pesado, y la clase no mostró interés, y el niño no asimiló nada, el libro de texto es, no ya ocioso, sino pernicioso. El libro de texto no puede reemplazar al maestro. Una clase no es sólo transmisión de conocimientos, sino acercamiento del espíritu del maestro al espíritu del niño. Si ese acercamiento falta, la clase es mala y no hay libro de texto que pueda redimirla. (...) (Ibídem: 37)

Aquí se piensa el texto escolar como la fuente donde el alumno va a saciar su sed de conocimiento cuando desea ampliar los conocimientos brindados por el maestro en clase. El libro de uso escolar funciona como un material de consulta, de ampliación de saberes. El autor de este texto considera que lo importante es el rol del maestro y el libro es sólo un instrumento que acompaña la tarea de enseñanza. El autor de este artículo advierte sobre los libros de lectura y, siguiendo la línea de otros colaboradores de *La obra*, reivindica el lugar de las obras de imaginación en la formación de los niños. Cito:

(...) El libro de lectura tiene, dentro de la escuela primaria, un fin determinado, y debe usarse únicamente en persecución de ese fin. Por otra parte: el interés de los niños por los libros de lectura es efímero y se manifiesta especialmente en los niños de grados inferiores por los libros de grados superiores, pensando seguramente que ellos, que recién empiezan a leer, no han de poder hacerlo en libros tan adelantados. Podrían admitirse, sin embargo, algunos libros de lectura en su carácter de antologías, pero las antologías no interesan al niño porque sus fragmentos elegantes e impecables poco o nada dicen a su espíritu. (Ibídem)

Admite cierto uso de los libros de lectura, en especial las antologías, pero luego las critica porque no se vinculan con el espíritu del niño lector. Sí acuerda con la inclusión de “obras de imaginación” ya que considera que son fundamentales para la formación del niño pero con ciertos recaudos. Explica y advierte:

Las obras de imaginación

Forme, pues, colega, su biblioteca de aula con obras de imaginación. Ya ha pasado –gracias a Dios- a mejor vida, el concepto de que las obras de imaginación llenan la cabeza de los niños de fantasías y de imágenes dislocadas, distrayéndolos de los serios asuntos a que debieran aplicar sus actividades. Hoy se cree, por lo contrario, que esas fantasías y esas ficciones tienen tanta importancia para la formación espiritual y moral de los niños como las demás materias del programa, y, en cierto sentido, más. Una biblioteca hecha en esa forma es, para los niños, una necesidad, y es imprescindible que usted, maestro celoso de la salud moral de sus educandos, acuda a satisfacerla, proporcionándoles obras sanas,

interesantes y bien realizadas, para alejarlos de esa literatura infame que se les ofrece en semanarios económicos, y que tan funesta influencia ejerce hasta en el idioma de nuestros niños. (...) (Ibídem)

Y, como vemos en esta cita, otra vez la preocupación por el lenguaje de los libros que leen los niños y, en este caso, la crítica a los libros baratos y folletines que si bien dan cuenta del nacimiento del público lector y la llegada a los sectores populares de textos que hasta ese momento habían sido privativos de las elites, considera que son peligrosos por el uso que se hace del idioma. La literatura de imaginación debe ingresar en la escuela para formar espiritual y moralmente a los niños y protegerlos de las “malas lecturas” que acechan fuera del circuito escolar.

Las críticas a los textos de lectura de circulación escolar también aparecen en la revista oficial *EMEC*. Es así como un maestro que publica su diario en esta revista pedagógica da cuenta de otro problema que presentan los textos: el fin comercial por sobre el pedagógico –cuestión señalada en alguna oportunidad por los editores de la revista *La obra*-. Gerardo Schiaffino, maestro de la Escuela 22 del Consejo Escolar 17° toma una posición contundente respecto de los textos escolares:

Septiembre 5. Los textos de lectura

- Para escribir un libro de lectura –me decía pasada vez un maestro amigo- no se necesita más que tijera.

- ¿Tijera?

- Sí, *tijera*...De lo contrario no se explicaría que hubiese libros editados sin la más mínima noción del niño... El fin comercial es lo que prima –me decía prosiguiendo su crítica-. Eso explica que haya aún libros viejísimos, cuyas primeras ediciones se imprimieron hace más de veinte años y que las casas editoras siguen ofreciendo a los maestros. La renovación no está sino en las tapas más artísticas, con el móvil de llamar la atención. Un libro así no puede estar en armonía con el progreso alcanzada por la ciencia de la educación. En cuanto a los libros nuevos habrás podido observarlos: en algunos el trabajo personal del autor no se ve por alguna parte y entonces el texto no tiene más valor que el de una selección generalmente hecha sin mayor idea de literatura infantil. Ciertos libros no especifican siquiera para qué grado sirven hasta venderlos; lo demás es secundario puesta tanto se utilizarán en 3° como en 4° y 5°.

Otros caen en el extremo opuesto: son todas lecturas de un mismo autor con los peligros consiguientes de la uniformidad de estilo y criterio. (...) ²⁸⁸

²⁸⁸ Schiaffino, Gerardo. “Diario de un maestro” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LV, Buenos Aires, Octubre de 1935, N° 754, pp. 61-62.

El mercado editorial y sus intereses comerciales son los criterios que priman en la circulación de los textos escolares, según Schiaffino. Este maestro critica el sistema editorial de la época que editaba y reeditaba obras de años anteriores remozadas y mejoradas desde el punto de vista del diseño pero sin considerar los cambios en la pedagogía y los lectores niños dando cuenta de la longevidad de los textos escolares y la multiplicidad de sus reediciones. También critica aquellos textos escolares que compendian lecturas del autor del libro, monótonas, repetidas y sin variedad en el estilo que atentan contra la formación de un lector o los textos que no atienden a las expectativas del lector y sus intereses infantiles. La crítica, al fin y al cabo, es para la Comisión Didáctica que habilita la circulación de esos textos y que es cómplice de los negocios de la industria editorial de la época.

Desde otra perspectiva, una de las representantes de la Escuela Nueva e impulsora de muchas reformas en la escuela cuando formó parte de la gestión del Consejo Nacional de Educación, Clotilde Guillén de Rezzano, expone largamente su punto de vista sobre los libros de lectura en su libro *Didáctica especial*²⁸⁹. Allí esta educadora coincide en muchos puntos con los editores de la revista *La obra* y explicita que el libro de lectura “puede contribuir eficazmente a la espiritualización del niño y a crearle el hábito de la lectura si (...) se constituye con una selección de trozos literarios apropiados” y, agrega, “las lecturas escolares deben seleccionarse sobre la base del interés infantil, y de acuerdo con rigurosas condiciones de contenido y forma.” Para esto propone una serie graduada de lecturas de primero a sexto grado que debe “contener trozos de las obras más perfectas de los grandes genios literarios nacionales y de todas las culturas.” Desde una perspectiva más ligada a la escolanovista, Guillén de Rezzano propone centrar la mirada en la recepción del niño como sujeto de la educación y brindarle lecturas literarias de calidad no sólo nacionales sino que amplíen su universo cultural más allá de las fronteras territoriales.

No sólo funcionarios, pedagogos y maestros expresan su punto de vista sobre cómo debe ser el texto escolar y su uso, también niños lectores opinan sobre ellos. En la revista escolar *Semillitas* -publicada mensualmente por la Escuela Asilo San Antonio para los escolares de la ciudad de Azul (Provincia de Buenos Aires)- que consta de secciones fijas como “Textos literarios”, “Colaboración infantil”, “Poesía”, “Fotos de alumnos

²⁸⁹ Guillén de Rezzano, Clotilde. *Didáctica especial*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966 [1938].

distinguidos”, “Efemérides” (temas sobre los que los niños opinan), “Sabemos que...” (noticias sobre alumnos), varios niños escriben sobre sus libros de lectura escolares. Raúl Omar Peluffo, alumno de 6° grado, reseña el libro *Lecturas* de Gregorio O. Benavento en el apartado “Mi libro de lectura” dentro de la sección “Colaboración infantil”. Allí explica que este libro “es una recopilación de trozos en verso y prosa de autores argentinos” que le sirven de refugio para aprender más. Además, advierte que como no tiene espacio para hacer una reseña exhaustiva va a presentar los que para él son los mejores textos del libro y, “los cimientos de nuestra literatura”:

“Patria” de Arturo Capdevila donde el autor ha volcado todo su lirismo poético; “La nube” de Belisario Roldán, es un poema suave y delicado; Domingo F. Sarmiento en su “Orografía” escrita en prosa, nos detalla sus ideales y sus obras; Ricardo Rojas uno de nuestros más insignes escritores contemporáneos, nos brinda “Romance de ausencia”, donde pone de relieve un acendrado amor al terruño, a la patria, al hogar. Entre otros del mismo autor no dejaré de nombrar el “El kucuy” sentido y bonito cuento tradicional y “Los vientos”, poema.

No podían estar ausentes en “Letras” los dos poetas en que se ensañó la tiranía, Esteban Echeverría y Mármol (...) ²⁹⁰

Además de hacer esta descripción de aquellos textos que para el lector son los preferidos y, a su vez, remiten a un canon escolar propio de la época; el autor de la reseña relata su relación con este texto escolar y los beneficios que le ha brindado. Dice que “cuando termino mis estudios corro a él, a refugiarme en sus hermosas páginas” como si se tratara de un territorio donde está presente el saber, la protección de los nuevos conocimientos y la guía espiritual.

Otro niño, Rubén Champané, también escribe sobre su libro de lectura, sin especificar cuál es y da cuenta de su estado de ánimo en relación con ese texto escolar:

Mi libro de lectura

¡Qué contento estoy con un nuevo libro de lectura!

Encuentro en él muchas palabras que no conocía y de las que tengo que aprender el significado.

Las lecturas de nuestro libro nos instruyen, por eso debemos estudiarlas con cariño.

²⁹⁰ Peluffo, Raúl Omar. “Mi libro de lectura” en *Semillitas*, Año I, Número 1, octubre de 1936, Azul, p. 13.

Al libro debemos procurar conservarlo nuevo, sin romper ni manchar las hojas y cuidar que esté siempre bien forrado.

Este año encuentro lecturas muy lindas sobre todo esos relatos que son lecturas (...) que nos relatan tantas cosas interesantes!

Mi libro será el amigo y consejero y espero poder aprender mucho en él.²⁹¹

En este caso, el autor de esta reseña se centra más en cuál es la relación que él tiene con ese objeto escolar –lo cuida, lo conserva nuevo, no lo mancha, lo forra- y, a la vez, explicita que el libro le acerca saberes y conocimientos interesantes de los cuales él puede aprender como si se tratara de un consejero, de un guía para la vida.

Dominga, una lectora que también publica su parecer sobre su libro de lectura en la revista *Semillitas*, escribe lo siguiente:

Mi libro de lectura

Mi libro de lectura se llama “El hogar de todos”.

Su primera lectura lleva el mismo nombre que él, y la última se llama “La resolución.”

Antes de tomarlo me lavo las manos para no manchar sus hojas blancas.

Tiene lecturas hermosas.

Él es consejero y a la vez fiel amigo.

Me entretengo todos los días mirando sus ilustraciones y leyendo sus bellas enseñanzas.

Es mi compañero diario en la escuela.

El me enseña a vivir, a ser educada, me ayuda a ser útil para mis padres y mi patria a la vez que muy buena con mi maestra y compañeras.

Mucho le debo a mi libro. Además de cuidarlo lo admiro y atiendo sus consejos como los de mis (...) padres.²⁹²

Escuela y familia se igualan en el rol de educadores de la niñez, según esta lectora. Los lectores niños, los primeros receptores de los textos escolares, dan en estas breves reseñas su parecer sobre este dispositivo escolar haciéndose eco de las ideas educativas de la época.

Otro de los territorios escriturales donde se expresan posiciones sobre los libros de lectura son sus prólogos. Este paratexto tiene dos funciones, la informativa y la apelativa. La función informativa respecto del texto se refiere a que puede explicitar cuestiones

²⁹¹ Champané, Ruben. “Mi libro de lectura” en *Semillitas*, Año I, Número I, octubre de 1936, Azul, p. 15.

²⁹² Seminara, Dominga. “Mi libro de lectura” en *Semillitas*, Año III, N° 31, Abril 1939, Azul.

relacionadas con el origen del texto, las condiciones de su producción y también puede incluir la referencia a fuentes y al contenido del libro; y la función apelativa refiere a la relación con el receptor, está destinada a captar la atención del lector y hacer que lea el texto. De ahí que el prólogo puede pensarse como la puerta de entrada al texto y donde se explicitan los propósitos del libro y se toma posición respecto de cómo debe ser éste.

Eloy Fernández Alonso en el prólogo a su libro de lectura *El argentino*²⁹³ (1923) postula ciertos principios o características que debe tener todo libro de lectura:

(...) tratándose de una obra destinada a los niños, la variedad y la amenidad han de ser condiciones indispensables, a fin de despertar en el pequeño lector el interés –cualidad fundamental para el éxito de toda enseñanza. Un libro que no atraiga la atención del niño y que no conquiste su simpatía, puede asegurarse que no será un buen libro y mucho menos para las clases de lectura. (Ibídem: III)

Aquí también se plantea la necesidad de que el texto produzca la curiosidad en el pequeño lector como requisito sin el cual no es posible pensar el aprendizaje. Y, más adelante, agrega otras características que debe poseer el libro de lectura:

Es indudable que, aparte del valor intrínseco que el libro de lectura puede tener como instrumento de ejercitación y de enseñanza inmediata, debe poseer también un poder mediato de sugestión. Y a este respecto, pienso que el maestro tiene en *El Argentino* un elemento efficacísimo para despertar en el espíritu de sus educandos el gusto y el amor por la buena lectura, al par que para familiarizarles con las obras y los autores argentinos; ya proporcionándoles oportunamente algunas noticias biográficas, ya utilizando sus mismos textos en las clases de lectura libre o como ampliación ilustrativa de los diversos ramos del programa. Es decir, que en cada capítulo podrá encontrarse un motivo de noble estímulo intelectual, a la vez que de feliz orientación literaria. (Ibídem: VI)

El libro de lectura no sólo debe presentar ejercicios y actividades que contengan contenidos a enseñar sino también, según este autor, deben generar sugestión en los lectores que produzca el interés por la lectura. Según Fernández Alonso el modo de lograrlo es presentando autores nacionales –tópico que se repite en muchos prólogos a libros de lectura- con sus respectivas biografías y textos literarios para leer en el momento de la lectura libre. Es ahí, según este autor, donde el niño encontrará un estímulo intelectual y un

²⁹³ Fernández Alonso, Eloy. *El argentino*, Kapelus, 1931. [1923]

interés por lo literario. Sin embargo, el término “sugestión” remite a una práctica instaurada por el positivismo –a partir de las propuestas de Víctor Mercante y Rodolfo Senet²⁹⁴- de generar un estado de dominación sobre la voluntad del sujeto llevándolo a obrar en determinado sentido, no a sugerir lecturas o comportamientos. Más allá de las distinciones que podamos hacer respecto del significado para la época investigada del término “sugestión”, para varios autores de libros escolares es un mecanismo que promueve la transformación del niño en ciudadano. De esta opinión son, también, los maestros normales y autores del libro *Plenitud* (1928)²⁹⁵ Pedro Franco y Césareo Rodríguez quienes en el prólogo a la primera edición titulado “A nuestros camaradas. A los padres de familia” afirman que “lo principal de un texto de lectura para sexto grado, es que suscite profundas sugestioniones y transmita gérmenes vivos, comunicativos, de ideas y de sentimientos. De este modo, se une el intelecto, que es ala, llama y espiga, al corazón, que es bondad, emoción y amor.”²⁹⁶ Para estos autores, entonces, se trata de –con el objetivo de formar espiritualmente a los lectores- combinar el contenido intelectual con lo emocional, la sugestión con la transmisión de ciertos valores morales e ideas.

María Felisa Redonnet de Serrano, autora de libros de lectura, entre otros de *Indígena* (1927)²⁹⁷, explica en el prólogo de éste algunas características que considera importantes en los libros de lectura y apela a su experiencia como madre para fundamentarlas. Cito:

En los libros de lectura de mis hijos, he podido apreciar un error común en los autores, error de práctica: exceso de heterogeneidad.

El niño necesita síntesis, amenidad. – No desconozco la obra talentosa de los autores a quienes acabo de indicar una experiencia mía; sé que sus libros estarán ajustados a técnicas precisas, de acuerdo con las exigencias didácticas y necesidades básicas de la lectura, pero encuentro que hay incapacidad cerebral en el niño para asimilar trozos sueltos demasiado trabajados o de imaginaciones exuberantes.

He comprobado que el niño se fatiga con las brillantes páginas y concepciones de los maestros y se interesa muy poco por las firmas famosas que modelan el idioma. (Ibídem: 5)

²⁹⁴ Véase Mercante, Víctor. *Charlas pedagógicas 1890-1920*, Buenos Aires, Gleizer editor, 1925; Senet, Rodolfo. *Apuntes de pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut, 1928.

²⁹⁵ Franco, Pedro y Rodríguez, Césareo. *Plenitud. Texto de lectura para 6º grado*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 1933. Aprobado por el CNE, en el concurso (1931) de la Provincia de Buenos Aires y por los consejos escolares de varias provincias. [1928].

²⁹⁶ Ibídem, p. I.

²⁹⁷ Redonnet de Serrano, María Felisa. *Indígena. Texto de lectura para grados superiores*, Talleres Gráficos Córdoba, 1927. Primera edición.

En este caso, la autora desconfía de los libros de lectura que presentan textos diversos y heterogéneos –como señalaba Pizzurno- y afirma la existencia de una “incapacidad cerebral” del niño para leer textos imaginativos o trozos selectos. Esta concepción iría en contra de una larga tradición escolar de las antologías y trozos selectos para los últimos grados de la escuela primaria²⁹⁸. Además, Redonnet señala que el lector se aburre con las páginas de las bellas letras y no atiende a la pureza del idioma.

Más adelante, agrega,

El niño quiere sencillez, sobriedad y cierta homogeneidad.- Puede desentrañar las ideas por obtrusas que sean. – Su inteligencia rica, creadora, indagante, es capaz de dar forma a una abstracción o a un simbolismo por intrincado que sea, pero necesita una red sutil y atrayente, una fantástica trabazón de colores, que lo lleve deslumbrado por el camino de luz que vivió el autor.²⁹⁹

Reivindica, entonces, la sencillez y homogeneidad y postula que la única manera de que el niño desentrañe ideas complejas es guiándolo hacia ellas. Cito:

Qué nos dicen al pasar, glisando, en una hora de oyentes distraídos y de lectores obligados las grandes páginas de Moreno, Sarmiento, Avellaneda, Goyena, Estrada, etc?... ¡Nada! Cuando la madre explica los capítulos precedentes y en rueda, lee con pausa e intención un trozo de “Mis montañas” de Joaquín V. González, entonces el niño *ve, comprende, penetra, construye y se transporta* al escenario, sintiendo el influjo de la prosa y la poesía de la naturaleza, siempre soberana. (Ibídem: 6)

Es interesante cómo la autora rescata el lugar de la práctica de lectura más allá de los textos; es decir, cómo hace hincapié en la necesidad de repensar los modos de leer escolares, en este caso la práctica de lectura en voz alta que invita a la lectura y apela al lector desde las modulaciones de la voz, más allá de los textos que se lean. Se trata, entonces, de reflexionar acerca de cómo se lee en la escuela y no tanto qué se lee. Los textos de Sarmiento, Moreno y los autores citados pueden ser piezas capitales de la literatura argentina pero leídos sin interés no permiten la apropiación por parte del pequeño

²⁹⁸ En el prólogo al libro de lectura *La aureola* de María Alicia Domínguez se argumenta lo contrario; para esta maestra y autora de libros escolares el texto antológico es lo más adecuado para los años superiores “atento a los casos más que frecuentes del niño bien dotado que luchando con su medio y en un completo desamparo intelectual, puede hallar así un ejemplo y un estímulo.” Es decir, para Domínguez la antología resguardará al niño lector del ambiente mediocre y pauperizado en que se encuentre., como si la literatura funcionara como salvación para el lector. Véase Domínguez, María Alicia. *La aureola*, Buenos Aires, Molly & Lasserre, s/r. [circa 1920].

²⁹⁹ Redonnet de Serrano, María Felisa; op. cit. (1927), pp. 5-6.

lector ni tampoco la asimilación de pautas de comportamiento y valores patrióticos. En este punto coincide Correa Morales en las “Advertencias” de su libro de lectura *Isondú* (1904)³⁰⁰ cuando recomienda que los lectores “se hagan asesorar por sus padres o maestros respecto de la elección” de los textos que lean ya que el autor considera que “las obras de la mayor parte de los autores citados en *Isondú* son demasiado serias para niños de corta edad, y si las leyeran antes de su madurez tanto en edad como en conocimientos, tal vez, por no comprenderlas, les tomarían fastidio.”³⁰¹ Es decir, plantea la necesidad de que haya un adulto que guíe y oriente al lector en su recorrido por los textos literarios. O, como postula Enrique García Velloso, en el prólogo dedicado a su padre Juan José García Velloso a la antología *Prosa selecta* (1905)³⁰² -que fue utilizado en los últimos años de la escuela primaria y en el primero de la escuela media- se deben escoger textos que impresionen al alumno a través de la imaginación de manera tal de “enseñar deleitando” y “han de servir para familiarizarlo con la Historia Natural, con la Mineralogía, con la Botánica, con la Química y la Física, con la Historia y la Geografía, con la psicología y con la sociología, y muy especialmente con la ciencia gramatical.” Se trata de combatir el aburrimiento y leer textos que dialoguen con los gustos de los lectores. Y señala, demostrando un saber construido en la práctica y en la reflexión didáctica,

Por añeja experiencia de alumno y reciente de maestro, sé que la imaginación de los jóvenes oyentes vuela á otras regiones. Algunos profesores ingenuos, creen que ese silencio que reina en el aula es atención, cuando sólo es una mentira convencional de la disciplina. Cada muchacho disfrazado de oyente respetuoso, disimula su tedio. Prueba al canto: si se pregunta qué es lo que se ha leído, ninguno da pie con bola. El profesor ha leído para las paredes. La atención del alumno ha estado ausente. (Ibídem: 6)

García Velloso considera, entonces, que es fundamental atender a la selección de los textos que ingresan en los libros escolares como aquellos que son leídos en el aula por el maestro o profesor. Un criterio a considerar es cuál es la comunidad de lectores con la que se trabaja, es decir, quiénes son los lectores, cuáles son sus intereses, adhesiones, preocupaciones, etc. De nada vale presentar textos clásicos, universales, reconocidos por su

³⁰⁰ Correa Morales, E. *Isondú. Lecturas variadas para las escuelas comunes*, Buenos Aires, Cabaut, 1927.

³⁰¹ *Ibidem*, p. 10.

³⁰² García Velloso, Enrique. *Prosa selecta*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, s/r. Décimo tercera edición. [1905]

estilo y corrección idiomática, bien traducidos –otra cuestión que plantean muchos maestros- si no se atiende a los receptores de esos textos.

Como coinciden muchos autores, el texto escolar debe provocar en el lector el interés por seguir leyendo y, para esto, las lecturas deben graduarse de acuerdo a las edades y a los universos imaginarios de los niños y jóvenes. En este sentido, José Calderaro en el prólogo a *Horas emotivas*³⁰³ afirma que “los temas deben estar en consonancia, no solamente con el desarrollo mental del niño, sino con *la lógica y el tipo de personalidad* que corresponda a las diversas edades porque pasa el niño hasta llegar a la adultez”³⁰⁴ y, más adelante aclara a que en su libro los textos han sido elegidos en función de que va dirigido a

niños que tocan los umbrales de la adolescencia; los umbrales de esa edad, en que la personalidad funde los diversos elementos que la constituyen, para realizar la síntesis definitiva cuyo resultado es la cristalización en tipo adulto; de esa edad en que las neurosis abren sus flores negras y bravías, y en que la vida turbulenta suele arrojar sombras pavorosas, sobre tantos espíritus inquietos, que espoleados por la crisis pubertaria se asoman azorados, sobre el misterio de la especie (Ibídem: 11)

El autor reconoce el período de la pubertad como conflictivo y tumultuoso y, en función de esta postura, se propone incluir textos que puedan “llevar a todas esas mentes un poco de quietud.” La literatura tiene, según este autor, un sentido reparador, tranquilizador y sanador de experiencias que pueden ser conflictivas o traumáticas en la formación de la personalidad de un sujeto y, a la vez, involucra un trabajo psíquico que permite al sujeto “volver a encontrar un vínculo con aquello que [lo] constituye, que [le] da lugar, que [le] da vida.”³⁰⁵ De ahí que la prevención enunciada por Calderaro de atender a los rasgos de la personalidad del alumno lector es un elemento más a tener en cuenta respecto de cómo graduar las lecturas en relación con sus receptores.

La cuestión de cuáles son los textos que se incluyen en los libros escolares se completa con otro punto como el de concebir al libro de lectura con un objetivo claramente moralizador como se pensó el libro de lectura durante los primeros cuarenta años del siglo

³⁰³ Calderaro, José. *Horas emotivas. Libro de lectura para 5° y 6° grado*, Buenos Aires, s/r, s/r. [ca. 1925].

³⁰⁴ Ibídem, p. 10.

³⁰⁵ Petit, Michelle. “La lectura reparadora” en op. cit. (2001), p. 70.

XX. Luis Arena, maestro escolanovista que trabajó en la revista *La obra*, crítica y toma posición en la advertencia dirigida a los lectores de su libro de lectura *Forjador* (1935)³⁰⁶ respecto de cómo deben ser las lecturas para niños, corriéndose del estereotipo moralizador reinante en los textos escolares de la época. En este sentido, explica:

En las lecturas de FORJADOR no encontrarán heroínas impecables, niñas juiciosas, obedientes, que se desviven por complacer a sus padres, a sus maestras; que nunca dejan de cumplir sus deberes de hijas y discípulas, que siempre socorren al débil, prodigan buenas palabras, practican la caridad; etc., etc.

Tú eres grandecita, y sabes perfectamente que esas bellas dotes son las llaves de oro que abren los corazones de nuestros semejantes; pero sabes también que no es común hallarlas todas reunidas en una misma persona, y que nos conmueve más un impulso generoso, un acto noble, un esfuerzo hacia la cumbre realizado por un alma no perfecta, que el relato estereotipado de las buenas acciones de esos falsos modelos, todo perfección, a que nos tienen acostumbrados los moralizadores cuando se les ocurre escribir para los niños.

Arena propone otra vuelta de tuerca en la didáctica de la lectura y en la formación del lector a través de los textos escolares, ya no como una trasmisión de personajes estereotipados que se presentan como una representación colectiva cristalizada, como un modelo para la construcción del lector sino recuperando el lugar de los sentimientos, comportamientos y acciones de los personajes como se dan en la vida real. Este maestro normal y profesor busca, entonces, romper con el estereotipo entendido como una creencia, una representación, una opinión³⁰⁷ sobre cómo deben ser los niños para mostrarlos tal cual son. Al fin y al cabo, Arena busca romper con estereotipos que generan un determinado aprendizaje social que no responde a cómo son los niños realmente sino cómo se los quiere representar imaginariamente. De ahí que el autor de este libro busca poner el acento en el niño como sujeto y no como objeto a ser representado, modelado, domesticado según ciertas pautas sociales que generan sujetos estereotipados. Ese estereotipo y modelo moral del libro de lectura se hacía presente ya desde los títulos de los libros, como recuerda Julio, un entrevistado que asistió a la escuela en la década del '30: “se pensaba todo. Por ejemplo, *La base*, de primero inferior; *Por el camino*, de primero superior; *Ilusión*, de segundo grado; *Sé bueno*, de tercer grado; *Trabajo* de cuarto grado; el de quinto grado *Elevación*; y

³⁰⁶ Arena, Luis. *Forjador. Texto de lectura para los Grados Superiores*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1935. Cuarta edición para niñas.

³⁰⁷ Amossy, Ruth y Hershberg Pierrot, Anne. *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.

en sexto grado, *Voces del mundo*. Valores. Nosotros no nos dábamos cuenta porque a esa edad no analizábamos los títulos de los libros, pero con los años uno se acordaba.”

Más allá de las posiciones de maestros, pedagogos y funcionarios respecto de los libros de lectura para uso escolar, en los lectores de la época aún queda la huella de su lectura en el recuerdo vívido de los títulos y de los autores. Varios ex alumnos entrevistados se refieren a los libros que leyeron en la escuela con cariño y buenos recuerdos. Alcides se acuerda de algunos títulos como “*Tierra virgen*. Eran todos lindos los libros que leíamos. Después leí *Elevación* y me quedó grabado Germán Berdiales, un gran autor” o, como recuerda Roberto, “leíamos a Germán Berdiales, Esopo, Samaniego.” Delia se acuerda de *Cien lecturas*, *El argentino*, *Almas en flor* y Antonio recuerda *Proa*, *Elevación* y *Voces del mundo*. El tiempo ha transcurrido, en algunos casos pasaron más de setenta años, y el libro de lectura escolar permanece en la memoria como un hito en la formación de estos sujetos.

Como vimos hasta aquí, el libro de texto es un instrumento que organiza la práctica escolar, legitima los saberes que lo conforman y pauta el currículum activo, regla los modos de pensarse como alumno y como sujeto de una comunidad de pertenencia, normaliza la población escolar que ingresa a la escuela en el período considerado y que lleva el lastre de lo heteróclito y contaminante. No puede olvidarse, entonces, que el libro de texto es el territorio de la imposición simbólica y de la institucionalización de las relaciones entre saber y poder en la escuela.³⁰⁸

Los libros de lectura –piezas clave de las prácticas de enseñanza- generan un sinfín de opiniones, comentarios y conceptualizaciones que hemos tratado de presentar en este apartado, sabiendo que sólo son una muestra de un corpus importante de intervenciones de pedagogos, literatos, funcionarios y maestros.

Libros de lectura y diversidad de géneros

A lo largo de la historia, los textos escolares no sólo han objetivado los programas y contenidos curriculares vigentes, han sido una representación de lo que cada sociedad considera que es el conocimiento legítimo a ser transmitido y el territorio discursivo donde se expresan los valores, ideologías, estereotipos del imaginario colectivo sino también son

³⁰⁸ Martínez Bontafé, Jaume. *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata, 2002.

fuentes para la apropiación de las disciplinas escolares. De todo esto surgen algunos interrogantes que definen al texto escolar: ¿Cómo organizar los saberes socialmente legitimados que conforman un libro de lectura? ¿Cómo estructurar la apropiación o la inculcación de ciertos contenidos, ciertas pautas de urbanidad, valores morales y patrióticos? ¿Cuáles serán los modos más eficaces para esa imposición simbólica? ¿Qué géneros de libros de lectura serán los más apropiados para tal empresa?

Recorrer el corpus de libros de lectura relevado en nuestra investigación³⁰⁹ permite observar cómo los libros de lectura son una muestra de cómo era la vida cotidiana de la escuela, qué rutinas didácticas se llevaban a cabo, cuáles fueron los modelos didácticos y pedagógicos vigentes, cómo se materializó el currículum en la escuela a través del texto escolar más allá de las apropiaciones que cada maestro y cada alumno haya realizado con cada uno de los libros utilizados.³¹⁰ El texto escolar, en sus múltiples géneros de pertenencia y adscripción, es una representación de lo que se espera del conocimiento, de la cultura a la que pertenece y de la sociedad en la que circula como analizaremos a continuación.

Si bien hasta ahora hemos hablado de manera genérica de los libros de uso escolar, a partir de aquí estableceremos una clasificación entre los distintos tipos de libros que circularon en la escuela argentina en el período investigado. Algunos investigadores distinguen entre libros de texto –los que han sido diseñados para su uso escolar-, libros escolares –aquellos que se usan en la enseñanza pero no están ligados a la secuencia pedagógica- y libros paraescolares –libros optativos como guías, glosarios y ediciones escolares de obras de ficción-³¹¹; otros prefieren hablar genéricamente de manuales escolares³¹² como aquellos que están destinados a facilitar el aprendizaje. Nosotros presentamos aquí una clasificación ligada a la estructura genérica de los libros de uso escolar y usamos de manera indistinta los términos libros escolares, de lectura y manuales.

³⁰⁹ Hemos relevado un corpus de más de cien libros de lectura, entre los que se encuentran textos literarios, destinados para alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de la escuela primaria. Para analizar en este capítulo elegimos algunos.

³¹⁰ Rockwell, Elsie. “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, n° 3, noviembre del 2005, Buenos Aires, El Hacedor y Jorge Baudino Ediciones.

³¹¹ Johnsen, Egil; op. cit.

³¹² Choppin, Alain; op. cit.

Libros de lectura por antonomasia

Uno de los géneros presentes en nuestro corpus es el que llamaremos *libro de lectura por antonomasia* que es aquel que organiza los contenidos en una rutina didáctica con ciertas pautas establecidas. En algunos casos los textos están organizados por lecciones y al interior de cada lección se encuentra el texto o la lectura y, luego, las ejercitaciones en relación a la lectura y comprensión del texto, el vocabulario utilizado o nuevo para el lector, la biografía del autor del texto y, en algunos casos, las indicaciones del autor al maestro de cómo llevar adelante la enseñanza con la utilización de este dispositivo didáctico; en otros casos, el libro está organizado por temas que responden a contenidos curriculares integrados en una temática más global. En este género se encuentran varios libros de nuestro corpus. Uno de ellos es *Nuestra patria* (1910) de Carlos Octavio Bunge³¹³ publicado en el año del Centenario de la Revolución de Mayo dentro de las operaciones intelectuales para la promoción de un discurso hegemónico sobre la nación. El libro está dividido en cuatro partes –“La tradición y la historia del pueblo argentino”, “La poesía argentina”, “En el país argentino” y “Cuadros y fases de la vida argentina”- y se propone como un libro *summa* para pensar la nación argentina.³¹⁴

Otro ejemplo de este género de libro de lectura es *Almas en flor* (1924) de Clara Toro y Gómez³¹⁵, libro de lectura para 5° y 6° grado -que pertenece a una serie de libros iniciado con los libros *La Escuela y la Vida* y *El hogar de todos* para tercero y cuarto grado respectivamente- y reúne lecturas que responden al programa de estudio de quinto grado con “el propósito de que la clase de lectura complete la enseñanza general y contribuya a fijar mejor en la mente del alumno, las nociones adquiridas”, según aclara la autora en la Introducción. A continuación de ésta última, en un apartado titulado “Puntos del programa de 5° grado a que se refieren algunas lecturas” se dividen las lecturas por las áreas disciplinares:

GEOGRAFÍA

Lecturas descriptivas (Lect. N° 22, 50, 52, 64, 72, 75, 77)

³¹³ Bunge, Carlos O; op. cit. (1910).

³¹⁴ Véase nota 130.

³¹⁵ Toro y Gómez de, Clara. *Almas en flor. Libro de lectura para 5° y 6° grado*, Buenos Aires, Kapelusz, 1924.

HISTORIA

Descubrimiento y conquista de América (Lecturas N° 34, 51, 69)

Revolución e independencia de la América española (Lecturas N° 1, 44, 51, 61, 71)

CIENCIAS NATURALES, FÍSICA Y QUÍMICA

La naturaleza (Lect. N° 29, 75)

Fenómenos (Lect. N° 18, 24, 47, 59)

INSTRUCCIÓN MORAL

Deberes para consigo mismo (Lect. N° 2, 12, 25, 30, 46, 65)

Deberes para con los padres y maestros y para con los hermanos y demás miembros de la familia (Lect. N° 9, 25, 26, 38, 46, 48, 50)

INSTRUCCIÓN CÍVICA

La patria (Lect. N° 28, 44, 51, 56)

El patriotismo (Lect. N° 5, 20, 74)

Héroes nacionales (Lect. 15, 61, 71)

Deberes para con la patria (Lect. N° 7, 20, 63) (Ibidem: 6)

De esta manera se orienta al maestro sobre cuáles son los sentidos que tiene que abordar con cada lectura, qué relación establecen las lecturas con los contenidos curriculares reglando, así, las prácticas de enseñanza y estableciendo claramente una relación entre lecturas y programas oficiales. El maestro y el lector están obligados a regirse por esta clasificación de lecturas y temas que son aquellos que dictamina el CNE. Así nos encontramos, por ejemplo, con trece lecturas que refieren a temas patrióticos, un eje que recorre la escolarización de estos cuarenta años estudiados. Es interesante también señalar que, al final del libro, se encuentra un “Índice Metódico” que organiza las lecturas en cuatro ejes: “La familia- La conducta”, “La patria- la historia”, “La naturaleza” y “El trabajo-La escuela”; es decir, otra taxonomía que acota aún más los ejes disciplinares presentados en la sexta página del libro.

Todas las lecturas están organizadas a partir de la presentación del texto a leer, luego una sección titulada “Palabras explicadas” donde se presenta un glosario de términos desconocidos por los alumnos; a continuación “Cuestionario” donde las preguntas apuntan al análisis y comprensión del texto y, según aclara la autora en la Introducción, el objeto de esta consigna es “hacer reflexionar al niño sobre lo que ha leído, y guiarle, para que llegue a establecer una relación estrecha entre sus acciones y las ideas que le sugiere la lectura,

preguntándose qué actos puede ejecutar en su vida de niño, para realizar los propósitos que ha formado”, es decir, el cuestionario “tiende a acostumar al alumno a observar su propia conducta y a organizarla conscientemente de acuerdo con sus ideales³¹⁶”. Y, por último, la sección “Ejercicios de lenguaje” donde se indican cuestiones gramaticales normativas. Veamos un ejemplo:

EL BUEN MAESTRO

Miradlo allí...tranquilo, sonriente,
ante el hermoso cuadro de la infancia;
las hondas penas que en el alma siente
no perturban su afán y su constancia.
Del mundo con sus odios y rencores
se olvida ante el candor y la inocencia
¿Qué importan del presente los dolores
cuando está el porvenir a su presencia?
Es de apóstol y mártir su figura;
brilla en su frente el esplendor de un cielo
puro y sin mancha como el alma pura,
su pecho inflama abrasador anhelo.
El con la luz de su saber no escaso,
de la ignorancia alzándose triunfante,
conduce al mundo con seguro paso,
siempre hacia el porvenir, siempre adelante.

C. VALENZUELA

Palabras explicadas.- *Apóstol*: el que dedica todas sus fuerzas al triunfo de un ideal elevado. *Mártir*: que sufre voluntariamente y se sacrifica a una idea. *Anhelo*: ansia viva.

Cuestionario.- ¿Cómo es el buen maestro? ¿De qué se olvida en presencia de sus alumnos? ¿Cuál es su única satisfacción? ¿Cómo podéis recompensar el afán de vuestros maestros?

Ejercicio de Lenguaje.- Explicar la concordancia del verbo con el sujeto tomando como ejemplo los ocho primeros versos de la poesía. (Ibídem: 140)

En esta lectura hay una autolegitimación y autorreferencialidad de la escuela y el maestro,³¹⁷ el texto se piensa como alabanza al maestro y se lo caracteriza desde su función

³¹⁶ Ibídem, p. 4.

³¹⁷ Braslavsky, Cecilia; op. cit. (1996).

formativa como un apóstol que tiene una vocación de servicio, según rezaba la ideología educativa normalista³¹⁸. Luego de la poesía con tono moralizador se encuentra el glosario de dos términos que pueden no ser conocidos por el alumno, “apóstol” y “mártir”, y que son centrales para la comprensión de la figura del maestro. A continuación, está el Cuestionario cuyas preguntas apuntan, por un lado, a reponer los sentidos literales del texto poético –como lo establecen las tres primeras preguntas- y, luego, hay una referencia directa al lector que debe vincular la lectura a sus propias ideas, vivencias y experiencias. Por último, se presenta un ejercicio gramatical que propone explicar un fenómeno lingüístico usando como ejemplo la poesía; es decir, se busca la reflexión lingüística a partir del análisis y lectura del texto literario.

En cuanto al canon literario presente en el libro, la mayoría de los textos literarios son de autores argentinos como Guido y Spano, José Manuel Estrada, Carlos Octavio Bunge, Rafael Obligado, Domingo F. Sarmiento, Olegario Andrade, Manuel Gálvez entre otros; y, muchos de ellos, relatan hechos históricos.

El mismo año de publicación del texto de Toro y Gómez, sale a la luz el libro de lectura de José Henriques Figueira titulado *Trabajo*³¹⁹ que se propone como tratado de lectura expresiva y literaria. Por su organización puede inscribirse también en el mismo género que el texto anteriormente reseñado ya que sus lecturas se ordenan en Ejercicios y se clasifican de acuerdo a distintas temáticas como consta en el índice: “De los ejercicios especiales en los elementos de la expresión de la lectura”, “De las lecciones de higiene y moral científica (*Salud, trabajo, descanso, recreo, economía, cultura, moralidad*)”, “De las composiciones literarias”, y por último, se ordenan las ilustraciones que contiene el libro en el apartado “De las reproducciones de cuadros célebres, contenidas en el libro cuarto de lectura”. Además, luego de cada lectura se consignan notas orientativas y didácticas para el maestro sobre la práctica de la lectura en la escuela donde se sugieren ciertas tareas y se advierte sobre cuestiones vinculadas con la voz, la entonación, la pronunciación y, al final del libro, la sección “Apuntes sobre la didáctica de la lectura en este año de escuela” donde el autor del texto escolar explica cómo debe enseñarse la lectura, qué pasos se deben seguir,

³¹⁸ Dussel, Inés. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Flacso-CBC (UBA), Buenos Aires, 1997.

³¹⁹ Figueira, José Henriques. *Trabajo. Libro cuarto de lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literatura*, Buenos Aires, Cabaut, 1924.

qué ejercicios deben realizar los niños, qué precauciones deben tener los maestros y cómo deben abordar esta práctica escolar. De ahí que este texto escolar, podemos decir, responda a las prescripciones del CNE sobre la práctica de lectura expresiva enfatizando en los ejercicios preparatorios de la voz, en la dimensión corporal al servicio de la lectura y en la domesticación del lector.³²⁰

El sembrador (1925)³²¹ de Pedro H. Blomberg, autor de numerosos libros de lectura para la escuela primaria, también puede considerarse dentro de este género. En este texto Blomberg se propone profundizar los conocimientos científicos que no ha incluido en su libro anterior, *Pensamiento*. Y, a partir del estudio minucioso de los programas se propuso asimilar “cada materia, aun las más áridas y difíciles, al escolar de edad corriente” con el objetivo de lograr una instrucción global del alumno. En este sentido, en el libro, se encuentran nociones y conceptos útiles a los alumnos en textos en prosa y verso atendiendo a quién será su lector. Respecto del modo en que se debe abordar el libro y la metodología didáctica el autor considera que serán los maestros quienes decidirán sobre esto a partir del material brindado. El libro, entonces, es una herramienta útil al maestro pero será él quien establezca la gradación, el orden y la perspectiva didáctica para abordarlo en clase.

El libro del idioma (1927) de Pedro Henríquez Ureña y Narciso Binayán³²² – texto utilizado en los últimos años de la escuela primaria y en el primer año de la secundaria– también puede ser considerado un libro de lectura por antonomasia ya que está estructurado siguiendo la lógica de la práctica docente. Cada una de las lecciones que componen el libro está estructurada de la siguiente manera: se inicia con una lectura de un texto literario –en su mayoría de autor nacional–, continúa con ejercicios de sintaxis o normativa gramatical, luego los ejercicios de composición, a continuación un texto poético y, por último, una ejercitación sobre el léxico. En cuanto a los textos literarios, el corpus combina textos nacionales y textos hispanoamericanos y responde al ideario de Henríquez Ureña respecto de la necesidad de construir una unidad iberoamericana, una utopía americana que no es otra cosa que conciliar lo nacional con lo universal, lo autóctono con lo ajeno para

³²⁰ Véase Capítulo VII.

³²¹ Blomberg, Pedro H. *El sembrador*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1935, [1925].

³²² Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso. *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. 6° Edición, [1927]. Este libro se publicó junto con un libro que funcionaba de guía para la tarea docente: Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso. *Guía para el uso de El libro del idioma*, Buenos Aires, Kapelusz, 1927.

constituir una historia cultural que nutra al hombre y lo haga libre. En este sentido, como plantea Gutiérrez Girardot³²³ la presentación de la historia literaria –que para Henríquez Ureña es la ordenación cronológica de todo el material literario que pueda dar cuenta de la densidad cultural de una sociedad o comunidad– tiene el objetivo de constituir la historia de la cultura que debe ser una historia cultural continental que se aleje del nacionalismo a ultranza. Genéricamente los textos se dividen en prosa –nos encontramos con biografías, autobiografías, narraciones de hechos históricos y ficcionales, epístolas, discursos- y verso. En el caso del verso, el dispositivo didáctico para abordar este género en este libro de lectura es el cuestionario con el objetivo de realizar una lectura comprensiva y de reposición de datos, casi no aparecen preguntas que apunten a la interpretación personal del alumno. Este tipo de textos posibilitaba al maestro ejercitar la lectura expresiva que fue una práctica pedagógica que permitía no sólo recitar y de esta manera corregir las pronunciaciones “contaminadas” sino también comprender textos literarios que eran portadores de valores formativos.³²⁴

Otro aspecto considerado en este libro es lo gramatical. Como plantea Henríquez Ureña, “la gramática nos da las reglas sobre el uso del material con que hemos de realizar nuestra obra: el material nos la impone” y agrega “las reglas sobre el buen uso de los idiomas se pueden aprender con poca colaboración de la escuela; se aprenden, sobre todo, prestando atención al habla de las personas cultas y leyendo buenos libros”³²⁵. Es decir, es necesario aprender la gramática pero sin exagerar ni caer en las clasificaciones rutinarias escolares y sobre todo privilegiar la lectura de buenos libros. Por esto en *El libro del idioma* las lecciones se completan con un apartado gramatical más bien breve donde se ejercitan distintos aspectos de la normativa lingüística como la sintaxis, el paradigma verbal, el léxico –este aspecto tiene un apartado especial en todas las lecciones donde se enseña a utilizar el diccionario, se propone hacer listas de palabras o se pide buscar determinadas clases de palabras en los textos literarios-, las clases de palabras, entre otros. En todos los casos, se parte del análisis del texto literario para luego reconocer, identificar

³²³ Gutiérrez Girardot, Rafael. “Pedro Henríquez Ureña y la historiografía literaria latinoamericana” en Alegría, Fernando y otros. *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1974.

³²⁴ Véase capítulo VII.

³²⁵ Henríquez Ureña, Pedro. “Camino de nuestra historia literaria” publicado originalmente en *Valoraciones*, La Plata tomo 2-3, números 6-7, pp. 246-253 y 26-32, agosto-septiembre de 1925, pp. 67-68 en Henríquez Ureña, Pedro. *La utopía de América*, s/r, Biblioteca Ayacucho, 1989. Prólogo de Rafael Gutiérrez Girardot. Compilación y Cronología de Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot.

y señalar distintos fenómenos normativos; o bien, para buscar ejemplos modélicos de la normativa.

En esta propuesta la composición tiene un lugar prominente. En algunas lecciones se presenta “el esquema clásico escolar de responder a modelos de fragmentos de textos respetando el registro culto y libresco, o bien de escribir a partir de una temática; en otras lecciones se despliega una teoría de los géneros discursivos que rompe con el esquema escolar clásico. Se ejercita la escritura a partir de la producción de “billetes”, cartas, solicitudes, telegramas, resúmenes, historias de vida, explicitando en cada lección las características genéricas de cada uno de estos textos”³²⁶. Además, se utilizan imágenes que muestran escenas exóticas o que producen extrañamiento en el lector y que funcionan como disparadores didácticos para la escritura.

El libro de la patria de Germán Berdiales y Pedro Inchauspe³²⁷ recomendado para 4° grado es un texto escolar que contiene lecciones sobre Historia, Geografía, Naturaleza, Costumbres, Moral e instrucción cívica. La mayoría de las lecciones están acompañadas de un glosario titulado “Palabras y giros”, de una sección titulada “Uso de la coma”, otra titulada “Vicios del lenguaje” y “Cuestionario”. En otras lecciones aparece la sección “Modos de decir” o “Palabras graves y agudas”; también en la parte didáctica que se encuentra al final de cada lección puede encontrarse la consigna “Lecturas recomendadas” que son textos vinculados con el tema de la lección leída. Por ejemplo, luego de haber leído una crónica histórica de Bartolomé Mitre titulada “Yo quería a Tucumán...” donde se narra las penurias que vivió el General Belgrano estando enfermo en la provincia de Tucumán. Al final del texto, en la sección didáctica, se propone las siguientes consignas e indicaciones:

PALABRAS Y GIROS.- *Fondos*: dinero.- *Silvestres*: no cultivados por el hombre.- *Solicitando*: pidiendo.

CUESTIONARIO: ¿Cómo pasó el general Belgrano sus últimos días en Tucumán? - ¿Qué paseo hacía por las tardes? - ¿Qué le dijo un día a uno de sus amigos? - ¿Qué pedido hizo al gobierno de Tucumán y con qué resultado? - ¿Qué hizo entonces Celedonio Balbín? - Graba en tu corazón el nombre de este amigo generoso y fiel. (Ibídem: 109)

³²⁶ Ibídem, p. 83.

³²⁷ Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro. *El libro de la patria. Texto de lectura para 4° grado*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. Quinta edición.[ca. 1930].

Nuevamente el glosario de aquellos términos que los autores consideran desconocidos por los niños y, a continuación, un cuestionario donde las preguntas apuntan a responder literalmente la información contenida en el texto sin ningún tipo de apropiación por parte del lector. Al final se hace una sugerencia al lector referida, nuevamente, a conservar un dato del texto sobre el amigo de Belgrano. El alumno es visto como *tabula rasa* y desde una perspectiva bancaria que absorbe los contenidos presentes en el texto sin ningún tipo de mediación. Esta es la modalidad de todos los cuestionarios incluidos en este libro de lectura. El corpus de textos está conformado por autores argentinos entre los cuales se destacan Paul Groussac, Domingo F. Sarmiento, Joaquín V. González, José Hernández, Rafael Obligado, Germán Berdiales, Carlos Octavio Bunge, Octavio Amadeo, Luis L. Domínguez.

De estos mismos autores de libros escolares es *Tierra virgen*³²⁸, libro de lectura que presenta textos de escritores de la literatura universal con predominancia de plumas argentinas y, como señalan los autores en el prólogo, casi todos los textos literarios han sido “cuidadosamente adaptados, refundidos, armonizados, (...) ampliándolos o resumiéndolos, según los casos, para asegurar y facilitar su comprensión.” El libro, dirigido a alumnos de quinto y sexto grados, está organizado de manera graduada en relación a las dificultades de los alumnos y, en el caso de los textos, han sido seleccionados –como señalan los autores– “consultando la edad y cultura medias de los alumnos de ambos grados, y los escalonamos paralelamente a los progresos del curso escolar.” Es decir, como dice el subtítulo del libro, se trata de un texto escolar que se propone presentar un método gradual de lectura, atendiendo a las habilidades y progresos de los niños de los últimos grados de la escuela primaria. Luego de cada texto a ser leído por los alumnos, al final, se expone la parte didáctica con la sugerencia de ejercicios. Por ejemplo, luego de la lectura del texto “¡Los cuentos son cuentos!” de Carlos Octavio Bunge se expone:

TEMAS DE INICIACIÓN LITERARIA: “La literatura argentina”: Para facilitar el estudio de la evolución de nuestras letras, dividamos los cuatro siglos de existencia americana en cinco períodos: 1° *La Colonia*: desde la fundación de las ciudades hasta la expulsión de los jesuitas. 2° *La Revolución*: desde 1767 hasta el triunfo del caudillaje (1820). 3° *La*

³²⁸ Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro. *Tierra virgen. Método gradual de lectura*, Buenos Aires, Kapelusz, 1940. Décimo tercera edición, [1932].

Proscripción: desde 1820 hasta Caseros (1852). 4° *La Organización* desde 1852 hasta la federalización de Buenos Aires (1880). 5° *La Actualidad*: desde 1880 hasta nuestros días.

Estos cinco períodos pueden caracterizarse así: 1° Aurora intelectual (clasicismo). 2° Espíritu de emancipación (enciclopedismo). 3° Letras políticas (romanticismo). 4° Letras constructivas (nacionalismo). Y 5° Confirmación de la cultura (modernismo) (véase página 56.)

EJ. DE LECTURA: Leer toda la lección en tercera persona.

EJ. DE LENGUAJE: Redactar un cuento cómico imitando el del final de la lectura.

PALABRAS Y GIROS: *Cautivar*: atraer.- *Cuentos realistas*: cuentos que imitan la vida natural.- *Desternillarse*: reírse a más no poder.- *Agotado su repertorio*: narrados cuantos cuentos sabía.- (...)

CARLOS OCTAVIO BUNGE: Nació en la República Argentina en 1875; murió en 1918. Escritor y poeta, autor de *La novela de la sangre*, *La poesía popular argentina*, comentarios sobre la misma, *La educación* y *Nuestra América*. Escribió también comedias y cuentos.

Como aprendizaje literario se sistematiza la historia de la literatura en la Argentina en cuatro períodos organizados a partir de los procesos sociohistóricos y políticos para luego establecer una caracterización que vincula a cada período con un movimiento estético-literario. Luego, se sugieren actividades de lectura y escritura, el consabido glosario –leit motiv de los textos de lectura de la época– y, por último, se presenta una breve biobibliografía del autor del texto leído. Es decir, la práctica de lectura dialoga con la formación literaria del lector a través del análisis lingüístico e histórico-literario.

Otro libro de lectura perteneciente a este género es *Juventud* (1930) de Ricardo Ricotti y Luis Perinetti Biestro³²⁹, libro para 6° grado. Está compuesto por textos literarios sobre temas morales y patrióticos y todas las lecturas están seguidas por un glosario y léxico desconocido y por una biografía y bibliografía del autor estudiado con el objetivo de “dar una gran suma de conocimientos cuya reunión no debe confiarse a la iniciativa personal” sino que, a partir de la recomendación del maestro, todos aquellos niños que abandonan la escuela primaria puedan tomarlo como “lámpara votiva para alumbrar el largo camino de incógnitas que se les tiende adelante.”³³⁰ Los autores no sólo procuran que el libro acompañe al lector sino también que combine la instrucción de conocimientos programáticos y la educación de valores morales ya que, como argumentan, ese es el objetivo “en medios como el nuestro, de hogares improvisados por aluviones

³²⁹ Ricotti, Ricardo y Perinetti Biestro, Luis. *Juventud*, Buenos Aires, Crespillo editor, 1930.

³³⁰ *Ibidem*, p. 2.

inmigratorios.” Es decir, Ricotti y Perinetti Biestro consideran que la función de la escuela no es sólo enseñar según las pautas del currículum sino también inmiscuirse en la formación moral y cívica del niño debido a la imposibilidad de que se realice en el hogar.

Otro libro que se inscribe en el género *libros de lectura por antonomasia* es *Verdad* de Alcides Calandrelli³³¹ en el cual el autor se propone abordar el concepto de verdad como “esencia de la moral estudiantil” apoyándose en una perspectiva espiritualista y nacionalista caras al régimen de la década infame como lo demuestran las afirmaciones que realiza en el prólogo del libro. Algunos de los puntos centrales de su argumentación son los siguientes:

En el aula debe comenzar la obra de nacionalismo constructivo, restaurador y defensivo, que acreciente el patrimonio espiritual de nuestro país. En el aula, también, y al influjo de una educación menos intelectualista y más intensamente moral, ha de elaborarse en el alma de la juventud y de los escolares, el sentimiento de la argentinidad, sólido cimiento del espíritu y del carácter nacionales, y que al parecer tiende a ocultarse en la sombra o a desvanecerse en la indiferencia y en el silencio. (Ibídem: 7)

En este fragmento se superpone lo patriótico con lo espiritual y lo religioso; el joven es un alma que debe modelarse en los principios de la verdad y de la argentinidad que tiene ciertos tintes bélicos o militares. Se observa el interés por educar en el patriotismo dados los peligros que acechan en las sombras y retomar la orientación nacionalista. Para esa época el CNE reivindica la perspectiva patriótica y nacionalista que tenían los programas en la época de José María Ramos Mejía y vuelve a poner en funcionamiento los rituales patrióticos, el discurso nacionalista en los libros escolares e instrucciones ministeriales que reviven el período de ese ministro positivista –como ya hemos visto en el capítulo V-. Esto se ve reflejado, también, en la selección de textos que integran este texto escolar: “Nacionalismo” de Ricardo Rojas, “El clarín de Mayo” de Manuel Ugarte, “Sol de mayo” de Joaquín V. González, “25 de mayo” de Martín Coronado, entre otros textos que apuntan claramente a la formación de los jóvenes lectores en los valores cívicos y que se organizan, según consta en el índice, en temáticas vinculadas con la verdad: “La verdad”, “La verdad en el estudio”, “La verdad en la ignorancia”, “La verdad en el patriotismo”, “La verdad en el deber”, “La verdad en la amistad”, “La verdad en la acción”, “La verdad en la gratitud”,

³³¹ Calandrelli, Alcides. *Verdad*. Libro de lectura para los alumnos de 5° y 6° grados de las escuelas comunes, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. [ca. 1930]

“La verdad en la alegría”, “La verdad en el carácter”, “La verdad en la solidaridad”, “La verdad en el respeto a la autoridad”, “La verdad en el ideal.”

Desde el punto de vista didáctico, cada texto para ser leído es seguido por cierta información disciplinar organizada en “Léxico”, “Notas gramaticales” y “Notas filológicas” en las que el autor explica distintos conceptos. Por ejemplo, luego de la lectura titulada “Oración a la bandera” de Belisario Roldán se consigna lo siguiente:

LÉXICO

Unción.- Acción de uncir. (Uncir: atar al yugo bueyes, mulas u otras bestias)

(...)

NOTAS GRAMATICALES

Rr. y R. Las consonantes rr y r tienen nombre distinto, pues el grupo primero se llama *erre*, y r tiene el nombre de suave *r*. La rr no se separa. Se escribe ba-rril, cerrojo. En principio de palabra la r suena tan fuerte como rr. Así rosa, regla suenan rrosa, rregla. El mismo sonido fuerte tienen en medio de dicción, cuando va precedida de una de las consonantes *l, n o s*, como hon-ra, is-raelita, mal-rotar.

(...)

NOTAS FILOLÓGICAS

80.- La preposición *so*, derivada de la latina *sub*, bajo, debajo equivale a: bajo de, y sólo tiene uso con los sustantivos *capa*, *color*, *pena* y *pretexto*. Decimos: *so color*, *so pena*, *so pretexto*. Se usa unido a *capa* y *color*, formando sustantivos como: *socapa*, femenino; *socolor*, masculino: significan *pretexto fingido* o *aparente*. (...) (Ibídem: 79-80)

Se aclaran términos, se explican fenómenos gramaticales como el uso de la *r* y la *rr* y se enseña, utilizando ejemplos extraídos del texto literario, la etimología de algún término y su uso en nuestro idioma. La literatura es aquí no sólo una herramienta para formar en la verdad y el patriotismo sino también es un ejemplo de cómo debe usarse la norma lingüística, la corrección idiomática y el uso apropiado de la lengua. El texto literario es fuente para el aprendizaje de la normativa gramatical, filológica y léxica.

Motivos americanos de Juana Caso de Sedano Acosta³³² es otro ejemplo dentro de este género de libro de lectura que se propone servir como auxiliar para los maestros en el desarrollo de sus clases y para esto sigue un plan sistematizado y una organización

³³² Caso de Sedano Acosta, Juana. *Motivos americanos. Texto de lectura para 5° grado*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. 12° edición.

coordinada de las lecturas que lo integran. Los textos siguen obedientemente los programas oficiales y, según revela su autora en la introducción titulada “A los maestros”, se proponen “elevar y mantener el tono de este espíritu de confraternidad americana descartando todo motivo que pudiera rozar susceptibilidades raciales, geográficas o históricas, e inculcar por el contrario, el alto significado que entraña una paz inteligente y digna.” El índice se organiza por asignaturas -“Introducción”, “Motivos geográficos”, “Motivos de Historia e Instrucción Cívica”, “Iniciación literaria”, “Motivos de la naturaleza”- y ordena la diversidad de textos que conforman este libro. Desde el punto de vista didáctico, cada texto es acompañado por la sistematización lingüística apoyada en consignas tituladas “Vocabulario”, “Elocución”, “Lenguaje”, “Recite” donde se explican términos desconocidos por el lector, se sugiere la transformación –por ejemplo- de un texto en verso en prosa, se solicita la realización de una práctica de lectura expresiva en voz alta, o bien se solicita señalar en el texto ciertos fenómenos gramaticales.

Un ejemplo más de este género de libro de lectura es *Nuestra tierra* de Ernestina López de Nelson³³³ en el cual su autora se propone “encaminar al niño (...) a la investigación propia y a la observación de las cosas que lo rodean” como así también la enseñanza cívica y “hacer de cada libro el reflejo de lo que, a medida que el niño avanza en el tiempo, constituye su mayor atractivo.” Entonces, se trata de proveer al lector de textos que muestren cómo es la propia tierra desde las costumbres de la vida cotidiana a los grandes hechos históricos, desde la presentación de la flora y la fauna hasta la vida en la ciudad y el progreso. Las lecturas están seguidas, en muchos casos, por cuestionarios de lectura o distintas secciones didácticas, como “Temas de conversación”, “Temas de composición”, “Correspondencia escolar”, “Temas para la observación”. Por ejemplo, luego de haber leído un fragmento del texto “La Pampa” de Luis Domínguez se propone la siguiente actividad: “Tema para un ejercicio: ¿Serían ustedes capaces, después de leer varias veces esta poesía, de pintar con los colores adecuados un pedazo de la Pampa, tal como aquella nos las hace ver en la imaginación?”³³⁴ o, luego de haber leído un fragmento de “Las quintas del tiempo” de Rafael Obligado se propone como tema de composición

³³³ López de Nelson, Ernestina A. *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Coni Casa Editora, s/r.

³³⁴ *Ibidem*, p. 20.

“Aspecto de un día de fiesta en la época actual.”³³⁵ Se apela a la imaginación del lector tanto en la actividad plástica como en la consigna de escritura favoreciendo, de tal manera, la construcción de una autonomía por parte del alumno que permita ensanchar sus experiencias. De esta manera, cada una de las secciones propone un tipo de práctica a realizar ya sea la conversación, la escritura o la observación de cierto fenómeno por parte del niño.

Libro de cosas

Un género de libro de lectura es, también, el *libro de cosas*. Este género se caracteriza por la presencia de lecciones, lecturas o textos diversos que apuntan a múltiples temáticas o contenidos curriculares sin ningún tipo de engranaje o hilación didáctica.³³⁶ Uno de los primeros libros de cosas que abre la producción editorial del siglo XX es *El libro de los niños* (1901) de Juan Ferreira³³⁷ que es un clásico ejemplo de este género: una suma de textos de autores consagrados y otros con la firma del autor del libro de texto sobre temas como la lluvia, los juegos, el mundo y el universo, la vanidad, Sarmiento, el verdadero patriotismo, la agricultura, las aguas minerales, la adversidad, el gaucho, etcétera. Como Ferreira da cuenta en el prólogo dirigido a los niños, la expectativa del autor es que su libro sirva para que los niños corrijan los errores del pasado y forjen el futuro de la república poniendo en movimiento “todos los resortes de la gran máquina nacional.”³³⁸ Es decir, el libro no sólo se propone la presentación de temas diversos sin relación unos con otros sino también es el espacio donde el autor expresa su deseo de formar a la ciudadanía futura que va a dirigir los destinos del país.

Lector nacional de Estrada (1910) de Juan García Purón³³⁹ es otro ejemplo de este género, un libro guía para el maestro que se presenta como un método de lectura graduado para cuarto grado en el cual varios textos se refieren a la lectura como práctica, a lo patriótico de autores como Carlos Guido y Spano, Deán Funes, Estanislao del Campo, entre otros. Por ejemplo, luego del texto “El libro y la lectura” que conforma la Lección XIII

³³⁵ *Ibidem*, p. 147.

³³⁶ Gómez R. De Castro, Federico. “Lecciones de cosas y centros de interés” en Escolano Benito; op. cit. (1997).

³³⁷ Ferreira, Juan. *El libro de los niños*, Buenos Aires, Ivaldi y Checchi editores, 1901.

³³⁸ *Ibidem*, p. 1.

³³⁹ García Purón, Juan. *Lector nacional de Estrada*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1910.

encontramos un glosario que se propone aclarar algunos términos del texto que se cierra con la frase admonitoria “**Las malas lecturas pervierten el corazón y el gusto.** Sentencia, pensamiento ó consejo, que se debe recordar siempre, sobre el libro y la lectura.”³⁴⁰ La lectura deviene una práctica que puede ser peligrosa, con consecuencias denostables si no se selecciona correctamente el material a ser leído.

Otro ejemplo de este género es *Cien lecturas*³⁴¹ de José Mazzanti y Mario Flores que está organizado por textos literarios de autores nacionales y extranjeros que retoman temas y contenidos curriculares y que responden, en un punto, a la concepción de la literatura como “mathesis”, la lectura de literatura como apertura a un mundo de conocimientos diversos y desconocidos para el lector. Los textos refieren a temas morales, patrióticos, hechos históricos, biografías, paisajes, costumbres, fauna y flora, etc. En este género de libro de lectura los temas más variados se presentan de manera deshilvanada. Un lector de este libro de lectura, Dante Boselli, alumno de 5° grado, describe sus impresiones respecto de este libro de cosas:

Mi nuevo libro de lectura

“Cien lecturas” es el nombre de mi nuevo libro de lectura de José Mazzanti y Mario Flores.

“Cien lecturas” es la recopilación de trozos en verso y prosa, de autores argentinos y extranjeros, que invitan a ser leídos por ser amenos y sencillos y porque nos sirven para consolidar y ensanchar temas explicados por la maestra.

Comienza con la hermosísima “Invocación a la Patria” de Leopoldo Herrera y termina con un trozo intitulado “Se necesita un muchacho” dirigido al muchacho que la Patria necesita siempre y lo necesita con urgencia, al muchacho que se sienta orgulloso de ser argentino.

Entre sus páginas no podía faltar una que se refiere a la madre y Edmundo De Amicis autor del libro “Corazón” nos ofrece la bella poesía “Mi madre”.

“Cien lecturas” será durante todo el año mi amigo espiritual más sincero. Lo cuidaré (...) para gozar en cada momento de los beneficios que atesoran sus páginas.³⁴²

Dante realiza una reseña de su libro de lectura donde describe cómo está conformado, qué textos se incluyen, de qué tratan algunos de ellos y, al final, explica qué significa para él su libro de lectura, casi respondiendo a lo que pedagogos y maestros explican en distintos

³⁴⁰ *Ibíd.*, p. 79. Negrita en el original.

³⁴¹ Mazzanti, José y Flores, Mario. *Cien lecturas*, Para 5° y 6° grado, Buenos Aires, Isely, Darré y Cia Editores, s/r.

³⁴² Boselli, Dante. “Mi nuevo libro de lectura” en *Semillitas*, Año II, Numero 19, Azul, abril de 1938, p.5

textos: el texto de lectura es un guía espiritual, un amigo que debe ser cuidado porque da beneficios al lector. Como señala este lector, y los autores del libro de lectura en el prólogo, la lectura debe ser un “auxiliar constante de las materias que son objeto de la enseñanza diaria, de tal suerte que un trozo de lectura venga a acrecer y a afianzar las nociones inculcadas por el maestro”; de este modo, la lectura permite “consolidar y ensanchar los conocimientos.” De ahí que este libro de cosas favorezca el aprendizaje de conceptos nuevos sobre temas variados ya que, como explican los autores,

(...) el maestro que hubiere enseñado, por ejemplo, hidrografía de un país o de una región, a la siguiente hora hará leer la lectura titulada: “Los Ríos”. Dicha lectura que desde luego no es un capítulo de geografía, agregará nuevas ideas a las que el niño acaba de recibir; pero ideas encaradas bajo otros aspectos, ya sea por lo pintoresca, ya sea por la generalización que encierran. Es evidente que la enseñanza logrará así su máximo de provecho.

Es decir, se trata de utilizar las lecturas del libro cuando sea necesario para ampliar conocimientos, agregar informaciones interesantes y enriquecedoras para los alumnos, dar ejemplos concretos. La literatura, entonces, deviene una ilustración pertinente para cada concepto o explicación de alguna de las asignaturas de la instrucción primaria, es subsidiaria de otros saberes y pierde su dimensión polisémica para ponerse al servicio de la geografía, la historia, las ciencias naturales, etc.

Nueva jornada (1937)³⁴³ de Arturo Capdevila y Julián García Velloso es otro ejemplo de libro de cosas. En él se encuentran textos de diversidad de autores sobre temáticas diversas como sucesos históricos, la naturaleza, la flora y fauna, anécdotas varias, etc. de autores como Martiniano Leguizamón, Carlos Ibarguren, Juan Carlos Dávalos, Marcos Sastre, entre otros. Otro ejemplo de esto es *Horizontes nuevos*³⁴⁴ de María Ercilia Robredo y María Lucía Cumora donde, si bien en el índice se organizan en temáticas como “Lecturas geográficas”, “Lecturas históricas y de instrucción moral y cívica” y “Lecturas científico-naturales”, en realidad, los textos no establecen relación unos con otros y se pasa de la narración de un hecho histórico a la explicación de la higiene personal o a la descripción de la provincia de San Luis por Arturo Capdevila y, en muchos casos, están

³⁴³ Capdevila, Arturo y García Velloso, Julián. *Nueva jornada*. Texto de lectura para 4° grado, Séptima edición, Buenos Aires, Kapelusz, 1939. [1937]

³⁴⁴ Robredo, María Ercilia y Cumora, María Lucía. *Horizontes nuevos*. Libro de lectura para 4° grado, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1945. 11° edición, [ca. 1940].

acompañados por ilustraciones o fotografías que muestran distintos rincones geográficos de nuestro país. Según consta en el prólogo de las autoras dirigido a los lectores niños, el libro tiene el propósito de “contribuir a tu cultura y para ayudarte a formar una conciencia moral a fin de que sientas el valor de la justicia, el deseo de imitar las acciones nobles, el afán de ser, tú mismo, cada día mejor, el de sentirte digno de tu patria y el de justificar tu derecho a formar parte de la gran familia argentina.” Es decir, la lectura del libro de texto se piensa como una práctica que produce la identificación de los lectores que hace que actúen según lo establecen las pautas de conducta de los personajes presentes en el texto y, asimismo, el texto promueve la ampliación de la cultura del niño y su formación cívica. Además, este libro, al decir de las autoras, puede ser usado como complemento de las clases de Geografía, Historia, Ciencias Naturales o Instrucción moral y cívica ya que acerca textos que abordan temas de esas asignaturas y completan el trabajo del maestro. Algo a destacar y que no está presente en otros libros de lectura analizados hasta aquí es la preocupación porque el libro de texto sea útil no sólo al niño sino también a sus hermanos y a sus padres; de ahí que, podemos decir, hay una intención formativa del libro más allá de la escuela, en el territorio del hogar y la esfera íntima adjudicándose la facultad de ser “policía de las familias.”³⁴⁵

Dentro de los ejemplos del género *libro de cosas* también se encuentra *Vencerás* de María Teresa Villaruel³⁴⁶ que está organizado siguiendo el calendario escolar y en cada mes se presentan distintas lecturas sobre temas varios graduados siguiendo el progreso del alumno y agrupados en temáticas afines como “Nuestro pasado” –sobre hechos y hombres de nuestra historia-, “Nuestro suelo” – “revela algunos pasajes característicos del mismo”-, “Naturaleza”, “Nativas” –sobre temas criollos-, “Instructivas” –temas útiles y problemas contemporáneos-, “Costumbres”, “Cuadros” y “Moral.” Según la autora se trata de presentar todos estos temas de forma amena y sencilla teniendo en cuenta no sólo la capacidad del niño para abordar estos textos sino también “la influencia educadora que éste puede transmitir al hogar.” Es decir, se presentan asuntos diversos para que el maestro

³⁴⁵ Con este término Jacques Donzelot se refiere a los “métodos destinados (...) a regular aquellas cosas que se relacionan con el estado presente de la sociedad, con su fortalecimiento y su mejora, de modo tal que todo concurra a la felicidad de los miembros que la componen”. La escuela, para Donzelot, va a ser un “procedimiento salvador” ya que “representa una ventaja para los contenidos de la enseñanza, las normas de higiene y de comportamiento que propician el bienestar.” Véase Donzelot, Jacques. *La policía de las familias*, Valencia, Pretextos, 1990, pp. 16 y 77.

³⁴⁶ Villaruel, María Teresa. *Vencerás*, Buenos Aires, Ángel Estrada, s/r. Quinta edición. [ca. 1930]

pueda seleccionar aquellos que son los más pertinentes de acuerdo a los programas vigentes y, además, que sirvan como formadores de niños y adultos sobre todo en un momento donde la relación entre maestro y alumnos era claramente asimétrica y la escuela consideraba que el niño y su familia no poseían capital simbólico y cultural adecuado para la educación del ciudadano.

Otro ejemplo de libro de cosas es *Voz del terruño* (1940) de María T. Sabadí³⁴⁷ que consta de textos literarios de autores reconocidos y textos de autoría de Sabadí sobre temas de moral y pautas de urbanidad e higiene como “Puntualidad”, “Abnegación”, “Hábitos de trabajo”, “Modestia”, entre otros; asuntos patrióticos y de formación cívica como “El General Belgrano”, “Himno nacional” y “Bartolomé Mitre”; de ciencias naturales donde se presenta la flora y fauna autóctona.

Por último, en el corpus analizado, el libro de lectura *Proa* (1940) de Fesquet y Tolosa³⁴⁸ cierra la lista de textos escolares que pueden inscribirse en el género *libro de cosas*. En él los autores se proponen presentar lecturas que se caractericen por “la pureza del lenguaje y la belleza de la forma se unan a una profunda emotividad del contenido”; es decir, la corrección lingüística, el estilo y composición de los textos y la riqueza de los asuntos tratados deben ser requisitos fundamentales para el libro de lectura siguiendo los consejos, como dicen los autores, del maestro Arturo Marasso. Además, como se consigna en el prólogo, “el libro ha de ser una mansión ricamente amueblada, espaciosa y salubre, con ventanas abiertas a todos los horizontes”, es decir, el texto escolar debe brindar variedad de textos y de asuntos que amplíen el universo cultural de los alumnos y respondan también a su estadio evolutivo. Los autores, siguiendo las indicaciones programáticas que indica la lectura explicada y expresiva como práctica escolar, teorizan sobre la lectura en la escuela y el niño como lector en su etapa formativa guiado por la figura del maestro:

El alma de un niño es un delicado resonador. Del milagro de esta resonancia, depende a veces, el porvenir de toda su vida. Basta que por obra y gracia del libro y del maestro, una vez siquiera se opere, para que todo el sendero se ilumine y orientada la ruta, se disciplinen

³⁴⁷ Sabadí, María T. *Voz del terruño. Libro de lectura para 4º grado*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r. 2º edición, [1940]

³⁴⁸ Tolosa, P. O. y Fesquet, A.E.J. *Proa. Libro de lectura para 4º grado*, Editorial Estrada, Buenos Aires, 1940. Decimotercera edición.

las fuerzas y se concentren todas las energías hacia un ideal, hondamente sentido y tenazmente acariciado (Ibídem: IV).

El libro tiene la potencia de modificar el rumbo de un lector, puede ejercer cambios profundos en la identidad y trazar, de algún modo, el porvenir del niño siempre y cuando esté el maestro como figura que acompaña ese proceso, que acerca el texto apropiado y que sabe aprovecharlo para el bien del lector. Pareciera ser, según los autores, que el libro tiene cierta fuerza intrínseca que lo hace en sí mismo pasible de cambiar a un sujeto aunque también los autores señalan la necesidad de que el maestro oriente y tienda puentes con el niño lector. De ahí que la lectura deviene práctica que puede transformar a un sujeto y, conjuntamente, el libro aparece como artífice de ese cambio. Más allá de esta teoría de la lectura que da prominencia al libro y al maestro por sobre los lectores, los autores acuerdan con los nuevos programas que dan al niño un nuevo protagonismo, “una participación más activa en la adquisición de sus propios conocimientos” siempre bajo la supervisión del maestro.

Así el libro de cosas se presenta como un tipo de texto escolar muy común para la época investigada que puede encuadrarse en lo que Escolano Benito llama “modelos enciclopédicos”³⁴⁹, es decir, textos que se piensan como *summa* de la cultura escolar, que reúnen una acumulación de contenidos sin conexión unos con otros con el objetivo de que el alumno adquiera saberes nuevos de manera acumulativa y, a la vez, estos textos escolares son un ejemplo concreto del enciclopedismo normalista vigente para estos años del siglo XX. El libro de lectura deviene, así, compilación de asuntos y temas, ejemplo de la educación bancaria que imagina como acumulativo el proceso de aprender.

La novela pedagógica

La *novela pedagógica* tiene su antecedente en la novela de formación de raigambre alemana –la *bildungsroman*– y es otro género de libro escolar presente en nuestro corpus. La característica de este género es que el libro está organizado a partir de la historia de una familia, un niño o una niña y a medida que se cuenta la historia del protagonista se van

³⁴⁹ Véase Escolano Benito; op. cit. (1997), p. 34.

introduciendo los contenidos curriculares. Las peripecias que vive el personaje principal se traman con los contenidos o temáticas escolares de manera tal que el lector lee un texto escolar que, en realidad, se piensa como una novela de aprendizaje de conocimientos escolares a través de un relato ficcional. La experiencia narrada en el libro se transfiere al lector por la similitud entre vidas de personajes y vidas reales y, de esta manera, el lector se identifica con la historia narrada y, a la vez, la apropiación de conocimientos se entrama con el relato de la historia ficcional que es un espacio de encuentro entre experiencia y saberes escolares. Tal vez este género sea un intento por recuperar la dimensión epistemológica de la narración, por reivindicar a la literatura como territorio escriturario donde el conocimiento también está presente.

Historia de un niño de Francisco Sanches de Guzmán,³⁵⁰ inspector de escuelas en la provincia de Santa Fe, es una novela pedagógica donde se cuenta la historia de Francisco Grandot, también llamado por su apodo Pancho. El libro se inicia con el capítulo “La llegada de Pancho y su familia” donde se introduce al lector en la historia que se va a narrar: la de una familia francesa que llega a nuestro país para vivir en él. A medida que avanzamos en la lectura del texto, en cada capítulo se cuentan distintas aventuras, peripecias y sucesos que tienen por protagonista a Francisco y que se van tramando con los contenidos escolares. Así en el capítulo titulado “Los campos de Santa Fe” se narra el viaje que Pancho realizó con su tío al campo y se describe el lugar, la gente, la vida cotidiana en el campo como un cuadro costumbrista en el que se mezclan los criollos con los inmigrantes llamados “colonos” por el autor. O, en el capítulo X, titulado “La bandera” se relata cómo en un paseo por el pueblo Pancho ve la bandera argentina en el Juzgado de Paz y pregunta si es la misma que la tricolor que él conoce. Su tío le explica que la tricolor es la bandera francesa, de su país de origen y que ésta que ve aquí es igual a la que había en el lugar donde estuvieron varios días ni bien llegaron a Buenos Aires en el Hotel de Inmigrantes. El niño pregunta sobre esa bandera y su tío le da una lección de patriotismo:

- Nosotros no tenemos nada que ver con esa bandera, ¿no es verdad, tío? ¿No ha dicho usted que no es la nuestra? –dijo Tomás.

³⁵⁰ Sanches de Guzmán, Francisco. *Historia de un niño. I parte*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1908. Séptima edición.

- No es la nuestra, es cierto – dijo aquél,- pues nosotros somos extranjeros y esa es la bandera argentina; pero por eso mismo debemos mirarla con tanto respeto como los hijos del país.
- ¿Con tanto respeto como los hijos del país? – exclamaron admirados los dos niños.
- Sí, hijos míos, y más aún, si es posible, pues el argentino está en su patria, que es lo que esa bandera representa, y nosotros hemos venido de afuera á vivir con ellos, ayudándoles con nuestro trabajo y con ellos compartimos las riquezas del país; hemos venido, pues, á vivir en casa de ellos; por nuestro gusto y sin que nos obligasen; nos han acogido bien y por ello les debemos gratitud, lo que no les podemos demostrar mejor que teniendo el mayor de los respetos á su bandera. (...) (Ibídem: 23-24)

Los símbolos patrios es uno de los contenidos curriculares que se consideran como asunto a ser incluido en la historia de este niño francés. Aquí se enseña el respeto a la bandera de todos los habitantes del suelo argentino, un contenido curricular que dialoga con el ritual escolar de la lealtad a los símbolos patrios como fetiches de la nacionalidad. A través de este relato se trata de despertar el sentimiento nacional en los lectores y, de esta manera, crear las bases sobre las que se apoya la nación. Como señala Lilia Bertoni³⁵¹, el armado de la tradición nacional está ligado a la definición de los símbolos patrios; por ello en 1884 el presidente Roca reglamentó el uso de la bandera nacional y, a partir de ese momento, estableció la prohibición de izar banderas extranjeras en nuestro territorio.

También en este texto escolar la escuela tiene un lugar protagónico y autorreferencial. En varios capítulos se narra algún suceso que transcurre en la escuela o que presenta a la institución escolar como templo del saber y como espacio en el que todos pueden ingresar para aprender y ser sujetos libres. En el capítulo XIII, titulado “La ignorancia”, se narra cómo un día en el pueblo Pancho ve salir de las casas a niños con libros y cuadernos bajo el brazo y pregunta a su tío adónde van. El tío responde que a la escuela y que Pancho y su hermano también tendrán que ir. El niño cuenta que él fue un tiempo en Europa y que su hermano Tomás también hasta que consiguieron trabajo como canillitas. El tío les dice que tendrán que ir a la escuela “pues aquí todos los niños desde los 6 años a los 14, tienen obligación de ir a la escuela hasta que tenga el mínimun de instrucción que la ley exige.”³⁵² Ante esto, Pancho pregunta por qué hay que aprender a leer y escribir para trabajar y, entonces, su tío responde:

³⁵¹ Bertoni, Lilia; op. cit. (2001).

³⁵² Sanches de Guzman, Francisco: op. cit., p. 31.

- (...) En primer lugar el hombre que no sabe leer, escribir y contar bien, por buen obrero que sea, siempre queda en la dependencia material de los otros, hasta para sus asuntos más secretos; tiene que recurrir á quien le lea las cartas que reciba, á quien le escriba lo que tiene que decir á personas ausentes á quien ama, ó con quienes tiene que tratar algún negocio, y, por último, tiene que pedir á un extraño y confiarse en él, para que le haga las cuentas de lo que tiene que recibir y pagar; esto es: ha de confiar forzosamente á la discreción de otro sus más íntimos pensamientos, sus alegrías, sus pesares, su fortuna y, muchas veces, su honor y el de las personas que más ama. Esto es degradante, ¿no es cierto?³⁵³

La escuela, entonces, da la posibilidad de salir de la ignorancia y la dependencia servil; aprender a leer, escribir y contar es el modo en que los hombres tienen posibilidades de ser libres y autónomos. Además, la escuela es también el espacio donde se enseñan los valores morales como se relata en el capítulo LXII titulado “El napolitanito” donde se narra la historia de un niño italiano que no va a la escuela, a escondidas de su padre, hasta que éste se entera cuando es llamado por la maestra. Cuando conoce cuál es la situación de su hijo el padre quiere castigarlo físicamente y la maestra se lo impide argumentando que “en nuestras escuelas están prohibidos los castigos corporales.” Cuando el padre se retira y Julio, el niño, se ubica en su lugar, la maestra admonitoriamente dice:

-Ya ven, hijos míos –dijo la maestra-, que la verdad siempre se descubre, y que la mentira, más tarde ó más temprano, viene á redundar en vergüenza y perjuicio del mentiroso. Dios, en sus santos mandamientos, ha prohibido el mentir, y el que miento lo ofende, porque lo desobedece, y, además de manchar su alma con el pecado, pierde su buen nombre, porque al mentiroso nadie le cree, aunque diga la verdad. (Ibídem: 118)

La maestra es la que representa el modelo a seguir, no castiga a los niños pero les enseña cómo ser buenas personas, cómo comportarse de acuerdo a los valores de convivencia y religiosos. El niño, a partir de esta historia, aprenderá qué es lo correcto y qué es lo incorrecto. El inmigrante que aparece en este capítulo -a diferencia del que protagoniza la historia titulada “Consecuencias de la embriaguez” que pierde todo incluida a su familiar por la bebida- es un campesino trabajador, decente y conciente de que la escuela es la posibilidad de aprender. O, como el de la historia que se narra en el capítulo LVIII titulado “Historia de don Jenaro” que narra las peripecias de un inmigrante italiano que deja su país natal para buscar un mejor destino en Argentina y que trabajando con esfuerzo en el campo

³⁵³ Ibídem, p. 32.

logra comprar una chacra a plazos para cultivarla y vivir dignamente. El relato de don Jenaro es el relato de Argentina como tierra promisoría, como territorio de oportunidades y de ascenso social; es el relato del progreso agrario a partir del trabajo y del esfuerzo de sus hombres, argentinos o extranjeros. Esta historia es la narración oficial de la acogida al inmigrante en nuestro país, la historia oficial que se cuenta en la escuela y el libro será su mejor transmisor.

El libro de Sánchez de Guzmán, entonces, entrama la diégesis donde Pancho vive distintas peripecias o es testigo de varios sucesos con los saberes socialmente legítimos que ingresan en el libro escolar como la enseñanza de los símbolos patrios, la importancia del trabajo, la acogida a los inmigrantes, el progreso del país, el valor del estudio y la escuela, la formación moral y cívica del niño, entre otros.

Hogar y patria de Delfina Bunge de Gálvez³⁵⁴ es otro ejemplo de novela pedagógica. Ya en el prólogo la autora plantea cuál ha sido el propósito de este libro:

(...) He querido que en este libro sean los mismos niños quienes se muevan hablen, piensen. Y que todas las cosas de que en él se trata, aparezcan a través de sus propios ojos. Con tal fin, los niños son, en HOGAR Y PATRIA, los principales protagonistas. Y la mayoría de sus capítulos se escribieron en forma del **diario** de un niño, de cartas también de adolescentes, de diálogos en que los niños hablan. En suma la autora ha tratado de desaparecer, dejando que, en lo posible, los mismos niños la reemplacen. A pesar de la forzosa diversidad de los temas a desarrollar, se ha mantenido en este libro la unidad. En él se desenvuelve, sino una historia, por lo menos una faz o una época en la vida de una familia. Por lo tanto –dicho sea de paso- es preciso que la lectura de los capítulos se haga en el mismo orden en que están colocados. (Ibídem: II-III)

Se trata de que los lectores establezcan vínculos de cercanía con los protagonistas de la novela pedagógica y se introduzcan en la historia que se narra -a través de diálogos, cartas y diarios escritos por los personajes de la historia- a partir de una lectura ordenada para respetar la diégesis narrativa. El texto cuenta la historia de una familia conformada por el padre Juan, la madre Angélica, y sus hijos Cecilia –tiene dieciséis años y ya no va al colegio pero estudia francés, dibujo y cocina-, Miguel Ángel –tiene 14 años y estudia en el bachillerato, toca la guitarra y le gusta leer- y Marcos –tiene doce años, está en quinto grado y es un apasionado de la mecánica-. Todos viven en Villa Serena, tal el nombre de la

³⁵⁴ Bunge de Gálvez, Delfina. *Hogar y patria*, Libro quinto de la serie Lecturas graduadas por H.M.E., Buenos Aires, H.M.E., s/r.[ca. 1910]

casa ubicada en el barrio de Belgrano de la ciudad de Buenos Aires. En el libro se cuenta la historia de esta familia en la que se intercalan textos literarios de autores argentinos “en dosis insignificantes, tratando de que concuerden con el texto original” –es decir, que se vinculen temáticamente con la historia que se cuenta en la novela pedagógica como, por ejemplo, se incluye la poesía “La patria” cuando se hace referencia a la importancia del patriotismo- y, según aclara la autora en el prólogo, “con el solo propósito de que los niños se interesen por los autores argentinos, y recuerden algunos nombres, cosa imprescindible en el curso escolar.”³⁵⁵

El libro se abre con un texto titulado “¿Cuento o historia?” donde Miguel Ángel dialoga con Marcos, Cecilia, Luisito y el padre acerca del libro –en formato de diario- que está escribiendo sobre la historia de su familia porque, dice, es una “historia muy argentina.” En el texto que sigue titulado “Villa Serena” se presenta a los integrantes de la familia de Miguel Ángel. En la página 18, luego de la introducción de una poesía y del relato de aquellos vicios que no se toleran en Villa Serena, encontramos una página del diario de Miguel Ángel titulada “La Pampa”:

Enero 14

¿Saben cómo me vino la idea de escribir este diario? En este mismo “nido” he pasado las horas leyendo *Corazón o el diario de un niño*, libro bastante famoso, escrito por un autor italiano.

Cuando lo terminé me quedé pensando: ¿acaso no podría yo también escribir un *diario*? Claro que el mío no podría parecerse a aquél. El chico, ése, vivía en otros tiempos y lugares, con otras costumbres muy diferentes a las nuestras. Pero ¿por qué no podrían ser interesantes las que me rodean? Hasta podría ser que, a chicos de otros lugares, les resultara muy curioso lo que a nosotros nos es tan familiar. (Ibíd.: 18)

La lectura de la novela infantil *Corazón* escrita por el escritor italiano Edmundo De Amicis en 1886 y best-seller mundial traducido a más de cuarenta idiomas es el texto que inspira a Miguel Ángel a la escritura del diario y, también, es el modelo que toma Bunge de Gálvez para estructurar su texto donde la historia de la familia que reside en Villa Serena se entrama con textos literarios y con relatos donde se integran contenidos programáticos, morales y cívicos. A su vez, la escritura del diario es para su autor una oportunidad para

³⁵⁵ Ibíd., p. III

“aprender divirtiéndose” y, recursivamente, lo es también para los niños que lo leen en la escuela.

El diálogo es otro de los géneros elegidos por la autora para narrar la historia de esta familia. Por ejemplo, el texto titulado “La biblioteca de Manolo” donde los niños dialogan sobre las ventajas de tener libros y leerlos. Cito:

Manolo está orgulloso de su pequeña biblioteca. Lleno de satisfacción la muestra a sus primos. También ¡su trabajo le ha costado!

-No he juntado todo esto en un día, por cierto –dice-. –Primeramente, año tras año, he ido cuidando y guardando todos mis libros de estudio.

Marcos. – ¡Los libros de estudio! ¡vaya una biblioteca divertida! Si quieres aumentarla, te regalo los míos...

Manolo –Hay libros que, mientras los usaba en el colegio, tampoco yo los quería mucho; y ahora los miro con simpatía. (...) (Ibídem: 239)

En este caso, los niños dialogan sobre cómo se construye una biblioteca, las impresiones que los lectores tienen sobre los libros de acuerdo a su uso y la importancia de tener libros en la formación de un niño y para aprender a escribir, como agrega Cecilia, en el diálogo que sigue a la narración.

Otro de los géneros que Bunge de Gálvez pone en juego para la escritura de este libro es el epistolar, género discursivo muy utilizado en la práctica de la composición en la escuela. Por ejemplo, se reproducen las cartas que intercambia Cecilia con su amiga Sofía que está de paseo con su familia en Mendoza. O se intercalan con los textos de los niños, lecturas sobre el arte de escribir, “Aprender a pensar o “Leer bien” que ilustran y completan los diálogos entre los personajes o las páginas del diario de Miguel Ángel.

En resumen, todo el libro se concreta en una unidad narrativa que reúne la diversidad de asuntos tratados a lo largo de *Hogar y Patria* a través de la historia de los personajes que habitan Villa Serena y sus amigos, como si se tratara de cualquier lector que lee este libro de lectura.

Con una estructura similar y tomando también la inspiración de la novela del escritor turinés, *El abuelo* (1926) de Juan Comorera³⁵⁶ es otro ejemplo de novela pedagógica en la que se narra la historia de un abuelo que conoce a dos chicos, Raúl y Jorge, que son los protagonistas del relato. El libro está dividido en ocho partes: “La escuela”, “Almas gemelas”, “Educación Cívica”, “Educación Física”, “Educación intelectual y técnica”, “Educación moral”, “Educación estética” y “El hogar.” Cada una de estas partes está integrada por aventuras, sucesos o peripecias de los personajes del relato o por historias que cuenta el abuelo a Jorge y Raúl que se vinculan con la formación moral y cívica de los lectores. Así, por ejemplo, el abuelo cuenta a los niños protagonistas de la novela, a lo largo de varios capítulos, la historia de Pietro, un niño italiano que debió emigrar con su familia a la Argentina, cómo vive el desarraigo, el desconocimiento del idioma, la necesidad de trabajar para ayudar a su familia. El relato de la vida de Pietro, amigo de Raúl y José, tiene muchas similitudes con las historias que se cuentan en la novela *Corazón* (1886) de Edmundo De Amicis donde los protagonistas son niños que actúan siguiendo ciertas pautas sociales y ciertas virtudes morales.

Frente a la vida de Rogelio Outon³⁵⁷ es un libro de lectura recomendado para niños de 10 a 14 años. La edición que manejamos viene precedida por un informe de Juan Francisco Jáuregui, Inspector General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, donde se presenta al libro como “sano, eminentemente sano” y como “expresión sana e interesante de esta escuela del trabajo, que se auspicia en la provincia y que comienza a ser ya una seductora realidad.” Según Jáuregui, este libro de lectura es muy adecuado para los niños desde tercer grado porque relata historias que nos hablan del trabajo, del esfuerzo, de las faenas campestres realizadas por hombres trabajadores y no del empleo público como única meta posible. El libro cuenta la historia de tres niños -Luis, Pascual y Jorge- que se entrelaza con la presentación de distintos contenidos curriculares, valores morales y cívicos, a través de los relatos que se narran y, a la vez, se entranan con textos literarios que funcionan como ejemplos o muestra de los asuntos o temáticas que se van abordando a lo largo del texto. Por ejemplo, el capítulo titulado “El juncal” se inicia así

³⁵⁶ Comorera, Juan. *El abuelo (libro del hogar y de la escuela)*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r. Tercera edición, [1926]. Libro de lectura para los grados 5° y 6°.

³⁵⁷ Outon, Rogelio. *Frente a la vida. Libro de orientación práctica*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 1930. Décima edición.

En una de las excursiones cinegéticas realizada en compañía del maestro, llegamos hasta una laguna en la que abundaban los patos silvestres y otras aves acuáticas.

De regreso, mientras se hacían variados comentarios sobre las incidencias de la caza, y mientras cada uno mostraba el resultado de su habilidad, el maestro exhibía un manojito de juncos, cortado en la laguna.

-Ya verán ustedes, decía ¡qué sorpresa voy a proporcionarles! (...) (Ibídem: 123)

A continuación, la referencia a los juncos permite la introducción de un poema de Rafael Obligado sobre el Paraná:

¿Quién no ha visto en las orillas
del hermoso Paraná,
esa banda, siempre verde,
siempre inmóvil del juncal? (Ibídem: 124)

El relato de la excursión con el maestro sirve de disparador para introducir un contenido curricular y un texto literario de autor argentino que canta a las bellezas del paisaje litoraleño. Este es el modo en que se van introduciendo distintos textos literarios de autores argentinos y temas escolares.

Por último, el libro de texto *Cerebro y corazón* de Norma y Estela Méndez Ríos³⁵⁸ combina la estructura didáctica de un libro de lectura por antonomasia -es decir, cada lectura está seguida por indicaciones biográficas de los autores, aclaración de vocabulario y ejercitación escrita- con el género de la novela pedagógica ya que el libro se inicia con la historia de Tusquita, la protagonista, que estuvo de vacaciones en Tandil y cuenta qué hizo allí. A partir de su relato se introducen contenidos geográficos de nuestro país, costumbres, personajes típicos y caracterizaciones autóctonas. También se intercalan textos literarios, en su mayoría de autores argentinos -algunos de ellos adaptados para niños- donde se refuerzan las referencias a la diversidad y riqueza natural y de la idiosincrasia nacional.

³⁵⁸ Méndez Ríos, Norma y Méndez Ríos, Estela. *Cerebro y Corazón*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 1937. Libro para 4º grado. Este libro fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación el 25 de agosto de 1937.

La novela pedagógica, entonces, es un género pastiche que combina la cultura escolar con la cultura literaria, entrelaza la estructura de un dispositivo claramente escolar con lo literario. De manera tal que se educa al niño en ciertos valores cívicos, morales y en la transmisión de los contenidos programáticos de manera más persuasiva si se lo hace a través del lenguaje del arte literario, de la experiencia narrada en la ficción que es en sí misma una puerta al saber y al conocimiento; los lectores se apropian del conocimiento escolar vivido por los personajes y en la diégesis narrativa casi sin darse cuenta, estableciendo una relación de identificación con los personajes y con los saberes contenidos en los textos.

La antología o trozos selectos

La *antología o trozos selectos* fue otro género muy utilizado en la escuela tanto primaria como secundaria. En ella se seleccionaban textos literarios en su mayoría de autores argentinos o de autores extranjeros que entre sus temas literarios abordaran la descripción de nuestro país, que eran considerados canónicos o imprescindibles para la formación literaria y lingüística de los lectores alumnos y que se creía que debían ser resguardados o conservados como memoria cultural de la sociedad argentina. Si el concepto de antología “supone una reescritura o reelaboración de textos ya existentes por su misma inserción en un conjunto nuevo”³⁵⁹; en las antologías escolares que relevamos en nuestra investigación podemos ver claramente la intención del antólogo de reubicar los textos en un recorrido nacionalista y patriótico que abone la constitución de un canon argentino reconocido como panteón literario. De esta manera, el antólogo interviene en cómo van a ser leídos los textos que conforman la antología o, al menos, va a intervenir en un modo de leer los textos literarios incluidos en esa colección de textos. En este sentido, la antología también es una lectura de quiénes son sus receptores, a qué público está dirigida y qué objetivos didáctico-literarios persigue; es decir, de acuerdo a los contenidos de la historia literaria que quiera

³⁵⁹ Guillén, Claudio, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Crítica, Barcelona, 1985, p. 413.

transmitirse a los lectores se establece una selección arbitraria que incluye o excluye textos y autores.³⁶⁰

En estos primeros cuarenta años del siglo XX tal vez el género más nutrido de libro escolar sea la antología o los trozos selectos a juzgar por la cantidad de textos que aún se pueden consultar en bibliotecas escolares, populares y familiares. En este apartado hemos seleccionado algunos de estos volúmenes, los más representativos, para su análisis.³⁶¹

Una de las primeras antologías que se publica a fines del siglo XIX pero siguió siendo recomendada para su lectura escolar durante el siglo siguiente es *Literatura americana* de Martín Coronado³⁶² que está integrada por textos de autores americanos y donde también los temas tratados refieren a América como “lujos y esplendores de la Naturaleza, hechos heroicos, costumbres pintorescas, tipos legendarios.”³⁶³ Otro libro de lectura que también se propone hacer referencia a lo americano a través de la selección de textos es *Elevación* (1929) de Pedro Franco y Cesáreo Rodríguez. En el prólogo titulado “A nuestros camaradas. A los padres de familia” aclara que el libro tiene el propósito de presentar un libro americano con los hombres y las cosas de América para que el niño descubra la hermandad de los pueblos iberoamericanos. Cita a Rodó y su concepto de “magna patria” y aclara que todo americano tiene su patria. Luego del prólogo viene el “Decálogo del alumno” para aprender de memoria aquello referido a la enseñanza cívica y moral. Las lecturas refieren a la naturaleza, a temas de divulgación científica, otras son humorísticas y otras sobre educación para las niñas y educación vial. Algunos autores abordados en este libro son: Capdevila, Zelaya, Mugica Láinez, Cervantes, Ricardo Rojas,

³⁶⁰ Sobre este tema, pero referido a las antologías y colecciones escolares para la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria véase Bombini, Gustavo; op. cit. (2004), cap. III.

³⁶¹ El corpus se completa con los siguientes textos que no han sido analizados aquí: Aubín, José María. *Laurel y Encina*. Buenos Aires, Donnel y Palmer, 1919, [1910]; Rodríguez, Rodolfo Fausto. *Páginas literarias argentinas*, Buenos Aires, Cooperadora Gráfica de Enseñanza, s/r, [ca. 1920]; Ariel, M. S. *Lectura selecta*, Buenos Aires, s/r, 1923; Cotta, Juan Manuel. *El compañero* espiritual, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r; Valls de, Andrés Julio. *Cantos rodados*, Buenos Aires, s/r, 1926; Godoy y Lista, Teófilo. *Lectura libre. Trozos selectos en prosa y verso de autores americanos*, Buenos Aires, Cabaut editores, 1926; Blomberg, Pedro H. *El surco*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1940, [ca. 1926]; Franco, Pedro y Rodríguez, Cesáreo; op. cit. (1933); Tolosa, Oscar. *Voces del mundo*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1933; Benavento, Gregorio. *Letras*, Buenos Aires, Kapelus, 1933; Iacobucci de, B.N.B. y Iacobucci, G.C. *Fuentes de vida*, Buenos Aires, Kapelus, 1958, [1937] y O’ Trebor, Juan. *La cartilla literaria*, Buenos Aires, Editorial Laud, 1939; Bunge de Gálvez, Delfina. *Iniciación literaria*, Buenos Aires, Editorial H.M.E., s/r; Luchía de, Corina L.L. y Bustelo de, Adelina. *Fraternidad*, Buenos Aires, Moly & Lasserre, s/r.

³⁶² Coronado, Martín. *Literatura americana. Trozos escogidos en prosa y verso*, Buenos Aires, Ángel Estada Editores, 1900. Trigésima tercera edición. [ca. 1890]

³⁶³ *Ibidem*, p. 7.

Dávalos, Lugones, José S. Álvarez, Juana Ibarbourou, Lope de Rueda, Sarmiento, José Hernández, José San Martín, Félix Frías, Nicolás Avellaneda, Gabriela Mistral, Gutiérrez Nájera, Joaquín V. González, José A. Silva, Echeverría, Almafuerte, Guido y Spano, Ernesto Nelson, Amado Nervo, Martí, Eduardo Wilde, Godofredo Daireaux, Pedro Goyena. También hay textos de autores de habla extranjera como Whitman, Mark Twain, Frank Crane. De este mismo tipo es *Letras de América* de Badano y Stagnaro³⁶⁴ que se organiza como un libro de iniciación literaria para quinto grado. Los autores aclaran en el prólogo que no han tenido la intención de hacer una antología sino “una compilación de trozos seleccionados con el criterio elementalísimo que lo requiere la índole escolar de la obra.” Se trata, entonces, de una selección de textos literarios de diversidad de orígenes nacionales de América de distintos autores que se “halla al alcance de la comprensión media de los educandos.” Por tal razón, los autores señalan que en muchos casos han realizado adaptaciones de los textos originales tratando de mantener lo esencial de cada texto.

Tal vez la primera antología que inaugura el siglo XX sea la del profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires Alfredo Cosson titulada *Trozos escogidos de literatura* (1904)³⁶⁵ que consta de tres tomos en los cuales se incluyen textos literarios que funcionan como modelos para la escritura de “narraciones; descripciones y cuadros; caracteres, retratos y paralelos; discursos; disertaciones morales y filosóficas; crítica literaria; cartas y diálogos” siguiendo el modelo de la enseñanza francesa basada en la retórica.³⁶⁶ En la selección de los textos literarios incluye autores argentinos, latinoamericanos y de la literatura universal.

Otra de las primeras antologías es *Prosa selecta* (1905) de Enrique García Velloso³⁶⁷, profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires y de la Escuela Normal de

³⁶⁴ Badano, M.L. y Stagnaro, G. *Letras de América*, Buenos Aires, Moly & Laserre, s/r. [ca. 1925]

³⁶⁵ Si bien esta antología formaba parte del corpus para la escuela secundaria aparece recomendada dentro de la nómina de textos autorizados por el CNE para su lectura en la escuela primaria. Véase CNE. “Textos autorizados, Circular N° 22” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXV, N° 531, Buenos Aires, Marzo 31 de 1917, Tomo LX. También aparece recomendado en un informe de la Comisión de Textos del CNE para su lectura en el sexto grado de la escuela primaria. Véase CNE. “Textos escolares. Informe de la Comisión de Textos” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLI, Buenos Aires, Mayo 30 de 1923, N° 605, Tomo LXXXV y “Sección oficial. Nómina aprobada por el H.C.” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIII, Buenos Aires, Noviembre 30 de 1924, n° 623, Tomo LXLI.

³⁶⁶ Cosson, Alfredo. *Trozos escogidos de literatura y método de composición literaria*, Buenos Aires, Librería Rivadavia, 1904. Undécima edición.

³⁶⁷ García Velloso, Enrique; op. cit. (1905). Si bien habitualmente se considera que esta antología estaba destinada a los alumnos de la escuela secundaria, aparece sugerida en la nómina de textos recomendados para quinto y sexto grado. Véase referencias citadas en la nota 365 correspondientes a los años 1923 y 1924.

Profesores. La selección incluye, según su autor, “las páginas más bellas, más amables, más científicas y más en consonancia con la mentalidad de los jóvenes” a quien va dirigida esta antología. La selección incluye “entremezclados, estilistas castellanos y obras de escritores franceses, ingleses, alemanes, italianos, etc., traducidas con verdadero cariño” con la intención de brindar al alumno textos no sólo para deleitarse sino también para aprender. Es así que, como lo plantea el antólogo en el prólogo, “Michelet nos hará amar a la naturaleza; Sarmiento, con su vigor estupendo, abrirá de par en par las almas y las inteligencias argentinas á las glorias y amarguras del pasado histórico americano; Rousiers, nos mostrará un cinematógrafo admirable de la vida intensa del pueblo yanqui; Humboldt, nos hablará de sus viajes al través de las Cordilleras; el General Paz, aun con su estilo lleno de incorrecciones, pero pintoresco, nos hablará ingenuamente de triunfos militares, y sucesivamente Valera, Galdós, Pereda, Castelas, Palacio Valdés, etc., servirán juntamente con Juan María Gutiérrez, Estrada, Mitre, López, Goyena, etc., como modelos de estilo límpido de prosa castellana.”³⁶⁸ Es decir, hay una diversidad de autores y textos paradigmáticos de la literatura con la intención de que el lector aprenda a medida que va leyendo, no sólo se deleite.

Otra clásica selección de trozos selectos es *Lecturas selectas* de Calixto Oyuela³⁶⁹, también profesor del Colegio Nacional de Buenos, que incluye una abundante diversidad de textos en prosa y verso que denotan la intención universalista e historiográfica del autor ya que los textos seleccionados son de autores tan diversos como Bartolomé Mitre, J. J. Rousseau, Pedro Goyena, Luis de León, Blas Pascal, Miguel de Cervantes, Esteban Echeverría, Rafael Obligado, Tomás de Iriarte, entre otros.

También son características de este período las antologías que están integradas por textos seleccionados con el fin de educar moralmente a los lectores. Una de ellas es *Lectura libre* de Álvaro Yunque³⁷⁰, libro de trozos selectos “sobre la solidaridad, el amor a los animales, la exaltación del trabajo, la libertad, el amor a la verdad, el idealismo, héroes de

³⁶⁸ *Ibidem*, p. 7.

³⁶⁹ Oyuela, Calixto. *Lecturas selectas. Prosa y verso*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, s/r. Vigésima edición. Esta selección de trozos selectos formaba parte del corpus destinada a los alumnos de escuela secundarias pero también aparece como lectura recomendada para su uso en las escuelas primarias. Véase “Sección oficial. Expediente 3447” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Octubre 31 de 1920, N° 574, Tomo LXXVI y “Sección oficial. Expediente 3649” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 586, Buenos Aires Octubre 31 de 1921, Tomo LXXIX. Véase también en nota 125 las referencias correspondientes a los años 1923 y 1924.

³⁷⁰ Yunque, Álvaro. *Lectura libre*, Buenos Aires, Claridad, s/r. [ca. 1920].

la humanidad, avance moral, ejemplos y rasgos de heroísmo” para ser utilizados en las clases de lectura libre.³⁷¹ En el prólogo se aclara que es un libro serio pero no triste y que los niños no van a encontrar ni cuentos fantásticos, ni narraciones inverosímiles donde figuren demonios, hadas, grifos o seres que no existan. Se propone presentar textos que den cuenta de aquello que “encuentran en la vida”. En este caso el antólogo selecciona textos de autores nacionales y extranjeros con el propósito de presentar distintos modelos de comportamiento moral a los lectores. Algunos autores son Almafuerte, Alberdi, Avellaneda, De Amicis, Martí, Echeverría, entre otros. Otros ejemplos de este tipo de antologías donde las lecturas se piensan como instrumentos de formación moral son *Patria, hogar y fraternidad* (1910) de Petronila Wagner de Sosa, *Padre mío* (1921) de José Natale, *Consejos a mi hija* (1903) de Amelia Palma y de la misma autora *Veladas del hogar* (1907); *Alegre despertar* (1935) de Emma de Bedogni y *Lecturas morales é instructivas* (1908) de José Berrutti.³⁷²

Otro tipo de antologías son aquellas que se proponen hacer un glosario, a través de los textos, de lo nacional. Un ejemplo es *Texto nacional de lectura* (1901) de Eduarda Rodríguez Larreta³⁷³ en el que la autora incluye textos de autores argentinos afamados cuyos asuntos refieren a la historia, las costumbres y la vida en nuestro país. Para el centenario de la independencia de nuestro país, una maestra llamada Felisa Latallada publica un libro³⁷⁴ dedicado a presentar al niño lector “ejemplos de moral y civismo” que también se inscribe en este tipo de antologías de tema nacional. Como postula la autora en la dedicatoria inicial, este libro de lectura “es el sueño de una maestra de larga práctica que pide al hogar y especialmente a las madres argentinas toda su colaboración para que, en medio del cosmopolitismo que nos invade cada día más, la Patria surja indivisible, grandiosa y soberana.” El libro, entonces, se propone limpiar de impurezas la patria

³⁷¹ Véase Capítulo VII.

³⁷² Wagner de Sosa, Petronila. *Patria, hogar y fraternidad*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1910; Natale, José. *Padre mío*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1921; Palma, Amelia. *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda moral*, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1903; Palma, Amelia. *Veladas del hogar*, Buenos Aires, s/r, 1907; Bedogni, Emma de. *Alegre despertar*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r, [1935]; Berrutti, José J. *Lecturas morales é instructivas*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1908.

³⁷³ Rodríguez Larreta, Eduarda. *Texto nacional de lectura*, Buenos Aires., Cabaut editores, 1901.

³⁷⁴ Durante el período estudiado es frecuente que maestras y maestros escriban libros de lectura y financien de su peculio la edición del libro. En muchos casos lo hacen porque consideran que no hay libros en el mercado que respondan a sus necesidades áulicas y, además, porque consideran que su experiencia docente les permite elaborar libros escolares que sean apropiados y pertinentes a los alumnos y a la realidad cotidiana de la escuela.

invadida por los inmigrantes y presentar textos que colaboren con la refundación de la patria en el centenario de la independencia. El modo de estructurar esta concepción de la lectura en la escuela, es una antología de textos literarios de autores argentinos consagrados que refieren a la patria y sus grandezas. Además, también incluye textos de autores niños como algunas páginas de un diario de Sara, una niña que narra su experiencia durante las celebraciones del Centenario en 1910. Veamos un fragmento:

HOJAS DE MI DIARIO

(Recuerdos del Primer Centenario)

¡Oh! ¡Las fiestas, las excursiones, las exposiciones, los concursos que alegraron el sol de aquellos días memorables! Nunca borraré de la memoria el movimiento, la luz y el entusiasmo que se irradiaban en todas las cosas y en todos los semblantes.

.....
Ayer por la mañana visitamos la exposición de pintura del Pabellón Argentino: vastas salas de pinturas holandesas, italianas, francesas e inglesas, de matices y colorido variados hasta el infinito. Más allá una sala dedicada a autores nacionales: “La vuelta del malón” es emocionante. (...) “Sin pan y sin trabajo” de Ernesto de la Cárcova. En miserable buhardilla la pobre mujer extenuada de fatiga y de hambre, con su hijo en brazos, parece pedir a los pobres muebles y al muro de la habitación un pedazo de pan, algo que mitigue su angustiada situación. El esposo, un obrero sentado en una silla con el puño que golpea sobre una mesa con rabia y desesperación (...) ³⁷⁵

Y así continúa la descripción de este cuadro como de otros que la niña ha visto y le han impactado en la Exposición Internacional de Arte del Centenario en 1910 que se realizó en Buenos Aires dentro de los festejos que buscaban mostrar los logros de la modernización. Esta exposición estaba ubicada en la plaza San Martín, donde funcionaba el Museo de Bellas Artes que era, en realidad, el pabellón argentino de la Exposición Universal de París de 1889 y fue visitada por miles de ciudadanos.³⁷⁶ Hay una intención ideológica clara en la inclusión de la autora de la narración de la visita a esta exposición ya que esta atracción fue concebida por el Estado nacional como un evento cultural que ponía en evidencia la representación oficial de lo que debía considerarse un sujeto nacional.³⁷⁷ Por otra parte, en el texto del diario de la niña, la autora falla en la imitación del registro infantil y su retórica es, más bien, la de un adulto que cuenta sus impresiones durante los festejos del primer centenario patrio.

³⁷⁵ Rodríguez Larreta, Eduarda; op. cit., p. 31.

³⁷⁶ Cicerchia, Ricardo, (1998) *Historia de la vida privada en la Argentina. Cuyo. Entre el Atlántico y el Pacífico*, Buenos Aires, Troquel.

³⁷⁷ Terán, Oscar, (1999) “Acerca de la idea nacional” en Altamirano, Carlos (ed.) *La Argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, Ariel.

El argentino (1923) de Eloy Fernández Alonso,³⁷⁸ autor de numerosos libros de lectura para la escuela primaria, es otra antología de tema nacional. Este texto escolar se presenta como el resumen de las características del ser argentino a través de una selección cuidada y graduada de textos literarios nacionales con el fin de “ofrecer una composición de los poetas más caracterizados de cada período en la evolución literaria argentina, sin excluir las más genuinas producciones gauchescas”; en esto último hay un elemento caracterizador de esta antología literaria ya que se amplía el corpus escolar de lo que se considera nacional. Es así como este libro, según el autor, “encierra una nota, fresca y pura, evocativa de la tierra y la vida argentinas” en su diversidad de géneros discursivos: relatos históricos, escenas y cuadros de costumbres, leyendas, poesías, cuentos populares, descripciones, disertaciones morales y narraciones.

Isondú (1927) de Correa Morales³⁷⁹ es otro ejemplo de este tipo de selección literaria argentina. En esta antología se presentan textos literarios que versan sobre tipos, costumbres, naturaleza, paisajes, biografías de próceres y hechos históricos argentinos; es un compendio de usos y costumbres argentinas presentadas a través de textos literarios. El autor se propone que los lectores comiencen a visitar textos literarios selectos ayudados por el maestro o los padres y recomienda que se lean varias veces para poder comprenderlos y aprehenderlos. En la advertencia titulada “La lectura” afirma que es necesario que los jóvenes acostumbren el oído a las formas selectas y ayudados por el diccionario vayan comprendiendo las palabras; además, se irán acostumbrando a la puntuación del trozo leído que luego los ayudará a escribir sus propias composiciones. Es decir, la lectura de trozos selectos funcionará como modelos a seguir cuando se dispongan a escribir sus propios textos. Además, el autor explica los motivos por los cuales la lectura de trozos selectos es dificultosa para los niños argentinos. Cito:

La comprensión de lo selecto es bastante difícil para niños argentinos, a causa de que nuestra habla vulgar está llena de modismos e incorrecciones propios de este país, y además por la enorme cantidad de libros mal escritos, que, en ediciones baratas, se hallan al alcance de todo el mundo. (p. X)

Una razón sociolingüística es la causa de la dificultad para leer los trozos selectos según este autor. La lengua de los textos es castiza y los lectores poseen una lengua “incorrecta” y

³⁷⁸ Fernández Alonso, Eloy; op. cit. 1931, [1923].

³⁷⁹ Correa Morales, E.; op. cit. (1927).

“vulgar” que conspira contra la comprensión de los textos literarios. Es interesante ver también cómo adjudica las dificultades para comprender los trozos selectos a la aparición de ediciones económicas que acercan textos literarios, antes privativos de las elites, a los sectores populares. En esta apreciación se puede observar una concepción de la literatura como bellas letras y que debe estar escrita en la lengua del buen hablar que no es otra que el español castizo. El texto está organizado en dos partes: “Advertencias” y “Lecturas”. En la primera parte se postulan las ideas del autor sobre la lectura y las distintas formas de leer y los signos de puntuación; en la segunda parte ingresan los textos literarios de autores nacionales –en su mayoría- y extranjeros. Luego de algunas lecturas se sugieren ejercicios de análisis o de gramática y se presenta el léxico desconocido. También el texto está ilustrado por imágenes referidas a paisajes argentinos, tipos y costumbres de nuestro país.

Otra antología a destacar dentro de aquellas de tema nacional es por su particularidad y originalidad *Antología didáctica de Sarmiento* (1927) de Narciso Binayán.³⁸⁰ La lectura de *Facundo* y *Recuerdos de provincia* de Domingo F. Sarmiento en las clases que este profesor dictaba en el Colegio Nacional de Buenos Aires, con las dificultades que conllevaba ésta, dio origen a este libro que, posteriormente, fue editado como antología para su uso en la escuela primaria. Luego de comprobar en la práctica que los textos de Sarmiento eran muy complejos para leer con sus alumnos de primer año, Binayán decide releer la obra completa del escritor sanjuanino y hacer una edición didáctica de ambos libros, es decir, una “selección de trozos con notas explicativas” de asunto argentino. Es así que han sido excluidos aquellos textos como algunas crónicas de *Viajes* que refieran a otros países pero sí se incluye una sección referida a Chile ya que el autor considera que fue allí donde Sarmiento “dió los mejores frutos de su talento literario – casi todos los trozos de esta antología han sido escritos en Chile-, y donde ensayó su garra civilizadora.” Dos son, además, los motivos por los que Binayán decide hacer esta antología de los textos de Sarmiento; por un lado, son un ejemplo de argentinidad y, por el otro, su calidad literaria. Esta antología es singular en el cúmulo de las analizadas porque sólo toma textos de un autor y las subdivide en doce secciones; las primeras seis son para ser leídas con los alumnos más jóvenes y, las últimas seis, “se prestan, en buena parte, para ejercicio de reflexión sobre temas históricos, sociales, influencia del ambiente, determinismo, etc.”

³⁸⁰ Binayán, Narciso. *Antología didáctica de Sarmiento*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r, [1927]. Libro de lectura para 5° y 6° grados. Aprobado por el Honorable CNE.

todas con notas aclaratorias de términos extranjeros, arcaísmos, regionalismos o palabras que no son de hallar fácilmente en diccionarios escolares.

En este género de antología o trozos selectos de tema nacional también encontramos la antología *Patria grande* (1933) de Julián García Velloso³⁸¹ en el que se compilan textos de un solo autor, el cordobés Arturo Capdevila, referidas a nuestro país. El libro se divide en tres partes: “Visiones y descripciones de la patria”, “Lecturas históricas y evocaciones” y “Sugestiones cívicas y morales”.

Nuestra Arcadia de José P. Barros³⁸², inspector técnico de la ciudad de Buenos Aires, también es una antología de textos literarios que se propone ser “esencialmente argentina”. Lo interesante de este libro es que el autor presenta a nuestro país asemejándolo con la Arcadia de la mitología helénica por la riqueza de sus tradiciones, paisajes nativos y costumbres. Como señala en el prólogo el autor eligió este nombre mitológico para titular su libro porque “al decir Argentina, se viene de golpe a la mente el recuerdo de aquella maravilla de montes y de cielos, de prados y de flores, de arroyos y boscajes, que fuera la cuna de los dioses.”³⁸³ Barros realiza la misma operación que Marcos Sastre en su libro *El tempe argentino*³⁸⁴ con la diferencia que *Nuestra Arcadia* es un libro pensado para la escuela que recopila textos literarios de autores argentinos que cantarán a la riqueza y belleza de nuestro país.

Argentina literaria (1937) de José D. Calderaro³⁸⁵, como bien lo dice su título, se presenta como “lo más espiritual, puro y alto de la argentinidad”; es decir, es otro ejemplo de antología de tema nacional. En el prólogo del libro el autor explica que “el conjunto de lecturas que forman esta antología, completada con la historia literaria de nuestro país, contiene a nuestro juicio, la esencia misma de la argentinidad”. Es decir, los textos que se incorporan a esta colección se inscriben dentro de una tradición escolar historiográfica y nacionalizante y se piensan como la expresión del más puro sentimiento de la argentinidad. El propósito de esta antología es “rememorar el pasado, rendir culto a la tradición, respetar

³⁸¹ Capdevila, Arturo y García Velloso, Julián. *Patria grande*, Buenos Aires, s/r, 1933.

³⁸² Barros, José P. *Nuestra Arcadia. Texto de lectura artística para alumnos de 6° grado*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r. Segunda edición corregida, [ca. 1934].

³⁸³ *Ibidem*, p. 15.

³⁸⁴ Sastre, Marcos. *El tempe argentino*, Buenos Aires, Alberto Moly, s/r. Duodécima edición. [1858]. Véase también la edición en la Colección Los Raros de la Biblioteca Nacional. Sastre, Marcos. *El tempe argentino*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional- Ediciones Colihue, 2005. Estudio preliminar de Carlos Bernatek.

³⁸⁵ Calderaro, José D. *Argentina literaria*, Buenos Aires, Imprenta Gotelli, 1937.

las cosas idas”, es decir, según este autor, “caminar seguro hacia el porvenir.” Otro ejemplo de este tipo de antologías o selección de trozos selectos que versan sobre la patria es *Río nativo* (1931) de Adelina Méndez Funes de Millán.³⁸⁶

La creencia de que era necesario establecer una distinción entre la formación de las niñas y la de los varones, hizo que también existieran antologías diferenciadas por la adscripción genérica de sus lectores. Es así como en el ámbito editorial escolar argentino se publican dos antologías de temática nacional y realizadas por la misma autora, María Alicia Domínguez, que se diferencian por los asuntos y títulos de los textos. Es así como nos encontramos con *La aureola* [ca. 1920]³⁸⁷ para las lectoras niñas conformada por textos literarios de autores argentinos que tienen por protagonistas a mujeres de nuestro país que se han destacado en distintos sucesos históricos como, por ejemplo, Juana Manuela Gorriti, la madre de Sarmiento, Manuelita Sánchez de Thompson, Magdalena Güemes, entre otras. Y, por otro lado, la antología para varones titulada *Orientación*³⁸⁸ donde se incluyen textos de temas patrióticos, narración de sucesos históricos y bélicos, y relatos en los que los protagonistas son los próceres de nuestra historia como San Martín, los granaderos a caballo, Moreno, Belgrano, Esteban de Luca y el General Roca, entre otros.

Otra antología singular que se encuentra en el corpus relevado es la que lleva el título *El príncipe* (1929) de Jaime Molins³⁸⁹, recitador y poeta argentino, ya que se trata de una compilación de poemas escritos por el autor del libro sobre cultura, fauna, flora y costumbres americanas. De este mismo tipo, es *Páginas escogidas* (1939) de Eduardo Wilde³⁹⁰ que recopila fragmentos de textos literarios, impresiones, recuerdos, viajes, discursos del autor en un volumen antológico.

Dentro del corpus también se destaca, también, la antología *Savia Nueva* (1937) de Eloy Fernández Alonso y José D. Forgione³⁹¹ —que se usó en las escuelas argentinas hasta fines de la década del '50- porque compila textos literarios de autores iberoamericanos y brasileños. En “Preliminares” los autores explican cuál es el propósito del libro:

³⁸⁶ Méndez Funes de Millán, Adelina. *Río nativo*, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1931.

³⁸⁷ Domínguez, María Alicia; op. cit.

³⁸⁸ Domínguez, María Alicia. *Orientación*, Buenos Aires, Molly & Lasserre, s/r.

³⁸⁹ Molins, W. Jaime. *El príncipe. Poemas americanos*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentina, 1929.

³⁹⁰ Wilde, Eduardo. *Páginas escogidas*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1949, [1939].

³⁹¹ Fernández Alonso, Eloy y Forgione, José D. *Savia nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958, [1937].

SAVIA NUEVA es una compilación de páginas escogidas cuya finalidad cardinal es familiarizar a los jóvenes alumnos con destacados cultivadores de la literatura hispanoamericana y brasileña. Entre los primeros hemos dado preferente lugar y mayor extensión a las producciones de escritores argentinos.

(...) Anima estas páginas un hondo anhelo de acercamiento intelectual entre los países americanos de habla española y portuguesa, ya que penetrar en la literatura de estos pueblos es llegar hasta su corazón y su cerebro.

SAVIA NUEVA es, pues, fruto de un ideal de confraternidad y aspira a que sus páginas constituyan su vínculo espiritual entre los niños de América.

La antología, entonces, recoge textos de autores argentinos, hispanoamericanos y de lengua portuguesa y se inscribe en aquellas antologías que se proponen una mirada americana sobre la cultura. Sin embargo, hay predominio de textos de autores nacionales acompañados por ilustraciones de los escritores o de los personajes que se presentan en sus textos como así también de biografías de los autores que según los autores “son indispensables en una obra de esta naturaleza, porque sintetizan la labor cumplida por cada autor, y constituyen una guía eficaz para la lectura fuera del aula”. Es decir, sirven como texto de consulta para el alumno.

El universo de las antologías, como hemos visto, es abundante, diverso y rico. Este género de libro escolar se propone, entonces, recortar un corpus de textos literarios que tengan el propósito de iniciar y profundizar los conocimientos sobre la enseñanza literaria para los niños en edad escolar.

Libros complementarios

En la escuela primaria del período analizado ingresan otros libros de lectura que no pueden catalogarse en ninguno de los géneros presentados hasta el momento. A éstos los llamaremos *libros complementarios*. Estos libros se caracterizan por estar pensados para uso escolar pero son textos literarios que se usan en las escuelas o antologías que trabajan sobre temas específicos para leer en el momento de la lectura libre o bien para usar en las fiestas o rituales escolares. Un ejemplo de éstos es *El tempe argentino* (1858) de Marcos Sastre que se transformó en texto escolar a partir de la inclusión en las listas de textos admitidos para ser leídos en la escuela pero que en su origen no fue pensado como libro escolar. Su autor, que fue inspector de escuelas durante el gobierno de Urquiza y de Valentín Alsina. Durante su estadía en San Fernando escribe este libro en el que establece una semejanza entre el delta del Paraná y el Valle de Tempi, en la Tesalia griega, y lo

vincula con la fuente del saber, la cultura helénica. El libro está dividido en treinta y cuatro capítulos, un “Apéndice” donde se incluyen textos referidos a la flora y la fauna del litoral y una sección titulada “Poesías” que está integrada por textos poéticos sobre el ombú de Bartolomé Mitre, Luis L. Domínguez y Juan María Gutiérrez. En este texto el autor realiza una descripción detallada y cuasi científica del ecosistema litoraleño que se asemeja a las descripciones de los naturalistas europeos. El Paraná deviene paisaje único y excelso de nuestro país donde pareciera que se puede llevar a cabo una refundación de la nación argentina, según lo expresa Sastre a lo largo del libro.

Otro de los libros que acompañan la tarea del maestro y son recomendados para ser leídos en la escuela es *Leyendas argentinas* de Ada María Elflein³⁹² publicado en los primeros años del siglo XX. Está conformado por textos, subdivididos en leyendas y cuentos, organizados cronológicamente desde la Conquista hasta los tiempos posteriores a la Independencia. La autora se propone enseñar a través de la literatura porque, según dice citando a Antonio de Trueba, “en el cuento cabe todo cuanto cabe en la literatura: moral, ciencias, artes, historia, costumbres, filosofía; en una palabra: todo, todo cuanto abarca el saber humano”; por esto, los textos incluidos en este volumen se presentan como exempla para enseñar valores morales, cívicos y patrios como así también acercar saberes programáticos a los lectores, sobre todo aquellos que se refieren a nuestra propia historia como nación.

Dentro del género de libros complementarios se encuentra un grupo de textos que son sugeridos en las listas que publica el CNE como textos permitidos para ingresar en el circuito escolar que podrían integrar el género histórico –de la crónica o el anecdotario de los procesos sociopolíticos de un país– y que eran leídos en la escuela primaria. Uno de ellos es *Páginas inmortales* (1910) de Elvira Reusmann de Batolla³⁹³, un volumen dedicado a rescatar del olvido episodios y anécdotas históricas donde las protagonistas y heroínas son mujeres. Como plantea la autora en el Prefacio, se trata de presentar un muestrario de mujeres que representen a la mujer americana considerada “altamente civilizadora” y, de este modo, “hacer revivir en las almas juveniles las tradiciones del heroísmo y de las

³⁹² Elflein, Ada María. *Leyendas argentinas*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1980.

³⁹³ Reusmann de Batolla, Elvira. *Páginas inmortales. El libro de la mujer americana*, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación Alfredo de Martino, 1910.

virtudes que anidaron en el de la mujer americana, antes y después de la independencia.”³⁹⁴ Se trata, según Reusmann de Batolla, de “propagar y difundir esa enseñanza histórica, que resulta de sus acciones, como el medio más eficaz de propender á su educación cívica y moral, corrigiendo vicios políticos y sociales.”³⁹⁵ El libro, entonces, será el medio a través del cual enseñar valores morales y educación cívica a partir de la anécdota y el relato histórico como modelos de comportamiento, como casos de conductas ejemplares que se piensan como instrumentos de persuasión en la formación del niño lector. Otros ejemplos de este tipo de textos escolares que refieren anécdotas históricas y que se usaban como libros complementarios son: *Episodios nacionales* (1889) de Juan M. Espora³⁹⁶ –crónicas referidas a hechos históricos donde se involucran personajes de la historia como gente común–, *La patria* (1894) de José Manuel Eizaguirre³⁹⁷ –lecturas para estudiar la Historia y la Geografía nacional para los niños y sus padres–, *Glorias argentinas* (1888) de M. A. Pelliza³⁹⁸ –donde se presentan biografías, cuadros históricos y batallas con el propósito de divulgar el conocimiento sobre las próceres y figuras ilustres de nuestra historia–, y por último, *Anecdotario argentino* (1910) por José María Aubín³⁹⁹ que presenta anécdotas de la historia argentina para enseñarla en la escuela primaria.

Otro libro que tiene como propósito la formación cívica del alumno es *Patria y belleza* (1922) de Gustavo Lens⁴⁰⁰ que fue recomendado por la Liga Patriótica Argentina para su lectura en la escuela posteriormente. Está organizado en una serie de lecturas sobre asuntos argentinos como la fauna, la flora, los espacios geográficos, los símbolos patrios y la educación moral y fue lectura sugerida para reforzar el sentimiento nacional luego de los hechos de la Semana Trágica.

Germán Berdiales, maestro y autor de numerosos libros escolares, se propone en *Las fiestas de mi escuelita* (1934)⁴⁰¹ presentar comedias, diálogos, discursos y monólogos para ser representados en el aula o en las fiestas escolares. Para esto adapta, versiona o

³⁹⁴ *Ibíd.*, p. 5.

³⁹⁵ *Ibíd.*, p. 6.

³⁹⁶ Espora, Juan M. *Episodios nacionales*, Buenos Aires, Casavalle Editor, 1889. Quinta edición.

³⁹⁷ Eizaguirre, José Manuel. *La patria. Elementos para estimular en el niño argentino el amor á la patria y el respeto á las tradiciones nacionales*, Buenos Aires, Pedro Igon y cia. Editores, 1894. Tercera edición.

³⁹⁸ Pelliza, M.A. *Glorias argentinas*, Buenos Aires, Lajouane editor, 1888. Segunda edición.

³⁹⁹ Aubín, José María. *Anecdotario argentino*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1910.

⁴⁰⁰ Lens, Gustavo R.; *op. cit.* (1922).

⁴⁰¹ Berdiales, Germán. *Las fiestas de mi escuelita. Para la escena y el aula*, Buenos Aires, Kapelusz, 1959. Prólogo de Víctor Mercante, [1934].

resume textos literarios consagrados de autores como Víctor Hugo, Clemente Onelli, De Amicis, Oscar Wilde, Ada Elflein entre otros. El mismo año de publicación, sale a la luz *Recitaciones infantiles*⁴⁰² en el que el autor presenta textos de su autoría y de otros escritores que pueden ser utilizados en las clases de lectura libre o como texto para ser leído fuera de la escuela. Está dividido en “Fiestas patrias”, “Día de la madre”, “Día del árbol”, “Fiesta de la Raza”, “Fiesta de clausura”, “Día del animal”, “Fábulas” temáticas que se abordan para ciertas efemérides en la escuela y asuntos que se tratan habitualmente en el aula. Del mismo autor también es *Teatro histórico infantil (1937)*⁴⁰³ donde presenta leyendas americanas originalmente escritas por Ada Elflein que son un complemento al libro de lectura seleccionado por el maestro.

Los textos estrictamente literarios también integran este género como, por ejemplo, aquellos que ingresan a la escuela para ser leídos, releídos y analizados en el aula. La lectura se convierte en la escuela en una práctica central para acceder al saber, al capital cultural y simbólico que se considera legítimo. En la escuela ingresa la literatura infantil o para niños como, por ejemplo, las colecciones de fábulas de autores como Samaniego, Iriarte, Lafontaine y/o Esopo⁴⁰⁴ o textos literarios afamados de la literatura universal como *Pinocho* de Carlo Collodi⁴⁰⁵, *Corazón* de De Amicis y sus versiones argentinizadas -como veremos en la Parte III- o *Cabeza* de Paolo Mantegazza⁴⁰⁶, que están pensados para el público infantil y que superan el marco de la escuela para ingresar en las bibliotecas del hogar o populares.

Como hemos visto hasta aquí, los textos escolares para la escuela primaria entre 1900 y 1940 dan cuenta de múltiples concepciones de lectura, de lectores, de modos de leer y de modos de apropiación de los saberes; es decir, el análisis exhaustivo de estos dispositivos escolares permite observar cómo se constituyeron, en cierto aspecto, las micropolíticas escolares en torno al texto escolar. En este sentido, los libros escolares

⁴⁰² Berdiales, Germán. *Recitaciones infantiles. Seleccionadas y ordenadas para los escolares argentinos*, Buenos Aires, Librería de A. García Santos, 1934.

⁴⁰³ Berdiales, Germán. *Teatro histórico infantil. Leyendas americanas adaptadas para la escena*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958. [1937].

⁴⁰⁴ Por ejemplo Melgar, Ramón. *Fábulas*, 2° serie, Buenos Aires, Librería de García Santos, 1918.

⁴⁰⁵ El maestro e investigador Pablo Medina –director de la Biblioteca La Nube- ha investigado sobre los usos de la novela de Collodi en el circuito escolar.

⁴⁰⁶ Mantegazza, Paolo. *Testa. Libro per i giovinetti*, Milano, Fratelli Treves Editori, 1920.

ponen en escena cuáles fueron las prácticas de lectura y escritura que generaron estos dispositivos en el espacio áulico como así también escenifican las concepciones que docentes, escritores de textos escolares y funcionarios tienen en torno al texto escolar. De allí, que la explicitación en el prólogo del libro, en una colaboración en una revista pedagógica de la época o en disposiciones del Consejo sobre características del libro escolar dan cuenta de miradas sobre el libro, su uso y sus objetivos didácticos y formativos como así también el lugar privilegiado que ocupó en las rutinas didácticas de la época investigada.

Por otro lado, la riqueza y diversidad de géneros que hemos relevado en el corpus abordado –libros de lectura por antonomasia, libros de cosas, antologías o trozos selectos, novela pedagógica, libros complementarios- no sólo muestra el desarrollo del mercado editorial escolar para la época sino también da cuenta de la necesidad de utilizar textos diversos en función de objetivos didácticos específicos. Además, esta ampliación genérica plantea que el texto de lectura debe adaptarse a distintas comunidades de lectores y contextos de lectura como así también debe encontrar el modo más pertinente y adecuado para responder a lo curricular y a las ideologías educativas vigentes para cada momento histórico.

Otro aspecto que sobresale en este análisis es que los libros de uso escolar se pensaron como instrumento para la formación identitaria de los lectores, como compendios del universo simbólico oficial conformado por elementos que refieren a lo nacional y a la enseñanza moral. De allí que podamos decir que los libros de texto son, efectivamente, un instrumento pedagógico que mediatiza el trabajo docente y en el que se sobreimprimen determinadas visiones de mundo que apelan al moldeado y formación del sujeto alumno; es decir, la práctica de lectura a partir de determinados textos permite la construcción de una determinada trama identitaria estructurada con ciertos valores, conocimientos, costumbres y hábitos. En el caso que nos ocupa, estos dispositivos escolares se constituyeron en uno de los instrumentos fundamentales para la aculturación nacionalizante de la población escolar. Sin embargo, como también se observa en este capítulo, hubo voces y propuestas que arremetieron contra el discurso oficial y propusieron otros modos de imaginar estos dispositivos escolares como nuevas maneras de pensar su relación con la práctica docente y los niños lectores.

Capítulo VII:

Contra la homogeneidad de la lectura. Sociabilidades lectoras en la escuela primaria argentina

En el siglo XX la lectura se constituyó en una práctica social que escapó a los límites de la escuela para explorar otros territorios. Sin embargo, la institución escolar tuvo una impronta muy fuerte en la construcción de las identidades y sociabilidades lectoras por aquellos años y compitió de manera -a veces polémica, otras veces silenciosamente- con las “malas lecturas” o lecturas “triviales” que poblaban los quioscos de revistas de la ciudad y acechaban al lector alumno en el espacio público. La práctica de la lectura en la escuela, en este estado de situación, se constituyó en una práctica reglada, normalizada y transformada en un dispositivo de domesticación, aculturación, disciplinamiento lingüístico y cultural, y control de los sentidos e interpretaciones –tradición que aún hoy ha dejado sus resabios en el ámbito escolar-. En torno a la lectura en la escuela se construyó una moral lectora que establecía los límites entre la “buena” y la “mala” lectura, entre aquellas lecturas y prácticas

lectoras que formaban al alumno en determinados valores cardinales y aquellas que lo ponían en peligro. Es ahí donde la censura u obturación de ciertos textos para su lectura escolar cobra fuerza y delinea qué textos ingresan en el circuito escolar y cuáles quedan fuera.

Si bien la práctica de la lectura escolar llega a una masa de sujetos lectores y, por esto mismo, funciona como una máquina de producir efectos, de aculturación, no necesariamente lleva, como dice Roger Chartier, a la creencia. Es decir, nos interesa también poner el acento en aquellas prácticas que dan cuenta de cómo lectores alumnos y maestros toman distancia de los dispositivos de disciplinamiento en el ámbito de la escuela y escenifican transformaciones en los modos de leer que dan cuenta de cómo los textos “son siempre descifrados a través de los intentos de lecturas, de herramientas interpretativas, de registros de comprensión que varían de un lector a otro, o que pueden llevar a un mismo lector a crear estatutos sucesivos y contradictorios en el mismo texto”⁴⁰⁷. De ahí que intentaremos dar cuenta no sólo de los modos de leer instituidos y escolarizados sino también de aquellas prácticas de lectura que rompen los modelos establecidos y proponen otro acercamiento del lector a los textos; como así también nos detendremos en el análisis e indagación de experiencias de maestros en torno a la lectura que se piensan como contra hegemónicas y de ruptura respecto de los lineamientos del CNE.

En la primera parte desarrollaremos cuáles eran los discursos sobre la lectura según pedagogos, maestros y funcionarios. En la segunda parte indagaremos cómo se leyó en la escuela –y sus relaciones con el ámbito familiar–, qué modalidades lectoras se llevaban a cabo y qué aparato interpretativo⁴⁰⁸ se ponía en juego en la lectura de literatura. Tanto en la primera parte como en la segunda haremos hincapié en los usos y apropiaciones de los textos por parte de los lectores. Entendemos por apropiación, siguiendo a Roger Chartier, “a ‘la efectuación’, la ‘actualización’ de las posibilidades semánticas del texto; (...) a la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede operar la comprensión de sí y la construcción de la ‘realidad’”⁴⁰⁹. Es decir, nos interesa indagar los modos en que los lectores se distancian de lo establecido y se apropian “a hurtadillas de la cultura escrita”.

⁴⁰⁷ Chartier, Roger; op. cit. (1995), p. 113.

⁴⁰⁸ Bombini, Gustavo; op. cit. (2004).

⁴⁰⁹ Chartier, Roger; op. cit. (1995), p. 147.

Prácticas de lectura y dispositivos pedagógicos

Discursos sobre la lectura en la escuela

Las revistas pedagógicas y culturales de la época, los diarios y, en algunos casos, los libros se constituyen en la tribuna elegida por docentes y funcionarios para debatir en torno a qué significa la lectura en la escuela, cuáles son sus incumbencias y propósitos, y cuáles sus presupuestos teórico-didácticos. En este período abundan los artículos y capítulos de libros que versan sobre este tema y que discuten posiciones encontradas sobre la función de la lectura en el ámbito escolar. No sólo refieren a las ideologías educativas sobre la lectura en tanto discursos sino también a cómo esas creencias, percepciones y valores circulan históricamente y son incorporados a las prácticas, es decir a las representaciones ideológicas concretas que se escenifican en la vida cotidiana de la escuela. Nos interesa aquí detenernos en las concepciones y miradas en torno a la lectura específicamente de literatura.

Siguiendo la tradición extranjerizante y reproductora de teorías pedagógicas de ultramar, la concepción hegemónica de la lectura de literatura en la escuela argentina toma a los modelos de dos autores franceses, Ernest Legouvé⁴¹⁰ y Emilio Faguet, que teorizan sobre el “arte de leer” y presentan como ideal de lectura a la llamada lectura expresiva o artística, es decir la lectura en voz alta, que presentaremos más adelante. En el *Digesto escolar de la Provincia de Buenos Aires* –publicación donde se presentan las disposiciones y circulares escolares dictadas por la Dirección de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires- de 1907 se plantea cómo debe pensarse la lectura en la escuela, cuál es su concepto y propósito:

⁴¹⁰ Su libro *El arte de la lectura* fue traducido al español en 1878 por José Anchorena y en 1901 por Manuel Sales y Ferré. También en España se incluyó en los planes de estudio de las escuelas normales a partir de 1858 hasta 1898, según señala Antonio Viñao Frago. Véase Viñao Frago, Antonio. “Los discursos sobre la lectura en España” en Martínez Moctezuma, Lucía; op. cit. (2001). El tratado de Legouvé formaba parte de una lista de libros recomendados y distribuidos gratuitamente por el CNE en 1907 para la formación de los maestros. Véase Consejo Nacional de Educación. “Escuelas primarias de la Capital” en *Educación común en la Capital, Provincias y territorios nacionales*. Años 1906-1907, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Ramos Mejía (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría nacional, 1909.

Concepto é instrucciones

LECTURA

CONCEPTO.- *El fin de esta enseñanza debe ser el de que los niños adquieran el hábito de la lectura, discurren sobre lo que leen, lo expliquen y lo comenten.*

*Instrucciones.- Es mala lectura la que distrae la atención del oyente. La naturaleza es sencilla, fácil, digna y graciosa.- Hay que imitarla, pero en la escuela sólo es dable enseñar á leer de un modo claro é inteligible, á pronunciar correctamente y á evitar los tonos inconvenientes (...)*⁴¹¹.

La lectura, entonces, es una práctica que se adquiere a partir de cierto entrenamiento de los alumnos que tienen la obligación de comentar y explicar lo que leen. Hasta aquí pareciera ser una práctica inofensiva, sin muchos secretos. Sin embargo, hay ciertas restricciones para ese “hábito” –concepción de la lectura como ejercicio que se adquiere por una repetición constante- como se enuncia en las “Instrucciones”. Ya, como decíamos más arriba, se establece una moral lectora distinguiendo lo que es correcto de lo que es incorrecto. La lectura debe captar al lector, no distraerlo y debe imitar lo natural. Sin embargo, “imitar a la naturaleza” no es otra cosa que constreñir la voz, la entonación, el propio cuerpo para que el texto sea claro. Nada debe salirse de ciertos parámetros de urbanidad y buenas costumbres. No hay que olvidar que, como postula Panofsky⁴¹², la escuela es una fuerza formadora de costumbres; es decir, la escuela contribuye a la producción de relaciones sociales y de subjetividades. Esto se hace aún más evidente en las reglas que deben seguirse para la práctica de la lectura en el aula. Cito:

Obsérvense en la práctica las reglas siguientes:

- 1.- *Cuidese de que el alumno entienda bien lo que lee.*- Es en los primeros grados donde hay que crear el hábito de enterarse bien de lo que se lee. Estimúlese al niño á que desde el principio fije su atención en lo que expresa cada palabra.
- 2.- *Evítese que los alumnos lean de prisa y á gritos.*- El lector ruidoso se hace desagradable é ininteligible. Insístase en que se emitan las palabras pausada y distintamente. Sólo á esta condición se consigue la pronunciación correcta, el énfasis conveniente y la entonación apropiada.
- 3.- *Los tonos y énfasis de la conversación familiar son la base de una buena locución.*- Hágase que los niños lean como hablan y combátase la monotonía, el tonillo y la afectación.
- 4.- *No se permita leer mucho de una vez.*- Procédase por pasos sucesivos. No ha de procederse á la lectura del acápite siguiente, si el anterior no ha sido correctamente leído por la mayoría de los alumnos. Hágase que éstos expliquen con frecuencia y explique el

⁴¹¹ “Programas y horarios. Programas de las escuelas comunes, urbanas y rurales” en *Digesto escolar de la provincia de Buenos Aires*; op. cit. (1907), p. 469.

⁴¹² Citado en Chartier, Roger; op.cit. (1999), p. 21.

maestro todo pasaje que no pueda ser bien entendido por los alumnos. No olvide tampoco que los ojos se acuerdan y rara vez se equivocan (...) ⁴¹³.

Leer es una práctica con reglas establecidas que acentúan la función socializadora y modeladora de la escuela. La lectura en el aula, según estas instrucciones, significa disciplina y control del cuerpo y los sentimientos. Está contraindicada la lectura apresurada –“*lectura automóvil*” como la llama Enrique de Vedia- a gritos y que vaya en contra de las “buenas costumbres”. Asimismo se trata de seguir un instructivo exhaustivo, preciso, con pasos pautados donde lo que se busca es que el alumno entienda y se exprese con cierta distinción en la voz y cierto cuidado en la enunciación del texto. Se promueve, entonces, la lectura literal del texto y el control de los usos lingüísticos que no dejen lugar a expresiones incorrectas o fuera de lugar; es decir, se trata de limpiar de impurezas el lenguaje de los niños y construir una lengua escolar –en este caso la de la lectura- neutra, sin marcas culturales precisas.

Si bien se indica que hay que combatir la “afectación”, la práctica está organizada para que el resultado sea la lectura mecanizada sin dar lugar a la apropiación por parte del lector. Es decir, la lectura se presenta como un ejercicio físico donde no hay lugar para las interpretaciones e hipótesis de lectura de los niños sino, por el contrario, se apunta a la comprensión literal del texto y a la memoria visual. Esta cita ilustra claramente una concepción de la lectura aséptica, sin que el alumno se involucre personal o afectivamente, sin dar lugar al deseo y los intereses de los niños lectores. Más bien, dialoga fuertemente con ciertas concepciones de la lectura positivistas, como por ejemplo la de Víctor Mercante que piensa a la lectura como un método de sugestión y de clasificación social. En “*Psicofisiología de la lectura*”⁴¹⁴ Víctor Mercante plantea una concepción de la lectura desde una perspectiva psicológica y fisiológica del sujeto que lee. Aquí la lectura se normaliza y se la encuadra analizando ciertos caracteres del niño que deben ser considerados objetos de estudio y análisis de una didáctica de la lectura. Cito:

Hay en todo niño, vicios de dicción que no constituyen el caso clínico pero sí el didáctico que nos sirve para regular el procedimiento utilizado en las lecciones:

- 1.- El miedo, la sorpresa, la timidez, la cólera, las emociones fuertes.
- 2.- La imperfección anatómica y funcional de los órganos del aparato vocalizador.

⁴¹³ *Digesto escolar de la provincia de Buenos Aires*; op. cit. (1907), p. 469.

⁴¹⁴ Mercante, Víctor. “*Psicobiología de la lectura*” en *Boletín de la Instrucción pública*, órgano oficial del Ministerio del Ramo, n° 15, mayo de 1910, Tomo V, Buenos Aires, pp. 206-229.

- 3.- La adaptación fónica, particularidades fonéticas de las lenguas á las que, adaptados los órganos, resisten la adopción de nuevas formas.
- 4.- Los defectos de la receptividad física.
- 5.- La evocación lenta de las imágenes motrices por las visivas (...)
- 6.- La verbofobia o un temor infundado á la lectura de ciertas palabras (Ibídem: 207).

La lectura es aquí una práctica a ser investigada desde la perspectiva positivista. Mercante propone realizar pruebas a principio de año, en el mes de marzo, y a fines de año, en el mes de noviembre, para testear cómo se da la lectura en los niños y niñas investigados. La lectura se transforma en un experimento donde desaparece el sujeto y su interpretación y sólo queda el disciplinamiento y la regulación biológica. Esta práctica clasifica y categoriza a los alumnos que se transforman en objeto de investigación y de archivo.

Como decíamos más arriba, las instrucciones del *Digesto* establecen también una relación de similitud con la propuesta de Emilio Faguet en *El arte de leer*⁴¹⁵. Este autor, integrante de la Academia Francesa, recomienda la lectura lenta y evitar las precipitaciones ya que éstas son “una forma como otra cualquiera de la pereza”. También advierte sobre lo que es correcto e incorrecto en relación con esta práctica:

No hay que leer con los dedos, ni en “diagonal” (...)
 Hay que leer con el espíritu atento y pronto a desconfiar de la primera impresión.
 Me diréis que existen muchos libros que no se pueden leer despacio, ni resisten una lectura demasiado atenta. Claro es que existen; pero esos son, precisamente, los que no se deben leer.
 De ahí la ventaja de leer lentamente. Establece desde el primer momento la diferencia entre el libro que debe leerse y el que se escribió para no ser leído. (Ibídem)

La distinción entre la buena y la mala lectura es aquí la condición de legibilidad del texto. Es decir, si puede ser leído lentamente es apto para su lectura; si no es desechable. Por otro lado, la lectura es una práctica que deviene también pasible de moralizarse y ciertas características de ella señalan el carácter del lector.

En las instrucciones del *Digesto* oímos ecos, también, de la propuesta de Ernest Legouvé. Su libro *El arte de la lectura* es sugerido como libro que “debiera ser leído no sólo por los maestros sino también por los mismos profanos de la enseñanza, pues para todos tiene preceptos aplicables”⁴¹⁶. Legouvé señala que hay que leer con voz natural, con

⁴¹⁵ Faguet, Emilio. *El arte de leer*, Buenos Aires, Sociedad Luz, 1928.

⁴¹⁶ Lindquist, Dominga. “Estudio sobre el libro de Legouvé *El arte de la lectura*” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 441, Tomo XXX, Buenos Aires, Setiembre 30 de 1909, Serie 2° N° 61, p. 669.

una entonación habitual para que la lectura produzca efectos en el oyente, como se propone en las instrucciones para leer del *Digesto escolar de la Provincia de Buenos Aires*.

Para la misma época, otras posiciones sobre la lectura hacen su aparición en revistas pedagógicas como *EMEC*. Ángela Sánchez, directora de la Escuela “Gral. Urquiza” del distrito escolar 19 de la ciudad de Buenos Aires, en una conferencia dada en su escuela titulada “La lectura en la escuela primaria”⁴¹⁷ apuesta a la lectura como práctica que colabora con la formación del niño y considera que

(...) saber leer, con amor á la lectura, se llega al ideal que se preconiza: que el niño por sí sólo llegue á ser hombre útil á sus familias, á la sociedad, á la patria; pues “leer es saber” y “saber es triunfar”.

(...) Resumiendo: que prepare al niño al orden social en que ha de desarrollarse su existencia; al exacto cumplimiento de sus deberes para consigo mismo, la familia, la sociedad y Estado y al fin último para que ha sido creado; así se hallará vaciado en el molde de la alta escuela pedagógica, encerrando lo *verdadero*, lo *bello* y lo *bueno*; puesto que hay belleza, verdad y bondad en las obras de la naturaleza, en el arte y las ciencias, en la vida humana, ¡en Dios! (Ibídem: 435-436).

Es decir, la lectura para esta docente es formar al niño en las pautas de urbanidad de la sociedad en la que está inmerso; es decir, la lectura va a ser la herramienta a través de la cual los niños en edad escolar van a aprehender el “código de buena conducta hacia sí mismo y en dirección a los demás, en el marco de una jerarquía social no sólo intangible sino incluso reforzada”⁴¹⁸. En esta concepción de la lectura se puede entrever la creencia de que el niño es un salvaje que hay que domesticar y para esto la escuela es la solución; la lectura va a permitir alejarlo de su medio patológico para llevarlo a un espacio aséptico donde primen los valores morales y de civilidad⁴¹⁹. Esto va a traer como consecuencia la frecuentación de los estándares estéticos y morales legitimados en la sociedad de la época. La lectura, entonces, va a ser también imitación de la naturaleza y va a ser considerada un

⁴¹⁷ Sánchez, Ángela. “La lectura en la escuela primaria” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 440, Tomo XXIX, Agosto 31 de 1909, Serie 2°, N° 60.

⁴¹⁸ Guereña, Jean-Louis. “El espacio de la urbanidad y del manual de urbanidad en el currículum” en Martínez Moctezuma, Lucía; op. cit. (2001), p. 430.

⁴¹⁹ Respecto de esta cuestión, Fernando Álvarez Uría y Julia Varela analizan la potencia de la escuela como solución para lograr una transformación de los niños de las clases populares y, además, indagan en la constitución de la escuela obligatoria como espacio de civilización. Véase Álvarez-Uría, Fernando y Varela, Julia. *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1991.

arte y también una ciencia porque “como ciencia se somete a reglas establecidas con anterioridad, y como arte, hace uso de esas reglas”⁴²⁰.

Esta concepción de la lectura como herramienta para la formación moral del niño lector la comparte también Herminia Brumana, una maestra que escribió el libro *Trazos de tiza* donde expone y reflexiona acerca de cómo debe ser la enseñanza de la lectura, la escritura y el lenguaje en la escuela primaria y, en el que pueden observarse distintas tradiciones escolares –es decir, modos de hacer y accionar de los individuos, esquemas o rutinas didácticas que están interiorizados en los docentes y alumnos de manera tal de volverse inconcientes y que se reproducen y repiten sin saber el origen de ese arte de hacer- yuxtapuestas que toman al conocimiento escolar acerca de la literatura desde distintas perspectivas, en algunos casos, contrapuestas. Para esta maestra la lectura es una práctica que sirve para “comprender y sentir” y afirma que “más que lectura llamaría yo clase de moral a ésta, porque en ella se aprenden muchas cosas útiles en la vida: voluntad, esfuerzo, altruísmo”⁴²¹. Además, señala que es a través del “análisis de obras, discursos, poesías” como se “beben nociones de Idioma Nacional, de belleza y de ciencia misma”⁴²². Aquí Brumana plantea la necesidad de que la lectura sea una práctica para formar moralmente a los niños y, cuando comenta prácticas de lectura literaria concretas –como cuando lee algunos cuentos mensuales de *Corazón de De Amicis*- apuesta más claramente a un rol activo del lector y a la lectura como apropiación⁴²³.

En el artículo de Sánchez que comentábamos más arriba, la autora distingue entre las prácticas y los discursos acerca de la lectura. Respecto de estos últimos, hace hincapié en la lectura como medio para

(...) adquirir el saber, de expresar ó recibir las impresiones de la voluntad y el sentimiento; y como su fin en la escuela es educacional, contribuye á la formación del carácter en el horizonte abierto al ciudadano futuro.

Como *medio para adquirir el saber*, se palpa en cada lectura y de una manera grata porque las facultades perceptivas se ponen en acción.

⁴²⁰ Sánchez, Ángela; op. cit. (1909), p. 422.

⁴²¹ Brumana, Herminia. “Trazos de tiza” en *Obras completas*. Compilación y Prólogo de José Rodríguez Tarditi, Buenos Aires, Ediciones Amigos de Herminia Brumana, 1958, p. 790.

⁴²² *Ibidem*.

⁴²³ Véase nota 709.

Como *medio para recibir y expresar las impresiones*, son fiel testimonio los cuentos morales y patrióticos que hablan tan vivo al alma del niño, y sus composiciones escritas en que se narra esto mismo ó traducen las láminas que traen.

Las buenas lecturas contribuyen á formar el carácter, y qué hermoso si en el libro se despierta *digno, elevado y jeminentemente nacional!* (p. 422).

No se trata sólo de tomar a la lectura como adquisición del saber, como entrada al universo del conocimiento sino también es necesario inocular en el lector ideas morales y patrióticas para formar su carácter. En este sentido, es interesante observar la voluntad de formar a los niños en los valores cívicos a partir de la lectura de literatura nacional, de textos que se constituyan en ficciones histórico-nacionales que confieren pertenencia a los lectores. La literatura nacional cartografía en la lectura en la escuela el territorio identitario argentino. En cuanto a las prácticas, señala que es ahí donde reside la verdadera dificultad. Advierte que

Leer no es repetir palabras y palabras, pues la lectura no es un ejercicio mecánico sino intelectual en alto grado; su perfeccionamiento no consiste entonces en pronunciar bien y rápidamente, sino en la articulación, en las inflexiones de la voz, en el sentido dado á la frase. Bien se ha dicho que en las lecturas, tanto en la prosa como en la poesía, hay una música imitativa que no escapa á los oídos menos experimentados y que es necesario estudiar y practicar constantemente, para adquirir la habilidad de adoptarla en todo momento al asunto de que se trata.

Se dice que se debe leer como se habla, más otros consideran esta afirmación errónea, pues la conversación y la lectura se diferencian notablemente. La prueba es que nadie habla como lee y nadie lee como habla.⁴²⁴

En esta cita podemos observar cómo coincide en que la lectura no es mecánica sino un trabajo intelectual, en que es fundamental la pronunciación correcta y el ejercicio diario para poder reproducir con precisión y claridad lo que se está leyendo. Pero, a la vez, rebate la idea de que se debe leer como se conversa ya que considera que la práctica de la lectura y la del habla son totalmente diferentes. Esta discusión es propia de la época en relación a qué lengua escolar debe imponerse como estándar y legítima. Para algunos esta lengua debe ser la del “buen hablar” que es la de la gramática que surge por el estudio de la literatura; para otros, la lengua escolar debe ser aquella que respete los usos orales distinguidos de la clase dominante que es la que posee la lengua prestigiosa. Y la herramienta para dar cuenta

⁴²⁴ Sánchez, Ángela: op. cit. (1909), p. 422.

de esta oralidad correcta es la ortología, parte de la gramática que enseña a pronunciar las palabras correctamente; es decir, la práctica de la pronunciación siguiendo modelos prestigiosos⁴²⁵. De ahí que la lengua escolar que se legitima borra todo conflicto lingüístico posible y se piensa, claramente, como normalización de los usos de los grupos subalternos.

La pregunta acerca de cómo educar a los sectores populares está directamente relacionada con los criterios de selección de los textos a leer en el aula; es decir, otra preocupación que está presente en los discursos acerca de la lectura escolar es qué se debe leer y qué características deben tener los textos elegidos para la práctica de lectura en la institución escuela. En este sentido, para la misma época Pablo Pizzurno –maestro, pedagogo y funcionario público- propone atender a ciertas normas que, habitualmente, no siguen los libros de lectura que ingresan en el circuito escolar:

- a) Al interés (eje de todo). No provocan la curiosidad; por lo tanto no favorecen la atención espontánea.
- b) A la formación mental, moral y estética. Por la desacertada elección de los asuntos, la manera de tratarlos, la graduación de las dificultades y el estímulo para vencerlas por el esfuerzo propio agradable, etc.
- c) Al lenguaje: por la expresión variada, vivaz, natural, clara, sentida, etc.
- d) A la cantidad, además de la calidad y variedad, de las lecturas que contiene el libro.
- e) A las condiciones materiales y estéticas (formato, papel, tipos, ilustraciones, color, encuadernación, etc.)⁴²⁶.

Pizzurno coincide en que los libros que se leen en el aula deben apuntar a la formación moral, mental y estética. Se diferencia de los otros autores abordados hasta aquí en que considera fundamental despertar el interés y la atención espontánea en el niño y considerar a éste como un sujeto de la práctica. Se trata de generar la curiosidad en el niño; es decir, despertar el deseo de adquirir o profundizar conocimientos, de desafiar al lector para que se apropie de su significación; de transformar la lectura en una práctica de reinención, de reescritura y de resignificación a partir de la propia experiencia del lector. Es interesante observar también la conciencia de este pedagogo en cuanto a la lectura como práctica en el sentido de considerar no sólo la dimensión de qué leer sino también cuáles son las formas en que el texto le llega al lector; es decir, para este pedagogo la práctica de la lectura está

⁴²⁵ Sobre este tema véase Rubione, Alfredo; op. cit. (1995).

⁴²⁶ Pizzurno, Pablo. “El libro, el progreso y el bienestar individual y colectivo. Reglas para su elección y su uso- Consejos varios. (Plan y apuntes para conferencia)” en Pizzurno, Pablo; op. cit. (1938), p. 207.

directamente relacionada con el soporte en que se lee y con el lenguaje que se utiliza que son las formas en que los lectores entran en contacto con los textos. Por otro lado, es contundente respecto de qué textos deben ser excluidos de las lecturas escolares: “(...) Los cuentos de excesiva imaginación, inverosímiles o que favorezcan preocupaciones, prejuicios, supersticiones de cualquier género, han de ser absolutamente excluidos.”⁴²⁷ La imaginación es vista como peligrosa ya que se vincula con la idea de que ella es todo aquello que no concuerda con la realidad, lo que no es real y no permite la aprehensión del conocimiento. Se soslaya la idea de que la imaginación está compuesta por elementos de la realidad y que para que ella se produzca es necesario poseer la mayor cantidad de experiencias. Tampoco se tiene en cuenta que los lectores se inquietan o contagian con lo que les pasa a los personajes inventados porque es ahí donde está vinculada también la imaginación con lo real, en la dimensión afectiva y emocional. La ficción como creadora de mundos posibles es vista como algo que debe ser excluido del mundo infantil porque puede llevar a interpretaciones y sentidos no controlados por el maestro, introduce al niño lector en mundos que pueden no ser considerados legítimos para todos y, sobre todo, pueden no ser moralmente irreprochables. En la lectura, entonces, hay que excluir aquellos textos que pueden despertar una curiosidad o interés exagerado por parte del niño. La lectura debe ser un trabajo, un esfuerzo donde se forma el niño en los principios morales y cívicos de la época. Para esto, los textos seleccionados tienen que ser historias vívidas que involucren al lector y lo lleven a una imitación de los comportamientos y conductas aceptados socialmente. La lectura se piensa, entonces, como una práctica que lleva a la creencia, que invade al lector y lo transforma en una “‘vasija’ que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos dentro de sí mismo”⁴²⁸. De ahí que la teoría de la lectura de Pizzurno –contradictoria con lo enunciado más arriba sobre la importancia de generar interés y curiosidad- es que el lector se domestica y se imbuye de los valores e ideas del texto sin mediar su propia lectura, sus propias experiencias socioculturales. La lectura, en este caso, no se piensa como una práctica donde el sujeto toma decisiones, selecciona y

⁴²⁷ *Ibíd.*, p. 194.

⁴²⁸ Freire, Paulo. “Consideraciones en torno al acto de estudiar” en *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 2006, p. 49.

elige qué tomar y qué dejar sino, por el contrario, la lectura es una actividad que moldea al sujeto y lo transforma a su imagen y semejanza⁴²⁹.

En esta línea, agrega las siguientes instrucciones:

Y para los grados superiores, aun cuando cabe una amplísima libertad en la elección de los temas y sobre todo en la manera de tratarlos, ciertos [temas] no debieran faltar, v. gs., los que estimulen hacia las virtudes cardinales, el culto a la verdad y a la justicia, el amor al trabajo, el respeto a la ley, la tolerancia, la solidaridad entre los hombres, etc., y cuanto tienda a formar el sentimiento de la nacionalidad, a cultivar un bien entendido amor a la patria, que tanto excluye el patriotismo estéril y hasta contraproducente, como el humanitarismo excesivo. (...)

Debe haber vida, calor, alma, en las narraciones dirigidas a moralizar.

Estarán en su lugar, aun cuando no encierren mayor enseñanza, algunos capítulos de lectura amena, siempre que su fondo sea sano y que con tal de hacer reír no se incurra en lo grotesco, en la gracia burda, de mal gusto (...).⁴³⁰

Nuevamente se trata de una operación de recorte, de excluir aquello que no respete ciertos cánones estéticos legitimados e incluir textos que den cuenta de los valores morales aceptados y del sentimiento de la nacionalidad. La elección de los textos se transforma en una práctica de “tradición selectiva”⁴³¹, armado de un corpus acotado según criterios arbitrarios y que responden al inconsciente cultural de la época. No todos los textos pueden estar al alcance de los niños, no todo es inocuo.

El territorio de la imaginación en la literatura para los niños en edad escolar se transforma en un campo de lucha y de tensiones entre distintas posiciones pedagógicas. Durante muchos años se discutió la pertinencia o no de la inclusión de textos imaginativos en la escuela. Aún hoy esta discusión está presente en aquellos que consideran que la literatura debe ser un medio para la formación moral de los niños y, acompañados por el mercado editorial de literatura infantil y juvenil, se embanderan en una concepción de

⁴²⁹ Esto también puede observarse en los presupuestos o explicaciones que se presentan en los prólogos de las antologías escolares, libros de lectura, libros de trozos escogidos o selectos. En el prólogo de *Lectura libre* de Álvaro Yunque, el escritor toma posición respecto de la literatura de imaginación. Dice: “Este es un libro serio, pero no es un libro triste. Aquí los niños no hallarán cuentos fantásticos, narraciones inverosímiles en las que figuran el Demonio, hadas, grifos, gnomos, sirenas, brujas, magos, príncipes libertadores, *ricos generosos* y demás seres que no existen.

En este libro encontrarán lo que encuentran en la vida. Y en él hallarán cosas entretenidas, también, porque nada más interesante que la vida, la vida verdadera, la de todos los días.” (el subrayado es nuestro) Algunos de los temas en los que están organizadas las lecturas son: amor al animal, exaltación al trabajo, héroes de la humanidad, la humanidad avanza, ejemplos de no temer a la muerte, rasgos heroicos. Véase Yunque, Álvaro; op. cit.

⁴³⁰ Pizzurno, Pablo; op. cit. (1938), pp. 195-196.

⁴³¹ Williams, Raymond; op. cit. (1980).

literatura utilitaria. Por otro lado, estas posiciones pecan de ingenuas en el sentido de creer que la lectura en sí misma tiene un valor intrínseco y se olvidan de que ésta es una práctica donde se involucran sujetos, contextos sociohistóricos, comunidades de lectores, adhesiones religiosas, culturales, educativas⁴³². En este sentido, la perspectiva de Pizzurno choca con posiciones de maestros y pedagogos que se distancian de esta corriente normalista y, en cierto sentido positivista, como aquellos que adhirieron a partir de la década del '20 a los enunciados escolanovistas⁴³³. Ricardo Ricotti, maestro de la Escuela N° 25, publica en *EMEC* un artículo⁴³⁴ donde toma posición respecto de la productividad de la imaginación en la formación lectora de los niños. Señala que

(...) el cultivo de la imaginación debe ser mirado con especial atención, desde que está probada su importancia. La escuela ha de acrisolar cerebros infantiles que ha de forjarlos preparándolos para el rudo combate de la vida, es la que debe cuidar como fuego sagrado la imaginación de los niños, despertarla si está aletargada, avivarla si tiende a apagarse, robustecerla si está anémica, transfusionándole vigor y encaminarla segura e inteligentemente, alejándola paulatinamente y con prudencia de la imitación en busca de formas propias, de relieves originales. (...)

Las lecturas deben provocar el interés; esta es la primera condición que deben llenar; deben estimular la imaginación; ésta es la principal (...) (Ibídem: 301-302).

La imaginación y su cultivo a través de la lectura van a permitir, según Ricotti, preparar al niño para enfrentar la vida real. En este sentido, la imaginación permite ponerse en contacto con héroes y actos heroicos, con fenómenos naturales desconocidos, con situaciones de vida exóticas. Todo este mundo extraño y desconocido que pone en escena la literatura de imaginación permite no sólo estimular aún más la fantasía en el lector sino también le permite comprender su propia experiencia cotidiana de una manera extrañada, distanciada. El niño entra, de esta manera, en una relación dialéctica entre lo que conoce y lo que es exótico y, es ahí cuando puede estimular la imaginación y establecer otra relación con el conocimiento. Además, los textos imaginativos permiten al niño conocer cómo actúan otros en ciertas situaciones y cómo pueden representar su propio mundo. Leer literatura de imaginación les permite explorar el mundo que conocen como el de la ficción⁴³⁵.

⁴³² Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo; op. cit. (2001).

⁴³³ Sobre la Escuela Nueva véase nota 280.

⁴³⁴ Ricotti, Ricardo J. "La imaginación infantil y su cultivo por medio de la lectura" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIV, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1925, N° 636, Tomo LXLIV.

⁴³⁵ Actualmente dos investigadores vienen insistiendo en la importancia de la literatura de imaginación en la formación de los niños. Véase Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires,

Este maestro también hace una apología de la fantasía como herramienta que invita a los niños a entrar en el mundo de la lectura de literatura. Cito:

La fantasía, cúspide de la imaginación, ha llevado a los niños a leer muchas páginas de libros, deseosos de conocer el desenvolvimiento de una aventura. ¿El “Quijote de la Mancha” con sus grotescas aventuras, o “El Corazón” de Amicis, con sus enternecedores cuentos, no incita a los niños a leer más? ¿La escena del ridículo combate del alucinado caballero de la Mancha con los molinos de viento y la espeluznante “Sangre romana” no impresionan agudamente al niño y acicatean su interés? Consecuencia de lo cual, terminará por leer correctamente; la imitación le ayudará enormemente en composición y la adhesividad de nuevos términos enriquecerá y engalinará su lenguaje (...).⁴³⁶

Si bien apuesta a la literatura y a textos clásicos como el *Quijote* o *Corazón* de De Amicis, aparece como modelo a imitar en la práctica de la escritura de composiciones o en el uso de un lenguaje más rico y noble. La lectura es aquí el medio a través del cual no sólo se cultiva la imaginación sino, fundamentalmente, se lee más, se escribe y se habla “mejor”. La lectura es considerada “buena” según ciertos criterios. Cito:

(...)

La escuela primaria debe fomentar la lectura, más aún, crear el hábito de la lectura, de esa lectura buena, pura como el agua de la fuente cristalina, no envilecida por los prejuicios ni infectada por mezquindades.

(...)

Novelas buenas, impecablemente escritas, como las de Salgari que deleitan pintando una aurora boreal, espantan describiendo la noche polar y admiran con sus descripciones de la fauna y flora tropical (...); relatos como los de Sastre, que mostrando la esplendente Mesopotamia, real y palpitante, los hace percibir el cántico del “Rey del Bosque”, ver las cortinas de lianas entrecruzadas o seguir el placentero viaje de los camalotes arrastrados por la corriente, son materiales que no deben desperdiciarse (Ibidem: 303-304).

Las novelas van a ser la puerta para fomentar lo que este maestro considera la “buena” lectura, aquella que invita al lector a entrar en el universo de la imaginación, la fantasía y los mundos posibles. Es llamativo, a la vez, los textos que sugiere para la lectura: el *Quijote* de Cervantes –texto canónico– como así también obras de Salgari que pertenecen al amplio campo de las lecturas de los sectores populares. Por otro lado, es interesante observar en la cita cómo Ricotti discute ciertas ideas que estaban presentes en la época respecto de la

Amorrortu, 1999 y Meek, Margaret. *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

⁴³⁶ Ricotti, Ricardo; op. cit. (1925), p. 303.

lectura del canon escolar⁴³⁷, es decir, los textos incluidos en los libros de lectura soslayando un amplio universo literario. Los textos que habitualmente se leen en la escuela abundan en descripciones del paisaje y las costumbres argentinas, y están escritos por los autores del panteón literario argentino de la época: Lynch, Cané, Payró, Lugones, Capdevila, Rojas, Mitre, Avellaneda, entre otros. En su crítica, Ricotti también se refiere a la primacía de las lecturas con fines moralizantes, tradición de larga data no sólo en nuestro país sino también en Europa. A partir de la aparición de la educación masiva para niños y de la “invención de la infancia” se plantea la necesidad de una tutela pedagógica de los textos que ingresan en contacto con el niño a ser formado. De ahí que se produzca la operación de “tradicionalización literaria”⁴³⁸ que implica pasar por alto la historicidad y la ideología que tienen las distintas concepciones literarias del valor y de la función y que los textos ponen en escena, para dar lugar a un texto modificado por la mano del adulto para establecer un diálogo con el niño. Esto trae como consecuencia la “abuenización”⁴³⁹ artificiosa donde se censura o reprimen ciertos textos o se quita aquello que pueda surgir en la lectura que no responda a la intención colonialista de los adultos de pensar el texto literario como instrumento para poner en escena ciertas enseñanzas morales. Un ejemplo posible de esta operación es el que cita Martyn Lyons⁴⁴⁰ y que ocurrió en Francia a principios del siglo XIX. Los cuentos de Perrault se alteran con el fin de expresar una idea moral; los hermanos Grimm refuerzan en sus textos el mensaje moralizante y los valores familiares; los cuentos de hadas se infantilizan y sufren diversas modificaciones con el objetivo de transformarlos en relatos aleccionadores. Pareciera ser, entonces, que la literatura con su riqueza polisémica, ambigüedad y multiplicidad de interpretaciones es vista como peligrosa. De ahí la expresión “mezquindades” que expresa Ricardo Ricotti en su artículo.

⁴³⁷ Con ese término Gustavo Bombini se refiere al corpus de textos literarios estabilizado que acostumbra a leerse en la escuela en un período de tiempo determinado. Véase Bombini, Gustavo. *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Rosario-Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1995.

⁴³⁸ Díaz Röñner, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.

⁴³⁹ *Ibidem*. En esta misma línea, Graciela Montes plantea cómo en ciertas épocas existió un control sobre la infancia que provocó la idea de que la fantasía podía ser peligrosa para los niños lectores y, como consecuencia, “crecieron como hongos cuentos de ‘niños como tú’ colocados en situaciones cotidianas, semejantes en todo lo visible a las del lector –cuentos disfrazados por lo tanto de realistas–, en los que, por arte de birlibirloque, la realidad era despojada de un plumazo de todo lo denso, matizado, tenso, dramático, contradictorio, absurdo, doloroso: de todo lo que podía hacer brotar dudas y cuestionamientos”. Véase Montes, Graciela. *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990, pp. 14-15.

⁴⁴⁰ Lyons, Martyn. “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros” en Chartier, R. y Cavallo, G. (dir.); op. cit. (2001).

Pedro Henríquez Ureña también se opone a la idea de una literatura como mera transmisión de valores, sentencias y dogmas morales; como así también apuesta a la iniciación literaria en la escuela muy vinculada a una formación estética y del buen gusto. En “La enseñanza literaria en la escuela”⁴⁴¹ discurre acerca de los beneficios de la “buena literatura” como lectura escolar. Cito:

Quizás en esa fórmula, *buena orientación*, podríamos compendiar todo el secreto de la enseñanza literaria, tanto en la escuela elemental como en la superior. (...) Buena orientación es la que nos permite distinguir calidades en las obras literarias, porque desde temprano tuvimos contacto con las cosas mejores. ¡Cuánta importancia que tiene que el maestro sepa distinguir entre la genuina y la falsa literatura; entre la que representa un esfuerzo noble para interpretar la vida, acendrando los jugos mejores de la personalidad humana, y la que sólo representa una habilidad para simular sentimientos o ideas, repitiendo fórmulas degeneradas a fuerza de uso y apelando, para hacerse aplaudir, a todas las perezas que se apoyan en la costumbre! (...)

(...) los maestros (...) deben, de cuando en cuando, dar a conocer a los alumnos pasajes de obras diversas que sirvan para despertarles la curiosidad. Ofrezco mi propia experiencia; siempre que en los cursos de castellano del colegio he utilizado, para leer o para dictar, pasajes interesantes de alguna obra desconocida para los alumnos, cuatro o cinco de ellos, al terminar la clase acuden a la biblioteca para hacerse prestar el libro.

El hábito y el amor de la lectura literaria forman la mejor llave que podemos entregar al niño para abrirle el mundo de la cultura universal. No es que la cultura haya de ser principalmente literaria; lejos de eso: la cultura verdadera requiere solidez de cimientos y armazón que sólo la ciencia da. Pero el hábito de leer, difícilmente se adquiere en libros que no sean de literatura: el niño comienza pidiendo canciones y cuentos orales; de ellos pasa a los libros de cuentos: las obras narrativas constituyen su lectura principal durante muchos años. El maestro puede ir ensanchando el círculo de las lecturas infantiles: los temas científicos irán entrando en él, pero la literatura de imaginación será siempre el centro del interés. Es esencial mantenerlo agrupando a su alrededor la mayor variedad posible de asuntos y hacer que la literatura se convierta para el niño en hábito irremplazable. (...)

La enseñanza literaria de los colegios, de los liceos y de las escuelas normales tiene la obligación de encauzar el gusto de los futuros maestros: debe ponerlos en contacto vivo, ya lo sabemos, con las grandes obras, con la literatura genuina, la que es como planta perfecta, de flor lozana y de fruto sazonado, enseñanza a conocer en dónde hay exceso y vicio de hojarasca. Pero además el maestro debe vencer el prejuicio de que la buena lectura resulta siempre difícil para el niño y de que sólo puede dársele la deplorable “literatura infantil”, en cuya fabricación –no hay otro modo de llamarla– se ha suprimido todo jugo y todo vigor. Grandes escritores han sabido producir libros que realmente interesan a los niños; ahí están los cuentos de Anderson; ahí están los cuentos de Tolstoy para campesinos; ahí están los cuentos que Charles y Mary Lamb extrajeron de los dramas de Shakespeare. Ahí está el tesoro de las fábulas que heredamos de la India, de Grecia, de la Europa medieval. Nuestras civilizaciones indígenas de América nos ofrecen mitos llenos de color y sabor. En español tenemos la maravillosa colección de Martí, *La Edad de Oro* (...) (Ibidem: 8-10).

⁴⁴¹ Henríquez Ureña, Pedro. “La enseñanza literaria en la escuela” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LIII, Noviembre y Diciembre de 1933, N° 731 y 732.

Este profesor, con muchos años de experiencia en la docencia en el Colegio Nacional de La Plata, sugiere la necesidad de establecer un corpus de textos literarios para su lectura en la escuela que sea lo representativo de la “alta” literatura, de aquella literatura que forma a las élites y que responde al panteón de autores de habla hispana. Además, como podemos ver en esta extensa cita, para Henríquez Ureña el maestro tiene la función de brindarle al alumno una orientación literaria que le permita distinguir los buenos textos literarios de los contruidos por falsos artificios; es decir, la enseñanza de la literatura está pensada como una pedagogía estética literaria y, a la vez, como un modelo del buen decir y de la lengua a la que hay que aspirar⁴⁴². Lengua y estética se conjugan en los textos literarios a los que deben acceder los sujetos en edad escolar. Para esto el rol del maestro es central como formador del gusto y como guía en la construcción de un canon literario que funcione como abanico de lecturas para el lector en formación. Es decir, Henríquez Ureña considera que el maestro tiene el poder de decidir y orientar en cuanto a las lecturas que se abordarán en las clases –contra toda una larga tradición escolar de imposición estatal de los textos canónicos y de configuración del maestro como un técnico al servicio del Estado–.

En la postura de Henríquez Ureña respecto de la inclusión de la literatura infantil de la tradición de los grandes escritores hay un distanciamiento respecto de las propuestas oficiales donde la literatura sugerida para ser leída en la escuela es, o bien, la del panteón de los grandes autores argentinos o una literatura edulcorada, hecha *ad hoc* para el aula, en la que desaparece la riqueza polisémica. En este sentido, critica la literatura para niños hecha a medida muy frecuente en la escuela por esos años y discute la idea de una literatura como expresión de sentimientos y como modeladora de comportamientos.

Por el contrario, ésta es la literatura para leer en el aula que aconseja la maestra María Laura Matassi en una conferencia titulada “Literatura infantil”⁴⁴³:

(...) debemos poner en sus manos libros que hablen a los sentimientos. El niño, imitador por excelencia, con los materiales que le proporcionemos ha de trabajar, combinar y construir su edificio moral. (...)

⁴⁴² Henríquez Ureña, Pedro. “Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común” en *Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria*, 20; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1930. En Henríquez Ureña, Pedro: op. cit. (1989).

⁴⁴³ Matassi, Laura. “Literatura infantil. (De una conferencia pronunciada en la Escuela “Francisco Narciso Laprida”, n° 5 del C.E. II°)” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Julio de 1931, N° 703.

En cambio, ahí están “Leyendas Argentinas” de la inolvidable Ada M. Elflein, de riguroso contenido histórico, aporte de valor incalculable en el desarrollo del sentimiento patriótico. (...)

Entre las publicaciones que en nuestras escuelas han tenido mayor difusión, por ser obras escritas especialmente para los niños y que consultan los aspectos morales diversos podemos citar: “La máscara negra o La impiedad de una mentira”, del escritor argentino F. Julio Picarel, novela escolar interesantísima, que los alumnos escuchan con verdadera emoción y cuyo provecho es de indiscutible valor moral.

De análogo género tenemos las novelas escolares de María M. Olguin, “Carmen” por Cordelia; “El triángulo Rojo” del Doctor J. Juliá Tolrá y tantas otras obritas para niños, que estudian a fondo el alma infantil y que exaltan los nobles sentimientos humanos.

Y allí están “Páginas selectas” de Domingo F. Sarmiento, que casi no se leen; y las de Marcos Sastre tan hermosas e instructivas; los hermosos episodios del “Tambor de Tacuarí” y “Las niñas de Ayohuma” y el “Cadete de Potosí”; las obras del Profesor Juan M. Cotta como “El alma de la escuela”, especialmente escrita para los niños.

Los poemitas de Ismael Moya “La maestra”; el “Anecdotario Argentino” de Aubín; “Jazmín del País”, cuento de R. Adler; “Andresillo” de Carlos Roxlo, y mil otras producciones que podrían ser utilizadas en las clases de Lectura libre.

Todas estas lecturas, cooperan a la obra educativa del maestro, son verdaderas golosinas intelectuales que tienen la virtud de enseñar deleitando. Y el maestro no tiene necesidad de hablar; ahí está la bondad de los sentimientos actuando directamente sobre el corazón de los niños en una emotividad auténtica, “ataditos” todos de los labios del maestro de donde fluyen las mágicas palabras... (...) (Ibídem: 20-21).

Esta cita es un ejemplo concreto de lo que critica Henríquez Ureña. Es interesante dar cuenta de quiénes son los autores que componen el corpus sugerido: Juan M. Cotta, Aubín, María M. Olguín, autores de libros de lectura; Julio Picarel, intelectual orgánico del régimen gobernante en la década del '30; Ada María Elflein autora de libros para niños de contenido patriótico y que para la década del '10 publicaba sus textos en la sección dominical del diario *La Prensa* que era leído por mujeres y niños⁴⁴⁴; Sarmiento que forma parte del canon escolar con su *Recuerdos de provincia* y, en este caso, con “Páginas selectas” de carácter ejemplificador indudable. De ahí podemos observar, justamente, la “abuenización” de la que hablábamos más arriba y de una literatura para niños que o bien es construida especialmente para ser leída en la escuela, o bien tiene un fin fuertemente moralizador y formativo.

Diferente es la reflexión y propuesta que hace Elvira Lorena de Pressiani, maestra de escuela que colabora en la *Revista de Educación* con un artículo titulado “La lectura”⁴⁴⁵ donde aboga por la inclusión de textos pertenecientes a la literatura infantil que apelen a los

⁴⁴⁴ Parada, Alejandro; op. cit. (2000).

⁴⁴⁵ De Pressiani, Elvira Lorena. “La lectura” en *Revista de Educación*, Año LXIII, La Plata, marzo de 1922, número III, pp. 187-192.

niños en edad escolar, que los convoquen e interroguen como lectores. Una de las carencias y dificultades que encuentra esta maestra para la formación lectora en la escuela primaria es la ausencia de literatura infantil y, en su lugar, la lectura de los “clásicos” célebres pero que no han sido escritos para niños. En este sentido, reflexiona:

¿Qué es para ellos un Lugones, un Gutiérrez, un Almafuerte, un Cervantes, al lado de un Perrault, un Andersen, un Hoffman, un De Amicis?

Cómo va a amar ni a comprender un escolar, la figura noble y austera de la madre de Sarmiento, tan magistralmente pintada en esos “Recuerdos de provincia”; ni al altivo cóndor que grazna en lo más alto del Ande, transformado en portavoz glorioso del libertador; ni al desarmado Quijote, enigmático y siempre errabundo?

¿Qué son estos héroes que nada dicen a su inteligencia al lado de Caperucita, de Blanquita Nieves, de la Cenicienta, de los enanitos barbudos, de las hadas etéreas, de los dragones policefálicos? (...)

En este fragmento se discute la pertinencia de la inclusión de los textos canónicos, del panteón literario argentino, ejemplos del acervo literario nacional y las tensiones que produce la lectura de esos textos en el espacio del aula. Los textos que ingresan en el circuito escolar no sólo deben dar cuenta de lo legitimado por la norma estética de la época sino, considera Pressiani, es necesario que atiendan a los sujetos lectores con los que el maestro trabaja. No se trata sólo de leer la literatura argentina canonizada sino volver a pensar quiénes son los lectores, a qué imaginarios adhieren, qué universos literarios son convocantes para ellos; en resumen, en esta cita esta docente enfatiza el lugar del lector, quién es el que lee y qué experiencias culturales lo definen como tal. En efecto, discute por qué el inconsciente cultural de la época debe transformarse en un inconsciente individual; es decir, cómo aquellos principios culturales legítimos deben producir subjetividades uniformes y no es posible dar lugar a los propios intereses y adhesiones de los lectores.

Volviendo a la propuesta de Henríquez Ureña, es interesante observar cómo rescata enfáticamente el lugar de la literatura de imaginación. Presenta como prueba su experiencia como profesor en la asignatura Literatura y el episodio de los alumnos que al salir de la escuela van a la librería en busca del texto leído en clase. Es en esa escena, según Henríquez Ureña, donde puede probarse la eficacia de la práctica de lectura literaria en la escuela; y, en esto, coincidimos en que es en esa visita espontánea a la librería donde se puede empezar a vislumbrar la formación de un lector. Una anécdota similar relata el profesor José Fernández Coria –formador de maestros en la Escuela Normal de Chivilcoy-

acerca de cómo la mención a la novela *Werther* en una clase de literatura hace que sus alumnos vayan a la librería en su busca y que, más tarde, el librero lo interrogue sobre la pertinencia de leer ese texto en la escuela. Este profesor en su libro *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas*⁴⁴⁶ de 1918 toma posición respecto de los discursos sobre la lectura de la época: se distancia del poder moralizador de la literatura negando la capacidad de moldear la personalidad moral del hombre pero sí afirma que el arte influye sobre los hombres y los acerca a un mundo superior. Para el ámbito de la escuela propone la lectura de poesías con el fin de promover la educación artística del niño y, en relación con la formación de las mujeres, señala que es necesario apartarlas de “la literatura malsana, corrosiva, vana y tonta propia de los poetas hebenes, de los novelistas chirles y de los dramaturgos insustanciales” y mostrarles textos que sirvan para formar su sentido estético. También critica al “literatoide” por ser un producto de la mala educación literaria. Para este profesor, el modo de favorecer o promover la iniciación literaria es seleccionando cuidadosamente los textos que el alumno leerá en clase:

El más rebelde de los estudiantes se rendirá ante una composición de Obligado, ante una oda patriótica de Andrade, ante ciertos trozos de Sarmiento, ante las rimas de Becquer o las doloras de Campoamor; ante obras, en fin, que él comprenda, pueda asimilar, y, sobre todo, SIENTA (Ibídem: 62).

La resistencia a la lectura en la escuela se combate seleccionando textos que el lector pueda hacer propios, que lo apelen en su condición de sujeto. No sólo en el ámbito escolar es posible la formación literaria, para Fernández Coria también se logra con la mera frecuentación de libros. En el primer capítulo de su libro plantea que los alumnos de las escuelas de la ciudad de Buenos Aires poseen, cuando llegan a la escuela, un bagaje de cultura literaria por efecto de las prácticas de lectura sociales como la lectura de libros y revistas, novelas y antologías, las conferencias y los torneos oratorios. Como afirma Gustavo Bombini, se puede observar en las propuestas de Fernández Coria un movimiento “de la aceptación de la institución escolar como espacio privilegiado para la inculcación expresa y explícita, al reconocimiento de la lógica de lo que Bourdieu denomina

⁴⁴⁶ Fernández Coria, José. *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas*, Buenos Aires, Edición de la Revista *Nosotros*, 1918.

‘educación difusa’⁴⁴⁷; es decir, la escuela no es el único territorio posible para la formación literaria sino que también están los intercambios sociales.

A partir de la década del '20 se publican reflexiones que dan cuenta de ideologías educativas que buscan poner en el centro al niño como sujeto y que proponen discursos sobre la lectura a contramano de lo instituido. De ahí que, por ejemplo, A. M. Aguayo, autor de *Didáctica de la escuela nueva*⁴⁴⁸, considera que el niño aprende no cuando se propone aprender sino cuando “se entrega a una actividad interesante cuyo resultado es el aprendizaje perseguido”. Es decir, el maestro debe considerar al niño como un ser autónomo y respetarlo dándole libertad y favoreciendo su espontaneidad. En relación a las prácticas de lectura literaria, este pedagogo considera que la selección “no debe hacerse únicamente por el valor literario de las obras, sino también por su tono inspirador y estimulante, por las vivencias que en el niño pueden suscitar”. El maestro debe seleccionar teniendo en cuenta quién es el que lee, qué vivencias genera la lectura en él. Para esto, Aguayo propone la lectura de “cuentos fantásticos, las leyendas y otras narraciones de interés dramático, las que se refieren a la vida de los animales, los juegos y actividades de los niños, las escenas animadas de la creación, los actos de heroísmo, las poesías que cantan las bellezas del mundo natural, los grandes ideales y valores humanos y, en suma, cuando puede inspirar amor a la naturaleza y a la acción humana o gusto y entusiasmo por toda noble y sana manifestación de energía”⁴⁴⁹. Se trata, entonces, de ofrecer al niño un rico abanico de relatos que amplíen su horizonte de expectativas y su universo simbólico y cultural.

Tres años antes, se publica *El libro de lectura en la escuela primaria. Cómo es y cómo debería ser* de Fermín Estrella Gutiérrez⁴⁵⁰ -profesor del Instituto del Profesorado Mariano Acosta- en el que propone la necesidad de una reforma de los planes de estudio y programas y, sobre todo, hace hincapié en la práctica de la lectura como modo de despertar el gusto y el deseo por el libro. Además, centra la mirada en el niño como sujeto que selecciona de acuerdo a sus adhesiones y preferencias estéticas y se involucra con los personajes y las historias verosímiles. En este sentido, afirma que

⁴⁴⁷ Bombini, Gustavo; op. cit. (2004), p. 242.

⁴⁴⁸ Aguayo, A. M. *Didáctica de la escuela nueva*, s/r, s/r. [circa 1936]

⁴⁴⁹ *Ibidem*, p. 358.

⁴⁵⁰ Estrella Gutiérrez, Fermín; op. cit. (1933).

Hay que seguir sus inclinaciones, sus preferencias y no tratar de desviarlos de repente. El niño prefiere la novela de aventuras, la narración realista y verídica, la acción y el heroísmo valeroso. Reniega de lo que es educativo y de la literatura beata del consejo y los discursos morales. Quiere caminar y luchar con los protagonistas, vencer como ellos. Si simpatiza y quiere al héroe, admirará sus buenas acciones (...) (Ibídem: 14).

Se trata, coincidiendo con Aguayo y otros maestros que adhieren a los preceptos de la escuela nueva, de leer textos que convoquen a los lectores, que los involucren en la historia, que los transporten a universos culturales y simbólicos ajenos y, a la vez, familiares. Textos literarios que apuesten a la polisemia y multiplicidad de lecturas; y, a la vez, que por su preferencia genérica sean más amigables a los lectores como el relato y la narrativa de acción a la descripción morosa. De ahí que Fermín Estrella Gutiérrez sugiere ciertos criterios a seguir para la selección de los textos a leer en el aula: elegir textos de autores norteamericanos y canadienses para mostrar la vida de América, literatura europea, la cuentística escandinava, holandesa y rusa que acerca “páginas de fácil acceso para nuestros niños, quienes aprenderán deleitándose a conocer el alma y la vida de los hombres y niños de todo el mundo” como así también, aquella literatura de la Edad Media, de la Grecia y Roma clásica; y de otras civilizaciones como china, japonesa, hindú, afgana, árabe. Se trata, como vemos, de facilitar un abanico de textos que muestren otros mundos, otros modos de comportarse, otras costumbres y culturas, la vida del hombre a través de los tiempos. La lectura de literatura funciona aquí como puerta al universo de la cultura amplia y variada, como práctica que amplía los límites de la propia experiencia y que se caracteriza por la búsqueda de conocimientos nuevos y emociones diferentes. Asimismo, la literatura será la herramienta a través de la cual el niño puede aprender la belleza de la lengua y las palabras.

En esta misma línea y para la misma época, la maestra santafesina Olga Cossettini⁴⁵¹ critica los libros de lectura y propone formar lectores a partir del “libro vivo de la Naturaleza”, es decir, “las frases y lecturas que surgen del mundo vivencial del niño, los seres y las cosas que mira, observa y motivan su interés”. Partir de lo que trae el niño y, a la vez, crear bibliotecas pobladas por “libros que interesen a los niños; que contribuyan a su desarrollo mental, artístico y social; libros imaginativos, de aventuras, arte, ciencias, viajes, biografías; revistas que despierten su ingenio, habilidad, buen humor”; libros que muestren el conocimiento del país y de otros países. La lectura se transforma, así, en una práctica que

⁴⁵¹ Cossettini, Olga. “La lectura” en *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*, Rosario –Argentina, Editorial Municipal de Rosario –UNR editora, 1999.

se construye si se atiende a los intereses de los lectores y se da la posibilidad de ensanchar sus experiencias socioculturales suspendiendo los propios juicios y dándole un espacio importante a la metáfora, a la imaginación y a lo ajeno sin temor a las apropiaciones que los niños como lectores puedan realizar.

Otro discurso sobre la lectura que se distancia de la perspectiva hegemónica es el del maestro Luis Iglesias⁴⁵² creador de la Pedagogía de la Libre Expresión quien en 1938 se hace cargo de la Escuela Rural N° 11 de Esteban Echeverría y es allí donde ensaya nuevos modos de pensar la práctica de lectura y de escritura. Un punto fundamental del que parte es recuperar el lugar del niño como sujeto, como quien tiene la palabra y un modo personal de decirla. Este maestro también apuesta a leer variedad de textos como folletos, revistas, cuadernillos de libre expresión, diario, recortes, catálogos, libros que serán seleccionados por el maestro atendiendo a los intereses de los niños y su posibilidad de comprensión. Para esto sugiere “utilizar formas sencillas que incentiven una intensiva actividad de lectura oral, ágil, expresiva e inteligente” y, además, propone distintas imaginaciones didácticas con el objetivo de despertar en los alumnos la avidez y el deseo de leer.

Si nos remitimos al momento en que hace su aparición un público lector ampliado y cuando las prácticas de lectura dejan de ser privativas de cierto sector social e incluyen a los sectores populares que leen la prensa periódica como *Caras y Caretas*, el diario *La Prensa*, *PBT* se producen ciertos cambios socioculturales en la ciudad de Buenos Aires que traen aparejado el temor por aquellas lecturas que no responden a lo establecido por la escuela. Los diarios y revistas aprovechan la existencia de un público lector ávido de novedades y presentan catálogos organizados en colecciones y bibliotecas que se venden en los quioscos de revistas. También, los libros son ofrecidos como regalo en compras de artículos comerciales en tiendas como *La Argentina*, *Gath & Chávez*. Las bibliotecas populares cobran una fuerza inusitada y la gente de los barrios se acerca a ellas en busca de lecturas. La práctica de la lectura callejera se impone como una marca de la época y es así que grupos de personas de los sectores populares se reunían en la puerta de los grandes periódicos para escuchar las noticias del día e informarse sobre puestos de trabajo vacantes. También, como recuerda un entrevistado, “para aquella época estaba la costumbre que venía el gacetillero y vendía novelas por hojas (...). En la casa de mi abuelo juntaban uno

⁴⁵² Seguimos aquí las reflexiones sobre la lectura que presenta en *Confieso que he enseñado*. Véase Iglesias, Luis F. *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004.

que se llamaba “La golfilla de la calle”. La golfilla era una chica perdida”. Se vendían puerta a puerta, por hojas, “con letra muy chiquitita y cuatro o cinco hojas”. O, como recuerda otra entrevistada, “los días lunes salía la novela semanal. Venía toda en un tomo, como una revista. Salían las célebres novelas”. Recuerda que en su familia siempre contaban “que una vecina cuando el marido llegaba de trabajar nunca tenía la comida lista porque ella leía la novela semanal mientras cocinaba y se le pasaba la comida”. Los tranvías, en ese entonces, también son un espacio de lectura; muestran caras ensimismadas -frente a libros y revistas- que no se percatan de lo que sucede a su alrededor. Esta fiebre por la cultura letrada se observa también en las grandes tiradas de las obras de literatura y pensamiento universal que se editan. Estas transformaciones en la industria cultural y en los sectores populares hicieron que la fisonomía de los habitantes de la ciudad también se modificara⁴⁵³.

La lectura, entonces, deja de ser un coto privilegiado y se transforma en un territorio donde las fronteras no están muy delimitadas. Es así, que la escuela alza su voz de alerta ante la profusión de textos “peligrosos” para la formación de los niños en edad escolar. Maestros, pedagogos y funcionarios se visten con el disfraz de censores y advierten sobre los peligros de las lecturas sin control y perniciosas. En una circular con indicaciones sobre las lecturas en la enseñanza primaria en las provincias⁴⁵⁴ se aconseja que

Las lecturas han de seleccionarse como los amigos. Hay una marcada inclinación hacia la literatura trivial y de mal gusto; se lee con avidez la crónica del delito, y, en malas revistas y peores libros, se sorbe el veneno moral que suele torcer la dirección de tantos espíritus, particularmente en la adolescencia y juventud.

“Iguales advertencias caben sobre el cinematógrafo, arma de doble filo que, por su colorido de vida, suele dejar impresiones duraderas.

“Sugestión: formar la biblioteca escolar o promover la pública; cuidar las lecturas de los educandos fomentando el gusto y el culto de lo bello y bueno (...) (Ibidem: 226).

Las prácticas culturales que impliquen placer y ausencia de esfuerzo como aquello que no replique los valores morales y cívicos que inculca la escuela debe ser borrado del mapa

⁴⁵³ Seguimos a Alejandro Parada en su estudio sobre las prácticas de lectura en la época del Centenario y a Luis Alberto Romero que analiza la aparición del público lector y las transformaciones en la industria cultural de entreguerras. Parada, Alejandro; op. cit. (2000) y Romero, Luis Alberto; op. cit. (1990).

⁴⁵⁴ “La enseñanza primaria en las provincias. Circulares” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales*, Año 1934, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. De Educación, Buenos Aires, 1936. (presidente del consejo Octavio Pico)

cultural de los niños. Raúl Díaz, inspector del Consejo Nacional de Educación, expresa ya en 1913⁴⁵⁵ su admonición sobre las lecturas herejes y dañinas que están a la mano del lector en su vida cotidiana y promueve la creación de bibliotecas circulantes con el fin de acercar lecturas sanas a los niños que se inician en la lectura. Dice que

El Estado que limita su sistema de educación a la provisión de escuelas, que no lo completa con las bibliotecas, obra contra el deber de facilitar a cada ciudadano su educación, perfeccionamiento y progreso; pues la facultad de leer se pierde o conduce a las fuentes enviadas de publicidad que desde los kioscos de la Avenida de Mayo hasta el último boliche campestre están al alcance de la mano (...) (p. 127).

La vida cotidiana y las lecturas que viven en ella acechan y envician a los lectores que encuentran ese espacio de libertad como forma de salirse de las imposiciones y vigilancias del ámbito escolar y de las regulaciones sociales y políticas que se promueven por aquellos años. Las bibliotecas circulantes van a facilitar la elección pertinente y apropiada, irreprochable e inocua siguiendo el universo simbólico oficial emanado desde el Estado.

Como ya hemos dicho más arriba, si bien pueden existir mecanismos de control y dispositivos de vigilancia acerca de qué lee el lector, siempre en las prácticas de lectura hay grietas que funcionan como pasadizos secretos a la apropiación por parte de los lectores. En este sentido, es interesante citar las reflexiones de María Laura Matassi⁴⁵⁶ que, como ya hemos visto, discurre en una conferencia sobre las influencias de las lecturas en los niños. Cito:

Peligro de las malas lecturas:

(...) Le entretienen los cuentos de Laboulaye, como los de Calleja, “Las mil y una noches”, “Pulgarcito”, la inmortal “Caperucita Roja”, “Robinson Crusoe”, las fábulas de Samaniego, de Lafontaine, de Iriarte, de Esopo, Trilusa, pero... ¡oh la Casa de Vapor! ¡El gigantesco obús de Julio Verne, son hoy día, desgraciadamente del dominio real!... ¡y cómo se apasiona el niño con su lectura, sin embargo! A pesar de todos los esfuerzos que hagamos para mejorar las bibliotecas infantiles y seleccionar lecturas para niños, y la preocupación de las editoriales de revistas para niños, éstos, con la complacencia de los padres, siguen leyendo la nota roja de los diarios y los folletines policiales y de crímenes que se publican!... (Ibídem: 17-18).

⁴⁵⁵ Díaz, Raúl. “Bibliotecas circulantes” en *Ideales y esperanzas en educación común*, Buenos Aires, Rosso, 1913.

⁴⁵⁶ Matassi, M. Laura; op. cit. (1931).

Los lectores leen textos de la literatura universal que circulan en la vida cotidiana fuera del control de los maestros y, a pesar de todas las precauciones y reparos que la escuela pueda expresar, los niños disfrutaban de esa lectura y recorren esos textos con pasión. Más allá de las estrictas rutinas escolares de lectura que veremos más adelante y las listas permitidas de textos escolares, los lectores encuentran el modo de apropiarse de la literatura considerada peligrosa. También es interesante observar aquí, cómo se culpa no sólo al mundo editorial sino sobre todo a la familia por permitir la lectura de textos populares. La escuela y los maestros como agentes y funcionarios al servicio del estado se erigen en “policías de la familia”⁴⁵⁷ que deben examinar y corregir ciertas prácticas familiares habituales que dan cuenta de los sectores sociales, políticos y culturales que deben ser regulados. En esta misma línea, otro de los peligros que es necesario regular y que acechan en la vida cotidiana de los niños y por fuera del control escolar es el cine, práctica cultural de la época que es vista como dañina y perjudicial porque se cree que pervierte “los sentimientos de nuestros niños, de nuestra juventud, reteniéndolos tres o cuatro horas en sus salas, sin transmitir enseñanzas provechosas, utilizando un instrumento de alcance para mostrar en toda su desnudez el delito”⁴⁵⁸. Es por esto que Víctor Mercante, entre otros pedagogos y docentes, propone usar el cine con fines pedagógicos para contribuir a la educación.

Como hemos visto hasta aquí, los discursos sobre la lectura nos permiten interrogarnos sobre las condiciones de posibilidad de la lectura y, a la vez, sobre las condiciones sociales en las que se inscriben esos discursos. Éstos dan cuenta de las distintos presupuestos, miradas y perspectivas sobre qué significa leer y cuál es su conveniencia pedagógica, qué sujeto y qué ciudadanía se aspira a formar, qué concepciones del conocimiento literario circularon a lo largo de los primeros cuarenta años del siglo, cuáles fueron los modos de imaginar las prácticas de lectura en la escuela; en resumen, los discursos sobre la lectura presentan aquellas teorías sobre qué implica y significa leer en un contexto sociohistórico determinado y, fundamentalmente, se piensan como performativos; es decir, su enunciación moldea –de algún modo- la práctica misma.

Dispositivos de lectura y modos de leer

⁴⁵⁷ Donzelot, J.; op. cit. (1990).

⁴⁵⁸ Mercante, Víctor.; op. cit. (1925), p. 115.

Más allá de los discursos y representaciones sobre qué significa educar literariamente en la escuela, las prácticas pedagógicas que analizaremos en este capítulo dan cuenta de los modos concretos de los discursos en tanto “conductas ritualizadas o espontáneas (...), representaciones concretadas en la inmediatez de las conductas cotidianas o en el ordenamiento de los ritos sociales”⁴⁵⁹. Como iremos viendo, las prácticas de lectura modifican, regulan y establecen los modos en que un sujeto se vincula consigo mismo y con los otros; es decir, las prácticas de lectura en tanto prácticas pedagógicas median y constituyen determinadas relaciones y experiencias de sí⁴⁶⁰. En este sentido, nos interesa indagar cómo se leyó en la escuela, qué rutinas didácticas y prácticas concretas se llevaron a cabo ya que estas prácticas nos permiten observar los modos en que se instituyeron identidades. Es decir, la educación literaria impuso usos y *habitus* – estructuras o esquemas clasificatorios que se presentan como principios de visión y división, de gustos diferenciados⁴⁶¹ -, límites y conductas, y produjo modos de ser o deber ser que establecen o asignan una identidad determinada, un modo de comportarse socialmente, una definición social⁴⁶².

Se trata, entonces, de desentrañar las prácticas de lectura y sistematizar la historia de la lectura en la institución escolar en el período histórico considerado; es decir, reconstruir los modos de leer, las tareas y rutinas escolares en torno a los textos literarios y, de este modo, dar cuenta de cómo se leyó en la escuela, qué dispositivos didácticos funcionaron como mecanismos de producción de identidades nacionales –es decir, operatorias instituidas en las prácticas áulicas concretas que se pensaron como herramientas para la formación identitaria- y cuáles fueron aquellas experiencias que pueden interpretarse como “alternativas pedagógicas”⁴⁶³ -prácticas contra hegemónicas y de ruptura respecto de las políticas oficiales- o imaginaciones didácticas -dispositivos didácticos artesanales que son producto de la invención e imaginación de los docentes-. Es decir, una historia de la lectura en la escuela se construye no sólo con las experiencias cotidianas que responden a las prescripciones curriculares sino también es necesario indagar en aquellas experiencias que

⁴⁵⁹ Chartier, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita*, Barcelona, Gedisa, 2000, pp. 124-125.

⁴⁶⁰ Larrosa, Jorge. “Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí” en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1995.

⁴⁶¹ Bourdieu, Pierre. *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2003, p. 33.

⁴⁶² Bourdieu, Pierre; op. cit. (2001).

⁴⁶³ Véase Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990).

propongan prácticas disruptivas y tensionen lo instituido. La historia de las prácticas de lectura se constituye, así, en una trama compleja de voces, manuscritos, imágenes, creencias, valores, disposiciones, racionalidades donde se tensionan las políticas educativas y las prácticas áulicas cotidianas, donde se interroga por los sujetos –alumnos y docente- y se develan las operaciones de construcción identitaria que se construyen en las prácticas escolares.

Las prácticas de lectura en la escuela devienen dispositivos didácticos⁴⁶⁴, es decir, transforman y modifican al sujeto y su experiencia de sí, mudan los modos en que el sujeto alumno se piensa como tal. De esta manera, se institucionalizan ciertos modos de leer que se encarnan en rituales didácticos establecidos y que se concretizan en las prácticas áulicas cotidianas. Sobre ellos polemizan y toman posición en el campo pedagógico de la época los maestros y pedagogos. Y, en el recuerdo de los alumnos, estos rituales didácticos dejan huellas imborrables que trazan ciertos recorridos lectores o experiencias de lectura futuras.

Comprender lo leído: la lectura corriente

Desde los primeros grados de la escuela primaria se lleva adelante una práctica de lectura que se propone establecer en la oralidad la correspondencia entre la grafía y el fonema, es decir, que el niño pueda decodificar la grafía y leer en voz alta y oralmente el texto. A este dispositivo se lo llamó *lectura corriente o mecánica*⁴⁶⁵, cuyo objetivo era que el alumno pudiera realizar un desciframiento del texto para posteriormente llevar adelante la lectura expresiva de manera fluida.

La *lectura corriente o mecánica* se propone, en primer lugar, que el niño pueda comprender lo que lee. Como señala la maestra Ana Casella el niño “no será capaz (...) de interpretar los pensamientos que son objeto de su lectura, y no podrá explicar lo que ha leído si no comprende el significado de cada término (me refiero á los que no son comunes)”⁴⁶⁶. Por esto se promueve desde 1° grado y “se intensifica durante tres años, dedicándole atención especial y diaria hasta la terminación del ciclo primaria”. Al fin y al

⁴⁶⁴ Larrosa, Jorge; op. cit. (1995).

⁴⁶⁵ No desarrollaremos extensamente el análisis de este dispositivo de lectura, como sí lo haremos con los siguientes, porque es una práctica de lectura que se desarrolló en los primeros años de la escuela primaria y nuestra investigación se centra en los últimos años, de 4° a 6° grado.

⁴⁶⁶ Casella, Ana. “Enseñanza de la lectura corriente” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, n° 390, Tomo XX, Buenos Aires, Julio 31 de 1905, Serie 2° n° 10, p. 1069.

cabo, la lectura corriente “debiera habilitar a los niños que egresan del cuarto grado para utilizar los libros como medio de instrucción, de cultura y de solaz”⁴⁶⁷. Se trata, entonces de una práctica que debe sostenerse a lo largo de la escolarización primaria de manera frecuente para que el niño pueda comprender lo que lee y así, luego, pueda utilizar el libro como llave para el conocimiento.

Como todo dispositivo de lectura, la lectura corriente debe seguir ciertas reglas:

1°. El maestro debe hallarse familiarizado con el libro o libros de lectura adoptados por el grado, conocer perfectamente el significado de todas las voces en él empleadas, y en estar en aptitud de leer las lecciones con el resultado de sus propias observaciones.

2° Como uno de los fines de la lectura consiste a reconocer en el lenguaje escrito las palabras que nos son familiares cuando hablamos, es conveniente que toda la lectura sea precedida de una conversación con los alumnos, escribiendo en el pizarrón las voces nuevas que pudieran encontrar y explicándoles su significado.

3°. Todos los niños deben leer el mismo texto y al mismo tiempo, uno en voz alta y los demás para sí, y para corregir los defectos que incurriese el primero. De una manera, cuando un niño lee la lectura influye en beneficio de todos, y cuando los veinte o treinta alumnos de una clase han leído, son otras tantas enseñanzas recibidas por cada uno.

4°. (...) puede hacerse leer en concierto o a una sola voz, disponiendo que (...) atiendan y comenten lo leído (...)⁴⁶⁸.

El maestro debe saber el significado de todas las palabras para poder explicárselas a sus alumnos y, los niños, deben jugar el rol de maestros cuando corrijan los “errores” en la lectura del compañero. Por otro lado, la práctica de la lectura mecánica o corriente se piensa como una práctica donde los alumnos juegan a ser monitores de sus compañeros y, junto con el maestro, controlan los posibles “errores” o “defectos” de la lectura en voz alta. Se propone la lectura en coro donde los niños preparan la lectura del texto para luego compartirla con sus compañeros y el maestro. Pero no todos los maestros coinciden respecto de las bondades de este dispositivo. En un artículo publicado en *La obra*, revista donde se agrupan los maestros que responden a la corriente educativa escolanovista, se explica que no se debe abusar de la lectura colectiva porque “permite aislar a los malos lectores, tan duchos en imitar a sus compañeros y en burlar a los maestros” y, además, otro

⁴⁶⁷ Jáuregui, J.F. “Informando un libro. Algunas consideraciones sobre la lectura corriente” en *Revista de Educación*, Año LXI, La Plata, Junio y Julio de 1920, N° VI-VII, pp. 595.

⁴⁶⁸ “Lectura corriente. Reglas que han de tenerse presente” en *Revista de Instrucción Primaria*. Sección Práctica. Lectura., Año XVIII, La Plata, 16 de octubre de 1922, N° 446, p. 11401.

inconveniente de este ejercicio “es el de dar, a los niños que lo practican cotidianamente, el hábito de salmodiar o cantar, tan difícil de destruir una vez adquirido.”⁴⁶⁹

El objetivo de esta práctica es que se realice una lectura de corrido y fluida. Para lograr esto, se considera necesario llevar adelante algunos ejercicios de lectura mecánica que favorecen la correcta pronunciación, la articulación vocal y la potencia del sonido de la voz del niño. En el artículo “La lectura en la escuela primaria” se sugiere la siguiente secuencia didáctica:

2. LECTURA MECÁNICA (1)

El niño en posesión ya del contenido y de la esencia del significado podrá leer sin dificultades.

- a) Procederán a los ejercicios de lectura mecánica; ejercicios respiratorios, previamente ordenados y preparados por el maestro.
 1. Boca muy abierta. Lengua plana y firme. Inspirar profundamente. Espirar fuerte.
 2. Boca entreabierta. Inspirar lentamente. Espirar fuerte y ligero.
 3. Boca muy abierta. Inspirar profundamente. Retener la respiración. Espirar fuerte y ligero, et., etc. (2)
- b) Lectura individual por párrafos.
- c) Lectura por filas determinando palabras.
- d) Lectura de pie, caminando, sentado, que es el modo más común y más natural. Exigir que los alumnos articulen con limpieza, respeten la puntuación y la conozcan.
- e) La lectura colectiva una vez que se haya dominado la lectura mecánica individual, es un gran recurso en la escuela. El maestro busca producir en todos una misma emoción.

(1) Estas clases, con buen tiempo, darlas al aire libre.

(2) Los ejercicios de referencia sólo se harán cuando se den las clases de lectura al aire libre⁴⁷⁰.

Toda una ingeniería corporal en pos de realizar la lectura mecánica: el desciframiento de la grafía como decodificación de los signos lingüísticos estableciendo un paralelismo con su esencia fónica. Una rutina pautada, reglada y minuciosa que toma al texto como un manuscrito borroso que hay que interpretar.

Como advertía a fines de 1901 el maestro Juan Scarpa⁴⁷¹, esa práctica de lectura mecánica es una “mala lectura” porque “se obtienen sonidos simplemente, la atención se concentra sólo á dar valor fonético á la combinación de las letras, y el pensamiento se

⁴⁶⁹ “Didáctica práctica” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año III, N° 48, Buenos Aires, Marzo 5 de 1923, Tomo III, N° 2, pp. 10-11.

⁴⁷⁰ “La lectura en la escuela primaria. La escuela en acción” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XLV, Tomo XCV, Buenos Aires, 31 de octubre de 1926, n° 646, pp. 70-71.

⁴⁷¹ Scarpa, Juan. “Informe de la inspección técnica. Sección Oficial” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXI, Tomo XVIII, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1901, n° 346, p. 344.

dirige mientras tanto en busca de recuerdos pasados y de hechos que en otra época han impresionado la imaginación.” Es decir, esta práctica sólo produce una lectura superficial de los textos sin interpretación de lo que se lee. Para la misma década confluye la opinión del inspector Raúl Díaz acerca de este dispositivo de lectura. Critica la lectura mecánica o corriente porque señala que el lugar del lector queda vacante. En *La educación en los territorios y colonias federales*⁴⁷², texto donde Díaz pasa revista a sus viajes e inspecciones en escuelas del país y a sus ideas acerca de la enseñanza, señala:

La escuela enseña á leer, y si es buena, despierta el gusto por la lectura; la biblioteca escolar permite hacer uso de esa facultad y nutrir el espíritu; luego, una y otra se complementan en la obra de la cultura escolar y deben, por lo tanto, coexistir.

El texto de lectura impuesto por el maestro ó el poder y la página fija, se fundan en el concepto erróneo de que la lectura es una función puramente mecánica. Pero hoy prevalece sobre ese concepto, este otro: aprender á leer es adquirir la capacidad ó la aptitud de sacar el mayor provecho posible del arte mecánico de la lectura. Lo que fue todo ya no es más que una parte (Ibídem: 200).

La lectura se reduce al acto de leer mecánicamente, deja de ser una “facultad” que nutre el espíritu para transformarse en una práctica repetitiva, rutinaria y donde el lector desaparece. El maestro elige el texto para leer y da las indicaciones de cómo debe hacerlo. El lector queda constreñido al gesto de descifrar el texto adoptado desde el punto de vista gráfico y fónico; la lectura deviene hábito que debe incorporarse a través de la repetición de las secuencias didácticas sugeridas para tal fin.

El dispositivo de la *lectura corriente o mecánica* plantea que la lectura es el acto de establecer la correlación entre la imagen sonora y su correspondiente imagen visual; es así que la escritura deviene espejo de la lengua oral y el lector sólo debe decodificar los signos lingüísticos para reconstruir lo que está escrito⁴⁷³. El lector como sujeto que vincula lo que lee con sus experiencias socioculturales está ausente; desde esta concepción, la lectura es sólo un acto intelectual.

El arte de vivificar “una belleza dormida”: la lectura expresiva

⁴⁷² Díaz, Raúl B.; op. cit. (1907).

⁴⁷³ Berta Braslavsky ha analizado la potencia de esta concepción de lectura a lo largo del siglo XX en nuestro país y cómo a pesar de los cambios curriculares que se produjeron se mantuvo la tradición escolar de enseñar la lectura como decodificación lingüística. Braslavsky, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Una práctica de lectura instituida en el período considerado es la llamada *lectura artística o expresiva* que se emparenta con la representación de la literatura como bellas letras. Responde a la idea de que los textos literarios son intemporales y objeto de un deleite estético, pasibles de ser leídos siempre y cuando se lleve a cabo una lectura pura y sacralizada. Elina Herrera⁴⁷⁴, maestra de enseñanza primaria, explica esta modalidad de lectura:

La lectura no es sólo el instrumento material para descifrar signos gráficos sino que es también un arte bello que tiene sus reglas fijas; y el lector que oficia este culto es un artista cuando revive a través de su sensibilidad la belleza y la emoción que duerme en las páginas olvidadas del libro.

La lectura es un arte y un culto que sólo pueden realizar artistas. Para esto será necesario formar a los niños en ese arte; en este sentido, recomienda “la gimnástica de la voz, pronunciación y articulación” y, además, aconseja que “el lector inteligente deberá distribuir correctamente las pausas aunque no estén marcadas en el escrito, para la claridad y belleza de la comunicación”. Para llevar a cabo esta práctica áulica sólo se permite una correcta pronunciación libre de elementos lingüísticos contaminantes y corruptos; es decir, la norma lingüística que admite esta lectura es la variedad del español castizo. Además, esta maestra agrega que “de su feliz interpretación depende la recreación de la belleza encerrada en la pieza literaria con la fuerza de la emoción estética, objeto y fin de toda obra de arte” y, en otro artículo en la revista *Senda* –publicación de la Escuela Normal Nacional Dr. Alejandro Carbo de la ciudad de Córdoba- completa esta idea afirmando que la literatura subsiste independientemente de la lectura pero “es como una belleza dormida para la generalidad, es como la letra muerta que ha menester que el espíritu la vivifique”⁴⁷⁵.

La lectura de literatura se piensa desde una perspectiva estética. No todos, aclara la autora, pueden acceder a estas enseñanzas; sólo algunos –que ella llama “lectores privilegiados”- tienen el don de leer a la perfección. La escuela, de esta manera, pone en juego un modo de leer y una práctica de lectura que responde a lo que Bourdieu llama “lectura pura”⁴⁷⁶. Esta concepción se emparenta con las disquisiciones sobre la lectura que

⁴⁷⁴ Herrera, Elina. “La lectura artística” en *La revista de Educación*, Año XXXIII, Julio y agosto 1929, n° 7 y 8.

⁴⁷⁵ Herrera de Babini, Elina. “La lectura artística y la declamación” en *Senda*, n° 18, agosto de 1935, pp. 9-10.

⁴⁷⁶ Bourdieu, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Víctor Mercante postula en *Charlas pedagógicas*: la lectura como una práctica que sirve para pensar y que nos traslada al “mundo invisible del libro, sistema de conceptos que se distingue de las sensaciones por la vastedad, poniéndonos al margen del infinito”. La lectura debe sensibilizar al lector “con sus valores de orden estético y moral”⁴⁷⁷, y enriquecer el yo, su experiencia de sí. La lectura, entonces, sitúa al lector en una posición única, irrepetible; es al mismo tiempo lector y creador, lector y artista.

Con el objetivo de que la práctica de lectura expresiva se transforme en algo cotidiano se propone que sea el maestro el guía del alumno; es decir, el docente muestra cómo debe leerse, de qué modo debe entonarse y pronunciar las palabras. Esta práctica fue habitual en la escuela del período considerado como se puede observar en la fotografía que sigue



⁴⁷⁷ Mercante, Víctor; op. cit. (1925), p. 81.

extraída de *EMEC*.⁴⁷⁸ En esta imagen se observa un grupo numeroso de chicos que escuchan atentamente la narración oral a cargo de una maestra. Se presenta como inusual que la práctica se dé al aire libre en vez de al interior de la escuela pero puede interpretarse como una práctica vinculada a los lineamientos de la Escuela Nueva que comienza a incorporar como práctica habitual el dictado de clases al aire libre y el contacto de los niños con la naturaleza. Tal vez la maestra de la imagen adhiera a esta ideología educativa en ciernes. Y, a la vez, la práctica de lectura al aire libre se comienza a incorporar, paulatinamente, en los documentos curriculares como modo de motivar a los niños.

Para llevar a cabo esta práctica de lectura expresiva en voz alta, de manera frecuente, se considera necesario que el maestro se ejercite, como un actor antes de presentarse en escena, realizando algunos ejercicios preparatorios:

Ejercicios de respiración

Para preparar convenientemente la enseñanza de la lectura, practique á diario el maestro los siguientes ejercicios de respiración.

1° Hacer una inspiración larga.

2° Hacer una espiración prolongada.

3° Cantar una nota musical, haciendo una espiración.

4° Levantar los brazos lentamente por encima de la cabeza, aspirando, al mismo tiempo; y bajarlos después, poco á poco, haciendo una espiración prolongada.

5° Espirar pronunciando al mismo tiempo una vocal v.gr. a.

6° Hacer una espiración cantando una nota musical.

7° Hacer inspiraciones y espiraciones cortas⁴⁷⁹.

La lectura correcta da cuenta de un entrenamiento de la voz, musical y físico propio de un actor o profesional de la declamación, sobre todo si consideramos que para las primeras décadas del siglo XX ser profesor de lectura era una ocupación de la época, que tenía una carga horaria determinada y un reconocimiento social. Como señala Alfredo Rubione⁴⁸⁰ ya para fines del siglo XIX se comienza a dar un deslizamiento entre las prácticas actorales hacia el ámbito de la enseñanza que se puede observar en el lugar preeminente que tiene el adiestramiento de la expresión oral en el aula a partir de la práctica de la lectura expresiva, como el manejo de las cadencias de la voz y de la entonación. Se propone este tipo de

⁴⁷⁸ Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Mayo 31 de 1921, n° 581, Tomo LXXVIII.

⁴⁷⁹ “Programa del período preparatorio” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 452, Tomo XXXIV, Buenos Aires, Agosto 31 de 1910, p. 393.

⁴⁸⁰ Rubione, Alfredo; op. cit. (1995).

práctica de la expresión oral con el objetivo de corregir los usos lingüísticos populares y entronizar una norma lingüística que está ratificada por la norma estética literaria presente en los textos cuidadosamente seleccionados. En este sentido, la maestra María Elena Altube en “Lectura expresiva”⁴⁸¹ señala cómo muchos alumnos presentan “vicios de articulación por causas orgánicas y hereditarias” que se observan en “vicios detestables” como la omisión de algunas letras en vocablos frecuentes como “*dotor, praticante, afeto, ciudá*”. En esta apreciación sobre los usos lingüísticos de los alumnos se observa una concepción de la lengua homogénea que debe ser purificada a través de la lectura expresiva en ejercicios de corrección idiomática y de la pronunciación. La escuela, en este sentido, se erige como herramienta al servicio de la homogeneización lingüística y la lengua deviene medio a través del cual se expresa la nacionalidad y lo patriótico⁴⁸².

Como se sugiere en las indicaciones de los nuevos programas de estudio del año 1908, “las lecturas del maestro ante el grado ó varios reunidos, son inestimables para hacer sentir los tesoros del libro y los placeres espirituales reservados á sus hábiles y conscientes intérpretes”.⁴⁸³ También el inspector Nicolás Trucco señala que el mejor sistema para el aprendizaje de la lectura expresiva es el maestro que lee continuamente y corrige durante la clase los “defectos de pronunciación ó de los signos de puntuación” como así también lee para que el alumno “que puede tener poco desarrollada la facultad de inventiva” pueda “tener á quien imitar”⁴⁸⁴. Otra práctica sugerida para que los alumnos aprendan y ejerciten este modo de leer son los concursos y certámenes de lectura semanales “ó reuniones de grados en el salón de actos, donde los niños lean estimulados con la presencia de sus compañeros”; éstos son considerados por el CNE como un “buen recurso didáctico”. El objetivo de este tipo de lectura es que el alumno sienta el influjo del artista, del creador que selecciona el lenguaje apropiado para llegar a la profundidad de pensamiento, la belleza de estilo, la pureza lingüística sin perder de vista que el estudio de esta práctica de lectura debe

⁴⁸¹ Altube, María Elena. “Lectura expresiva” en *Revista de Educación*, Año LXI, La Plata, noviembre y diciembre de 1920, números XI y XII, pp. 1105-1113.

⁴⁸² Sobre la relación entre lengua nacional y políticas lingüísticas indaga Ángela Di Tullio en su tesis doctoral. Véase Di Tullio, Ángela; op. cit. (2003).

⁴⁸³ “Nuevos programas de estudios para las escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 423, Tomo XXVI, Buenos Aires, marzo 31 de 1908, Serie 2 n° 43, p. 206.

⁴⁸⁴ Trucco, Nicolás. “Memoria anual año 1912. Lectura expresiva” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Año 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Knaf, 1914, p. 70.

“nutrir la inteligencia, dar vuelo á la imaginación, despertar y robustecer el gusto literario y (...) vigorizar la conciencia moral”. Por esto se sugiere atender a la “expresión personal de cada niño siempre que no se hallara en contraposición con las reglas de la estética”⁴⁸⁵. Es decir, el maestro funciona como orientador y ejemplo a seguir en la práctica de lectura expresiva y, a la vez, es aquel que controla que la lectura respete las normas de la estética dominante. Como se señala en el mismo texto el maestro debe “cuidar que en las lecturas de los versos no se exageren las cadencias y las rimas”; es decir, se debe leer respetando las “ideas y los pensamientos expresados en los versos”. Con este objetivo, se prescribieron ciertas rutinas didácticas para la práctica de la lectura expresiva o artística que tienen su origen en la retórica aristotélica, como la elocución. Cito:

Elocución.- Ejercicios variados de lectura expresiva, combinado lo nuevo con el caudal asimilado.

- En cada lectura procure el maestro que se lea con el tono de voz que convenga al asunto del trozo elegido. Así: será *llano y sencillo* en los asuntos alegres ó festivos; *familiar*, en los relatos ó narraciones; *vehemente*, en las disputas y exhortaciones; *esforzado y agudo*, en las reconvenciones; *grave*, para aconsejar; *suave y sumiso*, para pedir ó solicitar; *desenfadado* cuando se refuta ó se calumnia.
- Por medio de lecturas adecuadas, enséñese prácticamente cuando el discípulo ha de tomar aliento; cuando ha de alzar ó bajar la voz; cuando ha de ponerse acento en una palabra; cómo debe concluir un período y comenzar otro; cuando se ha de leer con rapidez ó lentitud, con vivez ó suavidad, etc.⁴⁸⁶.

La práctica de la elocución modeliza la forma de decir los textos y se clasifican los tonos de voz de acuerdo a la naturaleza de lo que se lee estableciendo de esta manera una taxonomía de las pasiones y sentimientos en relación directa con las sonoridades vocales. Si bien se cree que lo subjetivo, lo emotivo, lo pasional forman parte del arte y de la literatura; aquí el lector debe seguir estas modalizaciones de la voz de acuerdo a los enunciados que exprese; nada queda librado al azar, se constriñe la voz como la enunciación, es decir, la subjetividad del niño lector se borra del discurso para atenerse a las reglas dictadas por el maestro. Otro ejemplo de esto es el ejemplo que da el inspector Juan Francisco Jaúregui en

⁴⁸⁵ “La enseñanza de la lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 433, T. XXVIII, Buenos Aires, Enero 31 de 1909, Serie 2ª N° 53, p. 66.

⁴⁸⁶ “Programa del período preparatorio” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 452, Tomo XXXIV, Buenos Aires, Agosto 31 de 1910, pp. 398-399.

el artículo “Lectura expresiva escolar”⁴⁸⁷ donde diagnostica los problemas y dificultades que tienen los alumnos para leer “correctamente” a causa de que los propios maestros no saben leer. Por esto, ejemplifica cómo durante los años de ejercicio como maestro de grado trabajó con sus alumnos y presenta esa práctica como modelo a seguir en las aulas. Cito:

EJEMPLIFICACION: (Da lectura a la siguiente serie de palabras con el tono e inflexiones de voz indicadas).

Con tono suave: aurora, panorama, esperanza, hermosura, arrullo, melodía, rocío, niño, dulcemente, delicias, ensueño.

Con voz llana, marcando las sílabas: pujanza, vigor, certeza, turbión, ímpetu, convulsión, empuje, catarata, correntada, violento, revienta, indómito...

Con suma lentitud: tranquilamente, pereza, dilatada, amplísimo, largo, tardó, lento, inmenso, pensativa, sopor.

Con movimiento rápido de la voz: corto, breve, listo, rápido, ágil, tropiezo, súbito, vértigo, brío, instante, centella, relámpago, raudo...

Con experiencia de contento: risueño, alegre, dispuesto, vivaracho, pilluelo, radiante, espléndido, invicto, soberbio.

Con inflexión de pena y en voz baja: tribulaciones, congojas, quebranto, sinsabores, sombrío, sufrimiento, amargura, enternecido...

Y así sucesivamente pueden formarse numerosas series para habituarlos a matizar la voz con distintas inflexiones (Ibídem: 75-76).

Cada palabra está asociada a un sentimiento o a un ritmo que debe ser respetado según lo pautado por el maestro. Las pasiones, entonces, se clasifican de acuerdo al tono de voz que debe ser empleado para leer los términos que refieren a ellas. Además, en este mismo artículo, agrega cuál debe ser la secuencia didáctica que se debe seguir para que los niños aprendan a leer “correctamente” a partir de la lección “Los niños y la patria” incluido en el libro de lectura de Pablo Pizzurno *El escolar segundo*:

Pues bien, yo me propuse, tomando a mi cargo el grado, obtener una lectura expresiva, graduando cuidadosamente los ejercicios de esta manera:

- a) Leí toda la lección ante la clase, para que recibiera la sensación de conjunto, siempre necesaria.
- b) Lectura por oraciones o incisos hasta terminar un párrafo, primero por el maestro e inmediatamente en concierto, por el grupo de niñas, en seguida por los varones y a

⁴⁸⁷ Jáuregui, Juan Francisco. “Lectura expresiva escolar” en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año LIV, La Plata, enero a febrero de 1913, Tomo LXII, pp. 72-82.

continuación por ambos sexos. (Esta separación por sexos contribuye a la emulación. En concierto imitan con facilidad, porque hasta los más tímidos se animan, alzan la voz y adoptan las inflexiones al diapasón general).

- c) Concluido un párrafo, lectura individual del mismo, por uno, dos, tres alumnos, eligiendo para los primeros ejercicios los mejores lectores; y así sucesivamente, hasta terminar la lección en cuatro sesiones de lectura.

La quinta sesión fue destinada para la lectura individual, permitiendo que cada una leyese varios párrafos completos, pero sin escatimar nunca mi lectura modelo, cada vez que lo juzgaba necesario, para obtener que la voz, con sus varias intensidades, inflexiones y movimientos, interpretara las ideas y sentimientos expresados por el autor.

Se sobreentiende que estos ejercicios fueron precedidos por algunos preliminares de vocalización, significados, etc.

Los resultados obtenidos con tan sencillos procedimientos fueron sorprendentes (Ibidem: 76-77).

Una secuencia organizada de manera precisa, con pautas a seguir estrictamente que muestran un dispositivo escolar que no sólo se ocupa de establecer los pasos de la lectura como práctica de imitación a partir de la lectura modelo a cargo del maestro; sino también teoriza acerca del manejo de grupos y las características de personalidad y carácter de cada género. La secuencia presentada está legitimada no sólo por sus años de experiencia como maestro sino también por la prueba contundente de los resultados obtenidos.

No sólo se trata de leer respetando las sonoridades del texto, la entonación correcta, el uso de la voz adecuado al texto que se haya seleccionado sino también se trata de atender a los modales, gestos y posturas del lector. En este sentido, la lectura expresiva o artística se presenta como un dispositivo que no sólo se propone disciplinar lingüísticamente al lector en tanto debe respetar ciertos modos de hablar y expresarse sino también corporalmente. Muchos textos de maestros, funcionarios y pedagogos de la época refieren a los modos corporales correctos de leer, a las posturas que deben respetar los cuerpos de los niños al momento de leer artísticamente:

En cada ejercicio de lectura, téngase siempre especial cuidado en la postura del lector, en la expresión de su voz y en los gestos y ademanes. La expresión de la voz, los gestos y los modales han de ser espontáneos y deberán responder siempre á un fin determinado.

Todo lo relativo á gestos y modales será enseñado por medio de la imitación: en cada caso, lea el maestro haciendo lo que la lectura exige.

Notas- 1º Posición del lector, de pie: el talón de un pie deberá estar colocado casi enfrente del empeine del otro pie, algo separados ambos, pues así, todo el peso del cuerpo gravitará

sobre un pie, y pasará de uno á otro, tan á menudo como sea necesario para evitar el cansancio; el cuerpo y la cabeza rectos, el pecho saliente y los hombros hacia atrás; -la mano izquierda sostendrá el libro, teniendo encima de éste los dedos pulgar y auricular para sujetar las hojas, y debajo los demás dedos.

2° Continúese con mayor amplitud los ejercicios respiratorios iniciados en los grados anteriores.⁴⁸⁸

Una cuidada ingeniería vocal y postural en beneficio de la lectura expresiva o artística, como dice Pierre Bourdieu un *hexis* corporal⁴⁸⁹, al servicio del acto de leer. La práctica de la lectura se transforma así en un dispositivo disciplinador del sujeto, que debe respetar no sólo los modales y los gestos que ha hecho el maestro con el fin de imitarlos sino también ejercitar la voz y modelar el cuerpo para tal fin. En este sentido, el catedrático español -que se desempeñaba como docente en Argentina- Ricardo Monner Sans en “Reglas generales para leer bien”⁴⁹⁰ señala, de manera exhaustiva y puntillosa, el modo en que los niños deben leer los textos artísticamente y en voz alta:

(...) No basta, en efecto, pronunciar con voz clara y armoniosa, dando á las palabras la entonación é inflexiones que requieran según expresan ideas de dolor ó de alegría, de dulzura ó de cólera.

Hay que tener presente, al mismo tiempo, la posición que el cuerpo debe guardar, y la manera de moverse y accionar, que es lo que constituye el *gesto*.

Estando de pie, el cuerpo debe caer á plomo sobre las piernas, adelantando un poco la derecha, cuando el auditorio se halla á este lado, ó al frente, y la izquierda al dirigirse á los de este lado.

Cuando se lee sentado, el cuerpo debe caer á plomo sobre la silla, adelantando un poco el pie derecho y volviendo ligeramente hacia atrás el izquierdo cuya posición resulta natural y agradable.

El libro debe sostenerse con la mano izquierda á distancia conveniente para que la vista distinga fácilmente las palabras, un poco inclinado hacia atrás, y más bajo que la boca, para que no oculte el rostro del lector, ni impida el paso del sonido.

Á fin de no detenerse mucho al finalizar cada página, se toma con alguna anticipación la hoja con la mano derecha, para darle la vuelta.

Los movimientos de la cabeza y la expresión de la fisonomía son elementos importantes en la lectura; pero donde se manifiesta más claramente el alma es en los ojos.

La acción de la mano derecha, que queda libre, debe ser moderada.

No se debe levantar ni bajar demasiado, ni cerrarla, ni apretar los dedos, ni abrirlos mucho.

Los movimientos bruscos, y los de arriba á abajo producen mal efecto (...).

⁴⁸⁸ “Plan de Estudios y programas sintéticos y analíticos para la escuela primaria. Programa de lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 452, Tomo XXXIV, Buenos Aires, Agosto 31 de 1910, pp. 396-397.

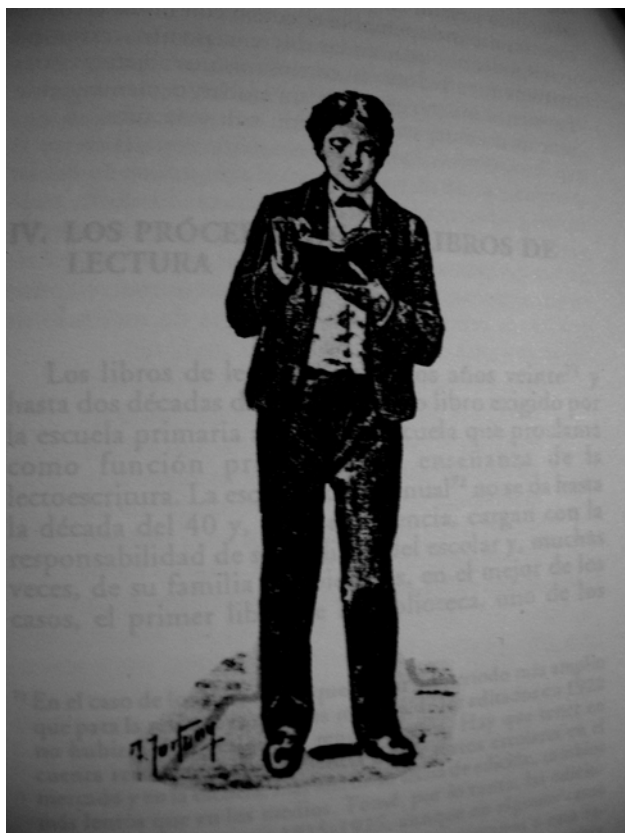
⁴⁸⁹ Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique. “Las categorías del juicio profesoral” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 3, Paris, 1975. Traducción Emilio Tenti Fanfani.

⁴⁹⁰ Monner Sans, Ricardo. “Reglas generales para leer bien” en *Gramática castellana*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1919. Primera edición 1893.

La lectura se transforma en una práctica artificial, disciplinadora y homogeneizadora. Asimismo, esta cita ejemplifica claramente cómo la lectura es una práctica que está encarnada en gestos, espacios, cuerpos y lecturas, como señala Roger Chartier⁴⁹¹. Esta práctica de lectura da cuenta del modo en que la lectura se constituye en un dispositivo pedagógico, una práctica estandarizada que busca borrar la diversidad en la población escolar.

La imagen del libro de lectura que presentamos a continuación se incluye en el libro *Lecturas morales e instructivas* de José Berrutti de 1909 e ilustra la lección titulada “La lectura” de Jaime Blanes.

⁴⁹¹ Chartier, Roger; op. cit. (1999).



En esta imagen se observa a un niño leyendo según las pautas de la lectura expresiva o artística, vestido a la usanza burguesa, de manera elegante, que lee tomando el libro en la mano izquierda, sostiene la página con la mano derecha y está erguido con un pie más adelantado que el otro; pareciera seguir al pie de la letra las indicaciones que se encuentran en el texto de Monner Sans citado anteriormente. La ilustración del libro de lectura, entonces, da cuenta de cómo la práctica de leer artística o expresiva, en voz alta y siguiendo reglas claras respecto de la postura del cuerpo se constituye en un dispositivo pedagógico fuertemente disciplinador. El cuerpo del niño se hace dócil y esto permite que sea explorado y manipulado; de esta manera, la disciplina, como postula Michel Foucault “fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos ‘dóciles’”⁴⁹². Se trata de imponer un orden no sólo respecto de los usos lingüísticos sino también operar sobre los cuerpos, disciplinarlos. Además, se puede observar cómo en la imagen se busca establecer una relación entre el gesto y la actitud global del cuerpo con el objetivo de lograr un mejor

⁴⁹² Foucault, Michel. “Los cuerpos dóciles” en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1989, p. 142.

empleo de aquel en relación con la disciplina; como analiza Foucault “un cuerpo disciplinado es el apoyo de un gesto eficaz”⁴⁹³. De esta manera, el cuerpo del niño se transforma en un cuerpo-máquina, la relación entre las partes del cuerpo y el libro establece una gramática al servicio del poder. Así, el sujeto –en este caso el niño- se presenta ante el resto de sus compañeros de clase siguiendo los valores acreditados oficialmente e intenta socializar y moldear su actuación según las expectativas de la sociedad⁴⁹⁴. Sin duda, como hemos visto hasta aquí, una historia de la lectura en el ámbito escolar puede pensarse como una historia de las operaciones de “marcaje, configuración y distribución de los cuerpos”⁴⁹⁵.

En entrevistas realizadas a alumnos que cursaron la escuela a lo largo de los primeros cuarenta años del siglo XX, la práctica de lectura *expresiva* o *artística* es el primer recuerdo nítido y preciso de lo que significaba leer literatura en la escuela; ante la pregunta acerca de qué recuerdos tienen de la lectura en su período escolar primario, todos los entrevistados hicieron referencia a esta práctica en primer lugar. En algunos casos, como iremos viendo, recuerdan los textos que leían, quiénes eran los maestros –con nombre y apellido- que llevaban a cabo estas enseñanzas, cómo se ejercitaban en el hogar para luego “actuar” en la escuela. De ahí, que creemos que el dispositivo escolar de la práctica de *lectura artística* formó parte de la apropiación cultural en la experiencia cotidiana de la escuela⁴⁹⁶; es decir, este dispositivo escolar se instaura en las escuelas, según diría Bourdieu, como un “rito de institución”⁴⁹⁷, se transforma en una práctica propia dentro de la trama cultural de esa sociedad y se instituye en una experiencia concreta en la vida cotidiana de la escuela.

Zulema, una jubilada de 88 años que recuerda su escuela primaria durante la década del '20 en el barrio de Flores de la ciudad de Buenos Aires, tiene presente la escena escolar de la lectura artística: “pasábamos al frente y leíamos en voz alta”. Josefina, una maestra jubilada, tiene un recuerdo nítido de la práctica de la lectura en la escuela primaria que

⁴⁹³ *Ibidem*, p. 156.

⁴⁹⁴ Erwin Goffman analiza detenidamente cómo la expresividad del individuo está directamente relacionada con las relaciones de los sujetos entre sí y respecto de las reglas establecidas socialmente. Goffman, Erwin. *La presentación de la persona en la vida privada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1994.

⁴⁹⁵ Larrosa, Jorge. “El cuerpo del lenguaje” en *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003, p. 185.

⁴⁹⁶ Rockwell, Elsie. “De huellas, bardas y veredas” en *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

⁴⁹⁷ Bourdieu, Pierre; *op. cit.* (2001).

cursó también en los años '20 en Villa Ballester, provincia de Buenos Aires. Rememora que leían “toda la mañana el libro de lectura, de pie, hasta donde la hermana decía basta. Todo los días era lo mismo. Y si estaba mal decía “otra vez léelo” (...). La maestra leía y decía esto está mal, hay que leerlo así. Ella decía punto, coma, pronunciación, con signo de interrogación (...) cuando terminábamos decía ‘bien, regular’”. Otro entrevistado, Alcides, un profesor jubilado que cursó su escuela en el barrio de Liniers en la ciudad de Buenos Aires en la década siguiente, también conserva en los vericuetos de la memoria que “se leía en voz alta en el frente (...). El maestro cortaba y seguíamos leyendo. Decía coma, coma. Cuando uno leía de corrido decía coma, corregía eso. O hacía volver para atrás, volver a leer otra vez. Eso de primero a sexto grado.” Julio, compañero de grado de Alcides, recuerda que había en la currícula escolar “una hora entera de lectura. La maestra hacía la lectura modelo”.

El recuerdo de Jorge, que también cursó la escuela primaria para esos años en el barrio de Caballito de la ciudad de Buenos Aires, es similar. Recuerda: “leer era una ceremonia, comparado con lo que es ahora. Por ejemplo, la maestra te hacía pasar al frente, los pupitres eran todos de madera, ahora no sé cómo serán. Pasabas al frente, te daban el libro y tenías que tomarlo bien con el pulgar de la mano izquierda en el centro del libro, en la parte inferior del libro, y con la mano derecha ir preparando la hoja cuando estabas por terminar la página para dar vuelta la hoja y firme, con una posición firme, más bien firme y expresarse bien, la cabeza elevada. Todos esos detalles te los decía la maestra”. También recuerda que la maestra corregía la pronunciación.

Delia, quien hizo sus estudios primarios encabalgados entre la década del '10 y la del '20 en una escuela del barrio de San Telmo en la ciudad de Buenos Aires, aún conserva el recuerdo de la práctica de lectura artística como una experiencia escolar cotidiana: “En la escuela cuando leíamos al frente había que estar parada al lado del banco con la izquierda sostenía el libro y con la derecha sostenía la hoja. Tenía que estar en posición. Había que levantar la mano para leer en el frente sino la maestra se enojaba”. Además, relata cómo la práctica de lectura expresiva respetando los tonos, sonoridades y énfasis de la lectura se repetía en una escena hogareña cuando su hermana Ángela, maestra normal egresada de la Escuela Normal de Avellaneda en 1920, leía en voz alta para toda la familia reunida en torno a la mesa del comedor familiar. “Le daba entonación a la lectura. Leía para todos, se

ponía en la cabecera de la mesa y todos alrededor como niños. Ángela les hacía contar y opinar sobre lo que habían leído”.

Todos estos relatos de la práctica de lectura *artística o expresiva* que se guardan en la memoria de todos estos ex alumnos como la diversidad de fuentes bibliográficas que hemos presentado hasta aquí son otra muestra de cómo este dispositivo se instituyó como práctica escolar en el período considerado. Al mismo tiempo, muestran cómo las prácticas de lectura dan cuenta de los procesos y esquemas sociales y culturales que se reproducen en la escuela ya que en esta práctica escolar, instituida como rito escolar, se observa una concepción del conocimiento literario vinculada con la formación estética, el buen gusto y la belleza artística; se presenta al sujeto como un objeto a manipular y modificar; y, por último, el maestro aparece como aquel que modeliza y educa a los sujetos alumnos que son considerados una *tabula rasa*.

El arte de la glosa: la lectura explicada

La lectura como práctica escolar se construye, como hemos visto en el apartado anterior, en relación con modelos o formas de leer dominantes, modalidades de lectura que responden a ciertas ideologías educativas hegemónicas y a representaciones acerca de qué es leer en la escuela. En este sentido, indagaremos ahora otro modo de leer literatura como dispositivo instituido en la escuela: la *lectura explicada o intelectual*.

Este dispositivo de lectura está estructurado en distintos momentos: análisis descriptivo, análisis de los sentimientos de los personajes, síntesis de los núcleos de acción, análisis de los motivos literarios, síntesis de los pasos y ejercicio explicativo-oral. Se piensa como práctica que permite reflexionar y extraer experiencias del texto que sirvan para la vida cotidiana sobre todo en cuanto a pautas de comportamiento social. Además, la lectura explicada busca manipular y diseccionar los textos para ser estudiados, aprehendidos en su totalidad como si fuera posible analizar cada palabra, término, expresión y vincularlo con la moral y distintas disciplinas científicas para poder tener una comprensión acabada y totalizadora del texto literario y, de esta manera, se obtura la polisemia y la ambigüedad del texto literario.

Un ejemplo de lectura explicada está presente en “Propósito fundamental de la lectura explicada”⁴⁹⁸ del pedagogo y autor de libros de lectura José Natale. En ese artículo explicita cómo se debe abordar un texto, en este caso el cuento mensual “Bola de nieve” incluido en la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis y, además, explica que este tipo de lectura tiene como propósito “dar por ella al niño el alcance reflexivo de la cosa leída, dotarle del vigor para asimilársela, para sacar de su texto el mayor número de experiencias, para comentarla con independencia en el pensamiento”⁴⁹⁹. La secuencia didáctica es la siguiente:

Análisis descriptivo objetivo

Hecha la ejercitación mecánica del trozo, el maestro lee expresivamente, como modelo, procurando dar á los pasajes toda su significación ideológica. –Después inicia el análisis. Preguntas: ¿Qué tiempo hacía cuando sucedió el hecho? - ¿Qué clase de nieve caía? -¿Qué se les ocurrió hacer con la nieve a los niños? -¿Dónde? – ¿Qué había en la calle? - ¿Qué consecuencias tuvo el juego de los niños? -¿Qué efectos produjo en el viejo el accidente? (...)

Análisis subjetivo

¿Qué habrá sentido el viejo al recibir el golpe? -¿Qué impresión causó al niño que pide por él socorro? -¿qué impresión causa el hecho en el ánimo del público? -¿qué sentimiento motiva la desgracia del viejo? (...)

Análisis conclusivo

¿Qué sentimientos deben tenerse para el que ha sido víctima de una desgracia? -¿Para el que ha cometido un hecho sin intención alguna? -¿Para el que ha confesado su culpa? - ¿Para quién, después de todo, es un niño? (...)

Análisis del fondo de la lectura

1. ¿Tiene por objeto la lectura exponer las imprudencias á que se entregan los niños en sus juegos desordenados?; ó en otros términos, ¿logra inculcar en el niño la adversión hacia los juegos indiscretos, presentándonos el espectáculo poco edificante de una desgracia?
2. ¿Procura poner de relieve los sentimientos compasivos de las multitudes?
3. ¿Insiste en presentar al culpable de un mal en su estado de ánimo, agobiado y pesaroso, en justo castigo moral?
4. ¿Trata de emularnos en el ejemplo de Garrón, que favoreciendo la acción de la justicia exime de la punidad á un inocente? (...) (Ibídem: 113-115).

En primer lugar, se recomienda la lectura en voz alta como modelo, es decir, la lectura expresiva a cargo del maestro explicitando así, la idea de que “una buena lectura en voz alta

⁴⁹⁸ Natale, José. “Propósitos de la lectura explicada” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 423, Tomo XXVI, Buenos Aires, Marzo de 1908, Serie 2 N° 43, pp. 113 y ss.

⁴⁹⁹ Ibídem, pp. 122-123.

es el primer paso hacia una buena explicación”⁵⁰⁰. Luego, se inicia la secuencia didáctica de la lectura explicada donde se prioriza la lectura literal del texto que apunta a reconstruir las acciones que se suceden en el relato y, allí, se analizan las pautas de comportamiento de los personajes, el componente sentimental y moral del texto literario. Se rescata la búsqueda de una literatura didáctica que funcione como modelo de comportamiento de los niños lectores. Es decir, se toma a la literatura como “imitación evocativa” que es un “tipo de imitación que despierta el recuerdo de actos o sentimientos concretos, provocando así un efecto sentimental y/o intelectual”⁵⁰¹; a través del relato se establece un universo cotidiano que objetive al sujeto a partir de la interiorización de ese universo. La narración, entonces, permite que el sujeto se apropie de la vida cotidiana y, de esta manera, el lector percibe el mundo narrado como su propio mundo.

En el “análisis subjetivo” se propone que los niños lectores hipoteticen sensaciones, sentimientos que pudieron haber sentido los personajes de la historia y, por último, en el “análisis del fondo de la lectura” se propone que los alumnos develen los efectos que la lectura del texto literario puede tener en el lector a partir de preguntas que admiten respuestas unívocas y que no favorecen la interpretación por parte de los lectores. Otro elemento a señalar de esta secuencia es que se concibe la literatura como obra literaria, como creación de un autor que expresa sus ideas acerca del bien y del mal y que los niños lectores deben revelar.

La secuencia didáctica continúa con la “Síntesis descriptiva del asunto”, donde se narra la secuencia de sucesos contada en el relato. Luego, se presenta el “Resumen del concepto capital” que se propone mostrar al niño el tema de lo leído que “le asegura el dominio de la cosa-objeto del análisis”. Es decir, en este resumen se presenta de qué trata el texto en términos de valores morales y cívicos: el sentimiento de responsabilidad del personaje de Garrón. Luego se continúa con el “Estudio de los motivos”:

1. ¿Por qué se expresa el hecho de nevar antes que la acción de los niños? La razón es de consecuencia: primero la causa del hecho, luego el hecho mismo.

⁵⁰⁰ Cita de Bouillot en Marasso, Arturo. “La lectura en la escuela primaria” en *XI Cuadernos de temas para la escuela primaria*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1928.

⁵⁰¹ Heller, Agnes; op. cit. (1994), p. 124.

2. ¿Por qué se dice: “con aquella nieve acuosa que hace las bolas pesadas y sólidas como piedra”? La nieve acuosa permitió hacer bolas pesadas y sólidas; son éstas las que pueden arrojarse por su peso á la distancia y causar daños más ó menos graves á las personas que ofendan. Las bolas hechas con nieve cuya estructura no tiene tal fuerza de cohesión, fragmentándose al arrojarlas, no hubiesen producido sobre persona alguna tal efecto, como el de la referencia. Luego, debe determinarse que clase de nieve caía, para establecer la razón del hecho consumado (...) ⁵⁰²

Aquí se analizan los motivos por los cuales el autor organizó la secuencia de sucesos narrados de una manera determinada y no de otra. De esta manera, según Natale, los alumnos aprenden el proceso de redactar y, a la vez, se compenetran con los motivos y decisiones de la actividad humana ya que de lo que se trata es de que se narren los hechos con fidelidad y según lo observado en la vida real. Según este pedagogo, la literatura debe dar cuenta de la verdad de los hechos y en la escuela es necesario poner de relieve esa verdad para formar el juicio crítico del niño. Esta práctica se combina con la última etapa de la secuencia, “Síntesis de los pasos” donde se propone explicar el “orden natural del desarrollo expositivo”: “1º Nieva; 2º los niños se divierten haciendo bolas con la nieve y arrójanlas de una acera á la otra de la calle; 3º Garofi hiere al viejo en un ojo (...)”. Se presentan los hechos paso a paso, en una secuencia ordenada que permite, según Natale, “la comprensión inteligente del texto” y se sistematiza la lectura ordenando los sucesos narrados.

Este dispositivo de lectura era muy frecuente en el aula *a posteriori* de la lectura expresiva y se proponía dilucidar los sentidos de los textos literarios obturando la posibilidad de la polisemia. Esta práctica, como señala Arturo Marasso en el artículo “La lectura en la escuela primaria”⁵⁰³, se propone que el alumno arribe a la “idea fundamental” del texto, al mensaje de la obra o a las ideas que trató de transmitir el autor. Cito:

11. Una narración, una descripción, un diálogo obedecen a un plan, a una idea fundamental. Ayudemos a la mente del niño a descubrir esa idea; a seguir su desarrollo y ver cómo ha llegado el autor a expresarla. ¿Cuál es el carácter del tema? ¿Qué es lo que quiso decir el autor? ¿Cómo lo dice? ¿Cómo ordenó las partes de su trabajo? Imaginemos el combate de Don Quijote con los molinos de viento. ¿Cuáles son los personajes principales de la narración? El diálogo del escudero y el caballero servirá para que el niño precise los caracteres. El análisis sintético del carácter de los héroes de un relato es indispensable. ¿Cómo ve el mundo Don Quijote? ¿Por qué lo ve así? ¿Cómo lo ve Sancho? ¿A qué se

⁵⁰² Natale, José; op. ci. (1908), p. 118.

⁵⁰³ Marasso, Arturo; op. cit. (1928), pp.1-12.

debe, ya que en su imaginación está contemplando los molinos como si fueran gigantes, que no le arredre el combate con los desaforados monstruos? ¿Con qué clases de armas combate Don Quijote? ¿A quiénes pertenecieron? ¿Cómo eran estos molinos de viento? ¿Qué nueva significación les ha dado la posteridad? (Ibídem: 9).

Como se clarifica en esta cita, la literatura es considerada obra, en términos barthesianos, que debe ser descifrada por el lector⁵⁰⁴. Para esto, el maestro interroga al niño lector sobre cuál es el mensaje que transmite el creador, cómo está estructurado, cómo son los personajes, qué visiones del mundo tienen, etc. Se trata, en resumen, de explicar el texto considerado como obra, como forma pura para su apreciación y recepción por parte de los lectores. En la última pregunta de la cita, “¿Qué nueva significación les ha dado la posteridad?”, se hace evidente esta concepción de la lectura de literatura como objeto de estudio, donde se interroga al lector con el fin último de explorar el texto, agotar los sentidos intrínsecos de la obra. Detrás de esta práctica está la idea de que el texto tiene un sentido en sí mismo, más allá de quien lo lee.

La lectura explicada era una práctica frecuente en las escuelas primarias argentinas durante las primeras cuatro décadas del siglo XX según relata Julio, un ex alumno. Recuerda que primero “el maestro hacía lectura modelo. Después volvía a leer y comentaba la lectura y nos preguntaba qué nos parecía, qué podíamos hacer con eso. Preguntas relacionadas con el texto. Después empezaba con las palabras difíciles. En primer grado te explicaba del diccionario pero en segunda grado ya lo usábamos nosotros”. La explicación de las acepciones de las palabras es una práctica habitual en la escuela de aquellos años y, también, formaba parte de la práctica de lectura explicada. Por ejemplo, en un ejemplar del libro de lectura *Forjador* perteneciente a un lector que cursó la escuela primaria en la década del '30 se puede observar la *marginalia* –las notas añidadas y manuscritas en lápiz que aún se conservan- que refiere al significado de las palabras en muchas de las lecciones o textos literarios que conforman el libro de lectura. En el texto “Primavera” de R. Blanco Fombona, se explican algunos significados de palabras en letra manuscrita: “embriagas” por “transportas”, “labriego” por “aldeano y labrador”, “arabescos” por “especie de adornos”, “inenarrables” por “que no se puede explicar con palabras”, “aspiraciones confusas” por “acción de aspirar aire”, “impresionables” por “capaz de impresionarse o de

⁵⁰⁴ Barthes, Roland. “De la obra al texto” en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*, Barcelona, Paidós, 1987.

sufrir impresión”, “abedul” por “árbol europeo de madera blanda muy apreciada” y otras palabras que no se llega a descifrar la caligrafía gastada y apretada. En algunos casos las acepciones son sinónimos, en otras se definen por la familia de palabras y, en otros casos, la definición es denotativa o se explica el término por aproximación. Esta práctica de la lectura explicada también puede rastrearse en cuadernos de aula. En un cuaderno de sexto grado de un alumno que hizo la escuela en los años '30, se observan varias consignas de trabajo de comentario de textos. Luego de leer “La cautiva” de Esteban Echeverría o la poesía “La Casa de Tucumán” en los comentarios hechos por los alumnos en forma escrita se privilegia la lectura literal de los textos y no se incluye ninguna opinión personal o interpretación de los textos.

Otra de las indicaciones o pautas para realizar la *lectura explicada o intelectual*, según se establece en las prescripciones curriculares de la época, es la práctica del “resumen oral y escrito de lo leído respetando la ordenación lógica, corrección é independencia, debiéndose emplear al efecto las palabras del autor é imitarse en lo posible su estilo”⁵⁰⁵. Pablo Pizzurno acuerda con estas prescripciones y aconseja explicar “lo leído, coméntese; reproduzcase en forma distinta, hágase resúmenes, a veces escritos; pero no se olvide que la hora de lectura debe dedicarse a la lectura misma”⁵⁰⁶. Es decir, en esta cita Pizzurno enfatiza la lectura explicada como práctica escolar al servicio de la decodificación del texto en un único significado aprehensible y pasible de ser manipulado, a pesar de que dice que el maestro debe centrar la práctica de lectura en la lectura misma. En este sentido, también discute la perspectiva didáctica de realizar ejercicios gramaticales o explicar la gramática a través de reglas o definiciones a partir de lo leído en los textos literarios, tradición de enseñanza que aún hoy se observa en las aulas argentinas: el texto literario se disecciona con el objetivo de reconocer y analizar fenómenos gramaticales. Este tipo de práctica se propone en el texto “La lectura en la escuela primaria”⁵⁰⁷ donde se sugiere la lectura de “El mar” de Michelet y a partir de ese texto se presenta la secuencia didáctica a realizar en el aula. Cito:

DESARROLLO

1. *Lectura explicada*. (I clase).

⁵⁰⁵ Véase nota 485.

⁵⁰⁶ Pizzurno, Pablo; op. ci. (1938), p. 196.

⁵⁰⁷ Véase nota 470.

- a) *Breve reseña biográfica del autor.* Julio Michelet historiador y novelista francés, nació en 1798 y murió en 1874. Sus principales obras son: Historia de Francia, Historia romana y algunas otras de estilo poético como “El Pájaro”, “La Hechicera” y “El Mar” del cual se extrajo el capítulo que nos ocupa.
- b) *Propósito que lo llevó a escribirlo.* Dar idea de la inmensidad del mar, de su grandeza, de la impotencia del hombre frente a esta inmensa llanura líquida.
- c) *Explicación de términos difíciles en su acepción propia y figurada.*
Mar.- La inmensa masa líquida que envuelve la tierra.
Holandés. Hijo de Holanda o Países Bajos. (Tierra bañada por el Mar del Norte en Europa).
A bordo consume su existencia. Pasa gran parte de su vida navegando. Vive su vida surcando los mares, etc.
Infinita y movable llanura del océano, inconmensurable planicie líquida, ondulante.
 (...)
 1. Punto cardinal del horizonte por donde nace o amanece el sol y los demás astros.
 2. El nacimiento de alguna cosa.
 3. Color blanco y brillante de las perlas.
 4. Nombre que se acostumbra a dar a los países de Asia y especialmente a los que forman parte del Imperio Otomano por hallarse al Oriente o al Este de Europa. Cuando se habla de la China, Japón se dice “Extremo Oriente”.
 (...)
 Lectura explicada. Términos difíciles en su acepción propia y figurada (...) (Ibídem: 70).

A diferencia de las secuencias didácticas analizadas hasta aquí, en ésta se inicia la lectura con la reseña biográfica del autor, respondiendo a una concepción historiográfica y biográfica de la literatura más vinculada a la escuela secundaria. A continuación, se propone que el maestro realice la explicación de los términos que no conoce el alumno, tanto en su acepción denotativa como connotativa. Y, como ya habíamos señalado, se concibe a la literatura como obra y un punto del análisis es cuáles son los propósitos que tuvo el autor para escribir “El mar”; es decir, se trata de develar el mensaje cifrado que contiene el texto con el objetivo de dilucidar las razones por las cuales el autor escribió el texto que se lee. La secuencia didáctica continúa así:

III Clase.

- a) *Empleo en cláusulas, oraciones y frases de algunos de los términos cuyo dominio posee ya el alumno.*

Ejemplos: No han podido precisarse aún ni la extensión ni la profundidad del mar. En todos los tiempos y en todas las lenguas la palabra mar dice inmensidad, noche, abismo, desierto, infinito. Es un pueblo simpático y culto el pueblo *holandés*.

China y Japón son dos pueblos del extremo *Oriente*.

La luna y las estrellas lo mismo que el sol aparecen en el horizonte por el *Oriente*.

(...)

- b) *Ortografía* de algunos términos.

Holandés. (Todos los gentilicios que respondan a esta terminación se escriben igual. Ej.: francés, inglés, portugués, dinamarqués, etc. (...)) (Ibídem: 71).

Como decíamos antes, aquí la lectura está al servicio de la enseñanza de la gramática en cuanto distintos fragmentos del texto de Michelet o términos presentes en “El mar” son separados de su contexto de enunciación con el fin de estudiarlos, clasificarlos, y analizar sus distintos usos. Aquí la lectura se transforma en una práctica teleológica: aprender gramática utilizando términos, oraciones y frases extraídas del texto leído. La secuencia didáctica continúa y presenta otros componentes a tener en cuenta en la lectura explicada:

III Clase.

a) *Intereses despertados. –Conocimientos incidentales.*

Ortografía.- Ayes, insondable, holandés, extensión, sima, cima, vislumbrar, presente.

Palabras *derivadas* y primitivas encontradas por el estudio de estos términos.

Historia.- El mar ha visto hundirse y desaparecer grandes y poderosos imperios: Roma, Nínive, Babilonia, Asiria y Cartago. Recordar su situación geográfica y someramente su esplendor y poderío. Hacer referencia a algunos combates navales de importancia. Combate de Trafalgar. El mar también ha sido tumba de héroes. Recordar a Mariano Moreno.

Geografía.- 1. Mares más conocidos y explorados. El más extenso. El más surcado. Los que limitan nuestro continentes. Mares helados, mares tumultuosos. (...)

Zoología.- Animales estudiados y que sólo habitan los mares. (...)

Geología.- Rocas sedimentarias; rocas eruptivas.

Las más antiguas en su formación. Ejemplos.

Moral.- El mar es la imagen de lo infinito. “Estréllase en sus riberas el poder del hombre”.

La superioridad del hombre no está pues, en su fuerza material y física; está en su bondad y en su inteligencia para aprovechar y defenderse de los elementos naturales (...) (Ibídem: 72).

En la tercera clase se propone explicar el texto atendiendo a los saberes incidentales que surjan de la lectura seleccionada. Es decir, la literatura es entendida aquí como *mathesis*⁵⁰⁸, como cúmulo y concentración de múltiples saberes provenientes de múltiples disciplinas; la literatura es, entonces, la llave para apropiarse de conocimientos propios de la geografía, la zoología, la geología a partir del recorte del maestro, de su propia lectura del texto. Todo debe ser explicado, explorado, manipulado, apreciado, estudiado. Nada debe quedar librado al azar. El maestro tiene la función de hacer aprehensible la lectura controlando y estableciendo los sentidos posibles del texto. Incluso, esto puede verse con la lectura “moral” que se hace del texto de Michelet. La imagen del mar sirve para caracterizar la relación entre el hombre y la naturaleza, y para establecer un único sentido moral a la

⁵⁰⁸ Barthes, Roland. *El grado cero de la escritura*, México, Siglo XXI editores, 1983.

imagen marina: lo infinito. Pareciera ser que no hay posibilidades de que el lector hipotetice y plantee interpretaciones distintas del texto leído.

Otros consejos o sugerencias se encuentran en los programas de la escuela primaria como en revistas pedagógicas oficiales para realizar la lectura explicada. Por ejemplo, leer párrafo por párrafo a medida que se va leyendo teniendo en cuenta que a veces “el niño se fija en los detalles de la composición y descuida los puntos principales, perdiéndose así la idea del conjunto que es lo que en realidad importa conocer”⁵⁰⁹. También se sugiere acostumbrar a los niños a explicar el texto a partir de preguntas orientadoras para que luego puedan hacer un resumen de lo leído. En todos los casos se busca aprehender el texto en su totalidad, en su sustancia como llave del saber, la ciencia y el arte.

Por aquellos años también existieron prácticas contra hegemónicas aún tomando el dispositivo de la *lectura explicada o intelectual*. Un docente jubilado, Julio, recuerda la práctica de la lectura en sexto grado –en 1932- con un maestro que era médico de niños: “el día sábado si nos habíamos portado bien toda la semana la última hora y un poquito de la penúltima nos leía de *Billiken*. Salía una hoja por semana que se llamaba “Las emociones futbolísticas de Comeñas” de Borocotó. Me acuerdo de los personajes: Comeñas, Dulce de Leche, Siete Barrigas, Terremoto, Pan con Grasa. El maestro leía ese texto aprovechando las vivencias que el chico tenía”. Esta práctica era muy similar a la que hacía su padre en el hogar: “nos ponía a mi hermano y a mí, mi hermano en la rodilla izquierda y yo en la derecha. Yo tenía que darle vuelta la página. Cuando terminábamos nos preguntaba si nos había gustado, qué habíamos entendido, cómo había terminado, ¿podría terminar de otra manera?”. Esta escena es similar a la que ilustra la lección titulada “Los hermanos” del libro de lectura *Alegre despertar* de Ema de Bedogni⁵¹⁰ cuya primera edición es de 1935:

⁵⁰⁹ Ver nota 467.

⁵¹⁰ Bedogni, Emma C. de; op. cit.



La imagen muestra una escena de lectura cooperativa en el ámbito privado cuyos protagonistas son niños en edad escolar. La escena se desarrolla en el living de una casa donde cuatro niños se encuentran en y alrededor de un sillón. Sentadas en el sillón hay tres niñas y por detrás del sillón se asoma un niño –vestido con un traje marinero azul y blanco– que presta suma atención a la lectura. La primera niña a la izquierda, la que tiene el libro, está vestida con un jumper azul y una blusa estampada, en su cabeza tiene un moño del mismo color que el vestido. A su lado, una niña vestida totalmente de blanco observa atentamente a la niña que lee. La niña del extremo derecho del sillón, con un vestido rosado y una muñeca en brazos, duerme plácidamente, como arrullada por la lectura. El color anaranjado del sillón permite un contraste mayor con las figuras de los niños que resaltan notablemente. La imagen puede dividirse en dos partes: una, la del grupo de las dos niñas y el niño que leen y escuchan la lectura; otra, la de la niña que duerme con una muñeca en brazos. La actitud es de pulcritud, limpieza, orden y la vestimenta denota un cierto origen

social elevado. Esta escena parece dar cuenta de una situación cotidiana y, por eso mismo, espontánea. La imagen denota una armonía que tal vez esté dada por la combinación de colores y por la actitud de los protagonistas de la ilustración. Además, esta escena muestra una práctica de lectura cooperativa donde una persona lee en voz alta y el resto sigue la lectura en el ámbito familiar, como recuerda Jorge en la entrevista. En cambio, algunas escenas de lectura que se publican en revistas para niños como por ejemplo *Pulgarcito*- asociada al tiempo libre de los niños- se presentan como “una ruptura con la escena escolar, están sentados, en un intercambio con el impreso solitario y silencioso”⁵¹¹, según señala Sandra Szir.

En el recuerdo de la lectura de “Las emociones futbolísticas de Comeuñas” se reproduce el dispositivo escolar de la lectura explicada pero con un texto contra hegemónico, no canónico, de valor literario no acreditado. La ruptura está dada en la elección de un texto no legitimado por la escuela, proveniente de una publicación periódica y que invita a los niños a involucrarse desde sus propias experiencias socioculturales. Rompe con el corpus escolar que, como recuerda Julio, estaba formado por textos como “Las aceitunas” de Lope de Rueda, “El domador” de Martiniano Leguizamón, *Recuerdos de provincia* de Sarmiento, entre otros. Además, la lectura es una práctica donde se invita a los niños a comentar el texto a partir de sus vivencias, es decir, no se cierran los sentidos sino, por el contrario, apela a los lectores a establecer vínculos con sus experiencias socioculturales; como en la experiencia de lectura hogareña, donde el padre invita a los niños a comentar qué entendieron, cómo termina el texto y, aún más, qué otra resolución podría haber tenido la historia relatada. Aquí se plantea la existencia de un lector que se apropia del texto, que resignifica la lectura a partir de su propia experiencia y que a partir de lo leído puede imaginar otros mundos posibles. El lector es invitado a imaginar, a crear otros horizontes ficcionales a diferencia de la lectura ceñida y constreñida a los modos de leer del maestro como veíamos en las secuencias didácticas analizadas más arriba.

La lectura explicada o intelectual - que ya para fines del siglo XIX en Francia, con la propuesta de Gustave Lanson, se constituye en un saber pedagógico⁵¹²- se piensa como un medio para adquirir conocimientos que dan cuenta de la historia de las ideas y de los

⁵¹¹ Szir, Sandra M. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2007, p. 131.

⁵¹² Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean; op. cit. (1994).

sentimientos que pueblan los textos literarios. Se trata de comprender el texto, hacerlo comprender a quienes lo escuchan, captar el pensamiento del autor y transmitirlo en forma escrita u oral. La lectura explicada en la escuela va a ser el modo de acercarse al progreso de la civilización, de aprehender la cultura hegemónica.

Entre la coerción y la libertad: la lectura libre

Ciertamente una de las preocupaciones centrales de la escuela, tanto hoy como en el pasado, es la formación o iniciación literaria de los niños en edad escolar. ¿Cómo hacer para que los niños se inicien como lectores? ¿Qué textos seleccionar para la lectura por fuera de la del libro escolar obligatorio? ¿Qué textos o fragmentos elegir para desarrollar la práctica de la lectura en el aula y, de este modo, fomentar la lectura por fuera del circuito escolar? ¿Qué dispositivos de lectura poner en juego en la institución escuela cuando la iniciación literaria funciona como contribución a la educación moral y al adoctrinamiento político del pueblo? ¿Cómo imaginar otros modos de leer en la escuela más allá del control y el disciplinamiento?

La práctica de *lectura libre* se propone formar a los lectores principiantes, que empiezan a recorrer el universo de la literatura y que deben ser orientados para no equivocarse el camino y consiste en la lectura de trozos escogidos de autores nacionales y artículos periodísticos que favorezcan la adquisición de conocimientos y la formación del juicio por parte del alumno. En esta práctica el maestro debe acercar al alumno la mayor variedad de textos literarios y no literarios como modo de iniciarlo en su proceso de formación como lector. Este lector, según las creencias hegemónicas de la época, debe ser aquel que considera a la lectura no como pasatiempo sino como práctica que le permite ampliar su conocimiento del mundo y formarse moralmente. Por esto, los maestros van a ser los encargados de seleccionar los textos y de mediar en esa tarea de puente hacia el universo de la literatura teniendo en cuenta que es necesario, todavía, controlar los sentidos y cuidar que los lectores no recorran los territorios desconocidos y alquímicos de la recepción. Es así que en las prescripciones oficiales se recomienda que los maestros examinen “previamente los trozos traídos por los alumnos para ser leídos en clase” y, además, se le exige al maestro que compile “esos trozos, en hojas enumeradas, los que

reproducirán los alumnos en máquina de escribir”⁵¹³. Es decir, la *lectura libre* sigue siendo una práctica pautada, reglada y con ciertos límites. En este sentido, este dispositivo de lectura surge como respuesta a la necesidad de formar el gusto del lector para que esté capacitado para seleccionar sus lecturas, para fomentar el gusto e independizarse del libro de texto. Es decir, esta práctica busca conjurar las lecturas peligrosas o dañinas de las ediciones populares y de las novelas baratas como así también de la prensa política doctrinaria y propagandística a la que están expuestos los niños fuera del horario escolar.

El interés por dilucidar o acercarse a cierto modo de presentar la lectura puede verse en los múltiples textos que la maestra de grado y directora de la Escuela Número 13 del Consejo Escolar XI Hortensia Rausis publica en revistas como *EMEC*, *Revista de Educación*, entre otras. En el artículo “Ideas sobre la enseñanza de la lectura (2° a 6° grado)”⁵¹⁴ explica en qué consiste la lectura libre:

Lectura libre, no significa libertad absoluta para la elección de trozos, porque no puede admitirse que el niño tenga capacidad suficiente para elegir algo bello por su forma y fondo. Los niños poseen generalmente pocos libros, las bibliotecas son escasas, tropiezan entonces con la dificultad de hallar alguna lectura, traerán para leer lo que encuentren a mano, un diario cualquiera, composiciones extensas, monótonas, se perderá así muchísimo tiempo hasta dar con un trozo digno de ser leído, y hasta sucederá que se invierta todo el tiempo buscando una lectura buena sin hallarla.

Y agrega,

Es cierto, que el gusto es susceptible de cultivarse y que paulatinamente llegarían los niños a elegir bien, pero no hay duda que solamente el maestro sabrá qué beneficio, qué lección, qué utilidad puede reportar la lectura de tal o cual o capítulo. Por eso es que los materiales de lectura deben ser previamente revisados y al seleccionarlos tendremos en cuenta la altura, que sea al alcance de los niños, porque de lo contrario será sin interés, y nunca una lectura debe contener conceptos que no puedan explicarse con claridad y sencillez al niño. De este modo se evita la pérdida de tiempo, que traen inevitablemente las lecturas vulgares, nimias y sólo serán objeto de atención aquellas que por sus ideas y forma puedan elevar y purificar el espíritu (Ibidem: 36).

⁵¹³ “Programas para las escuelas complementarias de la Provincia” en *Revista de Educación*, Tomo V, enero-febrero de 1906, n° 1 y 2, pp. 65-66.

⁵¹⁴ Rausis, Hortensia. “Ideas sobre la enseñanza de la lectura (2° a 6° grado)” en *La Revista de Educación*, Año XXI, 1 y 2, enero y febrero de 1917. Órgano oficial del Consejo General de Educación de Córdoba, pp. 33-42. Originalmente fue publicado en *El Monitor de la Educación Común* en julio de 1905.

La lectura libre, entonces, establece en la selección de textos una preocupación central. Los textos que se lean en el aula deben ser seleccionados por el maestro porque sólo él sabrá elegir aquellos dignos de leerse, aquellos que respondan a la función que tiene la lectura de “purificar el espíritu”, es decir, educar ideológica y moralmente a los niños sin correr peligros por el acercamiento o la frecuentación de lecturas no legitimadas por la escuela. Se trata de controlar aquello que se lee en la escuela y, a la vez, cultivar el gusto estético para que en el futuro los alumnos sepan seleccionar correctamente aquellos materiales que lean por fuera de la escuela. En este sentido, el maestro José R. Coria –en 1909- recomienda que en la práctica de lectura libre se lean “libros, que no sea el texto oficial, diarios, revistas, folletos, etc. “La Prensa”, “La Nación”, “El País”, “Caras y Caretas”, “PBT” son diarios y revistas que traen siempre una sección telegráfica importantísima y un selecto material de lectura en artículos mil, que pone de manifiesto las conquistas que realizó la ciencia en todas las ramas del ser humano, que pueden ser leídos en estas clases con excelentes resultados; principalmente aquellos números especiales que suelen salir en los aniversarios patrios, de donde puede deducirse una preciosa enseñanza histórica, cívica y moral”⁵¹⁵. Se trata de acercar múltiples textos y discursos variados que acerquen conocimientos y saberes desconocidos como así también que sirvan como “fuente para beber la nacionalidad”.

Unos años antes, en 1905, la maestra Magdalena Nava parte de presupuestos similares a los de Rausis para explicar las bondades de la lectura libre apoyándose en su experiencia como maestra en 4º grado. Comenta que el objetivo de esta práctica es despertar el “deseo vivísimo de descubrir nuevos horizontes para ensanchar cada vez el campo de las ideas propias” a través de la lectura de “libros, revistas, diarios (...) trozos escogidos de autores como Miguel Cané, Joaquín V. González y Nicolás Granada” como así también “lecturas morales, ilustradas la mayor parte de las veces por las alumnas, dan material para animadas é interesantes clases de lectura libre”⁵¹⁶ que son el medio a través del cual se consigue interesar al niño en la lectura. Un modo de conocer el interés que despierta esta lectura en los niños de la época es a través de la lectura y análisis de

⁵¹⁵ Coria, José R. “Cómo se fomenta en los niños el gusto por la lectura y su asistencia á bibliotecas escolares y populares” en *Revista de Educación*, Año L, Enero-.Febrero y Marzo de 1909, n°1, 2 y 3, pp. 23-31.

⁵¹⁶ Nava, Magdalena. “Lectura libre” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N°393, Tomo XXI, Buenos Aires, Octubre 31 de 1905, Serie 2º N° 13, pp. 292-300.

entrevistas que Hortensia Rausis realizó a alumnas de la Escuela General Belgrano⁵¹⁷ en un intento por realizar una sociología de la lectura:

Pregunta -¿Qué piensa de su libro y cuaderno de lectura libre?

Respuesta – Tengo como libro de lectura “Consejos á mi hija”. Aunque bueno y sobre todo muy útil para más tarde, sería sin embargo algo monótono si leyésemos siempre en él; pero lo alternamos con las lecturas del cuaderno que contiene publicaciones de los célebres escritores y recortes de “La Nación”, “La Prensa”, revistas y principalmente de dictados y extractos muy entretenidos.

Pregunta - ¿Qué libro desearía leer?

Respuesta – Uno de los libros que más me agradaría leer sería el que contuviese descripciones de otros países, conocer sus costumbres, su modo de vivir; ilustrado con lindas láminas, así creería realmente tener la felicidad de visitar otros países y por otra parte “Leer es viajar”.

Arminda Rolandelli

22-5-1905

(...)

Pregunta ¿Le agrada á Vd. leer?

Respuesta – La lectura es un arte muy agradable al mismo tiempo instructivo; yo desearía saber leer muy bien y gozo mucho cuando oigo alguno que lee bien.

Leo especialmente los diarios, el suplemento de “La Nación” y algunas revistas; me interesan los telegramas de otros países y los artículos de algunos escritores que recorto para llevar á mi profesora y si ella mi permite los fijo en mi cuaderno de lectura.

Rosa Chiesa

22-5-1905

Las respuestas de Arminda como las de Rosa nos acercan, desde la propia voz de los lectores de la época, a las creencias sobre la lectura, las características de la práctica de la lectura libre y los gustos personales en torno a la lectura como así también cuáles eran los textos que se leían en la clase de lectura libre. Los testimonios dan cuenta de que en esta clase se usaba el *cuaderno de lectura libre* en el que los niños recopilaban los textos admitidos y aprobados por los maestros para la lectura libre que se desarrollaba en el aula. Por otro lado, estas respuestas nos acercan las opiniones de las alumnas acerca de que la lectura del texto de lectura obligatorio era rutinaria y monótona a diferencia de aquellos

⁵¹⁷ Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N°391, Tomo XXI, Buenos Aires, Agosto 31 de 1905, Serie 2°, N° 11, p. 55.

textos que se leían en la clase de lectura libre o bien de aquellos que deseaban leer –sobre mundos extraños, distantes y que hicieran referencia a culturas desconocidas-. En las lecturas deseadas, de alguna manera, se piensa a la lectura como un viaje, como una práctica que nos aproxima a destinos inexplorados o desconocidos, a otras culturas y otras experiencias; el leer entendido como viaje es, además, interpelar al texto, mirarlo con los ojos de la propia subjetividad y, en este sentido, resignificar el rol de lector como alguien que se apropia de ese texto a ser recorrido sin un control pedagógico que impone límites en torno a qué y cómo leer los textos. Además, en estas lecturas del deseo se puede observar una de las tensiones que se escenifican en el aula respecto a qué leer en el aula: los deseos de los lectores frente a las prescripciones curriculares que desestimaban la lectura de textos que no hablaran de la geografía y la historia argentina ya que consideraban que la lectura debía ser una práctica cuyo objetivo fuera la conformación de las identidades nacionales en la escuela⁵¹⁸. Por otro lado, las respuestas de las niñas dan cuenta de, como decíamos más arriba, la existencia de juicios de valor sobre la práctica de la lectura –modos de leer correctos e incorrectos-, la idea de una lectura como arte y como llave para el conocimiento y, además, la práctica de la lectura expresiva como puerta al goce estético. Los testimonios de los lectores son, como vemos, una fuente proteica para indagar en cómo se leyó en el pasado y qué creencias en torno a la lectura circularon en distintos contextos sociohistóricos.

En este sentido, el maestro uruguayo Virgilio Cutinella⁵¹⁹ sugiere observar cuáles son las preferencias de los niños cuando eligen qué leer: “los hay que gustan leer fábulas; otros, poesías principalmente; algunos se encantan con los cuentos, narraciones de viajes, y muestran, por el contrario, una menor inclinación por los poéticos, a otros les atraen poderosamente los grandes inventos, los grandes trabajos del genio, etc.”. Por esto, Cutinella sugiere que “el maestro hábil [se aproveche] de estas preferencias para conseguir que la lectura sea agradable siempre”. Es decir, para este maestro se trata de observar y reflexionar acerca de esa práctica para tener en cuenta los gustos personales de los niños

⁵¹⁸ Esto se encuentra enunciado explícitamente en numerosos textos y artículos oficiales y publicados en revistas pedagógicas entre 1900 y 1940, con mayor énfasis en el periodo de gestión de José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1912 en el que se llevó adelante políticas educativas encuadradas en el lema de la educación patriótica.

⁵¹⁹ Cutinella, Virgilio. “La lectura en la escuela primaria” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XIV, La Plata, 1º de diciembre de 1918, N° 323, pp. 7163-7166.

como clave para orientarlos en la elección futura de los textos a leer. Casi diez años después, en un artículo de la *Revista de Instrucción Primaria*⁵²⁰ se sugiere al maestro observar y descubrir en las lecturas libres “el sentir y el pensar del niño” y se agrega que “poco cuesta, mientras el alumno lee, anotar el título del capítulo que ha elegido”. De esta manera, el maestro podrá saber cuál es la inclinación o gusto del alumno. O, como se sugiere en un artículo de *La obra*, se puede implementar un cuaderno de anotaciones donde el niño no sólo anota las palabras desconocidas, sino “los pensamientos que más [lo] impresionen y las imágenes que [considere] hermosas”; “este cuaderno de anotaciones debe ser el confidente asiduo de todo niño, porque él resume, como un libro, las impresiones perdurables que ha dejado en el nuestro el espíritu de los demás”⁵²¹. Estos consejos para los maestros se encuadran en una concepción del niño como sujeto independiente, que piensa, que siente y que puede elegir; ya no es un “salvaje” que debe ser controlado sino un sujeto que aprende por sí solo. El maestro sólo debe guiarlo y estimular su trabajo. Además, se piensa a la lectura como una práctica que se construye en la relación con la propia identidad, con las propias experiencias socioculturales que orientan la elección de los géneros y las temáticas de los textos.

En este sentido se inscriben las imaginaciones didácticas creadas por el maestro Luis Iglesias⁵²² para fomentar en los niños la lectura como práctica y llevadas a cabo en la Escuela N° 11 de Esteban Echeverría para fines de la década del '30. Una de ellas son las “sesiones de lectura”: “espacios de intercambio semanal, en donde los alumnos –después de haber leído los textos distribuidos por el maestro- se reúnen para comentar y expresar sus sensaciones sobre las lecturas o para volver a releer las páginas”. A diferencia del dispositivo de la lectura libre, no se trata de repetir lo que dicen los textos sino intervenir activamente en el comentario y la interpretación. Otra propuesta son “las cajas de lecturas libres” que “contenían breves lecturas en prosa y verso tomadas de libros, antologías, revistas, diarios” y se podían presentar “mecanografiadas o en copias manuscritas”. En estas cajas se agrupaban textos pertenecientes a diversidad de géneros: “poesías, cuentos, leyendas, juegos, adivinanzas, trabalenguas, canciones, coplas, refranes, biografías,

⁵²⁰ “Algo sobre la lectura” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIV, La Plata, 16 de setiembre de 1928, n° 558.

⁵²¹ “Didáctica práctica. Lectura” en *La obra. Revista de Educación, ciencias y letras*, Año I, Buenos Aires, Marzo 20 de 1921, n° 3, p. 22.

⁵²² Iglesias, Luis; op. cit. (2004), pp. 62-64.

anécdotas, lecturas geográficas, históricas o científicas, etc.”. Es decir, el abanico de textos es amplio, se incluyen juegos lingüísticos, textos del acervo popular, lecturas de consulta y literarias. No prima el criterio de la formación moral o cívica de los niños sino se trata de acercar a los lectores diversidad de textos que puedan ser interesantes para ellos. Se considera al niño como lector que, también, decide cuándo utilizar las cajas. Otra práctica sugerida es el “diario mural”:

(...) era una actividad donde cada niño tenía la responsabilidad de buscar, seleccionar y recortar las noticias de los periódicos que él considerara más significativas. Al entrar a clases se dedicaban unos minutos a la lectura de las noticias. Luego se ubicaban en el mapa las noticias que el grupo decidía eran las más importantes. Las noticias que provocaban mayor interés motivaban preguntas, debates y explicaciones. Concluidas las lecturas y comentarios, los directores rotativos –responsables del diario mural- se encargaban de sellar las fechas en los márgenes de los recortes y de anotar en la planilla de control la cantidad de noticias aprobadas por cada niño-corresponsal (Ibídem: 63).

En esta práctica el niño simula ser un corresponsal que selecciona las noticias desde su propia perspectiva; es decir, juega a ser otro y es ahí donde se apropia no sólo de conocimientos vinculados con la construcción del discurso periodístico sino, fundamentalmente, se focaliza su experiencia como lector, como aquel que selecciona de acuerdo a sus propios intereses e inquietudes. Por otro lado, en esta práctica hay una distancia notable respecto del lugar que ocupa el maestro; ya no es alguien que tiene el control pedagógico de los recortes que seleccionan los niños sino sólo guía las conversaciones que se dan entre los niños y su rol está en “enriquecer y conducir el pensamiento de sus alumnos”. Son los niños, los lectores, quienes eligen qué incluir en el diario, qué noticias seleccionar y cuáles soslayar. La práctica del diario mural es, entonces, una modalidad de lectura que se piensa como democratizadora y, por ende, como apropiación.

En las prescripciones escolares, como en el “Plan de estudios para las escuelas primarias” se señala la pertinencia de realizar las lecturas libres “no sólo en clase, sino

también en las mesas de lectura o bibliotecas escolares y en las bibliotecas públicas”⁵²³. En la fotografía que presentamos a continuación



se puede observar la imagen de una grupo de niñas leyendo en la biblioteca de la Escuela Normal N° 8 “Presidente Julio A. Roca”⁵²⁴, cada una con un libro y siguiendo la lectura de manera silenciosa, como si estuvieran en la hora de *lectura libre*.

La biblioteca se transforma en otro espacio posible para iniciarse en la lectura literaria más allá de las lecturas escolares. En este sentido, se pueden rastrear distintas propuestas, proyectos y prácticas de lectura desarrollados en bibliotecas como así también presupuestos de cómo debe ser una biblioteca escolar o infantil y cuáles deben ser los

⁵²³ “Plan de estudios para las escuelas primarias. Lectura. Direcciones y sugerencias” en Consejo Nacional de Educación. *Digesto de Instrucción primaria. Leyes, decretos y resoluciones vigentes en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación*, compiladas por Ramón Carou y Enrique Louton, según resolución del 15 de febrero de 1919 dada por el presidente del Consejo Nación de Educación Dr. Ángel Gallardo, Buenos Aires, 1920, p. 454.

⁵²⁴ *Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, N° 12, Año III, 7 de abril –27 de julio de 1940, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, p. 1341.

textos que la conformen como los presupuestos que la organicen. En una encuesta realizada en 1920 por la *Revista de Instrucción Pública* a maestros, pedagogos y filólogos para obtener información sobre cómo fomentar la lectura entre los niños se consignan las opiniones de los entrevistados a partir de las siguientes preguntas: “1. ¿Qué medios aconseja Ud. para fomentar el amor a la lectura?, 2. ¿Qué libros recomendaría a los niños?, 3. ¿Cuáles son a su juicio los requisitos que debe cumplir un libro para niños?, 4. ¿Cuáles son los libros que le han impresionado más en su niñez?, 5. ¿Tiene Ud. algunas observaciones para los libros adoptados para lectura en los últimos años?”. Esta encuesta intenta no sólo presentar creencias acerca de los modos de formar lectores sino también acercar un canon de lecturas legitimadas por las personalidades entrevistadas y, además, indaga en puntos de vista y perspectivas sobre los propios itinerarios lectores y las sugerencias u observaciones en relación a los textos que habitualmente se usan en el circuito escolar.

En las respuestas de Carlos Shmahl⁵²⁵, éste sugiere como modo de fomentar el amor a la lectura crear una biblioteca infantil que “debe poner en manos del educando obras que vayan interesando paulatinamente su atención hasta habituarlo en forma tal a la compañía del libro, que le sea difícil abandonarlo más”. Para esto es necesario poner al alcance del niño “obras que insensiblemente, sin que lo quiera ni lo desee muchas veces, vayan acostumbrándolo, formándole el excelente hábito de leer”; también aconseja leer “bien, con expresión, gracia o sentimiento fragmentos de *Pinocho* o *Corazón*, por ejemplo. De estas lecturas surgirá en algunos niños (...) el afán de continuar por sí solos la lectura de las risueñas páginas del primero o de las emotivas del segundo.” Es decir, aquí se parte de la creencia de que la mera frecuentación de textos que sean accesibles a los niños invita a la lectura como así también que el dispositivo de la lectura expresiva por parte del maestro ayuda a la formación del lector.

En un artículo titulado “La biblioteca escolar infantil”⁵²⁶ publicado ocho años después en la misma revista, se resumen los resultados de la encuesta sobre los beneficios

⁵²⁵ Shmahl, Carlos. “Sobre la lectura y libros que convienen a los niños” en *Revista de Instrucción Primaria*. Sección Actualidades, Año XX, La Plata, Noviembre 16 de 1924, n° 466, pp. 13674-13765.

⁵²⁶ “La biblioteca escolar infantil”. Síntesis de la encuesta por *Revista de Instrucción Primaria* por iniciativa y bajo la dirección del señor Antonio Morelo en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXVII, La Plata, 1° de julio de 1932, n° 467, pp. 23002-23004.

de las bibliotecas escolares y cuáles deberían ser los textos que las conformen. Se considera que la biblioteca escolar infantil favorece distintas prácticas beneficiosas para los niños:

“Crea el hábito de la lectura personal y de la investigación. (...) Induce a maestros y a alumnos a poseer biblioteca propia. (...) Subsana serios obstáculos a los alumnos carentes de recursos. Es fuente de placeres. Favorece el dominio del idioma. (...) Substrae al niño a la calle, a la ociosidad y a las distracciones funestas. Mejora y difunde la cultura general. Forja el carácter mediante los ejemplos. (...) Enseña deleitando. Evita los extravíos inherentes a la lectura espontánea. Asegura la autoeducación post escolar. (...) Prepara lectores para las bibliotecas populares. Ilumina y fortifica el espíritu” (Ibídem: 23002).

La biblioteca escolar para los niños cumple múltiples funciones no sólo educativas referentes a la formación del lector y a su acercamiento a la literatura sino también contribuye a la construcción del niño como sujeto social e individual, siguiendo ciertas pautas de urbanidad y buena conducta. Por otro lado, la biblioteca escolar establece los límites al universo de textos literarios pasibles de ser leídos como así también ayuda al uso correcto del idioma y favorece la iniciación en la lectura de los niños en edad escolar. La biblioteca debe, además, conformarse con una exhaustiva lista de textos sugeridos también en el artículo:

Diccionarios: de la Lengua, Hispanoamericano, Pequeño Larousse. *Antologías:* argentina, hispanoamericana, gauchesca, dialectal. *Poesías:* de Rafael Obligado, Guido y Spano (...). *Fábulas:* de Esopo, La Fontaine, Trilussa, Iriarte, Samaniego, Joaquín V. González, R. Melgar. *Cuentos:* (...) Calleja, Andersen, Grimm, Perrault, Kipling, Schmidt (...). *Otros géneros literarios:* Novelas: (...) Robinson Crusoe por Defoe; Julio Verne; Homero; (...) Juvenilia y En viaje por Miguel Cané, Don Quijote (ediciones apropiadas); Del Pasado y Leyendas Argentinas de Ada Elflein; Alegre por Hugo Wast; Mis montañas por Joaquín V. González; (...) El tempe argentino por Marcos Sastre; (...) La Australia Argentina por Roberto Payró; Tradiciones argentinas por P. Obligado; Argentinidad por Ricardo Rojas (...). *La naturaleza:* La vida de los insectos por Fabre, Vida de las abejas por Maeterlinck (...). *Publicaciones periódicas:* suplementos de La Nación y La Prensa (...). *Consúltese:* Catálogo de libros infantiles, Guía Pizzurno, (...) Colección Araluce; El Libro del Idioma de Henríquez Ureña (...) (Ibídem: 23002-23003).

Los libros que conformen la biblioteca deben dar la posibilidad de acceder a un conocimiento más acabado del idioma, acercar universos imaginarios y fomentar el trabajo intelectual como así también es necesario que se incluyan textos que hagan referencia a los héroes y próceres nacionales como a sus obras más importantes. Además, debe contar con publicaciones periódicas y con material de consulta para el niño en edad escolar. Como

señala el maestro José Bibberman⁵²⁷, la biblioteca infantil debe “tener por norma el norte de una buena y excelente marcha hacia la elevación espiritual del niño en todos los órdenes y factores de la vida. Por eso nos permitimos señalar que toda biblioteca infantil debe forzosamente reunir un material digno al alcance de todo niño”. Y, aún más, señala que la biblioteca “debe ser el taller donde se forjen los hombres del mañana; hacerles sentir todo lo bello y hermoso que dimana de la madre Natura.”

La biblioteca infantil escolar es el conjunto de libros “bien seleccionados que pueden ponerse en manos del niño para deleitar su espíritu, ampliar su cultura o imprimirle orientaciones de índole moral.”⁵²⁸ Esta definición de biblioteca escolar es de Pablo Pizzurno quien en 1928 en el llamado “Club de Madres” explicita algunos criterios para seleccionar los libros que deben conformar la biblioteca: libros de ilustraciones para los niños más pequeños; novelas de Defoe y cuentos de la colección Araluce para niños entre 7 y 10 años; *Corazón de De Amicis* y *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe para chicos de 10 a 13 años; libros de aventuras, narraciones de viajes, narraciones históricas, textos de vulgarización científica y poesías de Samaniego, Iriarte y Balmaceda, entre otros, para niños de 13 a 15 años. En “Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares”⁵²⁹ Pizzurno explica algunas condiciones que debe cumplir la biblioteca: estar en un local adecuado y que el niño encuentre fácilmente todo lo que busca. Luego señala la importancia de que la biblioteca cuente con bibliotecarios capaces, es decir, que estén penetrados “profundamente de que su misión es análoga a la del maestro de escuela”, que deben “conocer la literatura escolar y a los niños; deseos de éstos, adivinarlos, proporcionarles el libro, la lámina, el mapa, que puedan necesitar” y señalar a los niños “dónde hallarán lo que precisan para preparar sus lecciones, el trabajo escrito, la poesía que buscan”. El bibliotecario debe ser “accesible, inspirar confianza por su afabilidad y buen humor, de manera que el niño vaya a él sin vacilar cuantas veces lo necesite”, es decir, “el bibliotecario debe ser el alma de la biblioteca infantil”. En el

⁵²⁷ Bibberman, José. “Bibliotecas infantiles” en *Revista de Instrucción Primaria*. Sección La voz de los maestros, Año XXXI, La Plata, 16 de julio de 1935, n° 722, pp. 26263-26264.

⁵²⁸ “Las bibliotecas escolares. Ideas acerca de los libros adecuados para los niños” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXVII, La Plata, 1° de agosto de 1931, n° 627, pp. 220090-22092.

⁵²⁹ Pizzurno, Pablo. “Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares” en *Boletín de la Instrucción Pública*, Tomo III, Septiembre a Diciembre de 1909, Buenos Aires, 1909, pp. 63-70.

recuerdo de Jorge, uno de nuestros entrevistados, la biblioteca –durante sus años de escuela primaria- responde a esta concepción de Pizzurno. Cito:

En mi barrio había una sociedad de fomento, una sociedad cultural llamada Florencio Sánchez. Funcionaba donde estaba el Cine español, en el piso de arriba. Ahí funcionaba una sociedad cultural y ahí iba. Había una chica bibliotecaria, yo me acuerdo tanto de ella, le tengo cariño, era una chica jovencita, era perito mercantil pero para mí era una maestra. Nos leía, nos comentaba, nos hacía hacer resúmenes sobre lo que leíamos. Se llamaba Lilia. Para mí era una figura querida. Estoy agradecido porque a pesar de tener libros en casa, para algunas cosas yo iba a la biblioteca. En esa época estaba la Enciclopedia Salvat, no se la daban a cualquiera. Y ella me dejaba a mí. Yo iba directamente, elegía el tomo y lo sacaba. Para mí era el summun.

La biblioteca es, en el recuerdo de Jorge, otro lugar donde la lectura fue posible, donde leer le abrió la posibilidad de conocer otros mundos, de descubrir cosas nuevas. La bibliotecaria ocupa el lugar de un “mediador cultural”⁵³⁰ que acerca textos, habilita lecturas, acompaña en el camino. La lectura en la biblioteca se constituye en un escena de iniciación al mundo de la lectura y que, según recuerda, trató de repetir en su práctica docente. Leer fue una aventura que, según cuenta, lo marcó en la elección de su profesión y en sus prácticas docentes.

Pablo Pizzurno sugiere otras condiciones que deben tener las bibliotecas que responden, más estrictamente, a dispositivos de lectura que se proponen la iniciación en la lectura en las bibliotecas escolares para formar un lector autónomo que ya fuera de la escuela siga concurriendo a bibliotecas. Para esto, dice, es imperioso “crear bibliotecas en todas partes, de fácil acceso y en las cuales el adulto ilustrado ó el obrero más modesto encuentren cada uno las obras científicas, literarias, artísticas que deseen, para pasar sana y agradablemente unas horas con lecturas que eleven su nivel intelectual y moral y además, lo que hoy no sucede, abundantes publicaciones de referencias corrientes”⁵³¹. De ahí que

⁵³⁰ Seguimos aquí a Michele Petit que acuña este término para referirse a aquel que tiende puentes entre los textos y los lectores, alguien que guía al que se está iniciando en la lectura. Véase Petit, Michele. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999 y Petit, Michele; op. cit. (2001). También podríamos hablar en este caso de la bibliotecaria como “intermediario cultural” siguiendo a Michel Vovelle que se refiere con este término a aquellos “eslabones esenciales para la transmisión o para la formalización de consignas (...) introducidos al menos parcialmente, si no totalmente, en la cultura de las elites, pero también aptos para establecer o conservar el contacto con los grupos populares.” Véase Vovelle, Michel. *La mentalidad revolucionaria*, Barcelona, Editorial Crítica, 1989, p. 131.

⁵³¹ Pizzurno, Pablo; op. cit. (1909), p. 69.

podemos decir que Pizzurno busca establecer puentes entre las bibliotecas escolares infantiles y las bibliotecas populares, entre las prácticas de lectura escolares y las prácticas de lecturas de hombres y mujeres de la comunidad que concurren a la biblioteca popular del barrio, entre la práctica de la lectura libre en el ámbito de la escuela y la práctica de lectura en el “más allá de la escuela” que involucra tanto a aquellos que pertenecen a la cultura letrada como a los sectores populares⁵³². Una de las imaginaciones didácticas - dispositivos didácticos artesanales que son producto de la invención e imaginación de los docentes frente a las necesidades de las prácticas- que propone es “La hora de los cuentos”, llevada a cabo en Francia en la biblioteca popular de Versailles cuarenta años antes. Ésta consiste en que

(...) a una hora convenida, en días señalados de la semana, una persona, generalmente una maestra con dotes especiales para leer ó narrar historias, se presenta en la sala contigua a la biblioteca y allí, rodeada por los niños, que acuden con entusiasmo, refiere cuento ó historias interesantes destinados no sólo á cultivar el sentimiento ó la inteligencia de aquellos ó á transmitirles en forma amena nociones útiles, sino á acentuar su amor á la lectura y el hábito de practicarla (Ibídem: 68).

La lectura en voz alta y compartida, socializada como práctica que invita a adentrarse en el territorio de la lectura, apela al sentimiento y al intelecto. Se trata, en un punto, de volver al presupuesto de Calixto Oyuela de “educar deleitando”, aprender de manera espontánea a través de la práctica de la lectura y, a la vez, formar lectores. Además, en “La hora de los cuentos”, el lugar del *story teller* -es decir, del que narra el cuento o la historia- es un engranaje fundamental para abrir el puente a la lectura como práctica autónoma de los niños: una práctica posible “es una narración que se comienza en la hora de los cuentos y se interrumpe pero cuando el interés por conocer el resto se ha despertado, de manera que el niño acude en seguida á los estantes, retira los ejemplares que también están allí esperándole para que con ellos satisfaga su curiosidad, continuando solo la lectura de la historia comenzada por el “*story teller*”⁵³³. El *story teller*, entonces, funciona como un narrador que produce en los lectores el efecto de seguir leyendo, el deseo de continuar la lectura del texto seleccionado en forma solitaria. Es decir, es aquel que con su lectura

⁵³² Para profundizar sobre la propuesta de Pizzurno véase Bombini, Gustavo; op. cit. (2004), pp. 295-299.

⁵³³ Pizzurno, Pablo; op. cit. (1909), p. 69.

socializada y compartida tiende el puente a la experiencia de la lectura autónoma. En el mismo artículo, Pizzurno comenta algunos proyectos que ha llevado a cabo para formar a los alumnos de escuelas normales donde se forman los futuros maestros: un curso de *Bibliotecomanía* que se propone enseñar los criterios de organización de la biblioteca, conocimientos sobre literatura especializada en el tema; además organizó un curso de lectura expresiva para formar a los futuros “*story tellers*” entre los alumnos de las escuelas normales. En esta última propuesta, se resignifica el lugar de la lectura expresiva ya no al servicio de un control sobre los cuerpos y sobre la lengua sino como herramienta central para la formación de lectores. Con esta propuesta coincide el autor del artículo “El cuento semanal”⁵³⁴ publicado en *La obra* en 1929 quien propone que los maestros dediquen una hora por semana a contar cuentos a los niños en la hora de lectura semanal que se instituyó en la Ciudad de Buenos Aires desde la Inspección Técnica. Es decir, se trata de completar la tarea de la biblioteca de aula y, a la vez, según el autor de este artículo, la lectura del cuento semanal “es para los niños, y también para los que hemos dejado de serlo, grato solaz y sano esparcimiento, ventana abierta a maravillosas perspectivas ideales, puerta de escape donde huímos, cuando la realidad nos asedia y nos fatiga, al campo abierto de la alegría y la vida”. Y agrega, “contar cuentos a los niños es ayudarlos a ensanchar el dominio ideal, multiplicar sus perspectivas, extender y profundizar su vida interior”. La lectura aquí se piensa como medio para salir del espacio cotidiano y el tiempo real, abrirse a lo desconocido, a lo otro, lo extraño y extranjero y, a partir del viaje a la metáfora, volver a uno mismo, resignificar la propia identidad y experiencia de sí, tanto en el caso de los niños como de los adultos. En esta práctica se transparenta una concepción del niño como lector, como aquel que teje su propia subjetividad con la trama del texto y, a la vez, se enfatiza el lugar del maestro como aquel que habilita y posibilita el encuentro con la literatura.

Otra imaginación didáctica propuesta por Pablo Pizzurno es “Pequeñas Fiestas”, es decir, “actos públicos con música, representaciones dramáticas, recitaciones, cantos, etc. con asistencia de las familias todo lo cual contribuye á que la biblioteca se rodee de los prestigios que la hacen amada y por lo tanto, concurrida con regularidad”⁵³⁵. La biblioteca

⁵³⁴ “El cuento semanal” en *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 162, Tomo IX, N° 3, Buenos Aires, Abril 10 de 1929, p. 111.

⁵³⁵ Pizzurno, Pablo; op. cit. (1909).

aquí se piensa como un espacio de encuentro, de socialización, de intercambio cultural y social donde la música, las representaciones dramáticas y las recitaciones se dan cita en el espacio de los libros como modo de acercar a la comunidad a la biblioteca.

Olga Cossettini en la Escuela Dr. Gabriel Carrasco impulsa fuertemente el lugar de la biblioteca como espacio de formación del lector. Este espacio –abierto durante ocho horas diarias y atendido por una maestra- está pensado como un lugar donde el niño tenga libre acceso a las estanterías abiertas, que cuenta con un pequeño hall que “es utilizado para hacer exposiciones mensuales de libros, revistas, láminas, ilustraciones de acontecimientos históricos, recortes periodísticos de actualidad, reproducción de obras maestras de la pintura nacional e internacional”⁵³⁶. Además, en la escuela funcionó una biblioteca para madres –con la intención de establecer un puente con la comunidad y educar a la población femenina- “con una selección de obras que se relacionan con el cuidado del niño, su alimentación, higiene, vestidos, novelas; libros de arte doméstico tales como: cocina, modas, artesanía, revistas femeninas”⁵³⁷. La lectura de estos materiales se “fomenta en reuniones y en las clases de costura y telar”. Es decir, el espacio de la biblioteca escolar rompe sus fronteras institucionales y se piensa como un lugar de encuentro y de influencia sobre los alumnos, ex alumnos, padres y vecinos; se transforma en una “obra de extensión cultural” y una empresa de “cooperación de padres y vecinos”⁵³⁸. Aquí también, como en las propuestas de Pizzurno, se tienden puentes con el “más allá de la escuela”, se promueve la práctica de la lectura como práctica social y cultural.

El maestro Iglesias también sugiere como modo de despertar en los niños la avidez por leer la creación de “la biblioteca” y “la mesa de revistas”⁵³⁹ como espacios en el aula donde los niños tengan al alcance de sus manos textos diversos, a los que puedan acceder directamente, sin mediaciones del docente, para buscar con sus propias manos el material deseado. Iglesias considera fundamental para iniciar a los niños en la lectura la selección de “buenos libros, bien impresos, de abundantes ilustraciones y elegidos entre aquellos que puedan interesar a los niños”. Es decir, según Iglesias, se trata de crear un espacio de lectura en el aula sin la intervención del maestro, donde el niño elija qué leer, libremente,

⁵³⁶ Cossettini, Olga; op. cit. (2001), p. 81.

⁵³⁷ *Ibidem*, p. 82.

⁵³⁸ *Ibidem*.

⁵³⁹ Iglesias, Luis; op. cit. (2004), pp. 63-64.

seleccionando la lectura deseada dentro del corpus de textos que conforman estos espacios áulicos. El aula es un espacio de intercambio, una “comunidad de indagación”⁵⁴⁰ donde los niños son activos, toman decisiones, establecen un diálogo sin la intervención del docente; son espacios donde el alumno es protagonista y el maestro sólo acompaña el proceso de apropiación.

Es así cómo la biblioteca, tanto en las propuestas de Pizzurno como en la de los otros maestros citados, se transforma en un espacio rico para la formación de los lectores y allí surgirán prácticas de lectura que marquen las iniciaciones literarias de muchos niños y niñas. Así lo rememoran, algunos de nuestros entrevistados.

Alcides recuerda que empezó a leer en la escuela con los libros de lectura, pero fue la biblioteca familiar –construida en años de esfuerzo y comprando libros baratos en el centro- y la popular la que le abrió otros itinerarios lectores. Recuerda que “venía el verano y uno se leía un libro entero para cambiarlo al otro día, todos de aventuras. Cuando se acabó eso, yo debía estar en 6° grado, empecé a meterme en la biblioteca de mi papá. Los libros de Zola, eran pornográficos...Galdós, Stendhal. Empecé a leer todo eso”. La biblioteca familiar le acercó la literatura a través de la transgresión a los modelos escolares y, la biblioteca del barrio, le permitió seguir abriéndose camino en el universo de la literatura:

Yo empecé con Salgari, Verne, como empiezan todos. Conan Doyle. Cuando terminé esos me empecé a meter en la biblioteca. Acá en Liniers, en la calle Tonelero, había una biblioteca. A la noche era como un centro de reunión. Cuando estaba en el fin de la primaria y en el secundario empecé a ir. Cuando se acababa el horario de la biblioteca jugábamos a las damas, al ping pong, al ajedrez. Durante mis estudios secundarios prácticamente no compré libros, usé los libros de esa biblioteca. Los de estudio no se prestaban para la casa, los de literatura sí (...) Ya en la secundaria me puse de ayudante de bibliotecario y me llevaba los libros de noche y los llevaba al otro día antes de que abriera. Entonces yo no compraba.

La biblioteca barrial es el espacio de la lectura y un ámbito social, de recreación, de construcción de lazos sociales y de apertura al conocimiento literario y no literario. Es el lugar donde se puede recorrer otros textos más allá de los propios. Y, en este sentido, el

⁵⁴⁰ Lipman, Matthew. *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky. Una teoría narrada en clave de ficción*, Barcelona, Gedisa, 2004.

afán por leer es satisfecho por este joven con textos de literatura que se prestan y con la argucia de trabajar para la biblioteca como forma de tener otro acercamiento a los libros.

En el caso de Roberto Raschella, escritor y maestro, recuerda que en la escuela primaria leía a Germán Berdiales, las fábulas de Esopo, Samaniego. “Pero a los 11 años estando en Burzaco empiezo a leer... Había una biblioteca frente a la estación y yo iba y buscaba. *Los miserables* de Víctor Hugo, *El 93* de Victor Hugo, Alejandro Dumas”. Aquí la biblioteca es también el paso hacia la literatura universal no didactizante y ocupa un lugar central para este lector como su iniciación temprana en la lectura familiar de periódicos y revistas políticas pertenecientes al padre sindicalista y fundador del Partido Comunista en el pueblo de Calabria de donde eran originarios. La biblioteca, entonces, significó la lectura de textos no controlados por la escuela, la entrada a la literatura universal sin restricciones y, el modo de acercarse a un abanico de textos que no circulaban en el ámbito escolar.

Con el afán de iniciar a los lectores se vincula la lectura en el aula con la lectura en las bibliotecas. En los dos casos se seleccionan los textos que conformarán el corpus de lecturas permitidas pero, en el espacio de la biblioteca, se empieza a flexibilizar el acceso a los libros por parte de los lectores. Ya no está el papel admonitorio del docente que establece qué está permitido y qué no sino los libros en los anaqueles esperando que un niño o niña los abra y de un salto se meta en ellos. La práctica de la lectura libre nace como un modo de introducir el lugar del lector en la escuela y la práctica de lectura de textos recreativos con el control pedagógico del maestro. A partir de las experiencias concretas de la lectura libre en clase se empieza a observar la necesidad de formar bibliotecas escolares que provean de material de lectura para ese dispositivo escolar. Es ahí que nace el lazo entre lo escolar y lo no escolar, entre las prácticas de educación formal y de educación no formal. Entre la lectura libre y la lectura en las bibliotecas escolares, barriales y populares.

Para concluir podemos decir que una historia de la lectura en la escuela, entonces, se construye a partir de una trama polifónica de propuestas pedagógicas, ideologías educativas, perspectivas y concepciones sobre la lectura que se concretizan en experiencias cotidianas escolares donde entra a jugar el lector y que, como hemos visto en nuestro trabajo, muchas veces entran en tensión con las orientaciones y prescripciones curriculares

que establecen no sólo un corpus de saberes y conocimientos sobre la literatura sino también unos modos de hacer, unas prácticas y rutinas didácticas que se presentan como dadas, objetivadas e instituidas. Por esto, la historización de cómo se leyó la literatura en la escuela primaria nos enfrenta con la necesidad de hacer una historia de las tácticas y las estrategias al decir de Michel De Certeau⁵⁴¹, de qué lugar ocupa el poder de las instituciones y cuál corresponde al de los sujetos en la cultura escolar que se legitima en determinado contexto sociohistórico, qué prácticas se dan como instituidas y qué prácticas se piensan como contra hegemónicas y de qué modo tanto unas como otras se ponen en acción de manera simultánea y yuxtapuesta. Es decir, hemos intentado mostrar no sólo los discursos que circularon en torno a qué significaba leer en el período considerado sino también qué prácticas concretas se llevaron a cabo en las escuelas y de qué modo los maestros construyeron distintos modos de leer tensionando o no con las prescripciones curriculares, acatando o no los modos y prácticas institucionalizados de leer.

En este sentido, la historización de las prácticas de lectura literaria se propone desnaturalizar y deconstruir las ideas previas sobre la enseñanza de la literatura y las prácticas de lectura y, de este modo, también busca establecer relaciones entre las prácticas del pasado y los problemas en torno a las prácticas de lectura en el presente.

Se trata, entonces, de volver a mirar al lector, a los niños y niñas que se inician en la lectura y a dar cuenta de cómo se vinculan con la cultura escrita, con la lectura sin dar razones a lo establecido o tensionando en una relación de fuerza con las lecturas impuestas, la moral lectora y las prácticas de lectura que se piensan como mecanismos de construcción identitaria. Los lectores construyen sus modos de leer más allá de los controles pedagógicos y las orientaciones lectoras prescriptas, ponen en juego el deseo y lo deseado en los textos que eligen leer y, a la vez, se dejan llevar por aquellas prácticas que los apelan como sujetos, que los invitan al convite de la lectura hacia otros universos de sentido, como hemos visto en las opiniones de niñas y niños y en las imaginaciones didácticas o alternativas pedagógicas reseñadas a lo largo del trabajo. Los lectores, entonces, siempre encuentran los modos de transgredir lo establecido, de vincularse con los textos más allá de lo establecido, de lograr una autonomía lectora y de construir su propia entrada a los textos

⁵⁴¹De Certeau, Michel; op. cit. (2000).

soslayando los modos de leer establecidos y legitimados por las creencias sociales o la cultura escolar.

Parte III: El caso *Corazón*: literatura y construcción de identidades nacionales

Capítulo VIII: Discurso literario y nacionalización cultural: *Cuore* de Edmundo De Amicis, un ejemplo paradigmático.

Lecturas y canon nacional

La escuela, en el contexto de nacionalización cultural que hemos analizado anteriormente, puso en acción mecanismos nacionalizadores para la conformación identitaria en los que la literatura ocupó un rol privilegiado ya que funcionó como un instrumento que operaba sobre el capital simbólico y cultural de los inmigrantes e hijos de inmigrantes que formaban parte de la población escolar. El discurso literario, entonces, fue utilizado con el objetivo de instituir una subjetividad nacional que borrara cualquier perspectiva plural y extranjerizante. De esta manera, la literatura deviene una fábula de identidad nacional que se propone inculcar no sólo conocimientos nacionalistas acerca de la historia argentina y sus protagonistas sino también se transforma en el medio a través del cual el lector puede apropiarse de un conocimiento sobre la vida nacional expresada en sus prácticas culturales, comerciales, políticas y geográficas como así también acercarse a un universo de creencias y pautas morales que constituyen la pertenencia a la nación.

La literatura, entonces, fue considerada un mecanismo nacionalizador utilizado por el proyecto del nacionalismo cultural para la asimilación de los inmigrantes y, más específicamente, se constituyó en un dispositivo escolar⁵⁴²— un artefacto que impone un

⁵⁴² Apple, Michael W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.

sentido de lo correcto y necesario dentro de los saberes escolares, y que cuando entra en el discurso pedagógico se incorpora al discurso oficial y dominante—. Es decir, la literatura que ingresaba al circuito escolar funcionó como un aparato simbólico del Estado que contribuiría a ordenar la vida social que se pensaba como nacional y, de esta manera, disciplinar a los sujetos disidentes. Fue la escuela el ámbito en el que se ponían en funcionamiento textos literarios que se sometían a las reglas del discurso dominante y, como analiza Jorge Larrosa, se transformaban en “instrumentos para persuadir o convencer al lector de la verdad de alguna cosa y (...) para exhortarle a actuar de determinada manera.”⁵⁴³

A lo largo de estos primeros cuarenta años del siglo, discursos e intervenciones provenientes del CNE —además de las ya señaladas en la parte II— como así también de docentes, intelectuales y funcionarios dan cuenta de la función de la literatura como formadora de identidades nacionales. La cuestión de cómo pensar la literatura en la escuela y qué textos seleccionar para tal fin recorre informes, disposiciones, digestos, artículos publicados en revistas pedagógicas que responden a la ideología dominante. Es así que en el informe de *Educación común en la Capital y Territorios nacionales* de 1908 se explicita la necesidad de “escoger con cuidado los trozos literarios en prosa ó verso, de autores nacionales, que han de leerse ó recitarse de memoria”⁵⁴⁴; la misma preocupación aparece en las Instrucciones al personal docente⁵⁴⁵ del mismo año. También en las *Instrucciones de la inspección* para la organización de los festejos de la Semana de Mayo se sugiere que “en lenguaje, lectura, declamación y composición, se [dé] lugar prominente á los grandes poetas y prosadores nacionales, y á temas propios del aniversario”⁵⁴⁶ y en el *Informe de la Comisión de Textos* del año 1923 también se hace referencia a cómo debe ser el libro de texto en cuanto al contenido literario y se proclama la necesidad de que esté constituido por trozos literarios de “buenos escritores” que respondan a “un ideal nacional y moral” y

⁵⁴³ Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1998, p. 402.

⁵⁴⁴ Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Primer Informe (Año 1908) presentado al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública de la Nación por el Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Dn. José María Ramos Mejía, Buenos Aires, Imprenta y Litografía G. Kraft, 1910, p. 13.

⁵⁴⁵ “La educación patriótica. Instrucciones al personal docente. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 426, T. XXVI, Buenos Aires, Junio 30 de 1908, Serie 2ª N° 46.

⁵⁴⁶ Bavio, Ernesto; op. cit. (1909), p. 328.

“estimulen la adquisición de una mayor cultura, poniendo al niño en íntima comunión de ideales con la élite de la nación, representada por sus más eminentes escritores, y en contacto de las diversas facetas de su espíritu en formación, con las manifestaciones más altas de la cultura general.”⁵⁴⁷ Desde las políticas educativas, la literatura que ingresa en el circuito escolar se piensa como un discurso que tematiza la tradición y la civilización nacional para la cohesión social⁵⁴⁸ y se articula como el instrumento para la educación del ciudadano como en ciertas ideas morales, valores, comportamientos modélicos. Esta representación de la literatura para el circuito escolar se mantiene, más allá de los cambios que se producen en cada gestión del Consejo, a lo largo del período que investigamos. Es así que en disposiciones ministeriales posteriores a las vistas hasta aquí, también se reproduce la preocupación en torno a la nacionalización literaria. En un discurso del presidente del CNE, Octavio Pico, para la inauguración de la Conferencia de inspectores seccionales de los territorios en enero de 1937, en torno a la educación nacionalista plantea la necesidad de enseñar poesías patrióticas y sugerir la práctica del recitado en los hogares y en la vecindad como el modo posible para que los niños sientan la emoción nacional. De esta manera, considera que “los versos irán diciendo a los extranjeros que los escuchen de nuestras glorias, y de nuestro amor a la patria, con el ritmo y la belleza que hacen sensibles a todo ser.”⁵⁴⁹ Contundentemente se explicita el poder de transmisión de la cultura argentina en las poesías patrióticas y la práctica de lectura de estos textos como formadora de identidades nacionales. Del mismo modo, aparece en el informe de *Educación común en la Capital, provincia y Territorios nacionales*⁵⁵⁰ correspondiente al año 1940 la resolución de organizar un programa de lecturas “de ciertas páginas literarias de escritores argentinos, de acuerdo con el pensamiento directivo de dar a los alumnos el conocimiento del país en sus múltiples aspectos” y, para esto, se sugiere la lectura de autores como “Sarmiento, Alberdi, Mitre, Lugones y todos los escritores argentinos que no han cultivado el regionalismo.” Es decir, hay, además de la preocupación por nacionalizar a través de la literatura, establecer

⁵⁴⁷ “Textos escolares. Informe de la Comisión de textos” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLI, Buenos Aires, Mayo 30 de 1923, N° 605, Tomo LXXXV, p. 77.

⁵⁴⁸ Svampa, Maristella; op. cit. (1994).

⁵⁴⁹ “Conferencia de inspectores seccionales de los territorios” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LVI, Buenos Aires, Marzo de 1937, N° 771, p. 74.

⁵⁵⁰ “La enseñanza primaria en las provincias” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941.

un corpus literario que utilice la lengua castellana en su variedad castiza, sin los elementos regionales aunque, más adelante, considera el *Martín Fierro* y *Fausto* como textos canónicos que también deben ser incorporados a las lecturas escolares. En esta resolución observamos una tensión entre la imposición de una norma lingüística a través de la literatura y la necesidad de incluir aquellos textos que, para la época, son considerados la representación cabal del tipo argentino, como es el caso del texto de José Hernández. Es decir, pensar la literatura como transmisor de valores y mitos nacionales tensiona con la castellanización de la literatura -que se considera nacional- pasible de ser leída en la escuela. Establecer un canon argentino es difícil, fundamentalmente, porque la producción local no es demasiado extensa y variada; por eso es necesario recurrir a documentos históricos como crónicas o ensayos sobre las ideas de los fundadores de la nación argentina. Otra propuesta del CNE en este informe es impulsar las “publicaciones escolares, mimeografiadas, que se multiplican en forma promisorias” ya que “reflejan la preocupación por formar y encauzar el sentimiento de la nacionalidad” como veremos más adelante.

Encontrar estrategias que permitieran operar sobre el universo simbólico de los sujetos, dentro del ámbito escolar, va a ser clave en este proceso de imposición de un universo simbólico oficial como era el nacionalista. Y la literatura –a través del lenguaje del arte-, pareciera ser, tiene mayor eficacia simbólica para transmitir los contenidos de lo nacional.

Coincidentemente con esta concepción de la literatura –ligada a la nacionalización cultural y la construcción de identidades nacionales- el profesor José Fernández Coria argumenta en su libro *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas* a favor de la nacionalización literaria del canon. Allí plantea el imperativo de que “popularizar la obra del pensamiento nacional es una manera de hacer patria.” En este sentido, afirma que “si sólo se ama bien lo que se conoce bien, empecemos por conocer lo que está más cerca de nosotros, las cosas bellas y los hombres dignos que nos rodean, fomentando el amor a lo inmediato para llegar más tarde a abrazar en un cariño consciente a la patria toda.”⁵⁵¹ Para Fernández Coria se trata de acercarse a los textos literarios conocidos, cercanos, que hablan en el idioma del lector como modo de promoción de un sentimiento nacional. Y, en este sentido, recomienda que la iniciación literaria en las escuelas argentinas parta de la obra de

⁵⁵¹ Fernández Coria, José.; op. cit. (1918), pp. 71-72.

Lugones y Rojas por considerarlos “los más grandes escritores argentinos en actividad” y, además, porque “no hay una sola emoción colectiva nuestra que no haya sido destilada en sus versos, ni un solo asunto que se refiera a la cultura argentina, a los ideales patrios, sin eco en sus obras.”⁵⁵² Para este profesor la literatura argentina, y en especial la de estos dos autores, transmite no sólo los contenidos pertenecientes al discurso nacionalista sino también la emoción del sentimiento argentino porque habla de aquello en lo que todo argentino se reconoce, en aquello que cada lector considera propio.

Otros docentes, a lo largo del período investigado, coinciden con Fernández Coria respecto de que la iniciación literaria en la escuela debe tomar como punto de partida los textos literarios de autores argentinos. El maestro Gerardo Schiaffino, en la escritura de su diario de clases⁵⁵³, explicita que el primer acercamiento al “placer literario” debe ser, especialmente, con autores “a los que de cerca nos tocan, a los hispanos y americanos, y a los argentinos siguiendo una finalidad nacionalista.” En este sentido, sugiere algunos títulos como “Facundo”, de Sarmiento; “Don Segundo Sombra” de Güiraldes; “Santos Vega” de Obligado; “De los campos porteños” de Benito Lynch; “Las vacas” de Fernández Moreno; “La Espiga” de Franco; un cielito, una vidala, de una selección folclórica de Rosario Lynch.” En un artículo⁵⁵⁴ de la revista *La obra*, se propone que en quinto y sexto grado se aborde la literatura como “la expresión del alma de un pueblo, de su manera íntima de pensar y de sentir” y que se lean textos de los principales escritores argentinos. Desde el punto de vista didáctico, sugiere que los niños lean en sus casas y que en la clase se organice un cuadro sinóptico diferenciando poetas de prosistas y que se enmarque históricamente el texto literario. Los textos de autores argentinos, según estos docentes, habilitan la formación de un lector consciente de su contexto sociohistórico y de su pertenencia nacional.

Como enuncia la autora del libro de lectura *Vencerás* se trata de que la literatura que se lea en la escuela construya “en medio del cosmopolitismo que nos rodea un oasis de nacionalidad”⁵⁵⁵, un refugio argentino donde el lector pueda abreviar en textos literarios que den cuenta de lo nacional, lo nativo, lo autóctono, aquello que nos define como argentinos.

⁵⁵² *Ibíd.*, p. 69.

⁵⁵³ Schiaffino, Gerardo.; *op. cit.* (1936), p. 60.

⁵⁵⁴ “Asuntos de iniciación literaria. Grados quinto y sexto” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Buenos Aires, Octubre 25 de 1936, Año XVI, N° 286, Tomo XVI, N° 15.

⁵⁵⁵ Villarruel, María Teresa; *op. cit.* (1934).

Como señala la directora de la escuela N° 6 de Vicente López, María Esther Bruno de Barros, para referirse a la presencia de la inmigración y, sobre todo de las expresiones contra hegemónicas al modelo nacionalizante, “en el brillante crisol aparece una espuma sucia: la escoria, la despreciable escoria que quita brillo al metal” y es el maestro “el encargado de hacerla desaparecer.”⁵⁵⁶ En la construcción nacional que presenta esta docente, lo diferente debe ser borrado y un modo de hacerlo es nacionalizar todas las prácticas escolares y dar relevancia a lo propio. En este sentido, sugiere abordar “primero nuestros autores, el conocimiento de nuestra tierra, de nuestros tipos autóctonos, de nuestras peculiaridades raciales; luego lo demás.”⁵⁵⁷

Otros docentes, también acuerdan con concebir la literatura como medio para la construcción de las identidades nacionales. Así, el maestro Armando Cascella explicita su preocupación por la poca difusión de los textos de autores argentinos y plantea que en la formación del sujeto no se debiera ignorar “el paisaje espiritual de su propio país. (...) qué pensaron, qué cosas escribieron”⁵⁵⁸; para este docente ser argentino implica necesariamente conocer la obra y las ideas de aquellos argentinos que fundan la nación en sus escritos, que construyen la mentalidad argentina. La preocupación por la formación literaria en la escuela primaria lleva al profesor Arturo Marasso, en un artículo titulado “La lectura en la escuela primaria”⁵⁵⁹, a proponer la ampliación del concepto de literatura nacional tomando como criterio la pertenencia al idioma castellano y, en ese sentido, sugiere considerar, sobre todo en la escuela primaria, “como nuestros a los autores españoles, especialmente a los que están ya dentro del ambiente de la cultura.” Es decir, se trata de establecer el nacionalismo literario considerando como nacional la pertenencia a una misma lengua y no al origen étnico del autor. De allí que Marasso se opone a “la falsa exaltación del nacionalismo literario que excluye de la enseñanza la labor secular del espíritu humano.”

Otros aportes son los de la maestra Ángela Sánchez que clasifica como “buenas lecturas” aquellas que contribuyen a formar un carácter “digno, elevado y eminentemente

⁵⁵⁶ Bruno de Barros, María Esther. “La obra nacionalista en la escuela” en *Revista de Educación*, LA Plata, N° 4, de 1934, Año LXXXV, p. 5.

⁵⁵⁷ *Ibíd.*, p. 26.

⁵⁵⁸ Cascella, Armando. “Los libros argentinos que nadie debiera olvidar” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIX, Buenos Aires, Marzo de 1930, N° 687, p. 153.

⁵⁵⁹ Marasso, Arturo; *op. cit.* (1930), p. 5.

nacional”⁵⁶⁰ y el de la maestra Adelina Luciani de Bustelo⁵⁶¹ que rescata a escritores argentinos que describen “nuestras costumbre típicas y paisajes nacionales” como aquellos

(...) que en sus fábulas, cuentos y relatos regionales nos hablan con sinceridad, vigor, colorida, justeza, entusiasmo, humorismo, espontaneidad; de las dilatadas llanuras, de las áridas punas, del pintoresco paisaje serrano, de las quebradas solitarias, de los agrestes rincones, del juguetón arroyuelo, de los productos genuinos, con lenguaje lugareño. Describen tipos, animales, plantas, etc. Nos muestran los rasgos característicos, las costumbres patriarcales en el trato familiar de esos pueblos sencillos, aislados y hacen observaciones psicológicas con todo el matiz propio de la época. (...)

Ellos hablan de nuestras selvas, de nuestros animales, de nuestros pintorescos paisajes en la costa del Paraná, de los obrajes de Misiones, etc., con maestría, sobriedad y exactitud. (Ibídem: 212-213)

Se trata, entonces, de que los niños en edad escolar accedan a la literatura eminentemente argentina, aquella que remite directamente al mito nacional representado en el paisaje, la naturaleza y las costumbres de nuestro territorio. La representación literaria de la nación exige la presencia de estas imágenes o cuadros que refieran a lo nacional ya que es allí donde se fragua la invención del artefacto nacional que produce empatía en el lector. Se parte de la creencia que el lector deviene argentino al ser sometido a prácticas de lectura donde estos componentes nacionalistas tienen una fuerte presencia y se descarta la posibilidad de que cada lector, desde su apropiación personal, construya una subjetividad que no necesariamente reproduce lo transmitido en el texto.

El canon de autores nacionales que ponen en el eje de su discurso la referencia al territorio, lengua, cultura artística, recursos naturales, comercio e historia nacional se transforma así en un transmisor del sentimiento nacional y patriótico. De esta manera, la literatura sirve para difundir y promover determinadas estructuras del sentir, es decir, aquellas creencias, conocimientos, valores, moralidades, identidades que se consideran legítimos y están legitimados por el Estado y, de este modo, se trata de crear una ingeniería simbólica que construya una cultura nacional. En otras palabras, la literatura del panteón argentino de autores se arroga la tarea de transmitir el mito nacional a través del sistema

⁵⁶⁰ Sánchez, Ángela; op. cit. (1909).

⁵⁶¹ Luciani de Bustelo, Adelina. “Los cuentos infantiles y algunos cuentistas nuestros” (Conferencia dada en la Cooperativa de Lectura del C.E. X) en *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Setiembre de 1931, N° 705.

educativo y, en este sentido, sirve para imponer formas particulares de vida social y cultural. La conformación de un canon literario escolar da cuenta de cierta tradición selectiva⁵⁶² considerada legítima en ese contexto y una configuración sociohistórica establecida. Los textos que ingresaban en el circuito escolar, entonces, debían poseer un cierto poder incorporativo⁵⁶³ que implicaba ciertos contenidos nacionales que promoverían la formación argentina del lector. De allí que en el período que analizamos se produce la canonización de ciertos textos de la literatura argentina que son instrumentos privilegiados para la construcción de subjetividades nacionales y permiten la fundación de una tradición literaria nacional. La literatura que se lea en la escuela va a dialogar con los conceptos de identidad nacional, amor a la patria, nacionalismo y “buenas costumbres”. De este modo, la literatura juega un rol de imposición simbólica que se articula en una trama de valores considerados legítimos a ser seguidos e imitados por los lectores. La práctica de la lectura escolar es una vía de acceso para aprehender el sentimiento de la nacionalidad ajeno y devenir argentino a partir de la apropiación del universo simbólico oficial encarnado en el respeto a los símbolos nacionales, la devoción nacional y el sentimiento de pertenencia a la nación argentina. La literatura, entonces, actúa sobre el capital simbólico de los sujetos y colabora con la elaboración del sentido de la identidad nacional en sujetos extranjeros que están ligados a otro origen étnico y cultural.

La organización del canon⁵⁶⁴ va a ser central para la implementación de los mecanismos de nacionalización a través del objeto literatura. Por esto, los textos seleccionados para su implementación escolar debían responder a un modelo de lectura que respetara cierta configuración histórica dada; es decir, se trató de difundir el discurso oficial con el objetivo de formar sujetos con conciencia nacional y que condujeran al mito del progreso del país. De esta manera, como postula Gustavo Bombini, los materiales literarios que se leen en la escuela “contribuyen al desarrollo de este proceso de nacionalización de la

⁵⁶² Williams, Raymond; op. cit. (1980).

⁵⁶³ Término acuñado por Allan Luke que se refiere a cómo el discurso de la dominación se da a través de la mención, en un libro de texto o escolar, de ciertos contenidos. Véase Johnsen, Egil B.; op. cit. (1996), p. 129.

⁵⁶⁴ Con canon nos referimos a “una colección de obras que sea considerada en exclusiva como el completo”, es decir, a una selección de textos que se considera como la literatura en determinado contexto sociohistórico. Siguiendo a Fowler, se puede distinguir distintos tipos: el canon oficial, aquel que da cuenta de lo que institucionaliza la escuela y el periodismo; el canon personal que es el que cada individuo construye a partir de sus propias preferencias y gusto; el canon potencial que es el que comprende la totalidad de la literatura y el canon accesible que es más limitado y se encuentra en las grandes bibliotecas. Véase Fowler, Alastair. “Género y canon literario” en Garrido Gallardo, Miguel A. (comp.). *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 1988.

enseñanza literaria al construir una propuesta historiográfica, un canon ajustado a ella, un aparato interpretativo y un método en consecuencia.”⁵⁶⁵ La literatura siguió estos parámetros porque se consideraba que ciertos textos podían ser peligrosos y amenazantes para la formación identitaria de los niños lectores, sobre todo en el caso de los extranjeros.

Un recorrido por los libros de lectura como por las revistas escolares nos permite observar cómo se constituyó el canon literario escolar, qué tradición selectiva se puso en juego y cómo se organizó incluyendo determinados textos y excluyendo otros. Por otro lado, la construcción del canon de textos literarios para ser leídos en la escuela se organizaba a partir de un recorte previo, siguiendo el sistema de listas que realizaba el CNE desde su Comisión de Textos⁵⁶⁶; es decir, esta primera selección constituía el canon oficial y, además, daba cuenta de cuáles eran los textos accesibles en el mercado editorial escolar. Por otro lado, se observa el predominio de ciertos géneros literarios que dan cuenta de la legibilidad que ciertos textos poseían en ese contexto sociohistórico y para esa comunidad interpretativa. Es así que hay un predominio de géneros tales como la poesía, la narración histórica, la leyenda, la fábula, la biografía ejemplar, el cuadro de costumbres. Se privilegian estos géneros –que remiten a temas patrióticos y morales- por considerar que favorecen la formación de un sujeto nacional. Lo mismo ocurre con la selección de autores que conforman el canon escolar. Los docentes se hacen eco de las políticas educativas acerca de la necesidad de nacionalizar las lecturas como modo de construir un sustrato cultural homogéneo y vinculado con el sentimiento nacional. Por ejemplo, la directora de escuela Bruno de Barros⁵⁶⁷ sugiere hacer una selección precisa de los textos que se leerán en la escuela para favorecer la orientación nacionalista. Es así que plantea la necesidad de “hacer conocer las obras de nuestros escritores” y “una vez conocidas, la admiración surgirá espontánea y las cosas nuestras serán amadas.” Para esto sugiere, en primera instancia, retirar de los libros de lectura los textos extranjeros y darle prioridad a aquellos que hablan de nuestra tierra. En este sentido, recomienda

Payró, en “La Australia Argentina” nos describirá la Patagonia lejana, con áridas estepas y paisajes dignos de Suiza. Juan Carlos Dávalos y Fausto Burgos, describirán la Puna y nos

⁵⁶⁵ Bombini, Gustavo: op. cit. (2004), p. 35.

⁵⁶⁶ Véase Capítulo VI.

⁵⁶⁷ Bruno de Barros, María Esther; op. cit. (1934).

hablarán de esos estoicos descendientes de quichuas y calchaquíes, adoradores de Coquena y Pacha Mama. Ambrosetti describirá las selvas misioneras de vegetación exuberante y fauna variadísima. Marcos Sastre, en “El tempe Argentino”, nos hará amar el delta maravilloso. (Asombra que un libro tan bello sea casi desconocido). (Ibídem: 26)

Y se pregunta acerca de cómo aún hay maestros que no han leído el Facundo o no conocen los textos de Mitre o Alberdi. También sugiere leer a Joaquín V. González, Ricardo Gutiérrez, Miguel Cané, Rafael Obligado, Olegario Andrade o Domingo F. Sarmiento.

También en los programas de actividades de las escuelas para las fechas patrias, se proponen textos de estos autores como así también de José Mármol y Vicente López y Planes.⁵⁶⁸ No sólo la selección se pauta para las lecturas a las que acceden los niños sino también para la formación del maestro. En este sentido, se organizan bibliotecas circulantes para maestros, como la que data de 1926⁵⁶⁹, donde se sugieren lecturas literarias de autores argentinos, además de las pedagógicas. El canon se amplía con autores como José S. Álvarez, Godofredo Daireaux, W. Jaime Molina, Lugones, Luis V. Mansilla y Manuel A. Montes de Oca. Como iremos viendo a lo largo de este apartado, este canon de autores se expande y amplía en cada libro de lectura y en cada propuesta escolar aunque, en general, los autores aparecen y reaparecen de manera recurrente en cada material didáctico en circulación para la época; estos autores devienen canónicos por las valoraciones que hacen aquellos que pertenecen a las instituciones doctas que se ocupan de interpretar los sentidos en cada propuesta estética y establecen la canonicidad de ese autor y su obra.

Uno de los géneros que se destacan en el horizonte del canon literario escolar del período es la poesía. La canonización de textos poéticos respondería a la intención de purificación lingüística e imposición de lecturas que respondieran al modelo de las “bellas letras” que daba cuenta de la pureza del discurso literario. En este sentido, una práctica frecuente en la escuela era la lectura en voz alta y la declamación de textos poéticos y la práctica de enseñanza de la corrección de los usos “incorrectos” de la lengua, es decir, el seguimiento de las pautas de la ortología y la práctica de la entonación y la lectura

⁵⁶⁸ “La escuela en el Centenario. Escuela Gervasio Posadas” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 450, Tomo XXXIII (Segunda parte), Buenos Aires, Junio 30 de 1910. Volumen II.

⁵⁶⁹ “Biblioteca circulante” en *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Año 1925, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública Por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos Caracciolo y Plantié, 1927.

modélica.⁵⁷⁰ Este género es predominante en los libros de lectura de la época. Dentro de esta adscripción genérica podemos observar cierto canon accesible de escritores argentinos y extranjeros que hablan de la identidad nacional en sus distintas expresiones: cultura nativa, riquezas de nuestro país y épica histórica. Algunos de los textos poéticos que conforman el canon escolar que ingresa a los libros escolares son los de tema patriótico. Se toma como punto de partida el Himno Nacional Argentino como texto poético a ser – además de cantado- recitado y se sigue con textos como “La Patria”, “San Martín”, y “El paso de los Andes” de Olegario Andrade; “Patria” de Antonio Caro; “Patria”, “Los últimos héroes” y “El soldado argentino” de Leopoldo Díaz; “La sombra de la patria” y “Libertad” de Almafuerte; “Oda de las banderas” de Ricardo Rojas; “República Argentina ¡madre mía!” y “El tambor de Tacuarí” de Rafael Obligado; “Canto de las provincias unidas” de Héctor Pedro Blomberg; “A mi bandera” de Juan Chassaing, y “El Congreso de Tucumán” del autor de libros escolares Germán Berdiales; “Hacia las cumbres” de Belisario Roldán; “Caballerías de la patria” de Leopoldo Lugones; “Ante los restos del General San Martín”, “Patriotismo” y “La Patria” de Carlos Guido y Spano; “A la patria” de Estanislao del Campo, “25 de mayo” de Martín Coronado, “Ofrenda a la patria” de Carlos Octavio Bunge, “La bandera argentina” de Gustavo A. Ruiz, “El clarín de mayo” de Manuel B. Ugarte, “Canto a la Argentina” de Juan Antonio Cavestany, entre otros. Otros textos de tema patriótico que se incluyen en los libros de lectura pero que refieren a experiencias personales que se articulan con el amor a la patria son “At Home” de Guido y Spano que narra el regreso a la patria después de años de vivir en el exterior, o a hechos o próceres históricos donde se señala la importancia de los héroes para la fundación de la nación como “A San Martín” de Gervasio Méndez, “A Urquiza” de Olegario Andrade, “Muerte de Mariano Moreno” de Germán Berdiales, “A los Andes” de Leopoldo Lugones que mezcla lo heroico-patriótico en la figura de San Martín con la loa a la naturaleza, entre otros textos. Este corpus poético se nutre, fundamentalmente, con obras de autores de la generación del ’80 en la que se intentó establecer las pautas de una literatura nacional que reflejara el espíritu de la civilización argentina, el origen épico de la nación, su espíritu de progreso, la tradición nacional como tesoro que hay que preservar y la historia nacional.⁵⁷¹ También incluye autores contemporáneos a la publicación de los libros como en el caso del texto

⁵⁷⁰ Véase Capítulo VII.

⁵⁷¹ Altamirano, Carlos; op. cit. (1997).

“Canto a la patria” de Julio Picarel que hace referencia a la patria desde una visión militarista y bélica.

Otros textos poéticos que tienen una fuerte presencia en el corpus relevado son aquellos que remiten al universo de la cultura criolla, a las riquezas de la República Argentina y a los espacios naturales y paisajes del país -dando cuenta de la influencia romántica- entre los que se encuentran los poemas descriptivos del paisaje pampeano como espacio nacional por antonomasia como así también algunos ejemplares prototípicos de la flora del lugar como el ombú. Así nos encontramos con “A un ombú” de Bartolomé Mitre; “El ombú” y “La pampa” de Luis Domínguez; “La Salamanca” de Juan Carlos Dávalos, “Los guanacos” de Alfredo Buffano, “Baño serrano” y “Viento” de Capdevila, “El Himno del payador” y “Hierba amada del río” de Rafael Obligado, “Caballito criollo” de Belisario Roldán, “El ombú” de Héctor Pedro Blomberg, “El arado” de Carlos Ortiz, “En la pampa” y “Carapachay” de Martín Coronado, “La noche de la pampa” de Rómulo Romero, “El mapa argentino” de María Alicia Domínguez, “Santa Fe” y “San Juan” de Diego Fernández Spino, “Corrientes” de José Zuviría, “El gaucho” de José Santos Chocano, “Tucumán” y “El desierto” de Esteban Echeverría, “Las flores del Guayacán” de Olegario Andrade, “Flor del aire” de Adán Quiroga, entre otros. En estos textos se define la identidad nacional en relación a las costumbres criollas y sus tipos humanos como así también a la geografía y el paisaje argentino con sus riquezas en fauna y flora y sus recursos naturales. La topografía y sus habitantes nativos representan la identidad nacional que debe ser transmitida a los lectores a través del lenguaje poético.

La cuestión de la lengua está directamente vinculada, como ya hemos visto, con la construcción de las identidades nacionales, de allí que un texto poético que se repite en las antologías y libros de lectura es “La lengua castellana” de Leopoldo Díaz:

Claro y limpio raudal
es la lengua que yo adoro,
la lengua de versos de oro
y de vibración marcial.

Es dúctil como el metal

y rica como el tesoro
que dejó Boabdil el moro
allá en su Alhambra oriental.

Como clarines al viento,
vibra su bronceo acento
en la ira o el dolor,
y con sus cláusulas graves,
amorosos trinos de aves
sobre las lilas en flor.

La lectura del texto es una invitación a conocer las características de nuestra lengua, la importancia de respetarla usándola correctamente y, también, a la declamación de sus versos con rima. Se la caracteriza como de oro, como si fuera una joya, como una música y como el canto de las de aves. El texto es un ejemplo claro de la literatura como “bellas letras”.

El criterio que se sigue en la inclusión predominante de textos poéticos es reivindicar el lugar de las bellas letras en la formación de los lectores a través de la presentación de los escritores y textos fundamentales de la patria como modo de difundir el patrimonio nacional inscripto en la poesía canónica. Por otro lado, la fuerte presencia de la poesía en el corpus nacional de textos se vincula con la concepción de que en ciertas formas sintácticas y retóricas se esconde el verdadero espíritu de la lengua y de la cultura; es decir, en las formas poéticas que responden a la concepción de bellas letras se expresan los sentimientos y valores elevados para la formación moral del lector.⁵⁷²

Las narraciones históricas y biografías de personajes históricos son géneros que también tienen una fuerte presencia en la literatura incluida en los libros escolares. Estos relatos históricos, predominantemente, se encuadran en la tradición mitrista de la historia argentina que se caracteriza por el interés en destacar figuras ejemplares que persiguen el sueño del progreso de la nación como así también reivindicar a las minorías porteñas en la construcción de la nación argentina en desmedro de los caudillos que son presentados en

⁵⁷² En este sentido, Fernando Degiovanni da cuenta de ciertas creencias sociales de la época respecto al valor edificante de la poesía. Véase Degiovanni, Fernando; op. cit. (2007), p. 86

forma estereotipada como bárbaros. Por otro lado, la historia en la versión mitrista aparece como un relato ejemplar que da lugar al futuro de la nación y que se puede probar a través de un interés particular por las fuentes documentales y la evidencia de las pruebas. En el caso de los textos que se incluyen en los libros de lectura son extraídos de la Galería de celebridades argentinas que era una colección de biografías de personajes históricos destacados o, también, encontramos fragmentos de la *Historia de Belgrano*. En el caso de biografías o retratos de héroes ejemplares algunos ejemplos son “Retrato de San Martín”, “Nicolás Avellaneda”, “La abdicación de San Martín”, “Güemes y sus gauchos” donde la figura del prócer se agranda para mostrarlo como ejemplar, como un personaje fuera de lo normal, con características morales de grandeza. Por ejemplo, leamos el inicio de “Belgrano”:

Su grandeza, principalmente cívica y moral, no es el resultado de la superioridad del genio sobre el nivel común, ni está exclusivamente vinculada a los grandes hechos políticos y militares en que fué modesto actor. Ella consiste en el conjunto armónico de sus altas calidades morales, que no pretendían sobreponerse a la razón pública; en el equilibrio del alma, serena en medio de la tempestad, que no se dejó arrebatar por el orgullo ni avasallar por el egoísmo; en la austeridad con que mandaba y en la humildad con que obedeció, teniendo la conciencia de su “rol” contemporáneo y de su “rol” póstumo ante la Historia; en que fué el representante de las generosas aspiraciones al bien de todos los tiempos, y en que lo sirvió en el nombre y en el interés de todos, haciendo concurrir a todos al triunfo de una causa eterna, prolongándose su acción en la posteridad; en que fue de los primeros que en la noche de la esclavitud presagió la aurora de la Independencia, inspirado por el amor a la libertad (...)⁵⁷³

Aquí Belgrano cobra características ejemplares que pueden funcionar como modelo para los lectores, con intención imitativa de sus características morales y su dedicación a la patria. Estos relatos históricos pueden considerarse como ficciones orientadoras⁵⁷⁴ del destino nacional que representan la versión oficial en torno al nacionalismo y que promueven la elaboración del sentimiento nacional.

Las biografías funcionan como una trama entre lo individual y lo colectivo ya que narrar la historia de vida de un prócer es, a la vez, construir el horizonte identitario nacional; es decir, remitirse al pasado en la vida de un héroe permite construir el futuro del niño lector. La narración de la vida del héroe excede su subjetividad e individualidad para

⁵⁷³ Mitre, Bartolomé. “Belgrano” en Fernández Alonso, Eloy y Forgione; op. cit. (1957), p. 72.

⁵⁷⁴ Shumway, Nicolás; op. cit. (2005).

pasar a constituirse como territorio de “manifestación de modelos y valores colectivos, conductas que solicitan estructuras de personalidad comunes”⁵⁷⁵. La referencia a la vida de los héroes, próceres nacionales o personalidades de la cultura argentina implica apelar a instituir ciertos modelos y valores a seguir y a imitar por los niños lectores como así también funciona como modelo retórico para la práctica de escritura del retrato y la biografía. En este sentido, se incluyen otras narraciones históricas biográficas o retratos físicos y morales como “Amadeo Jacques” de Miguel Cané, “Mariano Moreno” de Juan Manuel de Estrada, “Bernardino Rivadavia” de Álvaro Melián Lafinur, “Retrato físico” de Carlos Ibarguren, “Juana Manuel Gorriti” de Pedro S. Obligado, “La madre de Sarmiento” de Leopoldo Lugones, “Sarmiento y Avellaneda” y “Doña Mariquita Sánchez” de Antonio Dellepiane, “Güemes el jefe de los invencibles” de Juana Manuel Gorriti, “Don Juan de Garay” de José Luis Cantilo, “Don Juan Martín de Pueyrredón” de Vicente Fidel López, “El general Lavalle” de Pedro Lacasa, “Rivadavia” de D. Vélez Sársfield, “San Martín” de Ricardo Rojas, “Rivadavia” de Avellaneda, entre otros.

Dentro de los relatos históricos, se encuentran los acontecimientos que refieren al período que va desde la Revolución de Mayo hasta la Batalla de Caseros excluyendo el proceso de la inmigración masiva; de esta manera se establece una historicidad de la nación argentina que se construye desde el relato histórico sesgado en un período y en determinados sucesos históricos.⁵⁷⁶ Esa es la historia oficial que ingresa en los libros escolares. Algunos de estos textos son: “Causas de la Revolución de Mayo en 1810”, “La revolución”, “La Asamblea del año XIII” de Vicente Fidel López, “25 de mayo de 1810” y “Primera fundación de Buenos Aires” de Luis Domínguez, “La reconquista” de Paul Groussac, “La casa de Tucumán” de Ada María Elflein, “Dos patricias argentinas” de Adolfo Carranza, “Los mártires de la Plaza” de Echeverría, “Una predicción de Rivadavia” de José María Eizaguirre, “La revolución del Sud” de Carlos Octavio Bunge, “Paso de los Andes-Chacabuco” de Juan María Gutiérrez, “Buenos Aires en 1815” y “La gran semana de 1810” de Vicente Fidel López, “El abrazo de Yatasto” de Bartolomé Mitre, entre otros. En este género también se incluyen textos que tematizan el concepto de nacionalismo y el de patria, como por ejemplo “Nacionalismo” de Ricardo Rojas, “Patriotismo mendocino”

⁵⁷⁵ Arfuch, Leonor. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 73.

⁵⁷⁶ Sobre este tema véase Devoto, Fernando; op. cit. (1994).

de Víctor Gálvez, “La patria” de Germán Berdiales, “La patria” de Esteban Echeverría, “Invocación a la patria” de Herrera, “Los colores de la patria” de Pastor S. Obligado, entre otros.

Un texto que llama la atención en el corpus literario presente en los libros de lectura es “En una escuela rural” de Luis Arena, incluido en el libro *Voz del terruño* [ca. 1940] de María T. Sabadi. Cito:

La invitación

No sea terco, don Vicente: ya le he dicho que por concurrir a la fiestecita donde se educa su hijo, Vd. no traiciona a su bandera.

- Mire, Señor Director: yo quiero mucho a esta tierra: yo aprecio la escuela, y estoy orgulloso de que mi hijo aprenda a amar a su patria: pero... yo no sé... Cada vez que recibo su invitación para las fiestas del 25 de Mayo o el 9 de Julio, me vienen a la memoria las palabras de mi pobre viejo.

Cuando nos despedimos en la estación de mi pueblecito, sabíamos que no nos volveríamos a ver. Yo venía a la Argentina para establecerme definitivamente. Mientras me abrazaba mi padre me dijo en voz baja: ¡Que Dios te acompañe, hijo mío; que seas feliz allá en América; pero no te olvides de la casa de tus pobres viejos, de tu aldea, de tu patria! ¡No te olvides de que eres italiano!...Yo no dije nada. Lo estreché fuertemente entre mis brazos y subí al tren rápidamente.

Cuando me asomé a la ventanilla para despedirme de mi aldea, el tren corría ya entre los campos, y las casitas blancas estaban lejos; se veían pequeñitas como una manada de ovejas sobre la cuesta empinada.

Mis ojos, velados por las lágrimas, distinguían aún el pequeño cementerio, y el recuerdo de mi pobre viejecita...Bueno, señor Director...¿qué quiere que le diga?...

El señor Morales, que se había levantado de su sillón, posó la mano sobre el hombro del chacarero.

- Mire, don Vicente: si yo no lo conociera a usted no insistiría: pero como director de la escuela y como amigo, le ruego venga mañana a la fiesta. Tengo una sorpresa para usted.

Don Vicente no prometió nada, pero el señor Morales estaba seguro de que no faltaría. Algo había notado en el apretón de manos de la despedida.

La fiesta

La fiesta estaba anunciada para las diez, pero antes de las nueve ya se veía un hormiguero de guardapolvos blancos alrededor de la escuelita. ¡Qué claro el cielo, y qué brillante el sol! Brillantes también los ojos de los chicuelos, y claras y argentinas sus voces y sus risas. Las niñas de primer grado parecían gallinitas pigmeas con copete.

El acto se efectuaría en el solar del frente.

Pocos minutos antes de las diez, la campana anunció: ¡Formación!

El director miró entre las familias concurrentes y se sonrió. Había descubierto a don Vicente apoyado en un poste del alambrado, sombrero en mano, medio escondido entre el gentío.

Una vez cantado el Himno Nacional el señor Morales se dirigió a los niños. Con palabras sencillas, como si estuviera narrando un cuento, habló de la patria chica, del hogar, de los padres, del pueblo natal; y de la patria grande, de la Nación, de la Patria inmortal, de la bandera azul y blanca...

En ese instante algunas miradas se dirigieron hacia arriba. En lo alto de la escuelita flameaba la bandera de la patria...y los mayorcitos recordaron los versos:

Azul un ala, del color del cielo.

Azul un día, del color del mar...

Antes de terminar, el director anunció que iba a tomar a los niños el juramento a la bandera.

Se hizo un momento de silencio. Todos los ojos estaban fijos en la puerta de la dirección.

Cuando el abanderado, seguido por un grupo de niñas de primero, apareció con la bandera desplegada, una atronadora salva de aplausos llenó los aires, al tiempo que una bandada de palomas blancas levantaba vuelo desde el techo de una casa vacía.

Mientras la bandera era conducida hasta el pequeño altar improvisado, trescientas voces infantiles entonaron el “¡Salve, Argentina! bandera azul y blanca”...

La sorpresa

El director miró hacia el lugar donde había visto a don Vicente. Los ojos del rudo labrador estaban fijos en el altar de la patria. Era Federico, ¡era su hijo! el que sostenía en alto la bandera azul y blanca.

Cuando lo vio aparecer con la carita radiante, empuñando con firmeza el asta bandera, el corazón del buen chacarero experimentó una fuerte sacudida.

La emoción se le anudó en la garganta al oír los aplausos, y escuchó como atontado el saludo solemne a la enseña nacional...

¡A su Federico le había correspondido el honor de sostener el sagrado emblema de la patria!

“La bandera blanca y celeste, Dios sea loado, no ha sido jamás atada al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra”...

Es la voz del director. Está leyendo la fórmula consagrada.

Don Vicente no oye nada; no ve nada. Las lágrimas que velaban sus ojos corren ahora por sus mejillas.

Vencido por la emoción, se aleja lentamente.

“Que flamee por siempre como símbolo de la libertad, objeto y fin de nuestra vida; que el honor sea su aliento, la gloria su aureola, la justicia su empresa..”

¡¡Sí, juro!! –prorrumpieron cien voces argentinas.

La respuesta vibrante estremeció los aires.

Don Vicente creyó oír nítidamente la voz de Federico. Levantó la frente con orgullo, ensanchó su pecho aspirando profundamente el aire de aquella franca mañana de Julio, y apretó el paso por entre los campos inundados de sol. (Ibíd.:13-17)

En este texto se tematizan las tensiones entre el sentimiento de pertenencia de un campesino a la patria italiana y el sentimiento argentino. Y, además, la historia que se relata busca generar una empatía con el lector y establecer que el sentimiento nacional puede sentirse más allá del origen extranjero.

El género histórico, entonces, ingresa como un componente privilegiado de la literatura escolar ya que se considera herramienta discursiva para implantar el sentimiento de pertenencia nacional y promover la formación de identidades nacionales. En este sentido, Ricardo Rojas en *La restauración nacionalista* es contundente en relación a la importancia que tiene el aprendizaje de la historia nacional para la formación de la identidad argentina. El relato histórico, entonces, deviene un instrumento simbólico que opera sobre las subjetividades infantiles y que permite educar en la vida argentina reconociendo el peso del pasado para la formación del espíritu nacional.

La narración histórica también está presente en el género teatral, expresión cultural que –como vimos en la Parte II- fue impulsada desde el CNE para su realización en el ámbito escolar. Un ejemplo paradigmático son los diálogos, monólogos y cuadros dramáticos de Germán Berdiales que incluye en sus libros *Las fiestas de mi escuelita* y *Teatro histórico infantil*, ambos de 1934, donde la temática que privilegia es la patriótica y moral. En los dos libros de lectura adapta textos literarios y presenta textos propios donde se narran escenas que toman como marco la gesta histórica y tienen como personajes a soldados argentinos y españoles como así también a niños que se enfrentan a situaciones límite y, siempre, actúan siguiendo principios cívicos y morales de defensa de la patria. Algunos de estos textos son “El granadero de San Martín”, “El sargento del Cincuenta”, “Para la patria”, “¡Perdón y viva la Patria!” y “El mensajero de San Martín.”

Como ya señalamos respecto del género de la poesía, en la prosa también se destacan los textos literarios que presentan la idiosincrasia del pueblo argentino a través de las tareas del mundo rural y los personajes que lo habitan. De allí que en los libros escolares encontramos ejemplos del género cuadro de costumbres donde se destacan algunos tipos

argentinos. Se trata de presentar un elenco de elementos que conforman la identidad nacional recuperando la vida cotidiana criolla y campesina como oficios, personajes típicos del lugar, características de las viviendas, ejemplares de la flora y fauna argentina, instrumentos para trabajar la tierra. Un lugar privilegiado, y que se repite en todos los textos escolares, ocupa los tipos de Sarmiento retratados en el *Facundo*, como “El baqueano”, “El rastreador”, “El cantor” como así también espacios e instrumentos de la vida campesina como “La pulpería”, “Una escena campestre” y “El cuchillo.” Otros ejemplos de textos literarios que se inscriben en este género son “Algunos usos y costumbres del antiguo Buenos Aires” de Wilde, “El gaucho” de Ricardo Gutiérrez, “El domador” de E. Acevedo Díaz, “El surco” de Alberto Gerchunoff, “El rancho” de Marcos Sastre, “El mate” de Pedro Arata, “El domador” de Martiniano Leguizamón –una lectura frecuente en la escuela primaria como recuerda uno de los entrevistados-, entre otros. En este género también se pueden inscribir aquellos textos que refieren a paisajes nacionales y a fauna y flora argentina como así también a viviendas características. Se trata, en este caso, de presentar un elenco de elementos que conforman también la identidad nacional. Algunos ejemplos son “El ombú” de Enrique Udaondo, “El cóndor” de Joaquín V. González, “En los bañados” y “Por los canales fueguinos” de Fray Mocho, “El delta del Paraná” de Quesada, “La pampa” de Santiago Rusiñol, “El cangrejal” de Ricardo Güiraldes, “Los bosques de San Luis” de Santiago Estrada, “La calandria” y “El río Paraná” de Marcos Sastre, “Adiós al Iguazú” de Eduardo Holmberg, “Cuadros de la montaña” de Joaquín V. González, “Las sierras de Tandil” y “La pampa de ayer y de hoy” de W. Jaime Molins, “Panorama de San Juan” de Víctor Mercante, “Los bueyes” de José Gálvez, “Costumbres de antaño” de Estanislao Zeballos, entre otros. La naturaleza y las prácticas culturales de los habitantes de la nación son otro modo de representar la identidad nacional. Como señala Anne-Marie Thiesse,⁵⁷⁷ los paisajes nacionales son una obra colectiva de escritores como de pintores que seleccionan dentro de las reservas naturales y crean una estética coherente cargada de sentidos y portadora de sentimientos.

La leyenda es otro de los géneros que predominan entre los textos literarios que ingresan en los libros de lectura de la escuela primaria del período considerado. Estas historias de tradición oral en las que prevalecen elementos fantásticos o maravillosos y son

⁵⁷⁷ Thiesse, Anne-Marie; op. cit. (2001), pp. 189-228.

de origen folclórico permiten construir –junto con los textos que hacen referencia a costumbres nacionales- como un museo vivo que apela a la identidad nacional y que permite mostrar las costumbres como símbolos de la nacionalidad que dan cuenta del poderío y la riqueza de la nación.⁵⁷⁸ Algunos ejemplos son “El indio Panta” y “El cóndor que no quiso hablar” de Joaquín V. González, “La leyenda de Lucía Miranda”, “Coquena” de Juan Carlos Dávalos, “El Kacuy” de Ricardo Rojas, “Leyendas indias” de Adán Quiroga, “Leyenda de la yerba mate” de Juan Ambrosetti, “El urú-taú” de Guido y Spano, “Golondrina o cucaracha” de Estanislao Zeballos, entre otros. Otro conjunto de textos que tienen cierta presencia en la literatura a la que accedían los niños en edad escolar son las fábulas que se proponen producir la identificación del lector a partir de la explicitación de valores morales y virtudes elevadas con el fin de que imite los comportamientos de los personajes. Algunos ejemplos son “El cuervo y el zorro” de Samaniego, “El lobo y el cordero” de Trueba, “Por un cero” de Calderón de la Barca, entre otros.

Las revistas escolares, como señalamos anteriormente, se erigen en otro espacio discursivo donde el canon literario nacional está presente. Estas producciones editoriales, que sobre todo se publican para fines de la década del '20 y durante la década del '30, son impulsadas por el CNE que –según se señala en informes de gestión de la época- “reflejan la preocupación por formar y encauzar el sentimiento de la nacionalidad.”⁵⁷⁹ En ellas participan los alumnos con composiciones literarias referidas a figuras históricas, símbolos patrióticos o riquezas del territorio argentino y comentarios en relación a fechas patrias como así también se incluyen textos literarios de autores canónicos y, en algunos casos, colaboraciones de maestros. Una de las revistas consultadas es *Alas*⁵⁸⁰, boletín redactado e impreso por los alumnos de la Escuela Graduada Joaquín V. González, anexa a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata que se publica entre 1927 y 1934. Está organizada en secciones: a) Actividades de la escuela, b) Colaboraciones literarias (por alumnos), c) Notas de la escuela, d) Páginas selectas, e) Correspondencia escolar, f) Página Humorística. En las composiciones literarias escritas

⁵⁷⁸ Benedict Anderson refiere al museo como uno de los elementos que da cuenta del poder del Estado y remite a la construcción de identidades nacionales. Anderson, Benedict; op. cit. (1993).

⁵⁷⁹ “La enseñanza primaria en las provincias” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941.

⁵⁸⁰ *Alas*. Boletín redactado e impreso por los alumnos de la Escuela Graduada Joaquín V. González, anexa a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Año II, octubre 1929, Núm. 2.

por alumnos se destacan los temas patrióticos, como por ejemplo “La instrucción pública en la época de la Revolución de Mayo” de G. Giudice de 6° grado A y “Los medios de transporte en la época de la Revolución de Mayo” de César Aisa de 6° grado B. Dentro de la sección Páginas selectas se encuentra el “Himno de la Universidad Nacional de La Plata” de Arturo Capdevila y Carlos López Buchardo como así también “La polilla y el bibliotecario” de Joaquín V. González. Otra publicación escolar es *Semillitas*⁵⁸¹, revista mensual de la Escuela Asilo San Antonio de la ciudad bonaerense Azul, que se publica entre 1936 y 1949. En los números consultados encontramos composiciones literarias de alumnos sobre temas patrióticos como “La patria” de Remedios Molinas de 6° grado A de la Escuela N° 2 D. F. Sarmiento y el texto “La bandera” de Ernesto Vigna de 6° grado A de la misma escuela como así también “El 25 de mayo” por Eduardo Duprat y con el mismo título la composición de María E. Bustos; biografías donde se halaga al personaje retratado como “El gran maestro Domingo F. Sarmiento” de Herminia Fiore, “Sargento Cabral” de Héctor José Gastaldi, “Nuestros próceres” de Guillermo Oscar Rodríguez alumno de 4° grado, “Sarmiento” de María Lidia Ramaglia de 6° B. En los comentarios de los niños sobre las fechas patrias o figuras relevantes de nuestra historia se destacan “General Don Manuel Belgrano”, “La bandera Argentina”, “25 de mayo”, “Sarmiento”, “La patria”, entre otros. También se incluyen textos de autores consagrados como “Belgrano” de Bartolomé Mitre, “Advertencias de Sarmiento para el uso de los libros”, entre otros. Otra de las revistas escolares relevadas es *Cometa*⁵⁸², publicación del Instituto Bernasconi, escuela de niñas y de varones de la ciudad de Buenos Aires que se edita a fines de la década del '30. Está dividida en secciones: a) Editorial, b) Un argentino ilustre, c) Buzón Cometa (a veces se incluyen noticias de concursos), d) Horas de estudio (temas escolares), e) En el mundo del arte (donde se presenta una obra plástica y el artista que la compuso), f) Fábulas, g) Historias y relatos, h) Pensamientos y máximas y j) Rincón nacional, k) Frases y alusiones

⁵⁸¹ Los números consultados son los siguientes: *Semillitas*, Año I, Azul, octubre 1936, Número 1; *Semillitas*, Año I, Azul, noviembre de 1936, Número 2; *Semillitas*, Año I, Azul, enero 1937, Número 4; *Semillitas*, Año I, Azul, febrero 1937, Número 5; *Semillitas*, Año I, Azul, mayo 1937, Número 8; *Semillitas*, Año I, Azul, agosto 1937, Número 11; *Semillitas*, Año I, Azul, septiembre 1937, Número 12; *Semillitas*, Año II, Azul, abril de 1938, Número 19; *Semillitas*, Año II, Azul, septiembre 1938, Número 24; *Semillitas*, Año III, Azul, abril 1939, Número 31; *Semillitas*, Año III, Azul, mayo 1939, Número 32; *Semillitas*, Año III, Azul, junio de 1939, Número 33.

⁵⁸² Los números consultados son los siguientes: *Cometa. Revista escolar*, Año III, marzo de 1936, N° 17; *Cometa. Revista escolar*, Año III, Agosto de 1936, N° 22; *Cometa. Revista escolar*, Año III, octubre y noviembre de 1936, N° 24-25; *Cometa. Revista escolar*, Año VI, junio de 1939, N° 47.

célebres, l) Noticias curiosas, ll) Libros y autores y m) Pasatiempo. La presencia de literatura canónica recorre toda la publicación pero en la sección “Rincón Nacional” se priorizan los textos literarios que remiten a temas vinculados con la identidad nacional, como por ejemplo, en el Número 17 se incluye “El rancho del isleño” de Marcos Sastre, “La carreta” de Héctor Pedro Blomberg y un episodio sobre Sarmiento vivido en Tucumán cuyo autor es A. B. Sarmiento y, en la sección “Historias y relatos” nos encontramos con el texto “El amor al lugar en que se nació” de José Ingenieros que es una loa al amor a la propia tierra y al sentimiento nacional como algo natural. En el “Rincón Nacional” del Número 22 se incluye el texto “Costumbres de antaño” referidas a la época posrevolucionaria como el mate, la leche y los serenos, y el texto de Mario Bravo “Canción de la paz” que refiere a la vida de trabajo y de construcción de una nación. También se incluyen noticias sobre Luján de Ricardo Levene y sobre Lavalle. En este mismo número encontramos un texto titulado “Los niños de la Argentina” donde se caracteriza a los niños de nuestro país como niños ejemplares y trabajadores. En el Número 24-25 se incluye en la sección “Rincón Nacional” un texto sobre Ulrico Schmidel presentado como el primer historiador, el texto poético “Insomnio” de Baldomero Fernández Moreno y un texto que se refiere a costumbres argentinas como la chacarera y el panadero. En el Número 47 se incluyen textos literarios que son alabanzas a Bartolomé Mitre, como “Oda a Mitre” de Rubén Darío y “Mitre” de Margarita Abella Caprile. En la sección “Rincón Nacional” se incluye un texto que refiere a la naturaleza argentina titulado “El arroyito” de J. A. Ramírez, una crónica histórica sobre la Batalla de Tucumán y un retrato biográfico sobre Nicolás Rodríguez Peña. Los textos literarios de temática nacional se ilustran con dibujos que reproducen escenas campestres, retratos de próceres, paisajes representativos de la Argentina; toda una iconografía al servicio de la nacionalización cultural.

Por otro lado, el canon también se evidencia en los textos literarios que se publican en revistas pedagógicas de la época como textos sugeridos para trabajar en el aula. Estos textos se caracterizan por su adscripción a la temática patriótica sin atenuantes y donde, muchas veces, los protagonistas son niños que actúan ejemplarmente en pos de un objetivo patriótico. Por ejemplo, en la *Revista de Educación* se publica un texto titulado “La

Revolución de Mayo y sus próceres”⁵⁸³ donde un niño recita a sus compañeros –que están en semicírculo “frente á la bandera y al escudo” un texto poético referido a la gesta de mayo. Se trata de un cuadro patriótico centrado en la declamación de la poesía que relata la crónica histórica de la Revolución de Mayo, las luchas por la independencia, las figuras de los héroes de la patria que lucharon por la libertad. En este caso en la didascalia se señala que los niños “extienden la diestra en señal de juramento. El niño indicado, adelantará un paso, y mirando el retrato del prócer, recitará.” Las referencias a próceres son acompañadas por una inclinación hacia sus retratos en señal de respeto y gratitud y distintos niños recitan el fragmento del poema dedicado a San Martín, Belgrano, los Granaderos. En la *Revista de Instrucción Primaria* se incluyen también otros cuadros teatrales para trabajar con los alumnos en la escuela. Uno de ellos es “El retrato de la patria”⁵⁸⁴ de autor anónimo donde se establece un diálogo entre un paisano criollo, Don Laureano, y un peón italiano, Don Giusepin. La acción se desarrolla en una cocina de estancia al atardecer del 25 de mayo de 1927 mientras los dos personajes toman mate y hablan de la patria. Lo interesante de este texto es que el italiano habla en cocoliche y el personaje de Don Laureano le cuenta a Don Giusepin cómo es la patria. El texto, además, muestra la diversidad cultural y de costumbres entre los dos personajes pero, a su vez, cómo tanto uno como otro se inclinan ante la patria y la respetan como si se tratara de Dios. Otro texto publicado en esta misma revista es “Nobleza tucumana” de Alfredo Osés⁵⁸⁵, episodio histórico en un acto que narra la historia de una niña, Manuela, que en medio de la batalla de Tucumán por la independencia muere su padre y ella aloja a un soldado español gravemente herido. Ante la llegada de los soldados argentinos, ella pide compasión al teniente para que no apresen al soldado español y los combatientes argentinos deciden perdonarlo y le piden a Manuela que no los delate. La niña aparece en este cuadro actuando valerosamente y con piedad hacia el español herido. Otro texto que se publica en esta revista es “Conversación sobre la patria” de A.L.⁵⁸⁶, cuadro teatral donde los personajes son un grupo de amigos conformado por

⁵⁸³ Jáuregui, Francisco. “La Revolución de Mayo y sus próceres. Cuadrito patriótico arreglado para niños de corta edad” en *Revista de Educación*, Enero á Julio de 1911, La Plata, Año II, Tomo LIX, N° 1 al 7.

⁵⁸⁴ “El retrato de la patria” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXII, La Plata, 1° de mayo de 1927, N° 525.

⁵⁸⁵ Osés, Alfredo. “Nobleza tucumana” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIV, La Plata, 1° de septiembre 1928, N° 557.

⁵⁸⁶ A.L. “Conversación sobre la patria” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIV, La Plata, 16 Abril 1929, N° 572.

Bernardo, su hermana Teresa, Oscar, Inés, Adela y Elba. El texto se inicia con una conversación entre los hermanos sobre la asignatura Historia que tienen los días miércoles y que tienen que estudiar. En ese momento entra Oscar, Adela y Elba y comienzan a charlar sobre qué significa ser patriotas, cómo están dispuestos a dar su vida por la patria como hicieron los próceres de la nación y hacen comentarios sobre “los necios, los malos patriotas, malos hijos, malos hermanos y egoístas”⁵⁸⁷ que no respetan a la patria y que son ignorantes por no haber estudiado en la escuela. En ese momento entra a escena Inés y les dice que dejen de charlar que hay que ponerse a estudiar para la clase de Historia del día siguiente. Allí los niños, a coro, dicen que tienen que estudiar y Elba afirma “corramos a estudiar, que con ello contribuimos, aunque modestamente, al engrandecimiento de la patria.”⁵⁸⁸ En este cuadro los niños actúan de manera modélica y ejemplar y se tematiza el concepto de patria y de pertenencia a la nación a partir de una escena cotidiana en la vida de los niños argentinos, estudiar para la asignatura Historia.

La literatura canónica que ingresa a los libros de lectura como aquella que está presente en las revistas escolares da cuenta de la operación nacionalizadora que se pone en juego con la intención de constituir una ingeniería identitaria que apele a lo nacional escondido en distintas expresiones culturales como la literatura y el arte que posibilitan la imposición del sentimiento nacional en el nivel simbólico. En este sentido, se busca educar en la nacionalidad deleitando al alumno a partir de la selección cuidada de los textos literarios que ingresan en el canon escolar. En él se incluye lo que se considera nacional, patriótico y argentino encarnado en la naturaleza, las costumbres, el folklore, los tipos humanos y la épica histórica con el fin de educar a los niños en edad escolar en la identidad nacional.

De esta manera, la literatura presente en los libros de lectura y revistas para la escuela primaria se consagra a dos fines: la construcción de la identidad nacional y la enseñanza moral. En el primer caso, los recursos son diversos; no sólo se apela a la referencia de héroes nacionales y el relato de sus hazañas como a narraciones de sucesos históricos que hacen al relato de la historia con mayúscula sino también este panorama hagiográfico e histórico se completa con la descripción de paisajes, costumbres, fauna y flora, tipos y leyendas argentinas que muestran la riqueza del país y el origen de lo nacional

⁵⁸⁷ *Ibidem*, p. 19287.

⁵⁸⁸ *Ibidem*.

en el relato de tradición oral. En el segundo caso, si bien la literatura con fines didactizantes y morales está presente a través de las fábulas y los relatos ejemplares este tipo de enseñanzas aparece sobre todo en historias o anécdotas cotidianas como así también en retratos y biografías de personajes históricos donde se explicitan las virtudes de la bondad, la amistad, la indulgencia, la piedad, la compasión entre otras como así también la virtud moral de amor a la patria. El lector se piensa como aquel que recibe y toma, como una *tabula rasa* que no tiene la capacidad de uso y apropiación del texto literario. Leer este canon literario escolar lleva, según se creía en la época, a la imitación de las pautas y comportamientos de los personajes por parte de los lectores. La lectura se piensa como un acto intelectual pasivo donde la experiencia sociocultural de los sujetos y sus propios intereses no tienen cabida. Leer es, entonces, el modo de aprehender la identidad argentina para aquellos que no la poseen y, para los argentinos, leer es reforzar los elementos identitarios nacionales y constituirse en un “buen ciudadano” respetuoso de los valores cívicos y morales hegemónicos a partir de textos literarios argentinos o que refieran al universo cultural argentino.

El caso *Corazón*

Un caso paradigmático para pensar el uso de la literatura en relación a la construcción de identidades nacionales es el del libro *Corazón* de Edmundo De Amicis, la batalla por su uso escolar, su circulación interrumpida y ligada a variables políticas y sociohistóricas y la operación de nacionalización del texto a partir de la traducción al patrimonio cultural argentino.

Esta novela se podía encontrar en bibliotecas escolares y hogareñas durante el período que investigamos. Era un libro leído por niños y niñas de todas las clases sociales y que –como hemos visto en el capítulo VI- había dejado una impronta notable en la elaboración de muchos libros de lectura escolares. La relación del escritor turinés con nuestro país era el producto, en primera instancia, de la lectura de su novela. Sin embargo, este vínculo nació dos años antes de la publicación de *Cuore* cuando De Amicis llegó a nuestro país de visita.

Para una historia intelectual de Edmundo De Amicis

1884 es el año en que Edmundo De Amicis pisa por primera vez territorio argentino. Invitado por Lucio V. López a dictar una serie de conferencias, parte el 9 de marzo de 1884 del puerto de Génova -luego de disfrutar una velada de despedida con amigos literatos, comediantes y artistas en el café Meridiana de Turín⁵⁸⁹- en el crucero “Nord América” con destino Montevideo, para luego trasbordar a Buenos Aires. Arriba a nuestro país el 1 de abril de ese año, acompañado por Guillermo Godio –director de *Il Mattino* de Turín-, junto a otros miles de compatriotas que viajan al Río de la Plata en busca de un destino más afortunado que el que los espera en su propia tierra. Es recibido en el puerto de Buenos Aires por una Comisión de Recepción formada por Lucio V. López, varios miembros del Comité Ejecutivo, directores de algunos diarios y representantes de sociedades italianas. De Amicis es acogido calurosamente, también, desde las primeras planas de los diarios; por ejemplo, en *La Nación* se le dedica una larga columna⁵⁹⁰ para presentarlo a los lectores como “célebre escritor”, “distinguido viajero” y “primer literato de su generación, que en su primer ensayo haya obtenido el doble de popularizarse en su patria y traspasar al mismo tiempo sus fronteras.” Se hace referencia a sus obras más reconocidas, encabezadas por *Bozzetti della vita militare* (1868) donde narra la experiencia de las batallas por la liberación italiana en la que él fue un protagonista más y se presenta una reseña literaria de su último libro titulado *A las puertas de Italia* que es un homenaje a la ciudad de Pinerolo y donde se relatan algunos episodios de la casa de los Saboya como así también de las guerras de Catinat y de Cavour. Al día siguiente y continúa el 3 de abril, este periódico publica una conferencia de De Amicis en primera plana titulada “Los efectos psicológicos del vino” donde el escritor italiano analiza, en consonancia con las ideas de la época, la composición de esta bebida y sus efectos psicológicos sobre el hombre, especialmente en su inteligencia, imaginación y sentimiento.

A lo largo de todo el mes de abril, el diario *La Nación* anuncia y publicita las distintas conferencias que dictará el escritor en Buenos Aires. La primera conferencia, evento cultural significativo para la ciudad de Buenos Aires, la dicta en el Teatro Colón el

⁵⁸⁹ Según narra Ugo Pesci, corresponsal del diario *La Nación* al momento de la llegada de De Amicis a nuestro país. Véase Pesci, Ugo. “Ecos de Italia” en *La Nación*, Año XV, N° 4083, martes 1 de abril de 1884, p. 1.

⁵⁹⁰ Pesci, Ugo. “Edmundo De Amicis” en *La Nación*, Año XV, N° 4083, martes 1 de abril de 1884, p. 1.

21 de abril sobre la vida, las ideas y los hechos de Mazzini. Según relata el cronista⁵⁹¹ “con excepción de uno que otro palco, y de una buena parte de la cazuela, el vasto recinto del Colon se hallaba anoche completamente lleno de gente”, “en el palco de Gobierno veíase á los Ministros del Interior, de Guerra y Marina y de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Dres. Irigoyen, Victorica y Wilde, acompañados del Ministro Argentino en la República del Uruguay, Sr. Enrique B. Moreno.” La segunda conferencia se desarrolla el 30 de abril, también en el Teatro Colón, pero en esta oportunidad De Amicis diserta sobre Víctor Manuel y su participación en la batalla de Novara, su relación con el Mariscal Radeski, el estado de Europa e Italia en 1850, la figura de Víctor Manuel como constructor, su relación con Pío IX y su muerte. Luego de estas dos conferencias muy concurridas, el 4 de mayo parte de viaje para Tucumán, Rosario –donde da una conferencia- y Córdoba acompañado por Guillermo Godio, Ricardo Gandolfi y el pintor Romero. La llegada a la colonia piamontesa de San Carlos, uno de los destinos a los que arriba nuestro viajero, es descrita en el libro *Impresiones sobre la Argentina*.⁵⁹²

El sol tocaba ya en el horizonte y doraba la llanura. ¿Cuándo llegaremos a San Carlos? Nuestros dos coches eran como dos barquillas perdidas en la superficie del océano, y aquel incierto y lento andar, en soledad tan vasta, nos producía cierta dulce tristeza. Nadie hablaba ya, cuando mi amigo el pintor, mirando al horizonte, vió una nube de polvo; dirigió a ella el antejo, y dijo estas palabras, que me produjeron una sacudida:

- Me parece ver una bandera.

¿Qué podría ser? Dentro de la nube de polvo veíamos una manchita negra, luego dos, después otras; parecía una fila de carros, y apretamos el paso.

- Es una bandera italiana- dijo Romero.

El relato, que originalmente es narrado en el libro *En el océano*⁵⁹³ (1889), da cuenta de la presencia fortísima de la colectividad italiana en nuestro país a través de la imagen de la bandera italiana flameando en soledad y de la mirada extrañada del viajero que arriba a un lugar desconocido y lo sorprende su propia patria encarnada en ese símbolo itálico en el medio de la llanura. Otros episodios que se narran de su viaje a nuestro país son el

⁵⁹¹ “La primera conferencia de Edmundo De Amicis” en *La Nación*, 22 de abril de 1884, Sección Noticias, p. 1.

⁵⁹² De Amicis, Edmundo. *Impresiones sobre la Argentina*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1944, p. 102. Este libro es una compilación de veinte capítulos del libro *En el océano*, especialmente aquellos que se refieren a la partida de Italia y la llegada a Argentina y también incluyen dos capítulos donde se hace referencia a aspectos de nuestras costumbres extraídos del libro *Impresiones de América*.

⁵⁹³ De Amicis, Edmundo. *En el océano*, Buenos Aires, Librería Histórica, 2001. Prólogo de Roberto Raschella.

embarque en la nave, la vida durante la travesía, los pasajeros de primera, la llegada al Río de la Plata y el desembarco en el puerto. En todos De Amicis selecciona escenas interesantes que vienen descriptas en detalle con la intención de atrapar al lector y que se imbuya de la vida cotidiana del viajero como así también le interesa mostrar los males sociales y las malas condiciones de vida de los sectores populares.

El 21 de mayo arriba nuevamente a Buenos Aires y, según comenta el cronista de *La Nación*, “es muy probable que el Sr. De Amicis postergue su regreso a Italia no efectuándolo ya en el próximo viaje del Nord América como lo había pensado.”⁵⁹⁴ Aprovecha su estadía para hacer una visita a la ciudad de La Plata donde lo recibe el Dr. D’Amico y realiza una visita a algunos de los edificios públicos en construcción. El 30 de mayo da su tercera conferencia, otra vez muy concurrida, en el Teatro Colón, donde diserta sobre Garibaldi presentándolo como un héroe de la patria, con sus sufrimientos y sinsabores como así también en el contexto de las luchas por la libertad en Europa y América y, como cierre, presenta a este personaje histórico en el momento de su decadencia y muerte. Al día siguiente, por la noche, la sociedad *Reduci delle Patrie Battaglie* realiza un banquete en homenaje al escritor en el hotel *Croco di Malta*. Participan en él Lucio V. López, el General Lavalle, el Presidente honorario de la sociedad y el Presidente el Sr. Giustinian. De allí parte a la sociedad *Nazionale Italiana* junto con López donde se dio un baile en honor del escritor. Dos días después dicta su última conferencia en el Teatro Politeama a beneficio del Hospital Italiano, también sobre Garibaldi. Al finalizar la disertación, la sociedad *Reduci delle Patrie Battaglie* le hace entrega de una pluma de oro. Un día antes de su partida - el 9 De Amicis sale para Montevideo donde el 15 de junio embarca en el crucero “Sirio” para Italia- el escritor turinés participa de la cena de despedida que realizan algunos de sus amigos y admiradores en Buenos Aires. Como señala la crónica de la época, entre los comensales se destacaban “á su derecha el Intendente Municipal Torcuato de Alvear, á su izquierda el Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Eduardo Wilde. Seguían á su derecha los Dres. Estanislao Zeballos y Pastor S. Obligado y á la izquierda el Dr. Lucio V. López, el Dr. Domingo Parodi y el Sr. Cayetano Gandolfi” además de compatriotas del escritor y literatos, abogados y periodistas de Buenos Aires.⁵⁹⁵ Durante este banquete en su

⁵⁹⁴ “Regreso de Edmundo De Amicis”, *La Nación*, 22 de mayo de 1884, Año XV, N° 4126, Sección Noticias, p. 1.

⁵⁹⁵ “Edmundo De Amicis. El banquete de Despedida” en *La Nación*, Año XV, N° 4142, 10 de junio de 1884, p. 1.

honor, De Amicis propone un brindis agradeciendo las “pruebas de cortesía, de bondad, de benevolencia”, a los italianos y argentinos que lo recibieron como así también a la prensa de Buenos Aires.

La vida de viajero y su habilidad para descubrir las costumbres y sentimientos de habitantes de distintos lugares del mundo se entrelaza con su vida como periodista, profesión que muchos narradores reconocidos ejercieron durante fines del siglo XIX en Europa como modo de conseguir una remuneración económica. De Amicis como periodista y como narrador estuvo presente en muchísimos hechos políticos, militares y culturales notables de la época como así también fue un asiduo vocero de las ideas socialistas y participó en campañas a favor de las instituciones del nuevo estado luego del proceso de la unidad de Italia. Ejemplos de sus viajes son los libros *Spagna* (1873), *Olanda* (1874), *Ricordi di Londra* (1874), *Marocco* (1879), *Costantinopoli* (1878-79), *Ricordi di Parigi* (1879), *In America* (1879), *Le tre capitali: Torino, Firenze, Roma* (1898), *Ricordi d in viaggio in Sicilia* (póstumo). En el libro *En el océano*, uno de estos textos que publica De Amicis donde narra sus experiencias de viajero en su travesía a Argentina, se interesa por describir aquello que ve, que descubre a medida que viaja y recorre espacios geográficos conocidos y desconocidos pero, sobre todo, los relatos de viajes de este escritor presentan la vida de las personas que habitan esos lugares y los sentimientos y sensaciones que tiene el propio viajero. Es así que, por ejemplo, en su libro titulado *Impresiones de América* presenta a los campesinos italianos y su sentimiento de pertenencia nacional en el territorio argentino: “El sentimiento de la patria se ha despertado, vivificado en ellos después de que su patria no es más que una memoria de la juventud, después que han inalterado ellos mismos sus propias casas y visto flamear en medio de las banderas de otro pueblos su propia bandera, después que su amor propio de italianos se ha encontrado de frente y cada tanto con la dignidad nacional de otra gente. Y por esto la imagen de Italia se presenta a todos ellos bajo un nuevo aspecto, iluminada y como parlante por primera vez (...).”⁵⁹⁶

⁵⁹⁶ De Amicis, Edmundo. *In America*, Roma, Enrique Voghera Editore, 1897, p. 96. [1879] La traducción es mía.

Muchas de estas crónicas y *reportage giornalistico-documentario*⁵⁹⁷ tuvieron su primera aparición pública en periódicos de distintos países fruto del trabajo de corresponsal de nuestro escritor. Es así como las crónicas de España son el producto de un viaje a ese país como corresponsal del diario italiano *La Nazione* que lo envía a cubrir el momento en que las cortes españolas proclaman rey a Amadeo de Saboya. El primer artículo aparece el 20 de febrero de 1872 y el último, que envía desde Valencia, cinco meses más tarde. En estos artículos De Amicis no sólo se refiere a los hechos meramente políticos sino que pinta un cuadro de la vida en la España de la época y decide conservar los relatos más literarios para publicarlos al año siguiente en formato de libro. Es así como las crónicas de su viaje por Barcelona, Toledo, Zaragoza, Sevilla, Madrid, Valencia, Valladolid entre otras ciudades que visita son narraciones de las costumbres y de la vida española que el escritor completa con datos extraídos de textos históricos o costumbristas. El diario *La Prensa* de Buenos Aires fue otro de los escenarios escriturarios donde De Amicis desplegó sus crónicas de viaje, narraciones de hechos históricos, relatos de acontecimientos culturales y literarios durante el período 1896-1908. Las colaboraciones del escritor turinés generalmente aparecen en la página tres del diario junto a la nota editorial y las colaboraciones de otras grandes plumas de la época como Alfredo de Musset, Marcel Prevost, Benito Pérez Galdós, entre otros. La primera colaboración se publica el 7 de mayo de 1896 con el subtítulo “La guerra de África” a continuación del título “Carta de Emundo De Amicis (Especial para *La Prensa*)” que abre cada colaboración de este escritor. En esta primera crónica describe los sufrimientos de los soldados en la guerra, critica la actitud del Coronel Baratieri responsable de la actividad militar italiana en la región y narra la llegada del Coronel Baldissera desde Italia para reemplazarlo. Cuando De Amicis fallece en marzo de 1908, el diario publica en su homenaje fragmentos de los discursos pronunciados en el entierro del escritor y la crónica de su muerte y dos días antes, el 13 de marzo de 1908, publica la primera colaboración del escritor para ese periódico. A lo largo de esos trece años, De Amicis acerca a los lectores de *La Prensa* los hechos políticos y militares más significativos de la vida europea como la guerra en África, la guerra entre Grecia y Turquía,

⁵⁹⁷ Como denomina Remo Ceserani y Lidia De Federicis al género en que se inscriben las crónicas y relatos de viajes de De Amicis por la relación entre relato del viajero desde una perspectiva periodística y el estatuto de documento histórico que tiene lo que se cuenta y describe. Véase Ceserani, Remo y Federicis, Lidia. *Il materiale e l'immaginario. Società e cultura della borghesia in ascesa*, Loescher Editore, Torino, 1994. Volume quarto.

las vicisitudes políticas italianas del período posterior a la Unidad, la emigración italiana – un tema caro a nuestro autor al que luego volveremos-, la cuestión de la realeza, el atentado contra el rey; sucesos culturales y artísticos relevantes como la crónica de la Exposición general de Turín y la Exposición Nacional Suiza de Ginebra, la publicación de la novela *Roma* de Emile Zola, las reformas del ministro Gianturco en la educación italiana, la visita de Max Nordau a Turín, la gira artística de Eleonora Duse por Italia, la inauguración de un monumento a Donizzetti en Bergamo y, también, relatos de sus viajes por Italia. Además, De Amicis colaboró con textos literarios como, por ejemplo, la narración “Lacrima Christi” que aparece el miércoles 1º de marzo de 1908 en una sección donde grandes escritores publicaban sus obras. La extensa colaboración de De Amicis con el diario *La Prensa* atraviesa los cambios culturales, sociales e históricos de un siglo a otro que interesaban a los lectores de este periódico y establecían un lazo estrecho con el escritor turinés y nuestro país luego de su visita a mediados de la década del '80 del siglo XIX. *La Nación* fue otro de los periódicos argentinos para los que De Amicis trabajó como corresponsal desde Italia. Su primer artículo –publicado en forma de carta desde Turín- apareció el domingo 6 de noviembre de 1887 en la primera página del diario con el título “Giacomo Bove, su vida y su muerte” en el que hace referencia a la vida de este explorador italiano que participó en numerosas expediciones alrededor del mundo y que, a causa de una enfermedad nerviosa contraída en África, se suicida. En el relato, De Amicis se ocupa de discutir las versiones erróneas sobre los motivos de su muerte y recorre la vida del personaje haciendo hincapié en los viajes que realizó y en su capacidad para la observación científica. La corresponsalía de De Amicis para este diario continúa casi hasta su muerte en 1908⁵⁹⁸ y colabora con artículos en los que relata acontecimientos políticos como las relaciones conflictivas entre Francia e Italia, la figura de Crispi, el crecimiento de la Liga de patriotas, la guerra con Abisinia, el jubileo papal y las diferencias entre la Roma política y la Roma pontificia; sucesos dramáticos de la época como el terremoto que asoló Calabria y se extendió a Toscana, Liguria, Piamonte y Emilia Romagna casi un año antes de la escritura del artículo – con fecha diciembre 1887- y hechos culturales como la presentación del poeta José Giacosa o un artículo sobre las grandes figuras del teatro lírico de la época. En todos estos

⁵⁹⁸ Para esa fecha el diario publica la noticia de su muerte y, dos días después, una nota sobre cómo se desarrollaron sus exequias. Véase “Los restos de De Amicis” en *La Nación*, 13 de marzo de 1908 y “El sepelio de De Amicis” en *La Nación*, 15 de marzo de 1908.

artículos se destaca la ductilidad de De Amicis para presentar al lector hechos que no ha presenciado, para envolverlo en la historia a partir de una puesta en escena detallada y una narración cuidada de los hechos. Un ejemplo de esto es el artículo sobre el terremoto y cómo presenta el escenario de ese desastre natural:

Sábese que el desastre mayor tuvo lugar en la graciosa Diano Marina que fué casi totalmente destruida, dejando allí la vida centenares de infelices. Llegué tres días después, de noche, en ferrocarril, solo. Estaba bien preparado a una llegada triste, pero ella fue más triste de lo que pensaba. (...)

Salí de la estación y me encaminé a la ciudad. No hay pluma que pueda describir el efecto de aquel contorno desgarrado, extraño, deforme, horrible que diseñaba bajo el cielo oscuro la ciudad negra, recostada como una enorme mole sobre el mar agitado y clamoroso. Sobre aquella inmensa ruina reinaba un silencio profundo, roto de cuando en cuando por hondos sonidos de trompa que semejaban gritos de congoja. Eran señales dadas a las tropas y a los operarios que trabajaban en los escombros desenterrando los muertos y los heridos. En la ciudad no quedaba ni un solo habitante.⁵⁹⁹

De Amicis describe un hecho dramático de la realidad con pinceladas literarias presentando el escenario urbano con detalles que apelan al lector desde lo visual, lo sonoro y lo sentimental en una búsqueda de la verdad –rasgo también característico de la literatura verista de la época-. La lectura del texto hace que el lector se retrotraiga a ese momento trágico, en ese espacio lúgubre donde los habitantes del lugar ya no están. No se trata de un mero relato de los hechos sino, por el contrario, busca conmover al lector y comprometerlo con lo que lee. Así ocurre con todas sus colaboraciones para los distintos periódicos para los que trabajó como periodista.

Esta faceta de periodista se entrama en De Amicis con la de escritor y se corresponde con la figura del intelectual de la segunda mitad del siglo XIX en Italia en el contexto sociohistórico de la Italia unitaria y post-unitaria (1860-1887). En este período se producen cambios sociales, culturales y políticos como la industrialización, la urbanización, el crecimiento demográfico interregional que pone en el tapete el problema meridional de la superpoblación y la miseria que conlleva también un incremento de la emigración a América que traen como consecuencia la toma de posición por parte de los intelectuales -a través de la literatura, el periodismo y los textos filosóficos- con el objetivo de fundar o de llenar de contenidos la idea de una nación italiana que está conformándose. Es así como comienzan a aparecer los conceptos de unidad, libertad, independencia de manera concreta

⁵⁹⁹ De Amicis, Edmundo. “El terremoto. Recuerdos e impresiones”, *La Nación*, Año XIX, N° 5261, p. 1.

al servicio de un movimiento político vinculado con la burguesía que se piensa como hegemonía. Por otro lado, estos cambios traen aparejados una crisis de valores que supone la indiferencia moral, una propensión hacia el bienestar económico, las finanzas y la industrias que establece una división entre la sociedad y los intelectuales, entre las orientaciones ideales y el cuerpo social.⁶⁰⁰ Asimismo, en este período la cultura funciona como herramienta para la construcción de nuevas estructuras intelectuales como, por ejemplo, el positivismo que viene a proponer soluciones científicas y técnicas al comportamiento social. También surge la necesidad de borrar las diferencias entre los estratos sociales y de generar un instrumento de comunicación nacional a través de la lengua. Con todo, en este período se impone la creación de un sistema institucional centralizado y, en él, la escuela va a tener un lugar central dentro del aparato estatal unitario como instrumento de unificación de la cultura nacional y de conciliación entre los diferentes sectores sociales.

En 1861 se proclama el Reino de Italia en el parlamento y Turín juega el rol de predominancia política, económica y cultural, se producen cambios urbanísticos importantes como la estación de Porta Nuova, la adquisición del parco Valentino, en sus periódicos se produce un gran debate social y, luego de la transferencia de la capital a Florencia en 1865, deviene una ciudad con una gran compromiso cultural. En 1863 se funda la Sociedad Dante Alighieri, surge la llamada *Scapigliatura piemontese*, grupo de escritores italianos entre los que se encuentran José Giacosa, Roberto Sacchetti y Giovanni Faldella que crean el periódico *Il velocipede* y después *Serate Italiane*. Contemporáneo a estos escritores es De Amicis (1846-1908) que se destaca por las tiradas altísimas de sus textos y se dirige a un público más amplio, medio burgués, que busca nuevos conocimientos. Para este período se produce un boom de los medios de comunicación masiva escrita y Turín ocupa el primer puesto en publicaciones periódicas como *La Gazzetta di Torino*, *La Gazzetta del Popolo*, *La Gazzetta piemontese*.⁶⁰¹ En cuanto a las industrias editoriales italianas, en los decenios posteriores a la Unidad, se desarrollan siguiendo dos líneas, según señala Guglielmino y Grasser⁶⁰²: uno de origen toscano y

⁶⁰⁰ Asor Rosa, Alberto (a cura di). *Storia d'Italia. Dall'unità a oggi*, Vol. IV, Tomo II "La cultura", Einaudi, Torino, 1975.

⁶⁰¹ Seguimos aquí a Cesare Segre y Clelia Martignoni. *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origine al novecento*, Tomo III, Mondadori, Milano, 1992.

⁶⁰² Guglielmino, S. y Grasser, H. *Il sistema letterario. Ottocento, novecento*, Milano, Principato, 1996, pp. 28-29.

toscano piamontés ligado a la producción de textos típicos de la cultura del Risorgimento como historia, filología, educación y destinado a un público más tradicional como es el caso de las editoriales Paravia que publica el *Dizionario della lingua italiana* de Tommaseo e Bellini, Loescher que hace divulgación científica, Utet de Turín y Le Monnier, Sansón, Barbera, Bemporad en Florencia y, el segundo, milanés, ligado a la producción de divulgación y consumo como novela, teatro y nuevos géneros periodísticos destinada a un público urbano, de clase media. El primer modelo se desarrolla alrededor de los años de la Unidad y el segundo sobre todo en los años ochenta. Dentro de este segundo modelo se encuentran algunos editores destacados como Treves y Sonzogno. El primero se interesa por los géneros de consumo masivo como libros de viajes –entre ellos *Spagna* de De Amicis-, diccionarios, divulgación científica, libros ilustrados pero sobre todo novelas – como *Cuore* de De Amicis- y géneros periodísticos. El segundo, Sonzogno, publica ediciones musicales, catálogos comerciales y publicitarios, y se interesa también por narrativa de consumo como historias policiales, manuales prácticos e inserta estos textos en los periódicos y en las colecciones populares. Estos editores también se interesan por la industria del periódico y, por ejemplo, Sonzogno llega a publicar un periódico sólo de novelas que se llamó *Il romanziere illustrato*.

De Amicis como literato, periodista e intelectual se inserta en este contexto sociocultural cambiante y él también muestra en su literatura distintas facetas que dan cuenta de los cambios que vive como sujeto y de los que se producen en su contexto de producción literaria. Sus primeros libros, *Bozzetti della vita militare*⁶⁰³ (1868) y *Ricordi del 1870-1871* (1872) y *Novelle* (1874), se refieren básicamente al contexto político social italiano, a sus viajes y muestran la primera formación del De Amicis escritor como así también son la prueba de que puede dedicarse a la carrera literaria y periodística a tiempo completo. Luego publica varios libros de viajes, como señalamos más arriba, y el gran éxito le llega con la publicación de *Cuore* (1886), que lo transforma en el escritor más leído de la Italia de la época. En su literatura se observa un interés pedagógico e ideológico marcado que, por un lado, rescata ciertos valores morales como la familia, la patria, el sacrificio, el trabajo, la honestidad y, por otro lado, se interesa por narrar acontecimientos que muestren, en tono de denuncia, las condiciones sociales de los sectores populares y, a la vez, sus

⁶⁰³ También llamado *La vita militare*.

virtudes que los animan a rescatarse como sujetos sociales. Otro tema caro al escritor turinés es la infancia que puede ser educada y que está articulada según los roles sociales; es decir, la infancia está atravesada por la escuela, la familia y por las reglas y principios del comportamiento social. Además, la infancia es para De Amicis el territorio donde es posible la igualdad y la justicia, como veremos en la novela *Cuore*.

A partir de la década del '90, luego de la ruptura del Partido Socialista con los elementos anárquicos y las tendencias extremistas, De Amicis como otros escritores se adhiere al socialismo en una especie de “llegada hacia al pueblo”⁶⁰⁴ y enfatiza el problema operario y la necesidad de recuperar un sentimiento nacional y una conciencia civil como caridad y humanitarismo de parte de los patrones. Es así como en “Socialismo y patria”⁶⁰⁵ discurre, a partir de un diálogo con un interlocutor innominado, acerca de las bases ideológicas del socialismo en relación con la idea de patria. Ésta viene definida como el amor al propio pueblo “con el cual tenemos de común la lengua, la historia, el porvenir” y, en relación con aquel expresa el deseo de “que esta gran multitud se eleve a una condición de vida material y moralmente mejor; preparar una organización (aunque sea una utopía) en la que se dé un trabajo más humano, una compensación más equitativa, y se haga posible una existencia más intelectual y más digna, quitando del ánimo el terror continuo a la miseria y el sentimiento amargo de una inferioridad civil no justificada ni siquiera en la conciencia de quien las quisiera mantener.”⁶⁰⁶ Para De Amicis se trata, entonces, de que “no sea ya la fuerza, sino la armonía de los espíritus y de los intereses quien mantenga unida la unidad del Estado; llevar en el corazón esta esperanza de un mejor porvenir de ese pueblo, como la más santa de las aspiraciones personales y con el fin de traducirlas en la realidad.”⁶⁰⁷ La patria para De Amicis, desde la doctrina socialista, es luchar por mejores condiciones sociales para el pueblo y, a su vez, que este recupere su dignidad a partir de una comunión solidaria con las otras clases sociales. Esta perspectiva ideológica se concretiza en su literatura donde los personajes están caracterizados como buenos o malos de acuerdo a su pertenencia social y, a la vez, pareciera ser el medio a través del cual realizar esta obra de persuasión y de educación popular. Esto se observa no sólo en *Cuore* –

⁶⁰⁴ Vené, Gian Franco. *Letteratura e capitalismo in Italia dal 700 ad oggi*, Milano, Sugar Editore, s/r, p. 274.

⁶⁰⁵ De Amicis, Edmundo. “Para el 1° de mayo. Apuntes y recortes” en *Los intelectuales. Cuadernos semanales. Selección de literatura y filosofía*, Año II, Buenos Aires, abril 30 de 1923, N° 59. Traducción de H. Giner de los Ríos.

⁶⁰⁶ *Ibidem*, p. 58.

⁶⁰⁷ *Ibidem*.

como veremos más adelante- sino también –como señalamos anteriormente- en *Sull'oceano* (1889), y también, en algunos de los cuentos de *Fra scuola e casa* (1892), en *Il romanzo di un maestro* (1890), *La maestrina degli operai* (1895), *Lotte civili* (1901), *La carrozza di tutti* (1901) y la novela *Primo maggio* en la que trabajó desde 1891 y fue publicado póstumamente. Dentro de su obra también se encuentra un tomo de poesías titulado *Poesie* (1880), *Ritratti letterari* (1881), *Gli amici* (1883), *Alle porte d'Italia* (1884), en el decenio anterior *Pagine sparse* (1874) y, pocos años antes de su muerte, un ensayo sobre la cuestión de la lengua titulado *L'idioma gentile* (1905).

Por otro lado, como señala Alberto Asor Rosa⁶⁰⁸, De Amicis puede ser considerado un escritor populista en el sentido de incorporar el pueblo como modelo en su literatura pero, a su vez, este autor presenta matices particulares como la protesta contra la miseria que no implica necesariamente la revolución social; es decir, según Asor Rosa, un entramado conformado por una mirada humanitaria, el culto a la justicia en sentido abstracto, una mentalidad evolucionista con matices positivistas –esto lo podemos ver en el interés de De Amicis por mostrar a los personajes dentro de un marco de normalidad, siguiendo ciertas pautas de urbanidad- y un moralismo pequeño burgués da soporte a su perspectiva populista. Además, este crítico agrega que en De Amicis existe una preocupación por insertar una visión burguesa del pueblo dentro del esquema político y cultural del estado unitario.

El viaje a Argentina de 1884 deja en De Amicis –que para ese entonces tenía 37 años- impresiones vívidas que influyen en su obra y en su pensamiento. Es esa travesía que lo acerca, más directamente, al problema de la emigración de sus connacionales meridionales y lo pone frente a las miserias de la clase social más empobrecida de Italia. Luego de ese viaje De Amicis no sólo publica las crónicas como viajero en *Sull'oceano* en 1889 sino, tres años antes, da a conocer su obra más famosa, *Cuore*, que parece inspirada –sobre todo en su cuento mensual “De los Apeninos a los Andes”- en el viaje de los emigrantes a América. La cuestión de la emigración es un tema que interesa a nuestro autor y que sintoniza con el discurso nacionalista de la época y, a la vez, da a los emigrados una “italianidad literaria que circunscribía y definía la identidad nacional como otros factores

⁶⁰⁸ Asor Rosa, Alberto. *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*, Torino, Einaudi, 1988.

más terrenales.”⁶⁰⁹ Es decir, el interés por el problema de la emigración en De Amicis, pero que ya estaba en la literatura italiana ni bien comienza el proceso del Risorgimento, está también entre los intereses del público lector en Italia y más allá del océano y, a su vez, llama la atención sobre un problema enmarcado en la cuestión social de la época. Además, para De Amicis la emigración también es una muestra de la situación que vive su país por las contradicciones de un desarrollo económico y social aún muy contrastante que denuncia en su literatura. La brecha entre las clases sociales se profundiza y existe un abismo entre el sistema institucional centralizado y la sociedad disgregada; esto se hace aún más evidente en el sur del país donde reina la ignorancia y la miseria, no existe una industria más o menos desarrollada y se da el fenómeno de una desproporción entre las reservas y la masa de habitantes de la región. La emigración viene, de algún modo, a funcionar como una vía de salvación a esta situación conflictiva y es promovida por hombres como Giovanni Crispi –que fue Primer Ministro varias veces- con la idea de crear un colonia italiana en el Río de la Plata y desarrollar una expansión industrial y mercantil notable, sobre todo a partir de 1870 con el movimiento cada vez mayor de inmigrantes que se dirigían a Argentina. Fue así que se propuso realizar una campaña para mostrar al pueblo las condiciones reales de los emigrados en nuestro territorio para, de este modo, lograr generar una conciencia nacional en los italianos en Argentina sobre todo en un momento de crisis económica en nuestro país y ciertos signos de hostilidad hacia los inmigrantes.

La literatura de De Amicis refleja su propia vida, sus contradicciones ideológicas, sus pasiones y sus intereses: del deseo de transformarse en un héroe garibaldino a la vida cotidiana como oficial de infantería; de la curiosidad y el interés por descubrir espacios geográficos desconocidos y develar la dimensión humana de los acontecimientos históricos y políticos en sus crónicas periodísticas a su conversión ideológica al socialismo reformista de Turati; de su literatura juvenil que le sirve como formación del escritor a sus textos más acabados del último período de su vida. Como dice Francesco Flora, en su vida y su obra se puede observar el “amor a la vida, [una] humana conmoción que embellece el mundo por su visión que confiere a las cosas reales el color del deseo.”⁶¹⁰

⁶⁰⁹ Franzina, Emilio. *Dall'Arcadia in America. Attività letteraria ed emigrazione transoceanica in Italia (1850-1940)*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 1996.

⁶¹⁰ Flora, Francesco. “Edmundo De Amicis” en *Storia della letteratura italiana. Il secondo Ottocento e il Novecento*, Volume quinto, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1972, p. 468.

Cuore, un episodio significativo en la obra de De Amicis

El 2 de febrero de 1878 Edmundo De Amicis le escribe una carta al editor Emilio Treves donde le cuenta acerca de una nueva idea que tiene para una novela: “Tengo en la cabeza un libro nuevo, original, potente, mío... Me he dicho: para hacer un libro nuevo y fuerte es necesario que lo haga con la facultad en la cual me siento superior a los otros –con el corazón.”⁶¹¹ Pero el libro se hace esperar y se publica ocho años después: sale a la calle el 15 de octubre de 1886, cuando se inicia el ciclo lectivo en las escuelas italianas. En otra carta a su editor, cuando estaba terminando la novela, confiesa que con este libro “los fabricantes de los libros escolares aprenderán cómo se habla a los jóvenes pobres y como se expresa el llanto de los corazones de diez años”; esta afirmación, tal vez, se relacione con su situación de padre de dos niños en la escuela primaria que conocía las deficiencias del material didáctico en circulación y las necesidades de los niños. De Amicis ofrece en este libro un modelo pedagógico escolar y de la infancia con una fuerte impronta nacional que se difunde por todas las clases sociales como lo demuestra el éxito rotundo que tiene entre el público lector: cuarenta ediciones en un año, un millón de ejemplares para 1923 en Italia; y en el mundo, para 1896 había sido traducido a cuarenta lenguas.

El texto es un diario de la vida cotidiana de la escuela, escrito por un niño llamado Enrique que cursa el tercer año elemental –hoy cuarto grado- en el ciclo lectivo 1881-1882. La diégesis está organizada siguiendo la datación temporal dividida en meses –de octubre a julio- y subdividida en jornadas donde se relatan distintos hechos que involucran a Enrique y a sus compañeros de escuela; también se intercalan cartas escritas por los padres del protagonista donde se abordan temáticas vinculadas con la formación moral y cívica del niño, cuentos mensuales que introducen historias de personajes ficticios en el marco de sucesos históricos de la Italia de la época como así también aparecen niños de las distintas regiones de la península itálica todos matizados por el heroísmo y la tragedia. De Amicis elige contar la historia desde la mirada del niño pero, siguiendo una larga tradición literaria,

⁶¹¹ Mosso, M. *I tempi del “Cuore”. Vita e lettere di Edmundo De Amicis a E. Treves*, Milano, Mondadori, 1925.

es el padre quien reelabora el relato infantil, como se advierte en el prólogo del autor que abre el libro:

*El presente libro se halla especialmente dedicado a los chicos de nueve a trece años de las escuelas elementales, pudiéndose titular: **Historia de un curso académico, escrita por un alumno de tercera, en una escuela municipal de Italia.***

*Al decir escrita por un alumno, no quiero dar a entender que haya redactado la obra tal cual sale a luz, sino que el escolar iba anotando en un cuaderno, a su manera, lo que había visto, oído, pensado en las aulas y fuera de ellas, mientras que su padre al fin del año corrigió este **Diario**, procurando no alterar lo esencial de aquellas impresiones, en cuanto fué posible. Cuatro años después, el estudiante, ya en el Gimnasio, leyó de nuevo el manuscrito, añadió o suprimió algo que, a su juicio, no era fiel trasunto del pasado, y así se da a la estampa.*

Ahora, niños y jóvenes, leed estas páginas, que espero os interesen, y cuya lectura confío que os será agradable.⁶¹²

La historia está narrada en primera persona y los grandes protagonistas de la novela son la escuela decimonónica italiana, la familia, la unidad nacional y la infancia que van entrando en escena a medida que el narrador niño o el narrador adulto –en la voz del padre o la madre- introduce distintos episodios y sucesos que sirven de marco para contar la historia de Enrique y sus amigos de escuela.

Desde el punto de vista genérico, la novela puede ser considerada un diario íntimo que articula la experiencia vivida de Enrique con la experiencia narrativa y, de este modo, la historia que se relata va construyendo en el lector una orientación ética⁶¹³, un modo de pensar la existencia, los hábitos, las costumbres, los sentimientos, las prácticas sociales de la Italia unitaria. La historia que se narra en *Corazón* va más allá de la historia del niño narrador y protagonista sino que pone en escena la relación entre su yo que narra y el nosotros que involucra a los lectores; es decir, si contextualizamos la narración en el momento sociohistórico en que se escribe y se publica el texto podemos observar que el diario de la vida de este escolar se entrama con lo social y lo político que constituyen ese “nosotros”. Por otro lado, el yo que narra, la identidad personal de Enrique se enlaza con el

⁶¹² La edición de la novela en español es De Amicis, Edmundo. *Corazón. Diario de un niño*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, s/r. [1887]. Seleccionamos ésta por ser la traducción al español revisada por el autor y autorizada exclusivamente para España y América.

⁶¹³ Arfuch, Leonor; op. cit.

proceso de construcción de la identidad nacional que se está desarrollando en Italia para la época, con las transformaciones y cambios políticos, sociales y culturales de fines del siglo XIX. El diario escolar de Enrique entretiene las variables temporales y contextuales, y construye un inventario exhaustivo del día a día donde el narrador es testigo de los hechos y, a veces, héroe de la narración.⁶¹⁴ Como señala Gian Franco Vené⁶¹⁵ coincidentemente con otros críticos, *Cuore* es una antología de los problemas de la época, como “la cuestión de las regiones, el problema de la emigración, de la conciencia nacional que se manifiesta con otra dignidad en el extranjero, el militarismo”⁶¹⁶ y, a todo esto, se le suma la preocupación por la educación italiana.

Asimismo esta novela puede considerarse un *bildungsroman*, una novela de iniciación o formación del yo narrador que vive y experimenta diversas experiencias traumáticas en las que el personaje o los que lo rodean deben sacrificarse como así también a lo largo de la diégesis narrativa el ambiente se tiñe de altruismo, dedicación, coraje y esfuerzo y como telón de fondo está la nación. El protagonista al final de su recorrido diario a lo largo del ciclo lectivo 1881-1882 sale modificado, ha vivido experiencias que lo han cambiado y le han aportado conocimientos sobre la vida, la sociedad, el trabajo, la patria y la familia. La escritura de la cotidianeidad en la escuela y en la comunidad en la que vive le ha aportado una visión nueva y desconocida de su propia existencia donde sobresale una educación rígida en la que los maestros cumplen una función paternalista con un sistema de castigos y premios sobre el comportamiento de los alumnos, la vida comunitaria es fuertemente urbana y la presencia de las mujeres es asordinada.

La novela presenta un cuadro de costumbres y personajes de la Italia umbertina en la ciudad de Turín, centro económico para la época, donde las relaciones sociales y la hibridación cultural son complejas y conflictivas. La ciudad que se presenta es ordenada, la del centro histórico, la cercana a la escuela donde concurre Enrique, que viene confrontada en el relato con los suburbios donde habitan los pobres y donde la marginalidad es frecuente. Por ejemplo, en la página del diario con fecha sábado 25 de febrero titulado “La

⁶¹⁴ Miraux, Jean-Phillippe. *La autobiografía. Las escrituras del yo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2005.

⁶¹⁵ Véase Vené, Gian Franco op. cit.

⁶¹⁶ *Ibidem*, p. 280.

calle” –texto de autoría de la madre de Enrique- la ciudad muestra sus contrastes en la piel de sus habitantes:

Te observaba desde la ventana esta tarde al volver de la casa del maestro; tropezaste con una pobre mujer. Cuida mejor de ver cómo andas por la calle. También en ella hay deberes que cumplir. (...)

Siempre que veas una persona a la cual se le viene encima un carruaje, quítale del peligro, si es un niño; adviértele, si es un hombre; pregunta siempre qué tiene el niño que veas solo llorando. Recoge el bastón al anciano que lo haya dejado caer. (...) Mira con reverencia a todos los muchachos de los establecimientos benéficos que pasan de dos en dos: los ciegos, los mudos, los raquíticos, los huérfanos, los niños abandonados; piensa que son la desventura y la caridad humana las que pasan. (...) La educación de un pueblo se juzga, ante todo, por el comedimiento que observa en la vía pública. (...) ⁶¹⁷

La calle muestra, a través de quienes habitan esa ciudad, la diversidad humana y la diferenciación social aunque en *De Amicis*, como se observa en el texto de la madre, se impone la necesidad de comprensión universal por parte de Enrique como modo de realizar un pacto social para la construcción de una patria justa. La brecha social se observa también cuando Enrique relata la visita a la casa de su compañero Antoñito, el “albañilito”: “entramos en un cuarto abuhardillado, donde vimos al albañilito que dormía en una cama de hierro (...) a un lado había colgadas brochas de encalar, picos y cribas para la cal; a los pies del enfermo estaba extendida una chaqueta de albañil blanqueada por el yeso.”⁶¹⁸ Esta cita da cuenta de la promiscuidad y escasez de espacio en la casa de este compañero como así también sucede cuando Enrique con su madre y su hermana llevan ropa a una mujer pobre –que resulta ser la madre de Crosi, otro compañero de la escuela- en una buhardilla donde vive con su hijo. El lugar se describe como “el último piso de una casa muy alta (...) vi en el ángulo de la oscura y desnuda habitación un muchacho arrodillado delante de una silla, con la espalda vuelta hacia nosotros y que parecía estar escribiendo, y escribía efectivamente, teniendo el papel en la silla y el tintero en el suelo.”⁶¹⁹ El espacio reducido y la miseria se completan con el relato dramático de la emigración del padre del chico a América, en el que se narra brevemente las consecuencias de la precariedad en la que viven: “Hemos aquí –decía entretanto su madre a la mía-; mi marido está en América desde

⁶¹⁷ De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], p. 146.

⁶¹⁸ *Ibidem*, p. 176.

⁶¹⁹ *Ibidem*, p. 21.

hace seis años, y yo, por añadidura, enferma y sin poder ir a la plaza con verduras para ganarme algunos cuartos. No me ha quedado ni tan sólo mesa para que mi pobre Luis pueda trabajar. Cuando tenía abajo el mostrador en el portal, al menos podía escribir sobre él; pero ahora me lo han quitado. Ni siquiera algo de luz para estudiar y que no pierda la vista(...).”⁶²⁰ Los personajes de la novela recorren estos espacios geográficos contrastantes que hablan también de las diferencias sociales y económicas de la Italia postunitaria más allá que en el relato deamicisiano se exalte la necesidad de igualdad y fraternidad entre todos los niños más allá de sus diferencias socioeconómicas. Los personajes son niños y adultos que comparten el espacio escolar y comunitario pero, a la vez, son personas muy diferentes. Por ejemplo, en la primera página del diario con fecha lunes 17 de octubre donde Enrique narra la llegada a la escuela el primer día de clases se muestra la diversidad social:

Entramos, por fin, a empellones. Señoras, caballeros, mujeres del pueblo, obreros, oficiales, abuelas, criadas, todos con niños de la mano y cargados con los libros y objetos de que antes hablé, llenaban vestíbulo y escaleras, produciendo un rumor como cuando se sale del teatro.⁶²¹

Esta escena muestra cómo la escuela del período se presenta como una institución para todos, donde la igualdad social es posible más allá de las diferencias sociales.

Enrique, el escritor del diario escolar, vive con su padre, su madre, una hermana mayor y un hermano menor cerca de la escuela y pertenece a una clase social acomodada. Inicia el relato del diario escolar con el primer día de clase y le siguen anécdotas del día a día de la escuela y su vida en la ciudad de Turín, atravesada por los problemas sociales y los acontecimientos políticos relevantes de la época. En la primera página del diario describe cómo está la escuela, quiénes son los maestros, cuántos compañeritos tiene en su curso y se permite reflexionar sobre sus sentimientos respecto de la vuelta a la escuela y, es en esa ocasión, donde tal vez por única vez aparece la referencia a la naturaleza en contraposición con la vida urbana: “¡Qué triste me pareció la escuela recordando los bosques y las montañas donde acababa de pasar el verano!”; luego, cada vez que se refiere a la institución escolar lo hace de manera halagadora y rescatando la función social que tiene. Es como si en esta expresión nostálgica de las vacaciones dejara ver su voz de niño, sus deseos no filtrados por la voz paterna y de los valores morales que impone la madre y,

⁶²⁰ *Ibidem*, pp. 21-22.

⁶²¹ *Ibidem*, p. 10.

también, el maestro. A lo largo de la novela, Enrique relata la experiencia cotidiana siempre cubierta por un manto de buen comportamiento, siente culpa cuando realiza alguna acción incorrecta según las pautas que le inculcan los adultos o pide perdón cuando no hizo lo que le habían recomendado. Es un niño modélico que intenta, por todos los medios, cumplir con las reglas de urbanidad y sociales en las que está inmerso. Más allá de esta caracterización psicológica, en la novela no se hace referencia a cuál es su aspecto físico, sólo conocemos su voz narrativa y, a veces, sus sentimientos.

En la galería de personajes que recorren *Corazón* se destacan, sobre todo, algunos niños: Garrón, Franti, Deroso, Precusa, Estardo, Garofi Crosi, Nelle y Coreta. Garrón está caracterizado como el héroe infantil que es visto por el narrador como:

El muchacho que envió el sello al calabrés es el que me gusta más de todos. Se llama Garrón, y es el mayor de la clase; tiene cerca de catorce años, la cabeza grande y los hombros anchos; es bueno, se le conoce hasta cuando sonrío, y parece que piensa siempre como un hombre. (Ibídem: 16)

Y más adelante, en la página titulada “Mi amigo Garrón”, se completa el retrato de este personaje:

Cuanto más le conozco más le quiero, y lo mismo sucede a los demás, exceptuados los arrogantes, aunque a su lado no puede haberlos, porque él siempre los mete en cintura. Cada vez que uno de los mayores levanta la mano sobre un pequeño, grita éste: “¡Garrón!” y el mayor ya no pega. Su padre es maquinista del ferrocarril: él empezó tarde a ir a la escuela, porque estuvo malo dos años. Cualquier cosa que se le pide, lápiz, goma, papel, cortaplumas, lo presta o da en seguida; no habla ni ríe en la escuela; está siempre inmóvil en su banco, demasiado estrecho para él, con la espalda agachada y la cabeza metida entre los hombros (...)

¡Querido Garrón! Basta ver su cara para tomarle cariño. Todos los más pequeños quisieran tenerlo por vecino de banco. Sabe muy bien la Aritmética. Lleva los libros atados con una correa de cuero encarnado. (...) Deja que le digan cualquier cosa por broma, y nunca lo toma a mal; pero ¡ay del que le diga “no es verdad” cuando afirma una cosa! Sus ojos echan chispas entonces, y pega puñetazos capaces de partir el banco. (...) Yo le quiero mucho. Estoy contento cuando estrecho en mi mano la suya, grande como la de un hombre. Estoy seguro de que arriesgaría su vida por salvar la de un compañero, y hasta se dejaría matar por defenderlo; se ve tan claro en sus ojos y se oye con tanto gusto el murmullo de aquella voz, que se conoce viene de un corazón noble y generoso. (Ibídem: 31-32)

Garrón está caracterizado como bueno por naturaleza más allá de su voz y su contextura de hombre; es aquel que ayuda a quien lo necesite, no se divierte con el sufrimiento ajeno, es generoso, se comporta como un hombre criterioso aunque es un niño y, en el relato, soluciona situaciones conflictivas casi como un *deus ex machina*⁶²², como por ejemplo cuando los compañeros se burlan y molestan a Crosi y cuando este responde tirándoles un tintero –que desafortunadamente cae sobre el maestro- es Garrón quien pide que todos sean perdonados como se narra en la página titulada “Un rasgo de generosidad”. En otra oportunidad, como se relata en la página “La bola de nieve”, un grupo de chicos –Garofi, Garrón y Coreta- al salir de la escuela juegan tirándose bolas de nieve con tan mala suerte que una cae sobre la cabeza de un anciano que se lastima el ojo. Unos hombres que están en el lugar acusan a los niños del hecho y, como Garofi no se anima a responsabilizarse por su acto Garrón lo acompaña y evita que lo humillen.

La contracara de Garrón es Franti quien aparece como un niño “de fisonomía oscura y sucia (...) y que fue expulsado de otra escuela” y que se divierte burlándose de sus compañeros como cuando imita a la madre de Crosi que vende verduras “haciendo ademán de llevar dos cestas en los brazos” o cuando frente al desfile de un regimiento de infantería “Franti se echó a reír de un soldado que cojeaba.” Franti aparece como la maldad en la figura de un niño, el que engaña, el que se burla de los más débiles, el que es indiferente, el que no se compromete. Enrique lo describe haciendo hincapié en su forma de actuar:

Lo aborrezco. Es un malvado. Cuando viene un padre a la escuela a reñir a su hijo delante de todos, él goza; cuando alguien llora, ríe. Tiembla ante Garrón, y pega al albañilito porque es pequeño; atormenta a Crosi, porque tiene el brazo inmóvil; se burla de Precusa, a quien todos respetan, y se ríe hasta de Roberto, el de la clase segunda, que anda con muletas por haber salvado a un niño. Provoca a todos los que son más débiles que él, y cuando pega se enfurece y procura hacer daño. Hay algo que infunde repugnancia en aquella frente baja, en aquellos ojos torvos, que tiene ocultos bajo la visera de su gorra de hule. No teme a nada, se ríe del maestro, roba cuanto puede, niega desvergonzadamente, siempre está de pelea con alguno, lleva a la escuela alfileres para pinchar a los más próximos, se arranca los botones de la chaqueta, se los arranca también a los demás, y los juega; y la cartera, los cuadernos, los libros; todo lo tiene deslucido, destrozado, sucio; la regla, dentellada; la pluma, consumida; las uñas, roídas; los vestidos llenos de manchas y de roturas que se hace en las riñas. Dicen que su madre está enferma de los disgustos que le da, y que su padre le ha echado de su casa tres veces; su madre va a la escuela de vez en cuando a pedir informes, y

⁶²² Finzi, Gilberto. “Introduzione” a De Amicis, Edmundo; op. cit. (1984), p. 15.

siempre se va llorando. El odia la escuela, a los compañeros y a los profesores. El maestra hace alguna vez como que no ve sus bromas; pero él no por eso se enmienda, sino que cada vez es peor. Ha probado a corregirle por la buena, y él se burla del procedimiento. Le dice palabras terribles regañándole, y se cubre la cara con las manos como si llorara, pero se está riendo. Estuvo suspenso de la escuela por tres días, y volvió más malvado y más insolente que antes. (Ibídem: 88-89)

Si bien su madre y el maestro intentan por todos los medios transformar a Franti no lo logran. Para De Amicis este personaje representa la contrafigura de Garrón, es el malo que desaparece de escena en el mes de enero aunque podríamos ver que es, tal vez, el único niño que actúa como niño: se ríe del que cojea porque es ridículo, no le gusta bañarse, es desprolijo, se pelea con sus compañeros, le gusta hacer picardías como pinchar con alfileres pero es visto por Enrique y los otros personajes como aquel que no se encuadra en lo normal, que rompe los cánones de comportamiento aceptados socialmente, es el otro que debe ser retirado de escena para no empañar la bondad de los niños que participan del relato. Es interesante observar cómo en la descripción de Franti el medio familiar intenta salvarlo, modificar su comportamiento para insertarlo nuevamente en el tejido social. Su madre, sobre todo, convence al maestro de que acepte a su hijo nuevamente en la escuela por temor a que el padre le haga daño pero, si bien reingresa a la institución escolar, más adelante es expulsado definitivamente. Franti lleva a cabo aquello que en la escuela umbertina está visto como negativo y plausible de ser penado.

Carlos Nobis es otro de los personajes que se destaca en el relato de Enrique y que también es visto negativamente no ya por su comportamiento brusco o primitivo como es el caso de Franti sino por su soberbia. Enrique lo describe como “un señorito (...) que parece algo orgulloso”, “Es la encarnación misma de la soberbia, y todo porque su padre es un ricachón.” En este personaje De Amicis representa a la sociedad burguesa con su mirada negativa respecto de los sectores populares como se muestra en la página titulada “El carbonero y el señor” donde Nobis insulta a Beti, el hijo del carbonero, diciéndole “Tu padre es un andrajoso.” Aunque Nobis es obligado por su padre a pedir perdón, la escena muestra las crudas diferencias sociales que se escenifican en la escuela y la mirada clasista de este niño. O, como también se describe en la página titulada “Soberbia”:

Es la encarnación misma de la soberbia, y todo porque su padre es un ricachón. ¡Pero también el padre de Deroso es rico! Carlos quisiera tener un banco para él solo; tiene miedo de que todos le ensucien; a todos mira de alto abajo con sonrisa despreciativa en los labios; ¡ay del que le tropiece el pie cuando salimos en fila de dos en dos! Por nada lanza al rostro una palabra injuriosa o amenaza, con que hará venir a su padre a la escuela. Y cuidado que su padre le echó buena reprimenda cuando llamó harapiento al hijo del carbonero. Nunca he visto altanería semejante. Nadie le dice adiós al salir; no hay quien le apunte una palabra cuando no sabe la lección; él, en cambio, no puede sufrir a ninguno; finge despreciar sobre todo a Deroso, porque es el primero de la clase, y a Garrón, porque todos le quieren bien (...). (Ibídem: 112)

Nobis es visto por sus compañeros de grado como alguien que quiere diferenciarse del resto, quiere mostrar todo el tiempo su alteridad que no es otra que su pertenencia social superior al resto. Nobis es la figura del burgués que no entiende el mensaje del maestro cuando intenta hacerle cambiar su conducta y le dice “hay hijos de trabajadores y de señores, de ricos y de pobres; todos se quieren bien y se tratan como hermanos, como lo que son. ¿Por qué no haces tú lo que los demás?”; es decir, en el maestro está el discurso deamicisiano que muestra las diferencias sociales pero apuesta a la humanidad en las relaciones entre las personas ya que considera que para que se realice la unidad de los italianos es necesario que surja un vínculo de amistad, de respeto y de hermandad de estos niños que luego serán adultos. En otras palabras, De Amicis considera que la única manera de construir una nación sin fisuras es que la burguesía absorba en el orden cultural y político a las clases subalternas urbanas.⁶²³ Otro de los personajes que puede ser considerado un estereotipo del burgués es Vottino quien aparece como el niño vanidoso, siempre preocupado por su figura y por su buena vestimenta.

Deroso es el niño que cumple con las tareas de la escuela, se destaca entre sus compañeros y el maestro le pregunta siempre porque responde a su representación de “buen alumno”. Enrique lo describe como “el mejor de todos, el que tiene más ingenios, el que también será este año el primero” y en la página del diario titulada “El primero de la clase” hace un retrato más preciso:

Ha obtenido el primer premio; será también el número uno este año: nadie puede competir con él: todos reconocen su superioridad en todas las asignaturas. Es el primero en

⁶²³ Véase Asor Rosa, Alberto; op. cit. (1975).

Aritmética, en Gramática, en Retórica, en Dibujo; todo lo comprende al vuelo; tiene una memoria prodigiosa; todo lo aprende sin esfuerzo; parece que el estudio es un juego para él.

(...)

Es también, por lo demás, alto; guapo, tiene el cabello rubio y rizado; tan ágil, que salta sobre un banco sin apoyar más que una mano; sabe ya esgrima. Tiene doce años, es hijo de un comerciante; va siempre vestido de azul, con botones dorados; vivo, alegre, gracioso, ayuda a cuantos puede en el examen y nadie se atreve jamás a jugarle una mala pasada, ni a dirigirle una palabra malsonante. (...) Todos le sonríen y le dan la mano o un abrazo cuando da la vuelta recogiendo los trabajos de aquel modo tan gracioso y simpático. El regala periódicos ilustrados, dibujos; todo lo que en su casa le regalan a él: ha hecho para el calabrés un pequeño mapa de Calabria; y todo lo da siempre sin pretensiones, a lo gran señor, y sin demostrar predilección por ninguno. (Ibíd.: 47)

A este personaje se lo describe detalladamente desde el punto de vista físico como si se tratara de un ángel que no sólo tiene un aspecto bello sino también lo es desde su forma de actuar y su relación con los demás niños. Es descripto como el mejor alumno, prolijo, atildado, alegre, buen compañero; un estereotipo de la bondad y la excelencia académica.

Otro de los niños que comparten la vida escolar con Enrique es Estardo, un niño que es retratado por el narrador como

Es también un tipo curioso mi vecino de la izquierda; Estardo, pequeño y tosco, sin cuello, gruñón; no habla con nadie, y creo que entiende poco; pero no quita ojo al maestro, sin mover los párpados, con la frente arrugada y apretados los dientes; y si le preguntan cuando el maestro habla, la primera y la segunda vez no responde, y la tercera pega un cachete. (Ibíd.: 17)

Y más adelante, en la página del diario titulada “La voluntad” se enfatiza esta capacidad de trabajo y sacrificio en relación con el estudio, más allá de sus dificultades:

(...) se puso a estudiar con fe, de día y de noche, en casa, en la escuela y en el paseo, con los dientes apretados y cerrados los puños, paciente como un buey, terco cual un mulo, y así, a fuerza de machacar no haciendo caso de las bromas y pegando patadas a los revoltosos, ha pasado por delante de los demás aquel testarudo. No comprendía una palabra de la Aritmética; llenaba de disparates los apuntes; no acertaba a retener en su memoria un período, y ahora resuelve problemas, escribe correctamente y dice las lecciones como un papagayo. Se adivina su voluntad de hierro cuando se ve su facha; tan grueso, con la cabeza cuadrada y sin cuello, con las manos cortas y gordas y con aquella voz áspera. Estudia hasta en las columnas de los periódicos y en los anuncios de los teatros, y cada vez que junta dos reales se compra un libro; ha reunido ya así una pequeña biblioteca, y en un momento de buen humor se le escapó decirme que me llevaría a su casa para verla. No habla con nadie,

con nadie juega, y siempre está allí en su banco, con las manos en las sienes, firme como una roca, oyendo al maestro. ¡Cuánto debe haber trabajado el pobre Estando! (Ibídem: 77)

Estando es la figura que representa el sacrificio y el esfuerzo que De Amicis considera necesario para construir Italia. Lucha contra todas las dificultades y obstáculos que se presentan en su camino hacia el conocimiento, más allá de los determinismos biológicos que forman parte de las creencias sociales que también comparten su padre y el maestro. Se propone salir adelante en el estudio y lo logra a partir de una fuerza de voluntad que se describe de manera hiperbólica. Más adelante, Enrique narra su visita a la biblioteca de Estando y confronta su modo de actuar con el de su compañero porque siente envidia de la cantidad y estado en que tiene sus libros:

He ido a casa de Estado, que vive enfrente de la escuela, y he sentido verdaderamente envidia al ver su biblioteca. No es en manera alguna rico; no puede comprar muchos libros, pero conserva con gran cuidado los de la escuela y los que le regalan sus padres; y además, cuantos cuartos le dan los pone aparte y los gasta en la librería; de este modo ha reunido ya una pequeña biblioteca, y cuando su padre ha advertido esta afición, le ha comprado un bonito estante de nogal con cortinas verdes, y ha hecho encuadernar todos los volúmenes en los colores que a él más le gustan. Así, ahora, él tira de un cordoncito, la cortina verde se descorre y se ven tres filas de todos los colores, muy bien arreglados, limpios, con los títulos en letras doradas en el lomo: libros de cuentos, de viajes y de poesías, y algunos ilustrados con láminas. (...) Ha hecho un catálogo, y está como el de un bibliotecario. Siempre anda a vueltas con sus libros, limpiándoles el polvo, hojeándolos, examinando sus encuadernaciones: hay que ver con qué cuidado los abre con sus manos chicas y regordetas, soplando las hojas; parece que todos están nuevos todavía. ¡Yo, en cambio, tengo tan estropeados los míos! Para él cada libro nuevo que compra es una delicia abrirlo, ponerlo en su sitio y volver a tomarlo para mirarle por todos lados y guardarlo después como un tesoro. No hemos visto otra cosa en una hora. Tiene los ojos malos de tanto leer. (Ibídem: 82-83)

Estando aparece como un niño sin modales, con dificultades pero dedicado a la lectura y al estudio con todas sus energías. En este personaje se muestra el esfuerzo que hace para no responder a la representación negativa que los otros tienen de él, para demostrar que más allá de que le cueste más que a otros niños él puede estudiar y salir adelante.

Precusa, el hijo del herrero, aparece como el niño débil y maltratado por su padre que genera en Enrique una atracción especial tal vez debido a que lo ve como alguien desprotegido y es el más tímido de la clase. El narrador lo describe como

(...) pequeño, pálido, de ojos grandes y tristes, que parece estar siempre asustado, tan corto, que siempre está pidiendo perdones, siempre enfermucha, y, no obstante, estudiando incesantemente. El padre entra en casa borracho, le pega sin motivo, le tira los libros y los apuntes de un revés; y el pobre va a la escuela con el semblante lívido, a veces con la cara hinchada y los ojos inflamados de tanto llorar. Pero nunca jamás se le oye decir que el padre le ha pegado. (...) Y sin embargo, sabemos nosotros muy bien que su padre, borracho, ha dado un puntapié a la mesa y a la luz cuando él escribía sus apuntes. Vive en una buhardilla de nuestra casa, de la otra escalera, y la portera se lo cuenta todo a mi madre. Mi hermana Silvia le oyó gritar, desde la azotea, un día que su padre le hacía bajar la escalera a saltos porque le había pedido dinero para comprar una Gramática. Su padre bebe y no trabaja, y la familia se muere de hambre. ¡Cuántas veces el pobre Precusa va a la escuela en ayunas, y come a escondidas algún pedazo de pan que le lleva Garrón, o una manzana que le da la maestra de la pluma encarnada, que fue profesora suya en la clase de primera! (...)

¡Pobre Precusa! El se recose sus cuadernos rotos, pide libros prestados para estudiar, sujeta los puños de la camisa con alfileres y da lástima verlo hacer gimnasia en aquellos zapatos donde siempre nada, con aquellos calzones que se le caen de anchos, y en aquel chaquetón demasiado largo, cuyas mangas tiene que remangarse hasta los codos. Y se empeña en estudiar; sería uno de los primeros de la clase si pudiese trabajar tranquilo en su casa. (Ibíd.: 84-85)

En este personaje, De Amicis muestra la cuestión social que acecha la Italia de la época, es decir, las consecuencias y problemas que surgen vinculados con la vivienda, la salud y la higiene a causa de la industrialización y la urbanización crecientes.⁶²⁴ En la descripción que Enrique presenta de su compañero se hace hincapié en el consumo de alcohol y los cambios en el comportamiento del padre de Precusa, quien se deja llevar por este vicio, como así también los problemas que causa en la familia; de alguna manera, este personaje le sirve a nuestro autor para referir a esta preocupación que ya había explicado exhaustivamente en la conferencia “Los efectos psicológicos del vino” publicado en el diario *La Nación* el 2 y 3 de abril de 1884.

Garofi es otro de los niños que tiene un cierto protagonismo en el relato y es descrito por el narrador como si fuera un animal:

(...) un tipo alto y grueso, con la nariz de pico de loro y los ojos muy pequeños, que anda siempre vendiendo plumas, estampas y cajas de fósforos, y se escribe la lección en las uñas para leerla a hurtadillas. (Ibíd.: 16)

⁶²⁴ Para el caso argentino véase Suriano, Juan. (comp.). *La cuestión social en Argentina 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena, 2000.

Y más adelante, en la página titulada “El comerciante” que abre el diario del mes de diciembre, se lo retrata más detalladamente cuando visita la casa de Enrique:

Es hijo de un droguero, y tipo muy original. Está siempre contando los cuartos que tiene en el bolsillo; cuenta muy deprisa con los dedos, y verifica cualquier multiplicación sin necesidad de tabla pitagórica. Hace sus economías, y tiene ya una libreta de la Caja de Ahorros escolar. Es desconfiado, no gasta nunca un cuarto, y si se le cae un céntimo debajo del banco, es capaz de pasarse la semana buscándolo. “Es como la urraca”, dice Deroso. Todo lo que encuentra, plumas gastadas, sellos usados, alfileres, cerillas, todo lo recoge. Hace ya más de dos años que colecciona sellos, y tiene ya centenares de todos los países, en su grande álbum, que venderá después al librero cuando esté completo. Entretanto el librero le da muchos cuadernos gratis porque le lleva a los niños a la tienda. En la escuela está siempre traficando; todos los días vende, hace loterías y subastas; después se arrepiente y quiere sus mercancías; compra por dos y vende por cuatro; juega a las alelukyas, y jamás pierde; vende los periódicos atrasados al estanquero, y tiene un cuaderno donde anota todos sus negocios, lleno todo él de sumas y de restas. En la escuela sólo estudia Aritmética; y si ambiciona premios, no es más que por tener entradas gratis en el teatro Guignol. (Ibídem: 57-58)

Garofi representa la figura del comerciante burgués que intenta por todos los medios hacer dinero pero no tiene maldad, sólo se divierte comprando y vendiendo cosas.

Nelle, Crosi y Coreta son los niños de las clases subalternas que no tienen mucho protagonismo en la novela pero que están para mostrar el otro lado de la moneda, las condiciones de precarización habitacional y económica. Nelle es el jorobadito, Crosi tiene un brazo paralítico y vive con su madre verdulera en una situación miserable y Coreta, quien es el hijo del leñero, trabaja duramente con el padre mientras estudia las lecciones de gramática. Todos estos niños forman parte de la clase trabajadora italiana y, para De Amicis, son naturalmente buenos. Otros niños aparecen en el relato y se habla de ellos en relación a la profesión de sus padres, como por ejemplo Antonio Rabusco que es nombrado habitualmente como *el albañilito* o Beti que se lo recuerda como el hijo del herrero.

Todos los niños de la novela construyen un cuadro de la infancia desde la perspectiva de De Amicis en la que cumplen la función de modelos de conducta, estereotipos sociales que representan cristalizaciones del imaginario colectivo acerca de cómo deben ser los niños –en la mayoría de los casos como adultos en tamaño pequeño- y que, muchas veces, actúan de manera maniquea como títeres del pensamiento del autor.

Buenos y malos, pobres y ricos que sólo pueden superar las diferencias irreconciliables si se aúnan en un discurso que, para De Amicis, es el de la unificación cultural y nacional. El escritor turinés en su narrativa y, especialmente en *Corazón*, muestra los contrastes sociales a través de personajes buenos por naturaleza confrontados al egoísmo burgués a través de personajes malos.⁶²⁵

Corazón se caracteriza por su sentimentalismo y su matiz lacrimógeno que está dado por el interés en destacar las reacciones psicológicas de los personajes en el relato. Es así como De Amicis se propone en este libro la educación del corazón, de los sentimientos y las emociones y, también, construye una legión escolar de norte a sur como se observa en la página del diario que Enrique titula “El niño calabrés” y que se encuentra en el mes de octubre donde la llegada de un nuevo compañero de escuela proveniente de Calabria no sólo escenifica el problema de la emigración interna desde los pueblos del sur más empobrecido a Turín, la ciudad desarrollada industrialmente, sino también da cuenta de cómo a través del amor y el respeto fraterno se puede construir la dignidad en los niños y una nación unificada. También puede considerarse a De Amicis como un escritor que tiene la capacidad de manipular el sentimiento y el sentimentalismo transformándolos en una retórica del sentimiento que en esta novela aparece como una técnica pedagógica para introducir al lector en ciertos ideales y valores cívicos, sociales y familiares a través de la conmoción y ciertos traumas emotivos.⁶²⁶ El sentimentalismo se combina con el rescate de un heroísmo infantil que se hacen notar en los episodios tristes a través de un modo patético-sentimental, a través del cual se busca enviar un mensaje ideológico contundente donde los valores que dominan son el estudio, el trabajo, las jerarquías sociales, el honor, la dignidad, la responsabilidad, el espíritu patriótico, el sacrificio, entre otros. Esto se hace aún más evidente en los cuentos mensuales que se insertan en el diario de Enrique que funciona como relato marco. Así en el mes de octubre nos encontramos con “El pequeño patriota paduano”, en noviembre “El pequeño vigía lombardo”, en diciembre “El niño escribiente de Florencia”, en enero “El tamborcillo sardo”, en febrero “El enfermero del Chacho”, en marzo “Sangre romañola”, en abril “Valor cívico”, en mayo “De los Apeninos a los Andes” y, por último, en junio “Naufragio”. Todas las historias tienen como protagonistas a niños que cumplen el rol de héroes desinteresados que actúan por el bien de

⁶²⁵ Vené, Gian Franco; op. cit.

⁶²⁶ Santucci, Luigi. *La letteratura infantile*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1958, p. 254.

los demás y que muchas veces pagan su heroísmo con la muerte y, además, se entrelazan con acontecimientos históricos italianos como la cuestión de la emigración interregional y al Río de la Plata, las guerras por la independencia de la Lombardía, la batalla de Cutozza en 1848 como así también muestra a niños que son valerosos, que se ofrecen para cuidar a los más necesitados, que protegen con la muerte a sus seres queridos, que se arriesgan para salvar a los que están en peligro; en fin, un inventario de buena conducta y comportamiento civil y moral encarnado en la infancia. Ésta se presenta en la novela de De Amicis como puro corazón y valor ético más allá de las vicisitudes a la que es sometida a lo largo del relato.

Los adultos, en tanto, tienen una posición paternalista y se contraponen fuertemente a los niños. Los maestros, por ejemplo, aparecen como figuras fuertes en la educación de la infancia desde el lugar de la comprensión y la contención de los niños en el espacio escolar. Su palabra vale por sobre todos los discursos, aun respecto de la de los parientes más cercanos, e impone ciertos principios cívicos y morales que deben ser acatados por todos. Por ejemplo, en la segunda página del diario que se titula “Nuestro maestro”, este se presenta a los niños con un discurso contemporizador:

“Escuchad: hemos de pasar juntos un año. Procuremos pasarlo lo mejor posible. Estudiad, y sed buenos. Yo no tengo familia. Vosotros sois mi familia. El año pasado todavía tenía a mi madre: se me ha muerto. Me he quedado sólo. No tengo en el mundo más que a vosotros; no tengo otro afecto, ni otro pensamiento. Debéis ser mis hijos. Os quiero bien, y es preciso que me paguéis en igual moneda. Deseo no castigar a ninguno. Demostrad que tenéis corazón; nuestra escuela constituirá una familia, y vosotros seréis mi consuelo y mi orgullo. No os pido promesas de palabra, porque lo habéis prometido, y os lo agradezco.”⁶²⁷

El maestro afirma, tal vez por primera vez en el relato, que la escuela puede transformarse en una familia si todos se respetan y se quieren. De este modo, la institución escolar va a ser la herramienta que favorezca la alianza entre burguesía y pueblo. Por otro lado, los maestros en la novela aparecen como modelos sociales que cumplen con su deber y son esforzados en su tarea como así también han desarrollado otras actividades que muestran su valor cívico: soldado, maestro de ciegos, maestro rural, abogado, voluntario en el ejército.

⁶²⁷ De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], p. 12.

O, como la maestra de primer grado inferior, se preocupan por todos y enseñan sin descanso a sus alumnos.

Los padres, los otros adultos de la novela, se hacen presente de distintos modos a lo largo de la novela. La madre y el padre de Enrique presentan su visión de mundo e ideología a través de las cartas o textos que se intercalan con el relato marco y los cuentos mensuales. En estos textos los adultos son transmisores de ciertos valores morales -que responden a la moral laica de la época donde se destaca el amor a la patria y sus héroes, el respeto mutuo, el sacrificio, la amistad, la gratitud, la esperanza, la hermandad entre clases sociales, la compasión, entre otros valores- a través del relato de algún episodio o como sermón educativo en respuesta a alguna mala acción cometida por Enrique. También aparecen los padres de los otros niños, muchos de ellos obreros esforzados, y otros que se han dejado llevar por los vicios de la época o la soberbia que da el dinero y la buena posición económica.

Corazón deviene, con todo, un panfleto deamicisiano donde se construye el discurso de un socialismo humanitario en el que los pobres pueden superarse a través del sacrificio y los niños son ejemplo de disposición para la unión nacional en el espacio de una escuela que los iguala a todos, más allá de las diferencias sociales.

Un *Corazón* para los argentinos

El libro *Corazón* tuvo un particular derrotero en el mercado editorial argentino y, en particular, en el ámbito escolar. Para los primeros años del siglo, el libro de De Amicis circula en el mercado editorial en múltiples ediciones –autorizadas y no autorizadas por el autor-; esta difusión masiva da cuenta del éxito editorial que significó la publicación del texto en español y del público lector masivo que tenía en nuestro país. Una de las ediciones que llega casi simultáneamente a la edición del libro en Italia es la traducida por Hernán Giner de los Ríos para la Editorial Hernando de Madrid⁶²⁸ revisada por De Amicis y autorizada para España y Argentina en 1887, aunque revistió numerosísimas reediciones posteriores a lo largo del siglo. En 1905 salió la edición de *Corazón* en la Biblioteca La Nación⁶²⁹ que favoreció su difusión en un público lector ampliado más allá del circuito

⁶²⁸ Véase nota 612.

⁶²⁹ De Amicis, Edmundo. *Corazón*, Buenos Aires, Biblioteca de *La Nación*, 1905.

escolar y, al poco tiempo, se editó en la editorial Claridad –editorial que organizaba su catálogo con el objetivo de educar a los sectores populares- dentro de la Colección “Lectura libre”⁶³⁰ -también en la traducción de Giner de los Ríos- y, por esto, podemos suponer la llegada del libro a una franja grande de la población. De esta manera, la novela alcanzó un extenso público y mayor notoriedad entre el público lector argentino. Existieron también otras ediciones como una española de 1918⁶³¹, la de la editorial de Serafín Ponzinibbio⁶³² que toma la traducción de Giner de los Ríos, una de edición uruguaya-chilena de circa 1920⁶³³, una realizada en Montevideo circa 1930⁶³⁴, otra editada por la editorial Sopena traducida del 1329° Millar Italiano en 1938⁶³⁵, al año siguiente circuló otra edición adaptada por E. Rodríguez⁶³⁶ Posiblemente el mayor alcance entre el público infantil haya sido con la traducción de la autora de libros de lectura para la escuela primaria Emma de Bedogni -posiblemente antes de 1914, año en que muere el editor- para la editorial italiana Tommasi.⁶³⁷ Esta editorial, como señala Adolfo Prieto⁶³⁸, tenía experiencia en el mercado del libro popular y fue la encargada de la difusión de la obra de Eduardo Gutiérrez; por lo tanto, podemos suponer que el texto de De Amicis alcanzó un público masivo, incluso por fuera del circuito escolar, que leía la literatura criollista de circulación en la época y, debido a ello, la preocupación era mayor para aquellos que veían en el texto de De Amicis un signo de desnacionalización y un peligro para la integración de los inmigrantes a los códigos culturales argentinos. Emma de Bedogni, la traductora, participó en una de las experiencias educativas más representativas de los socialistas como fue la Escuela Laica de Morón que se fundó en 1904 llegando a tener desde Jardín de infantes hasta los tres primeros años del

⁶³⁰ De Amicis, Edmundo. *Corazón. Diario de un niño*, Colección Claridad “Lectura libre”, Buenos Aires, Claridad, s/r. Traducción de H. Giner de los Ríos.

⁶³¹ De Amicis, Edmundo. *Corazón (diario de un niño)*, Madrid, s/r, 1918. Traducido al español de la 44° edición italiana por H. Giner de los Ríos.

⁶³² De Amicis, Edmundo. *Corazón. (Diario de un niño)*, Buenos Aires, Vta. De Serafín Ponzinibbio, s/r. Traducido al español de la 44° edición italiana por H. Giner de los Ríos.

⁶³³ De Amicis, Edmundo. *Corazón. Diario de un niño*, Buenos Aires-Montevideo-Santiago de Chile, s/r, s/r.

⁶³⁴ De Amicis, Edmundo. *Corazón. (Diario de un niño)*, Buenos Aires-Montevideo, s/r.

⁶³⁵ De Amicis, Edmundo. *Corazón. Historia de un año escolar por un niño de 3° grado*, Biblioteca Mundial Sopena, Buenos Aires, Editorial Sopena, 1938. Traducido del 1329° Millar Italiano.

⁶³⁶ De Amicis, Edmundo. *Corazón*, Barcelona-Buenos Aires, José Ballesta Editora, 1939. Adaptado por E. Rodríguez. Ilustraciones de E. Gaguell.

⁶³⁷ De Amicis, Edmundo. *Corazón. Libro para los niños*, Buenos Aires-Milán, Editores H. A. Tommasi y Cia, s/r. Traducido del italiano al español por Emma de Bedogni.

⁶³⁸ Prieto, Adolfo. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1988, pp. 71-72.

Colegio Nacional y las clases nocturnas para trabajadores⁶³⁹ y se cerró por problemas económicos en 1910. En esta escuela, como en las adheridas a la doctrina socialista, se privilegiaba la formación integral de los alumnos –tanto desarrollo del intelecto como de las habilidades manuales- y, como señala Barrancos, existía una “cierta omisión en relación a determinados acontecimientos históricos, celebrados como incorporación patriótica, que debía evitarse.”⁶⁴⁰ No obstante esto, a partir del apoyo de organismos oficiales comienza a incluirse el respeto a los conceptos de patria y nación. Es posible, entonces, que la traducción de Emma de Bedogni del libro de De Amicis hubiera podido ser utilizada como material educativo en estas instituciones socialistas, recuperando la adscripción de De Amicis a esta doctrina –como se publicitaba en publicaciones contestatarias como *La Vanguardia* o en las de la Sociedad Luz- y no dándole importancia al hecho de que remitiera a lo nacional italiano.

Además de los libros de lectura que incluyen textos de De Amicis señalados en el Capítulo VI, la novela del autor piemontés circuló en la antología escolar de uso recomendado para la escuelas titulada *Prosa selecta* (1905) de Enrique García Velloso donde se incluye completo el cuento mensual “De los Apeninos a los Andes”, como así también aparece en la antología *Lectura selecta* (1923) de M.S. Ariel se incluye “Un rasgo generoso” y “El albañilito” extraídos de la novela de De Amicis donde se presentan a dos personajes, Antonio Rabusco y Garrone, caracterizándolos como ejemplares y modelos a seguir. La inclusión de fragmentos, páginas o cuentos mensuales de la novela de De Amicis en libros de lectura autorizados para ser leídos en clase, da cuenta de que la novela había sido autorizada como lectura institucionalizada desde fines del siglo XIX⁶⁴¹ por sus valores morales y como instrumento para el aprendizaje del español de los recién llegados en el momento en que De Amicis gozaba de cierto prestigio en la cultura argentina a raíz de sus colaboraciones en diarios nacionales y el éxito mundial de *Corazón*, más allá de las lecturas realizadas en el ámbito del hogar o privado. Para esos hombres y mujeres que provenían de la península itálica y arribaban a nuestro país, la novela de De Amicis era un texto de su acervo cultural que, en muchos casos, lo conocían por la transmisión oral y, en otros, era el

⁶³⁹ Barrancos, Dora; op. cit. (1991).

⁶⁴⁰ *Ibidem*, p. 81.

⁶⁴¹ Fernando Degiovanni fecha el ingreso a la escuela en 1890. Véase Degiovanni, Fernando; op. cit. (2007), p. 108.

único libro que los había acompañado en la travesía marítima. Por otro lado, como podemos observar en las listas de textos autorizados por el CNE para ser leídos en la escuela, el libro de De Amicis ya se sugería como lectura escolar en los inicios del siglo según consta en la sección oficial de *EMEC* donde se publican las disposiciones y decretos del Consejo.

Para 1908 -con la llegada de José Ramos Mejía al CNE y la instauración de la educación patriótica como proyecto político educativo de imposición de un discurso argentinizante en todas las prácticas y rituales escolares -como hemos visto en el capítulo V- se prohíbe su lectura institucionalizada por considerarlo una amenaza silenciosa al proyecto de nación puesto en marcha, por su referencia directa a la cultura e historia italiana. Con la obturación de la lectura institucionalizada de la novela de De Amicis se advierte sobre los peligros que puede implicar una novela que se constituye en una fábula de identidad⁶⁴², es decir, se construye la nación italiana desde la letra, la literatura deviene espacio discursivo donde se inscribe la identidad e imagina la territorialidad cultural italiana a través de un relato donde se escenifican prácticas de la vida cotidiana y se presenta una profusión de referencias históricas italianas. El texto de De Amicis constituye, entonces, para los lectores italianos, un territorio conocido, un refugio de la italianidad en tierra extranjera. En este sentido, la novela del escritor turinés venía a reponer un vacío cultural en el exilio forzado de miles de inmigrantes que encontraban en el texto su pertenencia nacional inscrita en la historia de Enrico y, a través de la lectura de la novela, podían mantener un lazo simbólico con sus propios orígenes, con los familiares que habían quedado en la península, con su propia identidad desgarrada. *Corazón* se constituye, entonces, en el *paese* abandonado del otro lado del océano, en la lengua materna, en el recuerdo cotidiano, en los afectos que permanecen en la propia tierra, en las emociones ligadas al calor del propio origen. La novela de De Amicis se erige, de este modo, en un texto paradigmático para pensar la pertenencia nacional a un patrimonio extranjero y, por esto, se promueve su erradicación del canon escolar que no pasa desapercibida, sobre todo si tenemos en cuenta que -por su éxito editorial y su pertenencia cultural a la península itálica representada en miles de connacionales que habitan nuestro territorio- forma parte de

⁶⁴² Montaldo, Graciela; op. cit. (1999).

la enciclopedia cultural de miles de lectores y circula, como hemos visto, entre un amplio público lector.

Múltiples voces para una polémica: concepciones de lectura e ideología en torno a la inclusión-exclusión de la novela de De Amicis en el circuito escolar

Distintos medios de comunicación devienen los espacios discursivos donde se libra una polémica por los usos escolares del libro *Corazón* como así también en el ámbito educativo miradas diversas toman posición -presentando argumentaciones variadas y, en muchos casos, contrapuestas- respecto de la inclusión de este texto que es un ejemplo más del embate entre la educación patriótica y posiciones más moderadas. Más allá de la fuerte centralización discursiva e institucional propia del aparato estatal que buscó regular socialmente al inmigrante y sus descendientes a través de un programa de alfabetización masiva, hubo voces provenientes del campo intelectual y educativo que se alzaron contra el discurso hegemónico del nacionalismo cultural y propusieron otros modos de pensar la inclusión del discurso literario en las aulas de las escuelas argentinas.

La revista *Nosotros* es una de las tribunas escritas donde se polemiza acerca de la tensión entre patriotismo y pluralismo cultural, entre aquellos que se conmueven por la instauración de un discurso donde se privilegia la tradición argentina y aquellos que consideran que la identidad nacional se construye desde la pluralidad cultural y lingüística. En un artículo titulado “Homenaje de la escuela á Don Juan Cruz Varela”⁶⁴³ publicado en el número de mayo y junio de 1909, el autor - G. T.- se alegra por el “soplo vivificante de noble patriotismo [que] parece estremecer de nuevo el alma de la escuela” y agrega:

Algunas disposiciones recientes tomadas por el Consejo Nacional de Educación lo evidencian plenamente, pues, se dirigen todas con encomiable acierto, á neutralizar y extinguir en la niñez teorías ambientes de cosmopolitismo suicida, y á robustecer en los ciudadanos de mañana el concepto egoísta pero grande de la patria propia. Así la institución de la semana de Mayo, y el juramento á la bandera; así el bautismo de las escuelas con los nombres de nuestros más ilustres antepasados; así la celebración del Día de los caídos para siempre en las luchas por la nacionalidad; y así, por último, entre muchas otras, la medida

⁶⁴³ G.T. “Homenaje de la escuela á Don Juan Cruz Varela (Abril 3 de 1909)” en *Nosotros*, Año III, mayo y junio, n°20 y 21, Buenos Aires, 1909, pp. 237-238.

que suprime libros extranjeros de lectura, si dignos como concepción y factura literaria exentos por su finalidad de los propósitos á que debe tender esta enseñanza en un país tan rico de heroicas tradiciones. (...)

Aquí se apuesta a formar a los niños en una tradición argentina y nacionalizante borrando del mapa escolar otras expresiones culturales como así también imponiendo prácticas y rituales escolares que se asocian a lo militar⁶⁴⁴ y lo patriótico y ratifican el discurso oficial de nacionalizar imponiendo un universo simbólico oficial cargado de referencias argentinas y patrióticas. Como lo expresa el periódico de la colectividad italiana *La Patria degli italiani*, “los educadores han inventado un blanco enemigo contra quien apuntar las armas didácticas, inventaron el cosmopolitismo que corroe y corrompe el alma argentina, que inquina el sentimiento nacional y poco a poco lo bastardea; así surge para la escuela su verdadera y única razón de ser, aquella de hacer la guerra a las ideas, a los sentimientos, a las influencias extranjeras en todas sus formas.”⁶⁴⁵ Es decir, se expone la intervención de las clases dirigentes a través de la invención del cosmopolitismo como un enemigo que invade y corrompe la identidad nacional en construcción con el fin de legitimar un determinado orden social, político y económico favorable a las élites. Se trata, entonces, de establecer cuáles son los contenidos de la ideología nacionalista y el cosmopolitismo va a ser visto como un elemento corruptor que busca quebrar el discurso de la hegemonía política y social.

Los intelectuales, como agentes defensores del discurso hegemónico, van a ocuparse de construir un discurso nacionalista libre de contaminaciones. Leopoldo Lugones⁶⁴⁶ es uno de los que se promulga como partidario del patriotismo inculcado en la escuela y alerta sobre los peligros de las lecturas extranjeras⁶⁴⁷ porque “perjudican á la corrección”, usan

⁶⁴⁴ En el periódico *La Patria degli italiani* se denuncia la militarización de los jóvenes que concurren a las escuelas del Estado o a instituciones oficiales con el fin de hacerlos buenos ciudadanos. Cito: “No otra cosa significa el propósito manifestado por el rector del colegio nacional del centro de festejar la inauguración del nuevo edificio del instituto vistiendo a todos sus alumnos (...) con un uniforme especial, con pocos ornamentos según dice, pero de un solo color y de un solo talla, con un birrete idéntico para todos, con una especie de cucarda patriótica (...)” y agrega “Uniformar: tal es la tendencia de los educadores presentes en el primero y segundo año de enseñanza: uniformar a cualquier costo.. Véase “La scuola in uniforme” en *La patria degli italiani*, 14 de agosto de 1909, p. 5.

⁶⁴⁵ *Ibidem*.

⁶⁴⁶ Lugones, Leopoldo. “Material escolar” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 432, T. XXVII, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1908, Serie 2ª N° 52, p. 969.

⁶⁴⁷ La inclusión o no de cátedras de lengua italiana en las escuelas, colegios nacionales y en la universidad es un tema de preocupación para la comunidad italiana como lo demuestran la serie de artículos que se publican sobre el tema en el periódico *La Patria degli italiani*. Véase “Le lingue italiana nelle scuole argentine”,

“un lenguaje defectuoso” y afirma que son causantes de “la mitad de nuestros barbarismos” por el uso de “malos textos”. Otra figura relevante en esta invención discursiva de la hegemonía es Ricardo Rojas –como lo sería para 1910 Carlos Octavio Bunge -quien es enviado en 1908 por el Ministerio de Educación y Justicia a Europa a investigar sobre los planes de estudio y las líneas educativas en las escuelas públicas. *La restauración nacionalista*⁶⁴⁸ constituye el informe de ese viaje. Rojas presenta una propuesta educativa para combatir los elementos étnicos e ideológicos extranjeros que, como consecuencia de los procesos inmigratorios, habían arribado a nuestro país e implicaban cierto “debilitamiento” de las costumbres y la idiosincrasia de la identidad argentina. De alguna manera, Rojas se propone establecer cuáles deben ser los contenidos de la argentinidad y cómo deben combatirse – a través del libro y la educación- los discursos alternativos de los grupos inmigratorios. Rojas propone, entonces, “un programa de intervención nacionalista por medio del libro”⁶⁴⁹, y una reforma de la educación humanista en las escuelas públicas como modo de conformar un nuevo sujeto, moldeado por la cultura letrada y argentinizado por la escuela. En este contexto, Rojas se alarma porque “la escuela del Estado ha sido desnacionalizada por el ambiente” y comenta el relato de Ramos Mejía que

(...) al hacerse cargo de la Presidencia del Consejo, púsose a visitar las escuelas de la capital, y encontró signos de desnacionalización que antes no hubiera sospechado. Usábase en todas como texto de lectura el *Cuore* de D’Amicis, libro excelente como literatura infantil y didáctica, pero hecho para Italia; de suerte que se había dado el caso de un niño argentino que hablaba fervorosamente de *la bandera tricolor* y elogiaba patrióticamente el heroísmo de los soldados sardos. (...) (Ibídem: 178)

Y en nota al pie agrega:

El Consejo, como era lógico, ha mandado suprimir aquellos cuadros y el uso del *Cuore*. Lo ha reemplazado, provisionalmente, por los *Recuerdos de Provincia*, hasta que un concurso pueda proveerlos de otro más didáctico. (Ibídem: 178)

sabato 6 gennaio 1900, p. 4; “Ancor la cattedra d’italiano”, giovedì 11 gennaio 1900; “La lingua italiana nelle scuole argentine”, venerdì 21 novembre 1912, p. 3; “La cattedra d’italiano”, sabato 20 di febbraio 1909, p. 3; “La lingua italiana all’ostracismo”, martedì 26 de dicembre 1911, p. 8; “Cattedra d’italiano”, 12 maggio 1912, p. 8; “Parlate italiano!”, venerdì 1 novembre 1912, p. 5.

⁶⁴⁸ Rojas, Ricardo; op. cit.

⁶⁴⁹ Degiovanni, Fernando; op. cit. (2007), p. 11.

Para Rojas, como para Ramos Mejía, la lectura de *Corazón* es un ejemplo más de la invasión cosmopolita que transforma el ambiente y desargentina la escuela y la comunidad; es un texto que muestra los “habitus” de los inmigrantes que deben ser corregidos y “sometidos al orden nacional.”⁶⁵⁰ Por esto, para Rojas, la inclusión de un texto que remite a la cultura italiana es, en algún punto, un ejemplo de “disminución del patrimonio cultural argentino”. Por ello acuerda con su reemplazo por la novela de Sarmiento, *Recuerdos de provincia* (1850), que va a restituir el discurso literario nacional en la escuela y en las lecturas de los niños suponiendo, al parecer, una similitud entre los textos. En los dos casos se trata de biografías ejemplares con un contenido didáctico-moral a través del cual se busca inculcar buenas ideas por medio del ejemplo de una vida y, además, en el relato de cada uno de los textos se presentan virtudes y modelos a imitar que producirán en el lector una transformación que lo guiará al progreso y la civilización encarnadas en las buenas costumbres y en la ejemplaridad de los personajes históricos. Sin embargo, en el caso de *Recuerdos de provincia*, la biografía se tiñe de otros elementos que complejizan su estructura y establecen una distancia histórica e interpretativa con el lector niño. Como señalan Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo⁶⁵¹, *Recuerdos* da cuenta de una intervención autobiográfica de Sarmiento donde se cruza la historia nacional “pensada a través del linaje de grandes hombres que culmina en Sarmiento.”⁶⁵² En el texto, como señalan estos autores, se combinan diversidad de estilos y de géneros discursivos que entremezclan la historia de antepasados reales y adoptivos, episodios de costumbres, panegíricos, retratos físicos y morales, descripción de caracteres, juicios políticos e históricos, evocación subjetiva y narración propiamente dicha. Es decir, a través de una estrategia de acumulación Sarmiento establece, por un lado, un contrapunto entre historia pasada y situación presente y, por otro lado, se propone persuadir al lector sobre su ideología y acerca de cómo la historia ejemplar de su autor es el producto de la tradición nacional. De esta manera, Sarmiento en *Recuerdos* deviene un representante de la historia nacional. A su vez, el texto refiere a la importancia de la lectura, del estudio como herramienta para la formación cultural y al lugar de los libros como maestros. Por último, otro elemento que recorre el texto es el del recuerdo y la memoria que remiten al origen; se

⁶⁵⁰ Puiggrós, Adriana; op. cit. (1990), p. 94.

⁶⁵¹ Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. “Apéndice II. Una vida ejemplar: la estrategia de ‘Recuerdos de provincia’” en *Literatura/ sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

⁶⁵² *Ibidem*, p. 165.

trata de un retorno a la infancia, a la patria, al hogar, a su provincia natal.⁶⁵³ La elección de *Recuerdos de provincia*, entonces, puede atribuirse a que se buscó un texto representativo del canon nacional que funcionara, como *Corazón*, como instrumento simbólico para la persuasión e inculcación de ciertos valores nacionales a través de la figura de un prócer de la historia nacional. Sin embargo, el problema de *Recuerdos de provincia* era su compleja legibilidad para un niño en edad escolar ya que no había sido escrito pensando en un lector infantil y, además, no pertenecía al acervo cultural del público lector de los sectores populares.

Volviendo a la postura de Rojas, para este es inaceptable que el elemento extranjerizante y cosmopolita ingrese en el territorio de las instituciones escolares estatales. Por eso imagina a la escuela como máquina de producción de subjetividades nacionales a partir de la imposición de un universo simbólico oficial a las “clientelas culturales.”⁶⁵⁴ El libro va a ser la herramienta para llevar a cabo esta transformación de la escuela y de los sujetos que la pueblan. Como señala Degiovanni⁶⁵⁵, también su proyecto editorial de la *Biblioteca La Nación* va a ser –por fuera de la escuela- la concreción de la posibilidad de constituir un canon nacional argentino con el objetivo de educar y argentinizar.

Para Ramos Mejía la construcción de la ciudadanía debe estar mediada por la lectura de textos que respondan a los ideales de la patria y la nación y una práctica de escritura escolar atravesada por las imágenes, el imaginario y la mitología de la nacionalidad argentina. Por esto, en el informe de su gestión⁶⁵⁶, advierte sobre el problema de los textos extranjeros que circulan en la escuela y señala los inconvenientes que esta situación causa. Hace referencia, en especial, a *Corazón*. Cito:

Uno de los más difundidos era “Cuore” de D’Amicis, obra maestra de este distinguido escritor y destinada a ensalzar las glorias de Italia, a contribuir a su unidad y a despertar el amor al Rey. Para que pueda explicarse la influencia de estas obras en el espíritu de los niños, referiré la siguiente anécdota: Un distinguido médico que no tengo inconveniente en nombrar, el Dr. Rafael Herrera Vega, escuchaba en cierta ocasión a un niño que recitaba un

⁶⁵³ Zanetti, Susana y Pontieri, Margarita. “Prólogo” a Sarmiento, D. F. *Recuerdos de provincia*, Buenos Aires, La Biblioteca Argentina, Barcelona, Editorial Sol 90 y Editorial Agea, 2001.

⁶⁵⁴ Con este término, Héctor Agosti se refiere a la “masa sobre la cual se ejerce el ideal educativo y que se convierte por ella misma en factor estabilizante de una tradición nacional de cultura”. Véase Agosti, Héctor P. *Nación y cultura*, Buenos Aires, CEAL, 1982.

⁶⁵⁵ Degiovanni, Fernando; op. cit. (2007).

⁶⁵⁶ Consejo Nacional de Educación. *La educación común en la República Argentina*, Presidencia del Doctor Don José María Ramos Mejía, Buenos Aires, 1913.

trozo de D'Amicis sobre la bandera. Como en él se hiciera alusión a la bandera tricolor de la patria, dirigiéndose al niño le preguntó: “¿Y cuál es esa bandera tricolor?” “La bandera de mi patria”, contestó el niño sin vacilar.

Resultaba, pues, que el niño inocente se entusiasmaba con la bandera cuya gloria exaltaba el espíritu del italiano D'Amicis, en los libros repartidos en las escuelas argentinas por el mismo Consejo Nacional de Educación. (Ibídem: 9)

Ramos Mejía rescata el texto de De Amicis como obra que contribuye a la unión del pueblo italiano pero – a partir de una anécdota referida por otra persona- muestra cómo la lectura de este texto en las escuelas trae consecuencias negativas para pensar en la conformación de un sentimiento nacional argentino en los niños en edad escolar. Para el presidente del CNE ser argentino implica necesariamente haber leído, conversado y escrito sobre los héroes de la patria y las efemérides nacionales como así también haberse imbuido de un espíritu nacionalista y patriótico argentino, no extranjero. En este sentido, promueve la convocatoria a un concurso para reemplazar la novela de De Amicis por un texto de autor y temática argentina para el público infantil y de circulación escolar.

Juan P. Ramos es de la misma opinión que Rojas y Ramos Mejía y, como enuncia en su *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*⁶⁵⁷, “*Cuore* está bien en las manos de quien busca la dilección literaria en cualquiera de sus géneros, pero no delante del sentimiento argentino, inspirando en los niños de sangre italiana una veneración profunda por ese Garibaldi que se alza en el punto más hermoso de la ciudad.” Es decir, la novela de De Amicis debe ser desterrada del circuito escolar porque produce efectos en el lector, hace sentir “sentimientos extraños a sus idiosincrasias nacionales” y obstaculiza la formación del sentimiento argentino necesario para combatir el cosmopolitismo y producir la conciencia nacional. En este sentido, advierte que “libros que penetran hondo, como *Cuore* de D'Amicis, han sido alimento espiritual de todos nosotros, sin que á ningún maestro se le ocurriera jamás que estaba haciendo al sentimiento de su propia patria el más considerable de los prejuicios”⁶⁵⁸ y festeja que Ramos Mejía “desterró a *Cuore* de las escuelas de Buenos Aires.”⁶⁵⁹

Otro escritor que coincide respecto de la necesidad de leer libros de lectura que hablen de la nación es Alberto Gerchunoff quien en un artículo publicado en *Revista de*

⁶⁵⁷ Ramos, Juan P.; op. cit. (1910 a).

⁶⁵⁸ Ibídem, p. 575.

⁶⁵⁹ Ibídem.

*Educación*⁶⁶⁰ en 1923 recuerda que unos años atrás se usaban en la escuela libros “en cuyas páginas jamás se refleja la imagen del país” y da como ejemplo la lectura de los cuentos mensuales de Edmundo De Amicis. Si bien rememora su propia experiencia de lectura como algo grato - “La historia del pequeño escritor florentino nos traspasaba el alma y nos prometíamos después, en el bullicio del recreo, ser personas de excelente conducta y ganarnos la estimación de la familia con sacrificios ganados en silencio”⁶⁶¹- en el artículo señala que no se construía desde la lectura una pertenencia nacional como, dice, sucede en muchos libros en circulación para la época que publica este artículo en el que se muestran escenas y personajes extranjeros o que no se corresponden con lo nacional argentino. Estos dos intelectuales consideran que la escuela es el espacio donde deben leerse textos que ficcionalicen e imaginen lo nacional; se trata de que la escritura cumpla la función de territorializar el imaginario nacional, legitimar a través del relato aquello que se considera argentino.⁶⁶² De esta manera la escritura literaria codifica y reglamenta la identidad argentina, donde la barbarie no tiene lugar y es central la representación del progreso⁶⁶³ y de la imaginaria nacional.

Para la misma época algunos intelectuales disienten con Rojas y Ramos Mejía, como es el caso de Juan Chiabra quien publica en *Nosotros* el artículo “Teoría y práctica de la Historia de Juan B. Justo”⁶⁶⁴ en el que presenta otra de las voces de la polémica en torno a la inclusión de libros extranjeros en el circuito escolar y, especialmente, se refiere a Corazón de De Amicis. En este texto el autor hace referencia a aquellos libros que considera “obras de bien” y que favorecen la formación ética de los ciudadanos como es el caso del libro de Juan B. Justo que reseña en este artículo. Estos libros se caracterizan por corresponder

⁶⁶⁰ Gerchunoff, Alberto, (1923) “Los libros de escuela” en *Revista de Educación*, Año LXIV, La Plata, septiembre a diciembre de 1923, número IV.

⁶⁶¹ *Ibidem*, p. 702.

⁶⁶² Montaldo, Graciela; op. cit. (1999).

⁶⁶³ Dar cuenta de los logros de la modernización y el progreso va a ser, como señala Ricardo Cicerchia, una de las metas del período del Centenario por ejemplo a través de las exposiciones internacionales y los salones nacionales. Se trata de mostrar, como en la literatura escolar del período, una nación pujante y en crecimiento. Véase Cicerchia, Ricardo. “Mendoza” en *Historia de la vida privada en la Argentina. Volumen IV. Cuyo. Entre el Atlántico y el Pacífico*, Buenos Aires, Troquel, 1998.

⁶⁶⁴ Chiabra, Juan. “Teoría y práctica de la Historia de Juan B. Justo” en *Nosotros*, Año III, Septiembre de 1909, n°24, p. 432.

(...) a la íntima necesidad de un corazón noble y generoso, consagrado al bien ajeno, al porvenir, á la civilización, sin la exigencia de un triunfo, sin la expectativa de una gloria que corone una vida ó murmure luego un nombre sobre una tumba... En esos libros hay reflejos de una bondad inagotable, y un invariable espíritu de justicia, que condena al egoísmo humano, pero en medio de los cuadros á veces trágicos, en medio de la escena desolada en que se desarrollan, flota siempre en sus páginas, algo así como un hábito de esperanza, que permite sonreír aún á través de las lágrimas que enturbien nuestros ojos. Tales son para no citar sino libros modernos, Resurrección de Tolstoy, Corazón de De Amicis –el poema único de las notas más sutiles, más melodiosas, más creadoras, sacadas de un viejo corazón para los tiernos y puros corazones de todas las razas humanas- (...) (Ibídem: 432)

Es decir, para este autor la novela del escritor turinés es un ejemplo de un texto con un fin ético muy claro que apunta al corazón y la sensibilidad de los lectores. No hay menciones a las referencias nacionales y culturales italianas sino que se lo rescata por su valor moral y ético, por la capacidad de tocar las fibras más íntimas de los lectores.

Un año después, Roberto Giusti es otra de las voces que se alzan en contra del discurso oficial patriótico encarnado, según este autor, en Ricardo Rojas y su libro *La restauración nacionalista*. En 1910, desde la revista *Nosotros*⁶⁶⁵, Giusti critica la creencia de Rojas y de la dirigencia argentina de formar una conciencia nacional rescatando la conciencia histórica e inculcándola a través de la escuela mediante la adaptación de los programas, los textos y el material didáctico. Se opone a esta idea porque considera que no sólo la escuela educa sino también es fundamental el contexto sociocultural; es decir, el sujeto se constituye no sólo a partir de la práctica pedagógica sino también en la articulación de discursos y en el vínculo con los otros. Es decir, para Giusti la “enseñanza sub-institucional”⁶⁶⁶ también forma al sujeto. Por otro lado, también se opone a la idea de rescatar la tradición argentina ya que considera que no existe tal aún y la historia argentina “está todavía por hacerse casi por entero”. Por último, critica la idea de salvar la nacionalidad imponiendo un espíritu nacional que caracteriza como “lleno de vicios y falto de aptitudes para hacer vibrar la masa cosmopolita que aquí reside” y da cuenta que la única manera de edificar la nacionalidad argentina es “mediante una política honesta y sabia, no de mantenimiento de las prerrogativas de la clase criolla, sino conciliando los

⁶⁶⁵ Giusti, Roberto. “La Restauración nacionalista por Ricardo Rojas” en *Nosotros*, Año IV, febrero de 1910, N° 26, Tomo V.

⁶⁶⁶ Con este término, Frank Kermode se refiere a las “charlas radiofónicas, los periódicos dominicales, grupos de lectura o club literarios” y, podríamos ampliar, todas aquellas enseñanzas que provienen del contexto sociocultural. Véase Kermode, Frank. “El control institucional de la interpretación” en Sullá, Enric (comp.). *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, 1998, p. 93.

intereses de todos los elementos que aquí viven, y asegurando á todos la mayor suma de bienestar”. Es decir, Giusti critica cierta manera de hacer política que beneficia a las élites y rescata una perspectiva donde prime el pluralismo cultural e incluya a las comunidades inmigrantes que conforman también la nación argentina. Cuestiona la idea de fusión e hibridación y propone la imagen de lo social como mosaico plural oponiéndose a la visión hegemónica de crear una identidad nacional que tendiera a disolver las identidades regionales, étnicas como un paso fundamental para la construcción de la nación. Giusti disputa con Rojas el lugar privilegiado de imaginar y definir la nacionalidad argentina, no sólo las élites criollas deben tener ese lugar de decisión sobre el universo simbólico oficial. En esta contienda particular se disputa quién tiene la autoridad y legitimidad para establecer cuál es la idea de nación que debe privilegiarse, aquella de las elites patricias o la de los nuevos intelectuales que, como Giusti, provienen de la clase media de origen extranjero.

Por otro lado, la comunidad italiana también se expresa respecto de la necesidad de incluir *Corazón* como texto de lectura en la escuela. Desde las páginas del diario italiano *La patria degli italiani*⁶⁶⁷, la colectividad peninsular hace oír su voz y aboga por la lectura de esta novela. Con motivo del fallecimiento del escritor turinés, el día 19 de marzo de 1908 se publica un artículo titulado “In morte di E. Di Amicis” en el que se relata cómo es homenajeado y recordado el escritor italiano en la escuela “Presidente Roca” por los maestros de la institución escolar. La maestra Massima D. Lagos dice que “los maestros argentinos tienen en torno a la memoria de Edmundo Di Amicis una deuda de gratitud” y agrega, “ningún libro de moral (...) jamás ha herido como el “Corazón” las fibras más delicadas del alma infantil. Las páginas de “Corazón” han desatado emociones y han hecho llorar.”⁶⁶⁸ Se rescata la lectura del escritor turinés como fuente de emoción y generadora de sentimientos en los niños. Este mostrar lo conmocionante para llegar a “dulcificar el sentimiento” es para Víctor Mercante⁶⁶⁹ “una fuga continua de la naturaleza, fuente de tranquilidad y triunfo perpetuo de lo bello, lo bueno y lo verdadero”. Es decir, Mercante se opone a esta necesidad de mostrar lo desolador como modo de generar sentimientos puros y

⁶⁶⁷ Fue fundado en 1876 y se llamó originalmente *La patria*. En 1890 cambió de nombre por *La patria degli italiani* y se convirtió en el periódico más importante en lengua italiana en nuestro país durante más de treinta años.

⁶⁶⁸ “In morte di E. Di Amicis. Omaggio dei maestri argentini” en *La patria degli italiani*, giovedì 19 marzo di 1908, sección Cronaca.

⁶⁶⁹ Mercante, Víctor; op. cit. (1925).

nobles en los niños. Más allá de esta opinión, la cita del periódico italiano da cuenta de la potencia que el texto de De Amicis tenía en las escuelas como fuente de sensibilización de los niños y como lectura que apelaba a los lectores desde las emociones y más allá de lo eminentemente nacional. Es decir, los lectores se dejaban llevar por la lectura del texto sin atender a las marcas del nacionalismo cultural italiano sino que quedaban atrapados por las historias dramáticas de los niños del relato. Otra práctica que se realiza en las escuelas en homenaje a De Amicis es la escritura de composiciones sobre el autor turinés por parte de los niños de 4° y 5° grado, según atestigua una noticia publicada casi una semana después en el mismo periódico.⁶⁷⁰ La novela y su autor son, evidentemente, una presencia fuerte en la vida cotidiana escolar como, por ejemplo, en las prácticas de lectura y escritura de los niños sobre todo, como se señala en esta noticia, en las escuelas del barrio de La Boca donde la presencia de alumnos provenientes de la comunidad italiana es importante.

En el número del 27 de marzo de 1909 en el periódico *La patria degli italiani*⁶⁷¹ se hace referencia a una nota publicada en un diario vespertino donde se expresa que en la Argentina “no habrá hijos devotos y patriotas mientras en las escuelas primarias se les dé a los alumnos textos de lectura como “Corazón” de De Amicis, en el cual se habla de todo menos que de guerreros, sabios o héroes indígenas.”⁶⁷² Es decir, para este cronista lo nacional, entonces, estaría basado en prácticas culturales e identidades preexistentes - como ya había planteado Joaquín V. González en *La tradición nacional*⁶⁷³ (1888) quien proponía la creación de una literatura que salvaguardara la herencia cultural indigenista-. De lo que se trata, entonces, es de hacer una arqueología que redescubra y reinterprete el pasado étnico como modo posible para comprender el presente y regenerar la comunidad. Al fin y al cabo, se busca rescatar del pasado los recuerdos, los mitos y las tradiciones con el objetivo de elaborar un sentimiento nacional y construir con ellos una “ficción orientadora”⁶⁷⁴, es decir, un relato sobre la nacionalidad.

Más adelante, se cita otro fragmento de la nota publicada en el diario vespertino donde se dice que “es un error hacer beber a la infancia el sentimiento de la nacionalidad en

⁶⁷⁰ “In morte di Edmondo De Amicis. Nelle scuole governative della Boca” en *La patria degli italiani*, domenica 15 marzo 1908, sección Cronaca, p. 7.

⁶⁷¹ “La scuola e il patriottismo” en *La patria degli italiani*, 27 de marzo de 1909, p. 5.

⁶⁷² *Ibidem*.

⁶⁷³ González, Joaquín V. *La tradición nacional* en *Obras completas*, XVII, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata-Congreso de la Nación, 1936.

⁶⁷⁴ Shumway, Nicolás; op. cit.

fuentes exóticas; para formar patriotas no es necesario ir al exterior en busca de estímulos vigorizantes. Los estímulos los tenemos en casa, a dos pasos del joven y del maestro, en la biblioteca de la escuela.” Además, en la nota citada se postula que “no se va a lograr jamás despertar el espíritu de la infancia argentina que va a las escuelas públicas, el amor a la patria y a sus instituciones si se adopta un texto italiano donde se habla de Vittorio Emanuele, del Rey Humberto, de Garibaldi y de otras glorias de Italia.” Las razones esgrimidas por el diario vespertino al que se hace mención en el artículo de *La patria degli italiani* se pueden inscribir en la concepción de que los libros de lectura tienen la función de ordenar, legitimar, valorar, clasificar de acuerdo a los parámetros establecidos en el currículum restringido que rige en un determinado momento y, en este contexto sociohistórico, la escuela primaria tenía como imperativo, como plantea el inspector Juan Gené, la “misión patriótica de incorporar al extranjero á nuestra nacionalidad, á la vez que la de evitar que se marchiten las tradiciones, las virtudes y los caracteres de nuestra raza en un malentendido espíritu *modernista social cosmopolita*.”⁶⁷⁵ Por lo tanto, como señala el diario vespertino, las fuentes para beber la nacionalidad deben ser el pasado histórico y étnico, las tradiciones, mitos y símbolos históricos y populares que conforman lo nacional que se encuentra en los libros que integran las bibliotecas escolares. Es decir, se trata de rescatar un sustrato cultural homogéneo que abra el camino para dotar de significado el sentimiento nacional. De ahí que se reivindique un discurso nacionalista que hace uso de la educación como herramienta que moldea a los miembros del Estado-nación en el sentimiento de igualdad y en la unidad nacional; y la función de este Estado nacionalista es corromper “la educación al utilizarla como una herramienta de ingeniería cultural”⁶⁷⁶ con propósitos claramente definidos a priori. De lo que se trata, al fin y al cabo, es de inocular en los escolares cierto universo simbólico que sirva para preparar “al ciudadano en el culto y el conocimiento de la Patria”⁶⁷⁷. Para que esto se cumpla es necesario erradicar toda referencia a prácticas culturales e históricas extranjeras y ajenas como la práctica de hablar

⁶⁷⁵ Consejo Nacional de Educación. “Instrucciones de la inspección” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 460, Tomo XXXVII, Buenos Aires, Abril 30 de 1911, p. 78.

⁶⁷⁶ Parekh, Bhikhu. “El etnocentrismo del discurso nacionalista” en Fernández Bravo, Álvaro. *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000, p. 119.

⁶⁷⁷ *Ibidem*.

en italiano o las lenguas de Italia⁶⁷⁸ en las escuelas y obturar la lectura de textos que remitan al universo simbólico peninsular.

Más allá de todas estas argumentaciones posibles, el editor de *La patria degli italiani* defiende la lectura de *Corazón* como un libro que educa “en los sentimientos del amor, el respeto, la disciplina, que plasman en el alma del muchacho y forman su carácter”⁶⁷⁹ y discute con la propuesta oficial de reemplazar la novela de De Amicis por textos de escritores argentinos ya que considera que podrían servir para formar a los niños en ciertos principios civiles pero “no han sido pensados, coordinados y escritos por (...) un gran literato y (...) un digno educador.”⁶⁸⁰ Hay una preocupación por los lectores niños y por buscar textos que hayan sido pensados para ellos y no adaptaciones de obras para adultos que tienen otros fines. Además, hace hincapié en que “la literatura argentina no ha dado hasta ahora textos de lectura aptos para la educación del sentimiento patriótico, que se debe proponer la escuela; entonces es necesario recurrir a los textos extranjeros.” Esta es una de las razones por la que en distintas comunidades de lectores se traducen textos extranjeros para responder a la demanda escolar como también ocurrió en España con textos provenientes de otras culturas.⁶⁸¹ Es decir, al no poseer textos de literatura infantil argentina es necesario recurrir a textos de autores extranjeros aunque presenten un ambiente exótico o desconocido por los lectores. No obstante todas estas críticas que se le puedan hacer al texto, el autor de la nota publicada en el diario de la colectividad italiana defiende su riqueza y los valores morales que presenta el texto:

Pero no es verdad tampoco, que libros de lectura como “Corazón” desvíen el alma de la infancia, no la eduquen en el amor a la patria y no le alimenten el sentimiento de la nacionalidad. El elemento ético y patriótico que forma la sustancia del libro, y se desarrolla en la acción de los personajes pequeños y grandes que se mueven en la estupenda obra de Edmundo De Amicis, es elemento que sirve para educar el coraje, el altruismo, la independencia, la libertad, el bien, la solidaridad, el respeto de las leyes, la admiración de la

⁶⁷⁸ Esta es una preocupación de muchos intelectuales italianos que residen en Italia porque ven allí un signo de desnacionalización rápida. Italo Giglioli en un libro publicado en 1918 titulado *Italiani e italianità nell'Argentina* afirma que en ese país no faltan núcleos importantes de italianos pero la italianidad es escasa debido a que falta la cultura patriótica. Uno de los problemas que considera es que si bien “la lengua italiana, junto con sus dialectos, es la más hablada en la Argentina después del español, es apenas tolerada en las escuelas” y, agrega, esto es una muestra más de la barbarie de ese país que ya desde Rosas “mira con malevolencia cada afirmación de la italianidad”. Véase Giglioli, Italo. *Italiani e italianità nell'Argentina*, Firenze, Istituto Agricolo Coloniale Italiano, 1918, p. 24.

⁶⁷⁹ *La patria degli Italiani*; op. Cit. (1909), p. 5.

⁶⁸⁰ *Ibidem*.

⁶⁸¹ Véase nota 744.

virtud y el heroísmo a toda la infancia humana indistintamente sin distinción de clima, de razas, de fe, de lengua, de bandera. Y de este elemento se compone el patriotismo verdadero, firme, magnánimo –aquel patriotismo que crea los héroes y los mártires, que hace a los ciudadanos concientes, que infunde en las almas un sagrado horror por el desorden, por el vicio, por la vildad, que prepara a la nación un ejército disciplinado, los gobernantes, magistrados, legisladores, publicistas desinteresados, incorruptos e incorruptibles. Este otro patriotismo de manera que gusta al colega vespertino pero que no se aprende en el libro de De Amicis, aquí nosotros, lamentablemente, lo vemos en las acciones. Eso no es exótico, no es bebido en fuentes extranjeras, es producción genuinamente vernácula.

(...) De las escuelas primarias argentinas se lo quiere prohibir, ¿por qué?

El autor de la nota argumenta a favor de la inclusión de la novela del escritor turinés oponiéndose a ciertas creencias del contexto sociohistórico que consideraba que la lectura del texto se vinculaba a una definición de sujeto contraria a la propuesta por el discurso hegemónico. El autor defiende los valores que promueve la lectura del texto de De Amicis dando cuenta de una visión esencialista del texto y de la lectura como mera imitación de lo leído y moldeado del lector a imagen y semejanza del texto. No obstante, esa concepción del texto y su lectura lo habilita a atacar, a través de la defensa de *Corazón* como tratado de interés educativo, civil y social, el comportamiento patriótico mezquino del cronista del diario vespertino –que se hace eco de creencias sociales de la época y que responde a modelos de ciudadanía hegemónicos- como una práctica vernácula y eminentemente argentina. El patriotismo de *Corazón* está en las acciones de los personajes, en los comportamientos que niños y adultos desarrollan en la novela y que constituyen el alma, la sustancia patriótica, civil, social y educativa del texto. Todos los argumentos que presenta el autor lo llevan a preguntarse por qué quieren evitar la lectura de este texto en la escuela argentina cuando en otras naciones ha sido incorporado como texto de lectura institucionalizado o, como señala Giovanni Caló en 1932, “es, quizás, el único libro que aparece en la escuela argentina con derecho de ciudadanía, casi como una obra nacional, y que “Cuore” y “Pinocho” son los libros para la infancia más traducidos y que han llegado a ser indispensables en todos los países.”⁶⁸² Es decir, más allá de las discusiones si debe ser o no leído en la escuela, si responde a un ideal de ciudadano argentino, el texto es parte –según este autor- del acervo cultural de los habitantes del país, es un texto que se encuentra

⁶⁸² Caló, Giovanni. “Literatura infantil” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, .Año LII, 31 de diciembre de 1932, N° 720.

en las bibliotecas familiares, públicas y escolares y que, a pesar de las censuras o controles gubernamentales, circula y pertenece a las sociabilidades lectoras argentinas.

En el ámbito educativo, otras voces también ingresan al territorio de la polémica en torno a la inclusión de textos extranjeros como lecturas escolares y, especialmente, se refieren a la lectura de la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis. En 1907, José Natale publica en *EMEC* dos artículos⁶⁸³ donde plantea su posición respecto de la inclusión de *Corazón* como libro de lectura y presenta una propuesta didáctica que reivindica la lectura de este libro en un momento en que circula el discurso acerca del imperativo de nacionalizar los contenidos y los libros escolares. Por ejemplo, en el *Informe de la Comisión de textos de lectura* de 1907 se expresan claramente los criterios y pautas que deben seguir los libros de lectura que ingresen en el circuito escolar. Se señala que “la enseñanza contenida en los capítulos sea de carácter moral”, y se agrega que ciertos capítulos no debieran faltar como “los que estimulen hacia las virtudes cardinales, el culto á la verdad y á la justicia, el amor al trabajo, el respeto de la ley, la tolerancia, la solidaridad entre los hombres, etc. y cuanto tienda a formar el sentimiento de la nacionalidad, á cultivar un bien entendido amor á la patria.”⁶⁸⁴ Los libros de lectura, entonces, deben tener este poder incorporativo con el objetivo de estimular una formación centrada en la moral y la virtud en los lectores, deben responder a una restricción canónica que establezca qué textos pueden ser leídos en la escuela y, a la vez, deben acatar cierta restricción hermenéutica que imponga cómo deben ser leídos.⁶⁸⁵

El texto de Natale titulado “Corazón como texto de lectura”⁶⁸⁶ comienza haciendo referencia a las variadas opiniones de los docentes acerca del libro:

(...) unos opinan que no es precisamente un libro de lectura capaz de interesar todos los días la atención del niño, cuyos motivos pierden pronto su espontaneidad y concluyen por hacerse vulgares; otros lo utilizan solamente para leer sus celebrados cuentos de cuando en cuando, y atribuyen á la serie de los diversos partes diarios escaso valor educativo; hay

⁶⁸³ Véase Natale, José. “ ‘Corazón’ como texto de lectura” en CNE. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 419- Tomo XXV, Serie 2°- N° 39, Buenos Aires, Noviembre 30 de 1907. Véase también Natale, José. “Tema de moral. Estudio de una lección de ‘Corazón’. El muchacho calabrés” en CNE. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N°420, Tomo XXV, Serie 2°-N° 40, diciembre de 1907.

⁶⁸⁴ Pizzurno, Pablo; Victorin, Gerado y Díaz, Raúl. “Informe de la Comisión de textos de lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVII, N° 413, Tomo XXIV, Serie 2° N° 33, Buenos Aires, mayo 31 de 1907.

⁶⁸⁵ Kermode, Frank; op. cit. (1998), pp. 93-94.

⁶⁸⁶ Natale, José; op. cit. (1907 a).

quienes afirman que no se adapta en mucho a la idiosincrasia de nuestro medio, por las pinturas bien entrañadas de sus sujetos y por referirse, siempre, á hechos asaz tildados de la escuela antigua; algunos lo creen sencillamente un libro destinado a surtir efectos sentimentales, desestimándolo de todo otro valor: desean que el niño llore, derrame gruesas lágrimas al escuchar sus tiernos consejos, con lo cual dan por llenado el propósito contiguo. (Ibídem: 298)

Natale –con el objetivo de defender la inclusión de la novela- señala aquí la variada recepción del libro de De Amicis en el circuito escolar ya sea porque consideran que no es un libro de lectura que pueda interesar de manera constante al niño, otros lo usan como fuente de historias entretenidas a leer a sus alumnos o bien creen que el libro sólo es un instrumento para sensibilizar a los lectores; por último, hay otros que le critican a Cuore su ajenidad respecto de la idiosincrasia argentina. Natale, en este artículo, hace hincapié fundamentalmente en esta última opinión y critica la decisión de adaptarlo al código nacional, idea que surgió en el ámbito institucional y que Natale critica sin identificar el autor. Cito:

A muchos se les ha ocurrido adaptarlo a la idiosincrasia de nuestro medio, hacer de él un “Corazón” argentino porque el original es bien italiano, demasiado italiano. Sus personajes revelan la vida de ese pueblo de sentimientos impulsivos, (...) vigoroso, sobrio, pintoresco, de costumbres tradicionales, puras y ricas en enseñanzas para quien las quiera saborear en el cáliz de sus mejores primores, en el ambiente saludable de sus entrañas. Pero la pintura que hace del maestro, del escolar, de la familia, del barrio, de las costumbres, evidentemente no es la nuestra, está lejos de serlo (...) (Ibídem: 299)

Natale se opone a la operación, que en ese momento recién se atisbaba pero que unos años después se impuso –como veremos en el capítulo siguiente-, de tomar el texto original de De Amicis y utilizar la traducción como forma de argentinizar un texto que pertenecía a otra tradición y que era muy leído en la época⁶⁸⁷. Este pedagogo se opone a la

⁶⁸⁷ Véase Ottino, Mónica. “Cuore o la educación sentimental” en *La Nación*, domingo 3 de septiembre de 2006, sección Cultura. Fue traducido a muchísimos idiomas entre ellos el japonés y utilizado como lectura escolar en muchos sistemas escolares del mundo. En una nota publicada en el periódico *La Patria degli italiani* se hace referencia a que *Corazón* fue traducido por el gobierno de Japón y distribuido en las escuelas en pequeñas ediciones populares por considerarla un instrumento para la educación patriótica y moral. Véase “La scuola e il patriotismo” en *La patria degli italiani*, sábado 27 marzo 1909. En México y Japón fue un libro de lectura escolar y cuando falleció De Amicis, según se relata en un artículo publicado en la revista *La obra*, “el ministro de Instrucción Pública de México telegrafió a su colega italiano, tal como se había hecho desde el Japón, donde los diminutos hijos del gran país, siguen en sus escuelas conmoviéndose con las peripecias del “pequeño vigía lombardo” o las patéticas escenas del “naufragio”. Véase Caronno, Atilio E. “Recordando

argentinización del texto porque considera que cualquier imitación es peligrosa porque como en él todo remite al universo simbólico italiano, si se lo modifica se lograría algo muy distinto y distorsionado. Es decir, Natale es consciente de que la modificación al código cultural argentino transforma el texto en un artificio literario al servicio del universo simbólico oficial. Por otro lado, postula que la escuela “moraliza, (...) forma el sentimiento de los más duraderos amores, profundiza las buenas inclinaciones (...)”; su función, en resumen, es “formar, pues, el corazón, es todo.” Es decir, el autor acuerda con que la escuela tiene la función primaria de educar moralmente pero disiente en cuanto a cuáles serían los textos que deberían ingresar en el circuito escolar. Hace una defensa clara de *Corazón* como libro de lectura, oponiéndose a la selección de textos desde una perspectiva nacional y postulando su riqueza en cuanto al nivel de “elaboración de sus lecturas” y la impresión que causa en los niños lectores. En resumen, Natale propone que lo que hay que buscar en la novela de De Amicis no es su forma, sino “su fondo, solamente su fondo” y reafirma, al final del artículo, los motivos por los cuales considera a *Corazón* un libro de lectura:

(...) 2° Su éxito estriba en la elaboración de sus lecturas más bien que en la lectura en sí, excepción hecha, de sus cuentos mensuales cuya impresión propia y espontánea en el ánimo del niño es menester respetar.

3° La enseñanza por este libro es eminentemente integral.

4° Toda imitación de *Corazón* es peligrosa –en él es todo italiano- modificarlo, es sacar en consecuencia un algo muy diversificado.

5° Se hace menester un desarrollo analítico pedagógico, para fundamentar sobre sus lecturas un curso de moral completo, que es el propósito de sus gestiones.

6° Mientras no se llenen estas prescripciones resulta ser el peor de los libros. (Ibidem: 304)

Rescata la factura de las historias que relata la novela como así también en que es un texto que apela al lector niño como así también su enseñanza integral tanto en lo moral como en el patriotismo en sentido universal y, a la vez, se opone a la idea de modificar o imitar el texto ya que su composición y contenido es italiano y transformarlo puede ser peligroso porque se pierde su valor simbólico y cultural. De esta idea es también Giovanni Caló,

a De Amicis” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Buenos Aires, Agosto 5 de 1923, Año III, N° 58, Tomo III, N° 12, P. 6. También en España fue un libro que conformó la biblioteca infantil de muchas generaciones. Así lo relata el escritor Manuel Vicent. Véase Vicent, Manuel. “La literatura y la lectura como obras de arte” en *El País*, sábado 30 de noviembre de 1996, Suplemento Babelia, p. 24.

quien en un artículo de *EMEC* sostiene que debido a la escasez de literatura para la infancia es bienvenido que se traduzcan textos de otros países que puedan apelar a los niños pero también considera que “no todo sea igualmente transplantable de país a país. Y la prueba está en que hasta los héroes y las aventuras de “Cuore”, el libro más internacional, han sufrido al pasar a otros idiomas, no pocas adaptaciones y hasta desfiguraciones grotescas.”⁶⁸⁸ Aquí se plantea el problema literario de la adaptación de los textos literarios que implica la modificación del contenido del texto para que se adecue mejor a las características culturales del público infantil que lo usará y, también, se realiza un ajuste en lo lingüístico para hacerlo apropiado desde el punto de vista educativo según lo que se considere como legítimo en cada sociedad.⁶⁸⁹ De ahí que la adaptación tergiverse lo no-dicho del texto como parte integrante de una cultura determinada.⁶⁹⁰

En el otro artículo de José Natale, titulado “Tema de moral. Estudio de una lección de “Corazón”. El muchacho calabrés”⁶⁹¹, Natale presenta un método didáctico y un modelo interpretativo con la intención de, no sólo reivindicar la lectura escolar de este texto, sino también explicitar cuáles serían los pasos que se deberían tener en cuenta para la lectura y cuáles serían los temas para trabajar. El autor considera que se debe hacer hincapié en los “afectos corporativos” como el amor a la patria y el amor a la escuela que es donde De Amicis “ha sentado las bases de su moral”. En este sentido, Natale propone que el maestro luego de leer el texto y al entrar en el análisis debe realzar el sentimiento de la nacionalidad –entendida como la pertenencia a una comunidad más amplia, es decir, en un sentido más universal– y no caer en el peligro del patriotismo –así se llamaba al discurso oficial sobre la educación patriótica en el que predominaba una mirada exacerbada del sentimiento patriótico que era impuesta en todas las actividades escolares sobre todo en las fechas patrias-. Los pasos a seguir, según Natale, son los siguientes: a) el análisis de los pasos de lectura, donde el autor explica en qué se basa la enseñanza y cuáles son los objetivos; b) el análisis de los fundamentos de la lectura que consiste en generar ciertos efectos en los lectores niños a través de la apelación al sujeto por el estudio de la moral como así también

⁶⁸⁸ Caló, Giovanni; op. cit. (1932), p. 14.

⁶⁸⁹ Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*, The University of Georgia Press, Athens and London, 1986.

⁶⁹⁰ Asimo, Bruno. “Philo Logos. Curso de traducción” disponible en http://www.logos.it/dictionary/linguistic_resources.traduzioni_es?lang=es

⁶⁹¹ Natale, Jose; op. cit. (1907 b).

promover un estudio etnológico y generar en el lector una empatía o identificación con el protagonista de la historia que se está leyendo. En estas dos etapas, Natale se propone que la lectura sirva como medio a través del cual “encarrilar los sentimientos del niño en el ambiente de las saludables enseñanzas que aquellos nos revelan”. Es decir, la literatura va a ser el instrumento para formar al niño en determinados modos de comportamiento como si la lectura fuera una práctica que moldea al sujeto con sus pautas y reglas de conducta social.

Luego de esta presentación de los objetivos didácticos de la lectura del cuento mensual “El muchacho calabrés”, Natale se ocupa de detallar cuál es el plan de trabajo para la enseñanza de este texto en el aula. Despliega aquí un aparato interpretativo que apunta a la educación moral, en los sentimientos humanos y en las formas de comportamiento social. Divide el plan de trabajo en “Preparación”, “Introducción”, “Elaboración”, “Conclusión”. En la primera parte hace referencia al modo en que debe actuar el maestro, “con palabra fácil, en tono familiar, vertiendo una enseñanza útil y sentimental, preparará el ambiente á la lectura”, “deberá ser breve y conciso, podrá utilizar un hecho escolar reciente que se preste á servir de punto de partida á sus designios”. Es decir, piensa el aula como un espacio de confianza y un ambiente propicio para que se dé la lectura y, a la vez, atiende al modo en que explica tratando de partir de lo que los alumnos conocen. En la segunda parte, se propone recalcar el lugar del niño como alumno. En la tercera parte se lee el texto y se ingresa en el análisis de él estableciendo relaciones entre la ficción y la realidad y, por último, en la conclusión, se hace hincapié en la necesidad de resaltar la virtud del compañerismo y el sentimiento de la nacionalidad. En este caso, Natale refuerza la concepción de patriotismo como solidaridad con los otros y “expresión común de todos los afectos” y no como esencia nacional.

La propuesta de Natale apunta al análisis de las acciones y pautas de comportamiento de los personajes, a lo sentimental y moral del texto literario. Se rescata sobre todo la búsqueda de una literatura didáctica que funcione como modelo de comportamiento de los niños lectores y, a la vez, se apunta sobre todo al nivel de la comprensión del texto más que a la interpretación ya que ésta última puede ser peligrosa porque puede introducir modos de leer distintos a los que promueve la cultura letrada hegemónica. Además, en el caso particular de *Corazón*, la lectura –según las prescripciones

ministeriales- tiene que apuntar a lo sentimental y no incursionar en terrenos más pantanosos como lo político, histórico o nacional por no pertenecer a la cultura en clave argentina que debía formar parte de la cultura escolar. Esta elección de una práctica de lectura que apunte a la dimensión sentimental dialoga con ciertas teorías psicológicas de la época, como la de Theodor Ribot⁶⁹², que promueven una lógica de los sentimientos que tiene un fin planteado de antemano y está constituida por valores según la disposición del sentimiento. Los sentimientos, desde esta perspectiva, también son “una fuente de conocimiento” y se vinculan con la inteligencia.

Otra propuesta didáctica para el abordaje de la novela del escritor turinés que coincide en esta formación sentimental y moral de los lectores se publicó en la revista *Cuba pedagógica* y se reeditó en la “Sección Práctica. Lectura” de la *Revista de Instrucción Primaria*⁶⁹³ en 1912 con el título “Asunto: El siguiente cuento de E. De Amicis”.⁶⁹⁴ Allí el autor, R. Manalich” sugiere una rutina didáctica para la lectura del cuento mensual “Bola de nieve” también propuesto como lectura escolar por el pedagogo Juan Natale. Se transcribe, en primer lugar, el cuento mensual y, luego, se explica cómo debe ser la lectura. Al inicio se sugieren ejercicios “1º. De preparación, 2º De lectura en silencio y por el profesor, 3º De Análisis objetivo y descriptivo, 4º de Síntesis objetiva, 5º Análisis subjetivo, 6º De síntesis subjetiva, 7º De Análisis conclusivo, 8º De síntesis conclusivo.” Se establece una secuencia didáctica muy pautada que permite la lectura y el análisis del texto sin sobresaltos por parte del maestro y con una gramática reglada que posibilita, según considera el autor, la comprensión y asimilación del texto con la finalidad de “interpretación de la lección, haciendo girar el nervio de ella sobre el sentimiento de la responsabilidad, y el deber que tiene toda persona de honor y con plena conciencia de sus deberes, de mantener el criterio de sus acciones, soportando las peripecias de sus hechos; é ratificando ingenua y francamente lo que ello estime necesario.” La lectura del texto de De

⁶⁹² Ribot, Th. *La logique des sentiments*, Paris, Alcan, 1905 y *Essai sur les passions*, Paris, Alcan, 1907. Citado en Parret, Herman. *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*, Buenos Aires, Edicial, 1995, pp. 151-152.

⁶⁹³ Esta revista comienza a publicarse en 1905 en la ciudad de La Plata y está dividida en cuatro secciones: Sección Doctrinal donde se publican textos teóricos educativos, Sección Práctica donde se publican propuestas de aulas concretas, Sección Miscelánea donde hay reseñas bibliográficas y noticias en general y, por último, la Sección Oficial donde se publican las sesiones del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

⁶⁹⁴ Manalich, R. “Asunto: El siguiente cuento de E. De Amicis” en *Revista de Instrucción Pública*, Año VIII, La Plata, noviembre 16 de 1912, N° 178, pp. 3550-3551.

Amicis se utiliza con un fin determinado, con un sentido teleológico que establece la asignación de sentidos preestablecidos al texto a partir de un modo de leer indicado por el maestro. En el primer paso, “De preparación”, se propone explicar a los niños los distintos juegos que existen en diferentes países y cuál es el que se narra en el fragmento seleccionado; en el segundo paso, “De lectura en silencio y por el profesor”, donde los niños deben fijar el contenido del texto; en el tercer paso, “De análisis objetivo y descriptivo”, se proponen preguntas que orienten la lectura y comprensión literal del texto; en el cuarto paso, “De síntesis objetiva”, se resumen el texto en forma oral. A continuación, en el quinto paso, “Análisis subjetiva”, se analizan las impresiones, sensaciones y sentimientos de los personajes; luego, en el sexto paso, “Síntesis subjetiva”, los alumnos deben resumir el análisis en forma oral. En el séptimo paso, “Análisis conclusivo”, se intenta que los alumnos –a partir de preguntas que orientan las respuestas- saquen conclusiones acerca del comportamiento de los personajes y, en último lugar, el maestro realiza una “Síntesis conclusiva” en la que se expresan ciertos principios morales y valores de responsabilidad con un sentido didáctico. El texto, de esta manera, se propone como modelo para la enseñanza moral y cívica de los niños en edad escolar. Se rescata a *Corazón* como un tratado de buenas costumbres y pautas de urbanidad legitimadas socialmente.

Algo similar ocurre en la defensa que hace de *Corazón* Juan Manuel Puig Casaurano⁶⁹⁵ en la misma publicación pedagógica para la época del Centenario. Este autor rescata el texto de De Amicis por sus propósitos pedagógicos y su nacionalismo. Respecto de sus propósitos pedagógicos explica que el autor logra que los lectores vayan impregnándose de ideas elevadas y trascendentales casi de manera inconsciente por que

Amicis hace penetrar sus ideas por la vía del sentimiento más bien que por lo intelectual. No llega á conclusiones, hace que el lector las deduzca. Con cuadros genuinamente coloridos, con descripciones elocuentes, con anécdotas de alto interés, atrae la atención, destruye la versatilidad de las almas infantiles y la fija en las páginas de su libro, páginas que, gráciles y ligeras, no fatigan sus espíritus y del mismo modo que, al tocar una mariposa de vivos colores, queda en los dedos un polvillo dorado, en las almas de los niños, al seguir por las frases de Amicis –mariposas de alma abigarrada- queda, como polvo de oro, depositando el recuerdo de rasgos de deber, de abnegación, de filantropía, de patriotismo y al agruparse después en la elaboración incesante de sus cerebros, surgen las nociones de Familia, de Escuela, de Patria, de Humanidad. (Ibídem: 1635)

⁶⁹⁵ Puig Casaurano, Juan Manuel. “Amicis en su libro *Corazón*” en *Revista de Instrucción Pública*, La Plata, 1 y 16 de febrero de 1910, N° 111 y 112, pp. 1634-1636.

Corazón es, según el autor del artículo, un tratado de sentimientos nobles y puros que son aprehendidos por los lectores deleitándose con sus frases y palabras, de manera intuitiva, espontánea e inconsciente y los transforma en otros sujetos que se dejan moldear por la palabra escrita por De Amicis. La lectura es una práctica donde el lector se sumerge espiritualmente y se deja manipular por el autor de la obra que deja huellas morales y virtudes cardinales, a pesar de que Puig Casaurano considera que De Amicis no llega a conclusiones sino que “hace que el lector las deduzca”. Y agrega:

Amicis dedica su obra á los chicos de nueve á trece años. Sólo en este hecho demuestra ya profundo conocimiento de la psicología infantil. En efecto, a la edad en que el espíritu entra de lleno en evolución, en que todas las facultades psíquicas, emotivas aparecen ya perfectamente desarrolladas; en que las voliciones se marcan con gran energía, como que nacen de las convicciones que va adquiriendo el niño; es pues el momento de modelar su alma, que dócilmente se adapta a la forma que le imprime el educador; es la ocasión de que aparezcan en el niño todas las delicadezas del sentimiento moral, que si no adquiere entonces, más tarde con gran facilidad podrá desviarse, cuando los impulsos pasionales de toda naturaleza hagan sentir su imperio. (Ibídem: 1635)

Aquí rescata el valor psicológico de la obra de De Amicis y presenta su teoría del sujeto niño que debe ser sugestionado a través de los sentimientos y modelado por el maestro para formar su personalidad según los parámetros socialmente aceptados y regulados para que no corra el peligro de caer en los sentimientos pasionales que desvían la formación del sujeto. Es decir, el texto de De Amicis va a funcionar como herramienta para la formación espiritual y moral del niño en el momento justo de su desarrollo volitivo y psicológico. En este sentido, la propuesta de Puig Casaurano puede enmarcarse en el discurso positivista pedagógico “cuyo principio articulador fue la concepción del niño como salvaje y la invención de un dispositivo pedagógico capaz de disolver ese status primitivo” y que “convierte al niño en un objeto de observación del adulto-maestro disolviendo su condición de sujeto.”⁶⁹⁶

Además, Puig Casaurano señala la riqueza patriótica del texto de De Amicis y su culto a la institución escolar. Cito:

⁶⁹⁶ Carli, Sandra; op. cit., pp. 100 y 103.

(...) No es amor, es culto lo que predica Amicis por la patria; no es amor, es veneración lo que siente por la Escuela, y no se forman Patria y Escuela en el cerebro del niño como simples ideas abstractas que se sabe encarnan algo bello, pero cuya significación, en fuerza de compleja, no se conoce con claridad; los cuentos, las anécdotas, el eslabonamiento de hechos que se suceden en “Cuore”, les dan realidad, la hacen aparecer como entidades tangibles que se aman, no solo porque hayan aprendido que deben amarse, sino porque se han comprendido que merecen amor. (...) (Ibídem: 1636)

Según este autor, el texto de De Amicis tiene el poder de hacer que en el lector se encarnen los sentimientos de culto y veneración por la patria y la escuela a través de los relatos, las anécdotas y los hechos que se narran. Es decir, este texto representa sentimientos abstractos y complejos para los niños a través de una estructura narrativa que presenta sucesos verosímiles cercanos al lector y que permiten la identificación de los niños lectores. Se aprenden valores y principios cívicos desde la experiencia y no de manera teórica, abstracta y ajena al universo del lector. En este sentido Puig Casuarano agrega que

El niño pues, aprende con la lectura de “Corazón”; ejercita sus facultades, hace una gimnasia constante tanto intelectual como moral; en su alma que las páginas de Amicis ponen en un estado de receptividad, de excitabilidad notable, la menor impresión produce un estremecimiento, como al roce suavísimo del arco vibran las cuerdas densas de un violín. Estos estremecimientos repetidos que causa la lectura de “Corazón” van dejando huellas hondas, van excavando surcos en sus cerebros, surcos que se llenan de nociones nuevas, de sentimientos hechos ideas, de imágenes cristalizadas en recuerdo, y las nociones se agrupan, y chocan, y se desmenuzan en un poderoso análisis y aparecen las ideas y los recuerdos resucitan imágenes, y éstas despiertan sentimiento que van a excitar la voluntad dictadora de actos, y como el resultado depende siempre de los agentes que lo han producido, siendo las imágenes representación de figuras hermosas, siendo los sentimientos elevados, la evolución no se desvía del camino recto, el acto que ejecuta el niño es bueno. (Ibídem: 1636)

La lectura de la novela de De Amicis produce en el lector una transformación en su espíritu, lo apela e interpela y genera sentimientos y emociones desconocidas sin desviarlo de su propósito que es realizar actos buenos. Es decir, la lectura de *Corazón* modifica al lector con ideas, imágenes y nociones nuevas a partir del análisis del texto que lo conmina a comportarse de determinada manera por el efecto de la sugestión literaria. La lectura deviene una herramienta de transformación del sujeto que lo lleva a actuar de cierta manera siguiendo el modelo de las “figuras hermosas” y “los sentimientos buenos”. De ahí que la defensa que se hace de *Corazón* refuerza la imagen de texto como tratado moral y virtuoso

que colabora en la formación del niño como ciudadano. A pesar de estos argumentos, el libro de De Amicis provoca miradas sancionadoras que consideran necesario censurar su lectura como texto del canon escolar.

Otro de los motivos por los que se discute la lectura de la novela del escritor turinés en las escuelas es el exceso de sentimentalismo presente en ella, como recuerda el maestro Jorge Gabrielli en un artículo publicado en la revista *La obra*.⁶⁹⁷ Para este autor el problema, en realidad, es que se pretende que los libros de lectura sirvan para “educar el corazón, dar conocimientos, formar la voluntad, preparar para la vida”⁶⁹⁸, todas estas tareas conjuntamente y que, en el caso de *Corazón* se lo criticó durante mucho tiempo porque sólo apuntaba al sentimiento. En su lugar, como señala Gabrielli, se recomendó la lectura de la novela *Cabeza* de Paolo Mantegazza⁶⁹⁹ y el libro de lectura *Cabeza y corazón* de las hermanas Méndez Ríos⁷⁰⁰ que, a diferencia del de De Amicis, relata una historia donde está presente el corazón, el sentimiento pero también apela a la capacidad intelectual del lector, combina cerebro y corazón no como la novela del escritor turinés que apunta claramente a producir emoción en el lector sin la referencia al desarrollo intelectual.

La polémica sobre la inclusión o no de la novela *Corazón* no se dirime en los primeros años del siglo XX sino que tiene repercusión hasta avanzada la década del '30 cada vez que ingresa el texto en el circuito escolar en momentos en que el discurso nacionalista se recrudece. Su presencia y ausencia en el canon escolar está directamente relacionado con las políticas educativas, lingüísticas y culturales que operan en el currículum escolar. Luego de su exclusión durante la gestión de Ramos Mejía –como señalamos anteriormente- en 1912 es reincluido en las listas de textos autorizados y en 1917 convive con una versión nacionalizada como *Corazón. Diario de un niño de Carlota Garrido de la Peña* y vuelve a desaparecer para 1920, ausencia que está directamente

⁶⁹⁷ Gabrielli, Jorge; op. cit. (1924).

⁶⁹⁸ Ibídem, p. 148.

⁶⁹⁹ Este libro –cuya primera edición fue en 1887- fue pensado por su autor, Paolo Mantegazza (1831-1910), como la continuación de *Corazón*. El texto sigue a Enrico Bottini, el protagonista de la novela de De Amicis, durante su entrada en la adolescencia, su dedicación al estudio y el período en que se enferma y los médicos le recomiendan la vida en contacto con la naturaleza. Mantegazza nació en Monza en 1831, estudió medicina y luego de doctorarse emigró al Río de la Plata donde ejerció como médico. Además de fundar el primer laboratorio de patología experimental y ejercer como médico en Milán a partir de 1858, se dedicó a la literatura. El libro es una miscelánea entre un manual y un texto narrativo donde se presenta la Italia post-unitaria vista desde la mirada del joven. Véase Mantegazza, Paolo; op. cit. (1920).

⁷⁰⁰ Véase Méndez Ríos, Norma y Méndez Ríos, Estela; op. cit. (1937).

relacionada con las resonancias de la Semana Trágica. En 1923 vuelve a incluirse dentro de las lecturas permitidas y, ya para la década del '30 -si bien se dicta su certificado de defunción como lectura institucionalizada como consecuencia del nacionalismo católico del gobierno de Uriburu- algunas voces se alzan en defensa de él.

En el diario *La Razón*⁷⁰¹ se publica un artículo apoyando la iniciativa de volver a leer *Corazón* porque es un buen libro que “se ha quitado de los programas por un falso nacionalismo” y lamenta que no se den libros que fomenten el gusto literario sino sólo libros didácticos que se seleccionan con el fin de cultivar los buenos sentimientos. Toma a *Corazón* como ejemplo estético literario a reponer en los circuitos escolares y critica los textos de circulación masiva:

No nos extrañemos de esta ‘ola de mal gusto’ (...) que parece envolvernos actualmente. No creamos tampoco que una intervención policial o municipal podrá hacer desaparecer de una vez por todas la prosa obscena y truculenta que enferma la imaginación de tantos muchachos y, lo que es aún más triste, de tantas muchachas. La causa del mal es más lejana y en su propio origen es necesario ir a combatirla.

El mal viene desde los bancos de la escuela (...) por los cuales ha pasado nuestra juventud sin haberse iniciado en el gusto por los buenos libros.

Se toma a los textos para el gran público como peligros para los jóvenes, especialmente de las mujeres, por su excesiva imaginación que corrompe y temáticas que no colaboran con la formación de los ciudadanos. Una década atrás, *Corazón* engrosaba las filas de estos textos considerados “peligrosos” y dañinos para la formación de los niños y jóvenes en edad escolar. En esta cita se elide cuáles son los textos que deben ser leídos en la escuela, cuál es la literatura considerada “buena” para la formación de los jóvenes, cuál es el canon que debe ser restituido y puesto en consideración en las instituciones escolares además de la novela de De Amicis.

Coincide con esta postura el autor de un artículo publicado en la revista *La obra en homenaje a De Amicis al momento de su fallecimiento*, Atilio Caronno⁷⁰², quien recuerda al autor turinés y, especialmente, a su novela *Corazón* como aquella “que atesora la esencia de su arte de escritor y su estampa de hombre” y como un “libro universal dentro de su género

⁷⁰¹ “¿Y el Corazón?” en *La Razón*, 11 de marzo de 1923.

⁷⁰² Caronno, Atilio E. ; op. Cit. (1923), pp. 6-7.

comparable a aquellas grandes obras maestras, que no hallan en los siglos fronteras de limitación.” Caronno, además, discute la exclusión del libro de De Amicis del circuito escolar y fomenta su lectura entre los niños en edad escolar por los valores morales y cívicos que posee el texto. Dice:

Las huestes infantiles le adoran. Le amaron y le amarán siempre. “Corazón” es el libro de todo colegial. Recuerdo, yo que soy maestro y muy en honra tengo el serlo y proclamarlo (...); recuerdo yo que hace uno años el mal entendido patriotismo, “patrioterismo” au outrance de un hombre que rigió las suertes de la enseñanza primaria, completamente equivocado en lo relativo a este tópico, había intentado decretar el ostracismo al áureo libro por tener, según él, la mácula de ser extranjero. Razón pueril y tanto hasta parecer aceptable, al considerarla en un hombre talentoso, porque, a veces los talentos verdaderos suelen tener rasgos de infantilismo analfabeto, como el recordado. ¡Extranjero un libro como “Corazón”! ¡Como si la moral, pues este “diario de un niño” es la más alta expresión de la moral en acción, pudiera tener patria! ¡Un libro que conmueve, mejora, ennoblece, deleita, instruye y educa, no tiene patria y no es extranjero en ninguna patria! Nunca en la nuestra, donde se realizará –podemos emplear el verbo en presente- “la eterna comunión de las naciones”, según lo auspició el vate de nuestro romanticismo. Aquello pasó. Los niños de las escuelas argentinas tributaron más tarde el conmovido homenaje que aquella gran alma reclamaba. El magisterio nacional hizo otro tanto. Hoy y siempre, todo los educadores inteligentes señalan a “Corazón” como el primer libro para toda librería infantil. (...) (Ibídem: 7)

Caronno critica la política educativa de Ramos Mejía al frente del CNE en el período 1908-1913 y su posición patriótica a ultranza que intentó retirar del circuito escolar la novela de De Amicis y argumenta que *Corazón* no puede ser considerado un texto extranjero porque en realidad es un tratado moral y cívico que no tiene patria, no pertenece a ninguna sino que es de nacionalidad universal porque –como señalara antes- traspasa las fronteras, no establece límites territoriales sino que pertenece a la esfera universal. Es decir, el texto no puede ser considerado autóctono, según Caronno, porque no remite a una comunidad nacional sino que debe pensarse como un texto moral que no tiene ciudadanía, que forma parte del patrimonio cultural universal. Y, además, afirma que más aún debe leerse en nuestro país porque este ha sido elegido por Rodó como el territorio donde se unificarán las naciones. Otra de las razones que presenta Caronno para promover la lectura de la novela del escritor turinés es el efecto que causa en los lectores y las finalidades que tiene la lectura de un texto como tal donde no sólo prima la idea de trabajo sino también donde leer implica deleite y placer; es decir, el autor del artículo rescata su utilidad en la formación del

niño como un texto que cumple varios requisitos: es un texto modelo que no pasa de moda y forma parte del patrimonio de las grandes obras, posee virtudes pedagógicas, se caracteriza por la claridad de su prosa y la calidad de los temas que trata, los maestros lo han recomendado como un texto que debería estar en las bibliotecas infantiles para iniciar los itinerarios lectores de los niños. En fin, un texto que reunía características que lo transformaban en pasible de ser leído en la escuela distanciándose de esta mirada nacionalista radicalizada de la educación patriótica propuesta por Ramos Mejía.

Para 1925 el maestro y autor de libros de lectura escolares Ricardo J. Ricotti⁷⁰³ rescata el texto de De Amicis como novela que permite el cultivo de la imaginación y colabora en la formación moral de los niños. Cito:

(...) Nuestros libros de lectura son insípidos, sin interés, sin más pretensiones que las de servir para rever lo repetido hasta el cansancio, cosas sabidas por los niños.
(..) cuentos como los de Amicis, que los obliga a meditar en “El albalñito moribundo”, los conmueve en “El maestro enfermo” y los entusiasma en “El vigía lombardo (...) (Ibídem: 303)

Este maestro enfatiza la importancia de la literatura de imaginación en la formación de los niños en edad escolar porque moviliza sus propios intereses y establece una relación dialéctica con los sujetos que son convocados en su subjetividad e identidad en la práctica de la lectura de textos interesantes. A diferencia, como bien señala, de los textos existentes de autores argentinos que no invitan a la lectura y, menos que menos, permiten la construcción de niños lectores que utilicen un lenguaje correcto, imiten los textos literarios en la composición y se aventuren en el mundo de la lectura. En este caso, *Corazón* es un libro de lectura que permite la formación de un lector desde la presentación de lo nuevo, lo desconocido y lo ajeno que produce en el lector una relación dialéctica respecto del mundo propio.

Para otros maestros, las lecturas populares que se leen en el espacio público o en el ámbito de lo privado –como folletines, revistas que incluyen relatos de crímenes⁷⁰⁴- son

⁷⁰³ Ricotti, Ricardo; op. cit. (1925).

⁷⁰⁴ Las publicaciones de la época que son vistas como peligrosas por la institución escolar son aquellas que se editan entre guerras y que constituyen la ampliación del público lector y la expansión de la industria editorial argentina. Para profundizar véase Romero, Luis Alberto; op. cit. (1990).

vistas como perniciosas o peligrosas porque no responden a la formación moral y cívica del ciudadano. En este sentido, la maestra Laura Matassi recomienda sólo algunos libros que pueden ser considerados beneficiosos para los lectores, como *Cabeza* de Paolo Mantegazza y *Cuore* de De Amicis ya que

(...) parecen estas dos obras constituir un binomio de positivo valor por su belleza y por su fondo: “Cabeza” y “Corazón”, hasta los nombres son sugestivos. “Corazón”, esa obra imperecedera de Edmundo D’Amicis, con su “caro Enrico”; ese diario de un niño italiano, como podría ser de un español, o francés, o inglés, porque los niños son iguales en todos los países, y esos “Cuentos mensuales” que hemos leído tantas veces con igual fruición, y que allá, al llegar fin de año... en los días lluviosos de nuestra primavera, *concedemos* leer a nuestros niños.... En mi opinión los niños no debieran salir de la escuela, al terminar el ciclo primario, sin conocer estas páginas de interés universal.(...) (Ibídem:19)

El texto de De Amicis es rescatado por su valor literario y por sus enseñanzas morales en la formación del lector ya que se cree en el poder intrínseco del texto que actúa sobre el lector, moldea sus comportamientos y lo transforma a imagen y semejanza de Enrico, el protagonista de la historia. Aquí la lectura responde a una concepción bovarista de identificación con los personajes y de imitación de los comportamientos de los personajes según lo establecido por el mundo de la ficción. De ahí se desprende una concepción de la lectura que imagina al lector como aquel que se impregna de lo que lee y actúa de acuerdo a ello y, a la vez, se la piensa como una sustancia que alimenta, como mero consumo. En este sentido, se sugiere la lectura de *Corazón* porque responde a ciertos principios educativos positivistas que buscan transformar al niño “salvaje” en un alumno civilizado. Para esto, era necesario utilizar una pedagogía basada en enunciados moralizantes y en lecturas educativas e instructivas. El libro, así, se convertía en un método adecuado para transmitir saberes, conductas y modelos de comportamiento que harían del niño un futuro ciudadano; la lectura es pensada, entonces, a partir de sus efectos en los lectores. Esta concepción de la lectura y de los textos ya está sugerida como modo de pensar la enseñanza y la formación de los niños en una disposición del CNE de 1900 para la transformación del reglamento de las escuelas de Capital y Territorios nacionales, que publica el diario *La Prensa*, donde se estipula “la recomendación de que la educación moral se procure obtener por las obras y mediante el ejemplo y nunca por disertaciones filosóficas.”⁷⁰⁵ Además, es

⁷⁰⁵ “Reglamento para las escuelas de la Capital y Territorios nacionales” en *La Prensa*, febrero 13 de 1900, sección Actualidad, p. 5.

una preocupación que recorre diversidad de materiales pedagógicos como, por ejemplo, los libros de lectura⁷⁰⁶.

Este recorrido por diversidad de fuentes en torno a la polémica sobre la inclusión o exclusión del canon escolar de la novela *Corazón* durante los cuarenta primeros años del siglo XX da cuenta de cómo existió, en relación con la lectura literaria en la escuela primaria, un control e interdicción que regulaba los accesos permitidos y el universo de textos disponibles para el lector escolar; es decir, se asignó a los textos que ingresaban al circuito escolar un papel pedagógico y aculturante. Sin embargo, las prácticas de lectura escolares y las propuestas de muchos intelectuales y pedagogos de la época buscaron constituir un discurso contra hegemónico que atendiera a aspectos filosóficos, morales, pedagógicos, didácticos y políticos con el objetivo de instituir otra mirada respecto de los textos pasibles de ser leídos en la escuela y, en términos más generales, de la construcción de la nacionalidad. En este sentido, esta polémica también da cuenta de cómo las ideas heterodoxas intentan ingresar en el espacio escolar, a través de los textos y los lectores, más allá de las especulaciones políticas e intelectuales. Se trata de llevar a la práctica e imaginar que es posible el ingreso de un texto como *Corazón* más allá de las prescripciones, episodios de censura y obturación de su lectura institucionalizada por su valor moral y educativo, no obstante la existencia de su sesgado patriotismo respecto de una nación extranjera.

Lecturas y lectores: del espacio escolar al espacio íntimo

La escuela, entonces, va a ser un territorio de disputa ideológica y política donde distintos sectores de la población buscan legitimar su voz para definir qué textos deben ingresar en el circuito escolar y cómo se debe pensar la ingeniería cultural de una nación a través de la maquinaria escolar entendida como una maquinaria cultural que modela subjetividades. Sin embargo, más allá de la operación de nacionalización impuesta por la escuela y de las concepciones de lectura que el establishment posee de lo que significa leer en las instituciones escolares, los textos existen en relación directa con los lectores y sus

⁷⁰⁶ Véase VI.

apropiaciones, con las lecturas que cada lector asigna a los textos. En este sentido, como señala Roger Chartier, “el desvío siempre es posible, y temido; es la razón misma de las sutilezas desplegadas por la escritura, que multiplican las astucias y las trampas para convencer al lector de su libertad y para hacerle sentir o imaginar espontáneamente a qué lo somete la obra.”⁷⁰⁷ Esta perspectiva muestra cómo, más allá de los discursos institucionales, es posible el lugar del distanciamiento, la oposición y la reinterpretación de los textos controlados por la hegemonía. Y, aún más, en el territorio escolar se juegan disputas y luchas que muestran una trama polifónica que no es posible cerrar detrás de una única posición; siempre existirán voces disidentes y desorbitadas del discurso prescriptivo porque la experiencia cotidiana escolar⁷⁰⁸ remite a un tejido cultural complejo y de múltiples dimensiones donde diversos actores se involucran y ejercen su hacer cotidiano.

En este sentido, es interesante analizar los múltiples modos de leer y lecturas posibles que distintos lectores escenifican en las instituciones escolares y en los espacios más allá de la escuela en torno a la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis. Un recorrido por testimonios de lectores que se acercaron al texto en su escolarización como de aquellos que llegaron a él por su existencia en la biblioteca familiar o por relatos orales, lecturas compartidas o renarraciones como así también experiencias de maestros muestran que los modos de apropiación y las formas de la experiencia de la lectura son diversas de acuerdo a los itinerarios de lectura, la extracción social y los contextos de socialización primaria de los lectores como así también dependen de cómo se estableció en ellos la sociabilidad lectora, si en la escuela o por fuera de ella, si en el ámbito del hogar o en la biblioteca popular, etc. Es decir, más allá del control hermenéutico que la institución escolar estableció para con la lectura de *Corazón*, los lectores se apropiaron del texto desde distintas posiciones de sujeto, reelaborando sus esquemas de identidad o experiencia singulares.

Herminia Brumana, una maestra que ejerció durante las décadas del '20 y del '30 en la Escuela N° 10 de Sarandí, narra una experiencia de lectura de uno de los cuentos mensuales que recorren la novela de De Amicis con un grupo de alumnos de la escuela

⁷⁰⁷ Chartier, Roger; op. cit. (2006), p. 206.

⁷⁰⁸ Rockwell, Elsie; op. cit. (1995).

primaria y reflexiona acerca de los efectos de la lectura del texto y de su productividad didáctica:

(..)Como en este grado ha faltado la maestra, he creído que la mejor manera de aprovechar el tiempo era leerles un cuento del libro “Corazón”.

Es un segundo grado, donde parece que se ha elegido el elemento “revoltoso” de tal modo abundan los traviesos y los llamados insoportables. Pienso, mientras hojeo el libro buscando el cuento, que poca impresión les hará a estos muchachos tremendos cualquiera de las narraciones de D’Amicis. Y como hay muchos entre ellos que al salir de la escuela se quedan vagando por las calles, concertando y actuando en peleas, pescando en el arroyo, para llegar a sus casas entrada la noche, perdida la gorra, los cabellos revueltos y la cara enrojecida, me ha parecido que el cuento más oportuno sería “Sangre romana”.

¿Lograré hacerme entender siquiera?, me digo. Bueno, lo procuraré; leeré *artísticamente*, dramatizaré las frases modulando la voz y estilizando el gesto.

Empiezo a leer, y a los dos minutos no me acuerdo más de mi intención de dramatizar la lectura.

Llevada por la sencillez de esas páginas admirables, apenas si voy pronunciando las frases naturalmente. (...)

No, no hace falta estilizar el gesto. ¿Para qué? Todos estos chiquilines terribles de este segundo grado que parece elegido por niños que llegan tarde a sus casas, marcada la cara en la pelea callejera, desarrapados y convulsos, están ahora inmóviles en su banco, los ojos fijos en mí, ansiosos de oír, conmovidos del dolor de esa abuelita y del remordimiento del muchacho. El peor de todo, ése que molesta en el recreo a sus compañeros, que en la casa no pueden más con él, y que está sentado adelante, bien cerca del escritorio de la maestra, porque es la única manera de tenerlo quieto, tiene, como casi todos, los ojos llenos de lágrimas.

¿Quién dijo que los chicos de ahora eran indiferentes, frívolos? ¿Cómo pude creer semejante cosa un solo instante, si ha bastado una página de belleza y de sentimiento para purificar sus corazones, empañando sus ojos de emoción?

Ha sido necesaria la magnífica palabra de D’Amicis para proporcionarme esta honda alegría. Acongojada aún la voz por la pena de ese relato, turbios aún los ojos, he sentido que mi corazón, apretado como un puño, se henchía de alegría, la honda alegría de ver conmovidos a estos niños de ahora, mi constante preocupación de todos los días.

Nada se ha perdido entonces; los chicos de hoy son como los de antes, y sólo basta, para encontrarlos, llamar a sus conciencias con la única campana digna de ser oída: la emoción.⁷⁰⁹

Más allá de las críticas que recibe este texto, Herminia Brumana considera a *Corazón* como un texto que guía su tarea como docente⁷¹⁰ y, en esta escena, analiza cómo los lectores se apropian del texto de diversos modos -más allá de los contenidos que el CNE considera peligrosos-, que las lecturas son múltiples y que no todos los lectores construyen

⁷⁰⁹ Brumana, Herminia; op. cit. (1958).

⁷¹⁰ Como hace referencia Rodríguez Tarditi, Brumana en 1929 publica un libro titulado *Mosaico* donde describe a *Corazón* como “mi libro de oraciones”. Véase Rodríguez Tarditi, José. *Herminia Brumana, escritora y maestra*, Buenos Aires, S/D, 1952.

los mismos sentidos. Es decir, existen pluralidades de las significaciones asignadas a un mismo texto de acuerdo a quiénes sean los lectores. Además, en esta cita también aparece la lectura de la maestra que considera que el texto es productivo porque apela a la emoción y, a la vez, rescata el rol de los alumnos como lectores que leen desde su propia experiencia y que no son meros receptores pasivos o sujetos no interesados en la lectura. Y, en este sentido, es interesante cómo hace referencia que aún aquellos niños que son “traviesos” e “insoportables” y constituyen el elemento “revoltoso” encuentran en *Corazón* un texto que los apela y convoca como sujetos. Brumana, como otros maestros y pedagogos, considera también que la escuela tiene la función de formar los sentimientos y moldear el corazón de los niños. Para esta tarea, el libro de De Amicis va a ser un perfecto aliado.

Un relato similar es el de Rosa Justina del Río quien, en su primer trabajo como maestra utiliza la novela *Corazón* para enseñar a leer a sus alumnos entre los que se encuentra su hermana. Rosa recuerda:

Una vez por semana, decidí, íbamos a hacer una clase de lectura literaria: y elegí leer capítulos de *Corazón* de Edmundo de Amicis. Yo me dije: si estos chicos no aprenden a leer bien, a leer en voz alta, a seguir leyendo en la casa, a leerles a sus hermanitos, con *Corazón*, no aprenden con ningún otro libro. Así que usaba para todos los días el libro de lectura con la idea de que lo que aprendieran en ese libro les hiciera posible leer o escuchar leer *Corazón*. A mi hermana, la lectura de *Corazón* le valió que la expulsara del aula varias veces, porque no bien empezábamos a leer, cualquier episodio, “Sangre romana” o “El pequeño escribiente florentino”, pero creo que cuando pasó por primera vez fue con “El pequeño escribiente florentino”, se emocionaba tanto que empezaba a llorar, sollozando. (...)⁷¹¹

El texto de De Amicis reemplaza al libro de lectura, conmociona a los lectores pero, al mismo tiempo, los acerca a la práctica de la lectura corriente.

Ángela Vigoni, vicedirectora de la Escuela I de Lobería publica un artículo en la Sección Colaboraciones de maestros de la *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*⁷¹² donde explicita la dificultad de encontrar libros que apelen a los alumnos de todo un grado y el olvido o ausencia del aspecto afectivo que colabora con el interés por la lectura como así también confirma el éxito que, a partir del comentario y lectura en la clase

⁷¹¹ Sarlo, Beatriz; op. cit. (1998), pp. 32-33.

⁷¹² Vigoni, Ángela B. “El triunfo de un libro de lectura escolar ‘Corazón’ de D’Amicis” en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año LXVII, La Plata, noviembre-diciembre 1926, Número V.

de “Carta a mi padre” extraída de la novela *Corazón* como la presentación de la biografía del autor, tuvo la lectura de la novela recomendada por la maestra. Ángela narra:

En la siguiente clase de lectura libre observé que un alumno levantaba desesperadamente la mano para leer en primer término, a lo que accedí. Había elegido el trozo “De los Apeninos a los Andes” de “Corazón”, la clase escuchó con suma atención casi religiosa y con marcadas muestras de aprobación, tanto que alguien pidió se prosiguiera la lectura de otras páginas del libro, aun cuando la campana había anunciado el recreo.

En las clases sucesivas de lectura, ví con sorpresa agradable que a pesar de haber recomendado de la lectura de dicha obra que existía en la Biblioteca de la Escuela y también en la Popular, muchos la habían adquirido de su peculio, el ejemplo cundió y desde entonces sólo trozos de “Corazón” se leían en las clases de referencia. En ellas demostraron interés espontáneo por la lectura comprando el libro voluntariamente, sin exigencia de ninguna naturaleza, el reacio, el despreocupado, la que no puede asimilar una lección de historia en un texto escrito exclusivamente para niños. Hubiérase prolongado la hora de lectura, con regocijo general, a ser ello posible. (...)

La lectura en clase de uno de los cuentos mensuales genera en el grupo una nueva relación con la lectura donde prima el interés por seguir leyendo y por poseer el libro, una relación donde cada alumno –aún aquellos catalogados por la maestra como no lectores- se interesan y descubren la posibilidad de leer. La clase de lectura libre deviene una práctica donde los lectores construyen un espacio de socialización de la lectura y de escucha mutua. Y en ese involucrarse en la lectura desaparecen los lectores estigmatizados para transformarse todos en lectores autónomos o, al menos, en lectores interesados en seguir leyendo.

Más adelante, la autora del artículo intenta interpretar cuáles han sido los motivos o razones para que esto ocurriera:

He querido desentrañar la causa por la cual han preferido este libro a otros muy buenos que tenían a su alcance y si no lo he conseguido, por lo menos consignaré estas breves sugerencias.

Los alumnos se identifican con los protagonistas, su espíritu se revela, goza, sufre, se emociona. El ambiente de unos y otros es el mismo, pues si los héroes son de otra nacionalidad, son, sin embargo, tan niños como los argentinos, con sus virtudes y sus defectos, con sus placeres y sus pesares, con sus cariños y con sus odios tan naturalmente descriptos, en hechos tan bien narrados que cautivan el espíritu del niño.

¿Cuántos libros modernos han conseguido tan señalado triunfo?

La experiencia de lectura de los alumnos, según esta maestra, es movilizadora por la simetría entre protagonistas y lectores, entre experiencias vitales de los personajes y de aquellos que leen la novela. Es decir, se parte de una concepción de la lectura como

mimesis, las historias verdaderas o cotidianas o escritas como así lo fueran generan en el lector un interés que hace posible una adhesión a la historia narrada como así también lo involucran de manera tal que siente que participa y se identifica con los sucesos narrados. La lectura, entonces, “permite elaborar-reelaborar los esquemas de experiencia y de identidad.”⁷¹³ Sin embargo, también puede suceder que los lectores sientan la emoción literaria no por la correspondencia entre la historia narrada y la propia historia de vida sino porque son transformados por la lectura al tener la posibilidad de ingresar en el mundo del texto.

Otra experiencia de lectura de la novela de De Amicis la relata el maestro Carlos Cornejo en un texto⁷¹⁴ que publica en la revista *La obra* acerca donde se explicita cómo debieran ser los libros de lectura y hace un notable hincapié en el contenido emotivo como elemento que debe estar presente. Considera que es necesario poner en las manos de los niños “el libro que sea capaz de despertar, estimular, encauzar y ennoblecer sus sentimientos, empezando, naturalmente, por los que constituyen la base de la organización social, como son las afecciones domésticas y familiares, las de convivencia y patria, para extenderlas luego a los de solidaridad y amor humanos.”⁷¹⁵ Un libro que según este maestro reúne estas características y conmueve al lector es *Corazón* de De Amicis. Así Cornejo relata su experiencia de lectura:

¡Cuántas veces, leyendo ante mis alumnos un “cuento mensual” del “*Corazón*”, al bajar el libro para observar en ellos el efecto de mi lectura, o para disimular acaso el estallido de mi sensibilidad en lágrimas que ya se agolpaban en mis ojos, he contemplado, con honda pena, el espectáculo de niños en actitud anhelante, con rostros contorsionados en muecas dolorosas para contener el llanto, y otros, que no pudiendo más, estallaban repentinamente en profundos y convulsivos sollozos! ¡Un verdadero cuadro de dolor! O digo mal, ¡de honda emoción colectiva! Y ante él he debido pensar que el libro de D’Amicis, al extremar la nota emocional, no conviene, ni a todos los niños, ni en todos los casos. Sin embargo es un libro de intenso poder emotivo, tal como debe ser; si queremos cultivar en los escolares esos nobles sentimientos de familia, de amistad y de patria, que en todos tiempos y en todos los pueblos constituyen el más alto dinamismo social.

Este elemento emocional y afectivo en exceso que posee el libro de De Amicis, según este maestro puede producir en algunos alumnos una intensa emoción que genere el llanto pero

⁷¹³ Lahire, Bernard (comp.). *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004.

⁷¹⁴ Cornejo, Carlos. “Sobre los textos de lectura. Conclusión” en *La obra. Revista de Educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm 72, Buenos Aires, Marzo 20 de 1924, Tomo IV, Núm. 3, pp. 99-100.

⁷¹⁵ *Ibidem*, p. 99.

también es un texto que involucra, apela al lector, lo emociona, lo introduce en la historia, lo lleva a seguir leyendo y, según entiende Cornejo, es una herramienta poderosa de formación del sujeto en los sentimientos y los valores familiares y cívicos. Y, a la vez, es interesante cómo la lectura del texto despierta o “libera algo que el lector llevaba en él, de manera silenciosa”⁷¹⁶, hace que el lector redescubra sus emociones, angustias y deseos. El lector encuentra en la lectura un espacio donde encontrarse a sí mismo, donde expresar sus sentimientos y emociones, hacer de su subjetividad un territorio que se revela a través de la práctica de lectura. Y agrega a continuación:

El niño que ha llorado leyendo un cuento del “Corazón”, no será por ese solo hecho un hombre bueno, pero esa emoción recibida habrá contribuido más a ennoblecer su alma que las muchas y áridas nociones adquiridas en el aula. Sé por propia experiencia que así como un gesto o una palabra del maestro, puede un relato o una lectura suficiente para fijar en el niño el rumbo de su destino de hombre.⁷¹⁷

Reconoce que la lectura de un texto no produce una transformación mecánica en el lector ni moldea la personalidad del que lee pero sí considera que la lectura puede producir un cambio en el lector, puede establecer una relación con lo narrado y, a partir de allí, adquirir una visión distinta del mundo. El lector cuando lee puede sentirse cercano a la historia que se narra por alguna experiencia vivida pero también se puede reconocer en lo diferente y lo ajeno y, a la vez, la experiencia de leer puede habilitar nuevos sentidos que produzcan disposiciones o esquemas de percepción diferentes, heterogéneos, contradictorios respecto de su identidad y su contexto social de pertenencia.⁷¹⁸

Otro maestro, Jorge Gabrielli⁷¹⁹, se interesa también por los efectos que la novela *Corazón* produce en los lectores niños a diferencia de otros textos de circulación escolar. Dice:

El niño gusta más, quizás, que ciertos maestros suyos, de una página escrita con arte. Preguntádselo a los pequeños lectores de “Pinocho” y de “Corazón”, si trocarían estos libros que son manifestaciones artísticas de soberbia aunque distinto valor, con esos pobres y desprestigiados libritos de lectura que circulan en las escuelas, para desesperación de maestros y de alumnos; leed en los ojos de nuestros niños la diversidad de emociones y de expresión al final de un cuento mensual, o de uno de los acostumbrados cuentecitos áridos y chatos del libro de texto.

⁷¹⁶ Petit, Michele; op. cit. (2001), p. 48.

⁷¹⁷ Cornejo, Carlos; op. cit. (1924), p. 100.

⁷¹⁸ Véase Lahire, Bernard; op. cit. (2004).

⁷¹⁹ Gabrielli, Jorge; op. cit. (1924), pp. 147-148.

¿No bastan estas sencillas y modestas pruebas para demostrar que el alumno ama las cosas hermosas, aprecia las más delicadas expresiones del arte literario? (Ibídem: 148)

A diferencia de los libros de texto escolares que responden a otros fines, que representan una perspectiva, un punto de vista en relación con la literatura, la lectura y la lengua, y dan cuenta de una mirada acerca del currículum, la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje; el texto literario que se lee en la escuela pero no está directamente ligado a las secuencias pedagógicas –como es el caso de *Corazón*- respeta ciertos cánones estéticos, se inscribe en una corriente o un movimiento literario, se vincula con unas condiciones de producción específicas y como hecho artístico produce en el lector un goce estético. El texto literario puede considerarse obra de arte en tanto “objeto simbólico dotado de sentido y de valor” que existe como tal por la presencia de un lector que está dotado una mirada estética que constituye al texto literario como obra de arte.⁷²⁰ En este sentido, para este maestro, la novela de De Amicis es un texto con arte que produce emoción en el lector y lo involucra en la historia, a diferencia de los cuentos que pueblan los libros de texto que no apelan a los lectores. Pareciera ser, entonces, que para muchos maestros del período considerado un texto literario como *Corazón* generaba adhesiones e intereses en los lectores que, tal vez, no eran habituales con el corpus de textos de lectura obligatoria o sugerida por el CNE. En esta novela los lectores encontraban un plus de sentido, un juego polisémico que habilitaba lecturas múltiples y sentidos diversos.

En este sentido, analizar cuáles son los efectos que los textos literarios producen en el lector es una tarea bastante compleja ya que los modos de leer o las apropiaciones se inscriben en determinadas prácticas de lectura, con distintos sujetos, en distintos espacios y en distintas trayectorias históricas. El desvío de la norma de legibilidad en un contexto sociohistórico determinado siempre es posible ya que el lector también es un creador en cada apropiación que realiza. En este sentido cómo se leyó a *Corazón* en la escuela y qué lecturas los lectores realizaron en torno a este texto da cuenta de un universo de posibilidades, usos, interpretaciones, lecturas que –en muchos casos- rompen con las barreras del control institucional y erosionan la creencia de que si se controla el acceso al libro se pueden imponer determinadas interpretaciones. Como señalamos anteriormente, uno de los motivos para exigir que la novela de De Amicis no fuera leída en la institución

⁷²⁰ Bourdieu, Pierre; op. cit. (1995), p. 425.

escolar fue su pertenencia a un acervo cultural extranjero; sin embargo, como hemos visto hasta aquí, los lectores niños no necesariamente se apropian del texto en clave nacionalista, sino hacen uso del texto desde su propio espacio personal y subjetivo. Un ejemplo de autonomía lectora es el caso de una niña de 6° grado de la Escuela N° 13 que, entrevistada por su maestra, cuenta por qué eligió *Corazón* como uno de sus textos preferidos:

Pregunta- ¿De todos los libros que ha leído cual le ha gustado más?

Respuesta- Señorita, me es algo difícil contestar á esta pregunta. He leído muchos libros y todos me han gustado; sin embargo, hay uno entre ellos que me ha impresionado mucho “El Corazón” de Amicis, por la elevación y nobleza de los sentimientos de los protagonistas. Después de su lectura parecióme ser mejor y creo habría obrado como esos niños en los mismos casos.

Otros que me gustan mucho son los que describen paisajes, escenas de la Naturaleza, leyéndolos me imagino estar en esos sitios; como los viajes al Sud de la República y al Aconcagua que hemos leído en clase.

Desearía volver á ver todos los libros que he leído y otros nuevos de la misma naturaleza, porque son interesantes y comprendo que enseñan muchas cosas que me servirán cuando sea más grande.

Sara T. Cambón

22-5-905⁷²¹

Sara da cuenta de otro modo de leer el libro de De Amicis más cercano a la operación de lectura que produce la identificación con los personajes y su posterior imitación. Esta lectora lee la novela centrando su mirada en el comportamiento y sentimientos de los personajes y no hace en ningún momento referencia a los datos en clave nacional italiana que causan la operación de desplazamiento del canon escolar argentino del texto italiano. La lectora lee desde sus propios intereses y experiencias socioculturales separándose de una lectura atenta a los componentes nacionales e identitarios. Es decir, la novela le provee de “situaciones-tipo, papeles a desempeñar, (...) esquemas de acción, de percepción(...) Puede ser leída como un manual o una guía de conducta, a través de la cual uno ensaya (...) nuevos papeles y nuevas situaciones.”⁷²² Esta forma de la experiencia de lectura se vincula con la necesidad del lector de re trabajar su propia experiencia a la luz del texto literario. Este testimonio es un ejemplo de que los lectores en sus prácticas de lectura se corren del discurso oficial y de los mecanismos de control que ven en la novela de De Amicis un texto

⁷²¹ Rausis, Hortensia. “Enseñanza de la lectura corriente” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 390, Tomo XX, Buenos Aires, Julio 31 de 1905, Serie 2°, N° 10.

⁷²² Lahire, Bernard. (comp.); op. cit., p. 185.

peligroso por su contenido extranjerizante, aspecto que esta lectora no considera en su lectura.

En encuentros íntimos, al resguardo del hogar o en un rincón de algún bar, personas de distintas edades relatan sus experiencias de lectura en torno a la novela *Corazón* y en esos recorridos podemos entrever sus propias lecturas, hipótesis, interpretaciones más personales y que se vinculan con sus experiencias socioculturales y biográficas. En esas lecturas se pueden observar las construcciones identitarias y narrativas que cada lector establece en la relación íntima y personal con el texto; cómo lo modela y transforma en diálogo con su propia subjetividad y se apropia de él más allá de los mecanismos de nacionalización a través de la alfabetización masiva y el acceso al libro en el ámbito de la escuela donde los sentidos se controlan y se impone una rutina didáctica estricta que instaura cómo se debe leer ese libro y qué sentidos se deben develar en la práctica de leer.

Las historias de lectura de *Corazón* se inscriben en lo cotidiano y biográfico, en algunos casos; en otros, es la lectura impuesta por la tradición y el deber ser –institucional o familiar- y, en algunos otros, es el encuentro con el texto en una situación determinada, tal vez azarosamente. Uno de los entrevistados, un jubilado de setenta y cuatro años llamado Rubén⁷²³, relata que esta novela de De Amicis la leyó en la escuela primaria y que la releo cada tanto “por las historias humanas que cuenta”. Rubén nació en 1929, en Chascomús, de familia vasco francesa e hizo la primaria en la década del '30 en una escuela rural. Ya casado se trasladó a la ciudad de Mar del Plata. Cuenta que le gusta releer los libros como *Corazón*, *Robinson Crusoe*, *Martín Fierro* porque de esa manera, dice, “los refresco más, si hay algo que se me pasó.” Para Rubén, la lectura se piensa como una práctica “intensiva” que lo invade y lo lleva a leer y releer el texto, citarlo, recordar y revivir los sucesos que viven los personajes. Rubén podría ser considerado, entonces, como un lector intensivo, es decir, aquel, como señala Rolf Engelsing –citado por Roger Chartier- que se enfrenta “a un conjunto limitado de textos, leídos y releídos, memorizados y recitados, oídos y sabidos de memoria, transmitidos de generación en generación.”⁷²⁴ Esta práctica de lectura sacraliza el texto y somete al lector a su autoridad. En el relato de Rubén, la lectura se convierte en esa práctica donde el lector vuelve una y otra vez a los mismos textos y donde la novela

⁷²³ La edad consignada da cuenta de la edad al momento de realizar la entrevista. En este caso, la entrevista fue realizada en la ciudad de Mar del Plata, en la casa del entrevistado, en noviembre de 2003.

⁷²⁴ Chartier, Roger; op. cit. (2006), p. 196.

Corazón deviene un ejemplo a seguir, un modelo para el comportamiento humano iniciado en la escuela primaria y que pervive a lo largo del tiempo. Es interesante señalar también que Rubén sólo lee esas novelas, no lee el diario ni otros medios gráficos ni tampoco literatura de producción actual; no compra libros nuevos o concurre a una biblioteca pública para retirar en préstamos. Sus lecturas se reducen a esos pocos libros que son una y otra vez leídos y releídos. La literatura, para este lector, se encuentra investida de un halo protector que remite a la infancia y a las lecturas que acompañan la vida del lector. Como señala Chartier, “gracias a esas incesantes relecturas, la obra acompaña la vida cotidiana, habita la memoria, se convierte en una guía de la existencia.”⁷²⁵ Evidentemente, el caso de Rubén es un ejemplo más de que la novela *Corazón* fue leída por los lectores desplazándose de los sentidos censurados por las políticas educativas y pervivió en este lector como un texto que habilita y posibilita pensar desde otro lugar su propia existencia a la luz de los sucesos narrados en el relato, más allá de la nacionalidad de los personajes, los topónimos itálicos y los próceres de la historia peninsular.

Jorge, otro jubilado dos años menor que Mario y también residente en Mar del Plata⁷²⁶, hizo la escuela primaria en el barrio de Boedo en la ciudad de Buenos Aires en la década del '30 y realizó su escuela secundaria recién a los 20 años. Su padre era un socialista francés llegado a Argentina a fines del siglo XIX quien le inculcó el amor a nuestro país y su madre era argentina. Recuerda que en la escuela leía libros de lectura escolares como “*Tierra virgen*. (...) Después leí mucho de mi hermana. *Elevación*, Germán Berdiales es un tipo que me quedó grabado. Un gran autor”. De *Corazón* recuerda que era de Edmundo De Amicis y relata: “Lo sentí tanto nombrar, he escuchado tanto las anécdotas que es como si lo hubiese leído pero no lo leí. Pero leí otros que ahora no me acuerdo el título (...) Me acuerdo de uno que me compró mi hermana que era parecido a *Corazón*, era de un animalito” y agrega “los chicos a veces comentaban algo de ese libro y después en los diarios he leído páginas emotivas del libro *Corazón*.” Aquí el lector lee el libro de De Amicis a través de las lecturas –entendidas como actos intelectuales– de otros lectores; es decir, Jorge lee *Corazón*, se interioriza en las historias y sucesos narrados, en primera instancia, gracias al relato de otros, gracias a aquellos que se lo hacen accesible a través del relato oral, de la transmisión de boca en boca como un texto de la cultura que le pertenece

⁷²⁵ *Ibidem*, p. 190.

⁷²⁶ La entrevista se realizó en su domicilio personal, en la ciudad de Mar del Plata, en noviembre de 2003.

más allá de que recién de más grande tenga la posibilidad de leerlo por sí mismo, de tomar contacto directo con la palabra escrita. En este relato de Jorge observamos la lectura como práctica social e intersubjetiva no como mero acto intelectual y cognitivo. *Corazón* forma parte de su itinerario lector, de su biografía como lector a partir del recuerdo de su transmisión oral que lo muestra como un texto que todos conocen, del que todos hablan, como patrimonio cultural. Leer *Corazón* para Jorge, en el recuerdo, es leerlo con otros, en una escena de lectura social y compartida donde se comunica lo escrito en una sociabilidad lectora que se construye con los otros.

En el recuerdo de Enrique –profesor jubilado⁷²⁷-, la lectura de *Corazón* está presente tal vez antes de leerla solo en unas vacaciones de verano cuando tenía 9 o 10 años. Si bien Enrique inició sus estudios primarios en 1940 –es decir, casi al final del período que hemos considerado en nuestra investigación- es interesante su descripción acerca de qué significados sociales y creencias giraban en torno a la novela de De Amicis. Según relata este profesor jubilado de 72 años, “*Corazón* era un libro del que todos hablaban, los maestros, los hijos, los grandes. Se hablaba de “De los Apeninos a los Andes”, era como hablar de Patoruzú. En mi escuela no se leía porque decían las maestras que no era buen castellano porque era traducido. Sin embargo, la maestra rescataba la historia de *Corazón* porque se hablaba de los chicos estudiosos que se esmeraban en la escuela. El libro era considerado muy bueno y estaba la creencia de que todos lo tenían que conocer. Era inconcebible que un alumno no lo hubiera leído. No conocer *Corazón* era como no conocer a Belgrano. No se profundizaba en la historia o en la geografía, tampoco en quién era Garibaldi. Lo importante era ser buena maestra y un buen nene.” Es decir, el texto era considerado un modelo de conducta, un tratado de urbanidad que mostraba ejemplos de cómo debía ser cada sujeto en su rol social –como agrega Enrique “el libro inspira amor al conocimiento y desarrolla sentimientos nobles: generosidad, lealtad, cariño, valoración del prójimo, laboriosidad y capacidad de perdón” como así también “despierta admiración por los que son capaces de mejorar la sociedad, y hacen lo necesario para concretar sus ideales, aun a costa de sacrificar sus intereses individuales”-. Y, a la vez, la novela formaba parte de las lecturas canónicas, de un panteón de autores clásicos cuyas obras eran conocidas y reconocidas socialmente. Es interesante señalar también la objeción de las maestras

⁷²⁷ Entrevistado en su domicilio particular del barrio de San Telmo, en la ciudad de Buenos Aires, en abril de 2006.

respecto a que no estaba “bien traducido”, que era un libro de circulación popular y económica y, por tal motivo, no era correcto que ingresara en el circuito escolar. La lengua en la que estaba escrito no respondía a la norma lingüística escolar legitimada, sin embargo, era un texto recomendado para la lectura fuera de la escuela, en el espacio de lo privado, de la socialización primaria como modelo a seguir por la inculcación de ciertos valores como la “familia, la patria, el honor, los sentimientos, el estudio, el esfuerzo” y, según relata Enrique, “pasaba de moda al ir desvalorizándose esas cosas que hoy son agredidas.” *Corazón*, entonces, formaba parte de las lecturas de los niños, del repertorio de textos convenientes y estaba considerado un libro recomendable y recomendado por los maestros más allá de su incumbencia italiana por las referencias históricas y culturales a lo peninsular. O, como relata Elvira⁷²⁸ –maestra jubilada nacida en 1921, de padres gallegos que vivían en Luján- la novela de De Amicis era uno de los libros que conformaban el canon literario universal para niños. Recuerda: “me había gustado mucho. Lo leí en mi casa. Mi mamá me compraba muchos libros, tenía una biblioteca de libros lindos.” *Corazón* pareciera ser, en este testimonio, un libro recomendado dentro de las lecturas recreativas para niños.

El recuerdo de Julio en torno a la lectura de *Corazón* es similar al de Elvira. Julio⁷²⁹ es un profesor jubilado nacido en 1922 de familia española que conserva los libros de lectura leídos en la escuela primaria y recuerda con cariño el único libro que trajo su abuelo de España, *Historia antigua y moderna*. Rememora que el libro de De Amicis estaba en su casa y que “era un libro de tapa dura, viejo” pero en la escuela no lo había leído. “Lo leí cuando estaba en tercer y cuarto grado, fue cuando más me impactó. “El pequeña vigía lombardo”, Coretti que era un personaje, “El escribiente florentino”, Garrone, “De los Apeninos a los Andes”. Yo estaba ligado a *Corazón* por lo emotivo que era.” La apropiación de Julio se vincula con la identificación con los personajes del relato y con algunos de los cuentos mensuales que atraviesan la novela y apelan a los lectores desde lo emotivo. Así Julio recuerda que este libro “se lo leía a los chicos cuando era maestro. Yo me tenía que dar vuelta porque me emocionaba.” Y, agrega, “yo aprovechaba todo lo que decía *Corazón*, después lo comentaba. Todo eso fue muy formativo.” Es decir, la

⁷²⁸ Entrevista realizada en su casa de la ciudad de Luján en el mes de marzo de 2007 a sus ochenta y cinco años.

⁷²⁹ La entrevista se realizó en su casa del barrio de Flores en dos encuentros, uno en el mes de agosto y el otro en el mes de noviembre de 2006 a sus ochenta y cuatro años.

experiencia de leer la novela de De Amicis de niño permanece en la memoria de Julio como adulto, el texto se transforma –para este lector- en una lectura que traspasa los límites temporales por su valor emotivo y formativo. No hay rastros de una lectura desde las referencias nacionales sino sólo se lee desde las características de los personajes, su psicología y las historias en las que se ven envueltos a lo largo de la exégesis narrativa. También para Alcides⁷³⁰ -un profesor jubilado nacido en el barrio de Liniers en 1923 de padre andaluz quien llegó a reunir una biblioteca de cuatro mil volúmenes de literatura revolucionaria y novelas decimonónicas francesas y españolas compradas a veinte, treinta y cuarenta centavos en las librerías del centro de la ciudad de Buenos Aires- la experiencia de lectura de *Corazón* es algo imborrable, que permanece en la memoria y forma parte del repertorio de libros que lo marcaron como lector. Cuenta que lo leyó muchas veces, la primera vez a los once años y sobre todo se acuerda de “De los Apeninos a los Andes” y, dice, que es “el que tengo más grabado. Lo leí y lloraba.” Agrega que “de la escuela vino la indicación de leerlo pero pasaron muchos años y volví a leerlo. Me gustaba. Era muy sentimental.” Si bien, en este caso, es una lectura escolar Alcides no recuerda cómo se abordaba en clase pero sí establece con el texto una relación afectiva que deja sus huellas. La lectura de *Corazón* se vincula, en el caso de Alcides, con la dimensión de los sentimientos, rescata los sucesos que apelan a lo emotivo y lo invitan a revivir esa experiencia en cada nueva lectura. Este recuerdo es similar al de Josefina⁷³¹, profesora jubilada nacida en 1913 en la ciudad de Buenos Aires que cursó su escuela primaria en Villa Ballester (Pcia. de Buenos Aires), quien recuerda que leyó la novela de De Amicis en la escuela –a pesar de ser hija de inmigrantes italianos- a partir de indicaciones de la maestra acerca del modo correcto de pronunciar y leer en voz alta el texto. En este caso, el recuerdo de Josefina es una lectura reglada y normalizada de un texto perteneciente al acervo cultural de su propia familia que en la escuela era leído como un instrumento más del disciplinamiento escolar, sin referencias a la cultura de origen y, tal vez por eso, esa experiencia sea difusa y vaga en la memoria de esta lectora.

⁷³⁰ La entrevista se realizó en el bar Lisandro del barrio de Liniers en junio de 2006, cuando Antonio tenía ochenta y tres años.

⁷³¹ Entrevista realizada en el domicilio particular de la entrevista en la localidad de Villa Ballester, provincia de Buenos Aires, en el mes de abril de 2006 a sus noventa y dos años.

En contraposición a la experiencia de Josefina, la novela de De Amicis fue leída, desde la pertenencia cultural y nacional como es el caso de Delia, otra entrevistada⁷³², cuyo recuerdo de *Corazón* es una escena de lectura compartida en el seno del hogar. Nació en 1912 en la ciudad de Buenos Aires y vivió en el barrio de San Telmo a metros del domicilio del presidente Yrigoyen. En su casa, recuerda, “había montones de libros. Los leíamos y los decíamos de memoria. Ángela, mi hermana mayor, era maestra. (...) Ella nos corregía, nos hacía estudiar.” Cuenta que leyó *Corazón* en su casa. “Mi papá nos regaló el libro que era de De Amicis. Mandó a mi hermano para que lo comprara en la calle Brasil, en la librería “La preferida”. Todos lo leímos. También se lo prestábamos a los amigos y vecinos. Mi papá no dejaba que el libro saliera de casa así que tenían que venir a leerlo. Ángela cuando llegaba la noche leía en voz fuerte. También la lectura “Naufragio” que era la historia de un vapor que había naufragado. Le daba entonación a la lectura. Leía para todos, se ponía en la cabecera de la mesa y todos alrededor como niños. Ángela les hacía contar y opinar sobre lo que habían leído. A mi papá le gustaba mucho el libro porque hablaba de lugares de Italia que él conocía, de cosas que a él le gustaban de su país. Yo me acuerdo de la historia de “El pequeño vigía lombardo” un chico que se subía a un árbol y que lo mataban. Todos estudiábamos porque mi mamá estaba atrás.” La escena de lectura en el ámbito del hogar da cuenta de cómo *Corazón* formaba parte del patrimonio cultural de los inmigrantes italianos llegados a la Argentina, como el padre de Delia quien arribó en 1871. La lectura de este texto, por fuera de las disposiciones escolares y en el ámbito privado, da cuenta de una práctica habitual en esa familia y compartida por otros conciudadanos y vecinos de la entrevistada en su período infantil. La práctica de lectura acerca sucesos y lugares de la propia tierra abandonada del otro lado del mar, es un modo de revivir lo dejado, de recuperar fragmentos de la existencia anterior a la emigración y, de este modo, de acercarse a lo lejano. El texto de De Amicis funciona, entonces, como un testimonio ficcional de lo que se ha abandonado y permite reconstruir la pertenencia a un lugar que es propio pero está lejos. La lectura de la novela de De Amicis en el seno de esta familia de origen inmigrante les permite reinventar la propia nacionalidad y reconstituir su identidad. En el caso de los niños, la lectura de *Corazón* les acerca la patria paterna y ajena a través de sucesos vívidos que protagonizan los personajes de la novela como los relatos mensuales

⁷³² La entrevista se realizó en un bar del barrio de Almagro en el mes de diciembre de 2005 a sus noventa y tres años, acompañada por su sobrina.

que recuerda Delia y, en el caso del padre, de alguna manera, posibilita reconocer sus propias huellas, su propio origen en esa práctica. La lectura de esta novela italiana es el instrumento que permite a los inmigrantes mantener viva la memoria y la reconciliación con lo que se ha perdido o abandonado, les da la posibilidad de reconocer el pasado y reconocerse como italianos. Se trata, a través de esa escena de lectura repetida en la intimidad del hogar, de mantener la identidad, y, para esto, será necesario no olvidar y salvar las huellas que han quedado a lo largo del tiempo, contra el tiempo⁷³³ y contra la violencia simbólica ejercida sobre ellos. *Corazón*, entonces, puede leerse como una fábula de identidad⁷³⁴, una ficción o relato de experiencia que se constituye en un ejemplo claro de la italianidad. Estas experiencias de lectura y apropiación del texto de De Amicis constituyen un ejemplo de los temores que avivan las mentes de los funcionarios del CNE para tomar la decisión de obturar la lectura institucionalizada del libro. Sin embargo, esta escena da cuenta de cómo la novela formaba parte del patrimonio cultural de los inmigrantes y sus familias y, por lo tanto, iba a ser muy difícil erradicarla de sus prácticas culturales, más allá de la escuela. Este texto, como relatan otros descendientes de italianos, formaba parte de la biblioteca familiar, era tal vez el único libro que había llegado en los baúles a través del océano.

Como señalamos anteriormente, un modo de erradicar la lectura del texto de De Amicis va a ser la traducción cultural del texto al código nacional argentino. En las entrevistas a lectores que asistieron a la escuela entre 1900 y 1940 no aparecen referencias a las versiones argentinizadas del texto de De Amicis, más bien todos recuerdan la experiencia de lectura infantil y –en algunos casos revivida en la adultez– de la edición original de la novela. Sólo hemos encontrado una lectora, Margarita Pierini, profesora de Letras y descendiente de italianos nacida en 1947 que cuenta cómo fue su experiencia de lectora de niña y cómo llegó a sus manos una versión de la novela de De Amicis. Margarita rememora:

Me acuerdo que en la casa de mi abuelo había un cuarto que era una biblioteca y puedo pensar que cuando los chicos de ellos eran chicos circulaban bastantes libros. Mi vieja tenía bastantes libros que decían “Recuerdo de papá” (...) Estaban los cuentos de Lynch, algún

⁷³³ Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife Producciones, 1999.

⁷³⁴ Montaldo, Graciela; op. cit. (1999).

otro libro de Juan Carlos Moreno, después estaba el libro de *Un misionero en Alaska* que era el colmo del exotismo y después las primeras novelas rosa.

[El libro *Stella*] me lo regaló mi viejo cuando yo tenía doce años. No iban tanto por la línea de la literatura argentina sino por la de universal. (...)

Su experiencia de lectura se da en el espacio del hogar, fuera de cualquier dispositivo de vigilancia institucional, donde los sentidos se construyen desde las propias experiencias vitales y socioculturales del lector. Entre los textos literarios que formaban parte de las lecturas de esta niña se encuentra la novela *Stella* de César Duayen (seudónimo de Emma de la Barra de Llanos), texto que fue publicado por primera vez en 1905, y prologado en 1908 por Edmundo De Amicis quien la describe como “una novela genuinamente argentina, una pintura de caracteres y de costumbres de aquel pueblo adolescente, de aquella sociedad varia y vivacísima, que por la semejanza fraternal que con la nuestra tiene y también por las grandes desemejanzas, y por los múltiples vínculos que a ella nos ligan, inspiran a todo italiano una curiosidad que no es menos viva que la simpatía.”⁷³⁵

La lectura de *Corazón* forma parte de esa experiencia lectora infantil y comenta que investigando sobre la lectura de la novela semanal encuentra un artículo en un diario donde se habla de la idea de nacionalizar el original italiano y es ahí cuando ella descubre que el texto que leyó en su infancia en realidad es una adaptación argentinizada y no el original. Relata: “El libro que leí era una versión adaptada a lo argentino, yo no sabía que había otra. Lo habré leído a los nueve o diez años. No lo puedo encontrar, no sé dónde quedó. (...) A lo mejor lo que yo tenía era una reedición. Mi madre nació en 1925 y, supongo que sería un libro de mis hermanos mayores, son esos libros que circulan como los de Benito Lynch, una especie de patrimonio de lectura familiar. (...) Era el único ejemplar de *Corazón* que había en la biblioteca”. El libro llega a sus manos de manera azarosa como parte del patrimonio literario familiar y para esa lectora que lee la novela en la década del '50 alejada de las condiciones de producción del texto y sus intenciones ideológicas es un texto más, sin significaciones culturales vinculadas con la construcción de las identidades nacionales. En su relato agrega:

Lo que recuerdo de *Corazón* es que no había un ritual de “te entrego este libro maravilloso que es la base de...” No, ahí estaban los libros... Ahí estaba y ahora lo puedo pensar como que era un patrimonio, uno llegaba al estante cuando lo que estaba te interesaba, no había algo moldeado. Y lo que sí recuerdo es que yo lo habré leído en el 57, 58, me parecía que

⁷³⁵ De Amicis, Edmundo. “Prólogo” a Duayen, César. *Stella*, Buenos Aires, Editorial Tor, s/r. [circa 1910].

se pasaba de rosca de melodrama, era una especie de fascinación, en mi recuerdo está muy bien narrado pero había cosas que ya era mucho, mucho, muy macabro. Sobre todo porque todos eran chicos a los que les pasaban cosas, era como el límite de lo patético.

(...) Además es muy realista. Yo no lloré, estaba esa cosa de no estar muy a gusto, sí recuerdo una cosa que es el chico raquítrico, que me quedó más que grabada, la escena del maestro que se muere. Y algunos de los cuentos históricos que eran atroces, el del chico que es ladrón y que salva a la abuela a costa de su vida (...)

Yo estoy pensando por qué el libro, además de sentir que estaba en el filo de lo patético, me resultaba medio ajeno, quizá por eso no lloré. Pensé que yo empiezo el colegio en la época de Perón, yo estaba en tercero cuando lo echan con el golpe militar. Pero esto de un país tan pobre, o una ciudad tan pobre, llena de conventillos, con gente enferma no era lo que se respiraba (...)

En este caso, la lectura de la adaptación argentina es muy posterior al momento de su publicación y esto produce otro modo de leer el texto que si bien apela a lo emocional no llega tan profundamente como en el caso de las experiencias narradas por maestros analizadas anteriormente. La vida cotidiana ficcional, en este caso, no se relaciona con la vida cotidiana real, la imitación evocativa no se produce. También se presenta una lectura detenida en lo sentimental, en la figura de los niños, en lo dramático y en el patetismo del texto pero el efecto es otro. Es interesante también destacar cómo a pesar de la operación de nacionalizar el texto, los sentidos que permanecen en la experiencia lectora están relacionados no con el contenido nacional sino con el contenido emocional.

En este recorrido por las distintas historias de lectura en torno a *Corazón* cada lector imprime su propia lectura, experiencia cultural y lee desde allí. Su creatividad y autonomía va más allá de las fronteras delimitadas del texto y del aparato interpretativo impuesto en la escuela. De ahí que las lecturas plurales que cada lector desarrolla crezcan cuando las estrategias institucionales se diluyen y aparece el lector como protagonista de la práctica de lectura. Cada lector genera una *lectio*, al decir de De Certeau⁷³⁶, un modo personal de apropiarse del texto en la práctica de leer; es decir, cada uno de los lectores que aparecen en este capítulo inventa para sí un modo de recorrer el texto de De Amicis, de apropiarse de él y hacerlo familiar y, de esta manera, se distancia de la literalidad, de ese espacio legible que puede volverse un instrumento de poder al servicio del discurso hegemónico. A través de este recorrido por las voces de los lectores y sus testimonios de lectura de la novela *Corazón* podemos observar cómo los lectores se distancian del control hermenéutico y construyen modos de leer, lecturas e interpretaciones singulares y, a la vez, plurales como

⁷³⁶ De Certeau, Michel; op. cit. (2001).

cada una de sus historias de vida y de lectura. La prohibición del libro de De Amicis como lectura institucionalizada tensiona fuertemente con las prácticas reales de los lectores niños y maestros que leen el texto censurado dentro y fuera de la escuela, en el hogar o en la biblioteca, acompañados o en solitario; en resumen, los lectores usan, interpretan, reinterpretan, inventan y reinventan el texto, es decir, construyen su propia lectura en la práctica intersubjetiva de leer aislándose de las convenciones impuestas por el orden discursivo de las políticas educativas.

El uso del discurso literario para la nacionalización cultural durante el período investigado da cuenta de un juego de tensiones entre la prescripción y los modos de leer, entre las políticas y la escuela, entre las estrategias de las instituciones y las tácticas de los sujetos. Como hemos visto en la primera parte de este capítulo, el problema de la canonización o exclusión de ciertos textos literarios del circuito escolar responde claramente al contexto sociohistórico y, por ende, a las políticas educativas reinantes. Es así cómo, en el período investigado, la literatura deviene un instrumento simbólico al servicio de la imposición de ciertos valores y racionalidades vinculadas con la formación de un ciudadano compenetrado con las virtudes patrióticas presuponiendo, de esta manera, la existencia de un lector que actúa de acuerdo a lo que lee y responde mecánicamente a lo instituido, pasivamente. En este sentido, la polémica sobre la inclusión o exclusión de *Corazón* como lectura escolar da cuenta de la importancia que se le dio a la práctica de lectura literaria en relación a la conformación de identidades nacionales; es decir, cómo la literatura que ingresa al circuito escolar debe responder al universo simbólico oficial que, en este caso, es fuertemente homogeneizador y nacionalizante. La literatura se pone al servicio de la nacionalización cultural y la entrada de textos extranjeros en el sistema escolar es vista como amenazante y peligrosa para la conformación de una ciudadanía argentina porque la experiencia escolar de la lectura instaura un cierto modo de leer y configuración interpretativa alejada de lo popular y ligada a una lectura sesgada desde el punto de vista político. De este modo, se estabilizan los textos legitimados para ser leídos en la escuela y se imponen ciertas significaciones que dependen de las condiciones sociohistóricas.

Por otro lado, la indagación en diversidad de fuentes a lo largo de estos primeros cuarenta años del siglo XX da cuenta de la relevancia que el libro de De Amicis tuvo dentro de las lecturas de la época y para el público lector infantil el rol privilegiado de la lectura literaria desde una concepción moral y la multiplicidad de usos y apropiaciones de los lectores –más allá de las miradas o perspectivas de intelectuales, funcionarios y docentes- sobre la novela *Corazón*. La interacción de los sujetos con la literatura y en particular con la novela de De Amicis aporta matices subjetivos difíciles de ser controlados y da cuenta de cómo los lectores –más allá del aparato interpretativo oficial y el control de la dimensión heremética- encontraron el modo de abordar la lectura de *Corazón* a partir de sus propias experiencias socioculturales y biográficas como si se tratara de una huella personal, singular e imborrable que se imprime en la práctica de lectura. De allí que podamos afirmar que la imposición de un canon de lecturas de contenido nacional y autores mayoritariamente argentinos en libros y publicaciones periódicas como así también la batalla por el uso de *Corazón* en el circuito escolar no necesariamente produjo un efecto argentinizador compulsivo de los lectores. Hubo prácticas y lectores que se alejaron de los modos de leer institucionales como voces disidentes respecto del discurso hegemónico acerca de la canonización de ciertos textos que dan cuenta de las tensiones y disputas que se libraron en el marco del proyecto nacional y que ponen en el tapete la complejidad de los mecanismos nacionalizadores a través de la literatura que involucran dimensiones intersubjetivas, al menos, difíciles de encorsetar.

Capítulo IX: Traducciones culturales en torno a *Corazón* de Edmundo De Amicis en el contexto argentino

El episodio de exclusión de la lectura de la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis en la escuela primaria argentina y su consecuente retiro del canon escolar impone un vacío en la literatura para niños de la época –en tanto el texto, como hemos dicho, es un reconocido best-seller y forma parte de la biblioteca infantil- dentro del sistema escolar. Esta ausencia de un texto extranjero que se reconoce como perteneciente al acervo cultural y que conforma el patrimonio lector de los inmigrantes invita a las élites a llevar a cabo, en consonancia con la planificación cultural que implica una nacionalización en todos los ámbitos de la sociedad argentina, una operación sobre este texto extranjero acercándolo a la cultura autóctona. Es así que se produce la traducción del libro de De Amicis pero no como un mero transvase o una traslación lingüística del original a la lengua que lo acoge ni tampoco como modo de inteligibilidad lingüística en la cultura de llegada sino como un hecho cultural, una *traducción cultural* donde la inteligibilidad está dada en la propia cultura, en los códigos culturales argentinos y nacionalizantes. En el período investigado, esta operación de planificación cultural e identitaria a través de la traducción cultural se realiza en los textos –con variantes en cada caso en particular- que se piensan como supletorios del texto de De Amicis en los períodos en que se lo excluye del canon escolar durante los primeros cuarenta años del siglo XX en sintonía con las tendencias nacionalistas que se imponen en las políticas educativas. Estos textos son: *Corazón argentino. Diario de un niño* de Carlota Garrido de la Peña [1913]⁷³⁷, “Corazón. Adaptación escénica” de Germán Berdiales en colaboración con Pedro A. Inchauspe (1934)⁷³⁸ originalmente publicada en *EMEC* en 1921⁷³⁹, *Corazón. Diario de un niño*

⁷³⁷ Garrido de la Peña, Carlota. *Corazón argentino. Diario de un niño*, Buenos Aires, Editorial Cabaut, 1919. Tercera edición corregida y aumentada. También consultamos la sexta edición corregida y ampliada de 1925 publicada en la misma editorial. La primera edición se publicó en la editorial Prometeo de Valencia en 1913.

⁷³⁸ Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro. “Corazón” en Berdiales, G. e Inchauspe, P.; op. cit. (1934).

⁷³⁹ Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro. “Corazón. Adaptación escénica al ambiente nacional del libro de E. De Amicis” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 586, Buenos Aires Octubre 31 de 1921, Tomo LXXIX., pp. 56- 61.

argentino de Isidoro Vera Burgos (1932)⁷⁴⁰ y *Corazón*. Traducción y adaptación para el niño argentino de Germán Berdiales y Fernando Tognetti (1937)⁷⁴¹.

La traducción cultural como dispositivo de nacionalización

La traducción de *Corazón* de De Amicis en el contexto argentino se presenta como un caso paradigmático de traducción como fenómeno cultural donde ingresan dimensiones que superan lo lingüístico para introducirnos en el terreno de la cultura entendida como un repertorio estructurado de opciones y una trama de significaciones que organizan la interacción social y la pertenencia a una comunidad determinada. La operación de traducción se utiliza, en este caso, como una práctica destinada a la construcción de una identidad nacional a partir de la apropiación o anexión de un texto perteneciente a un patrimonio cultural extranjero o, como lo denomina Pascale Casanova, una “intraducción”⁷⁴²: apropiarse de un texto extranjero canonizado y captar el patriotismo —en este caso de los italianos respecto de Italia— pero en relación con lo argentino. Es decir, se trató de nacionalizar un texto perteneciente a otro sistema cultural y hacerlo propio a través de la traducción a los códigos culturales nacionales. En el caso de la intraducción de *Corazón* se trataría de diseñar un texto que transmita determinados contenidos y reglas que se vinculan con la vida cotidiana argentina, la esfera de lo social, la política y también el lenguaje.⁷⁴³ Esta operación va a permitir la desterritorialización de los inmigrantes italianos y su cultura para que se reterritorialice en otro texto; se le da una voz distinta a la “barbarie” inmigratoria que ha erosionado el circuito escolar introduciendo su propia literatura. La solución, entonces, es adaptar, modificar, transformar, traducir el discurso de la otredad en un discurso propio que anule las diferencias y lo “otro” se nacionalice. Esta operación ya había sido utilizada anteriormente en otros lugares como en Cataluña (España) donde a partir de 1868 algún autor consagrado adaptaba textos originales según los

⁷⁴⁰ Vera Burgos, Isidoro. *Corazón (Diario de un niño argentino)*. Adaptación de la célebre obra de Edmundo De Amicis, Buenos Aires, Editorial Cabaut, 1932.

⁷⁴¹ De Amicis, Edmundo. *Corazón*, Buenos Aires, Ediciones Anaconda, 1937. Traducción y adaptación para el niño argentino por Berdiales y Tognetti. Prólogo de Rafael Alberto Arrieta.

⁷⁴² Término acuñado por Pascale Casanova para referirse a la anexión y reapropiación de un patrimonio extranjero como medio para acrecentar el propio patrimonio. Véase Casanova, Pascale. *La República mundial de las Letras*, Barcelona, Anagrama, 2001.

⁷⁴³ Véase Porrúa, Ana; op. cit. (1997).

objetivos políticos o ideológicos reinantes en la época y, de esta manera, creaba otro texto agregando referentes culturales vernáculos como nombres propios, nombres de escritores o reyes, personajes históricos como una manera de apropiarse de los textos extranjeros y transformarlos en textos originales catalanes.⁷⁴⁴

En el caso que nos ocupa podemos denominar a la operación de traslación cultural como *traducción cultural* en el sentido que implica “el transplante de situaciones cotidianas, culturales y emocionales”⁷⁴⁵ de un texto al otro, del sistema literario italiano al sistema literario argentino, es decir, se trata de un concepto semiótico en el sentido de que el producto resultante establece una relación entre el sistema base y el sistema nuevo.⁷⁴⁶ Por otra parte, la traducción cultural implica una manipulación editorial en tanto se modifica el texto por la aparición de subtítulos, resúmenes de capítulos, adiciones, expansiones, supresiones, abreviaturas, cambios en la estructura como en el estilo del texto y esto conlleva, también, una manipulación ideológica ligada a la maleabilidad del texto para inculcar determinadas ideas respecto a lo que se consideraba conveniente para niños en tanto útil desde el punto de vista educativo y recomendable desde las pautas y percepciones sociales según la representación de infancia que prevalece en ese contexto sociohistórico como así también respecto de lo establecido en cuanto a la formación ciudadana. De allí que el texto en la traducción cultural se ajusta en la caracterización de los personajes, el lenguaje y la trama a los esquemas de percepción legitimados socialmente.

Para llevar a cabo la traducción cultural de *Corazón* se esgrimen razones de política educativa –en el sentido de que se prevé la nacionalización en todas las esferas de lo escolar con el objetivo de la educación patriótica de los niños-, de inteligibilidad –en el sentido de que el texto presenta muchas referencias a los procesos sociohistóricos y culturales italianos que perjudican o dificultan la lectura e interpretación de los lectores argentinos-, de ampliación del campo literario a partir de un mecanismo compensatorio⁷⁴⁷ –no existen

⁷⁴⁴ Véase González Davies, María. “Un segle de canvis en la literatura infantil i juvenil: el cas de las traduccions”, Facultad de Ciéncies Humanes, Traducció i Documentació, Universitat de Vic- España, s/r.

⁷⁴⁵ Schulte, Rainer. “Prólogo” en Bradford, Lisa. (comp.). *Traducción como cultura*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 1997, pp. 9-10.

⁷⁴⁶ Véase Shavit, Zohar; op. cit. (1986).

⁷⁴⁷ Como postula Parcerissas “la traducción siempre ha sido considerada, no como un elemento periférico al sistema literario propio, sino como un elemento innegable de fortalecimiento, imprescindible (...) para llenar los vacíos históricos existentes, para rellenar los huecos de una tradición sincopada e inconsistente (...) en la introducción de géneros, escuelas de pensamiento o corrientes literarias que triunfaban en otros países (...) también en otras encrucijadas políticas, en las épocas de represión brutal (...)”. Véase Parcerissas, F. “Lo que

textos literarios argentinos para niños que privilegien la construcción de una ficción esencialmente argentina o con referencias culturales argentinas pensada originalmente para el público infantil- como causas que hicieron imprescindible la decisión de traducir el texto de De Amicis a través de una transculturación de lo italiano a lo argentino. Más allá de las razones que se aducen, la traducción de *Corazón* se enmarca en una práctica donde se toma este texto en función de su utilidad en cuanto a la formación identitaria de los niños a través de la lectura escolar. El texto de la cultura de partida se toma casi sin consideración de su autoría en función de la operación de nacionalización cultural y de domesticación de lo extranjero como así también para facilitar la migración del texto extranjero al sistema literario argentino sin que pierda su estabilidad.

Dentro de las traducciones culturales consideradas para el análisis en este capítulo podemos observar diferencias bien marcadas que dan cuenta de las apropiaciones que cada “traductor” realiza en su texto que dan cuenta de cómo éste juega el rol de lector que interpreta el original y toma decisiones respecto de cuáles son las operaciones que realiza en su traducción en función de lo que le interesa destacar, mantener o transformar del original como así también en relación a lo que la institución literaria de esa comunidad determina como aceptable. Por otra parte, si analizamos las portadas de los libros considerados en el corpus, podemos observar distintas adscripciones genéricas que se explicitan, como la adaptación o la originalidad o autoría ficticia.⁷⁴⁸ En la portada de *Corazón (diario de un niño argentino)* de Isidoro Vera Burgos (1932) se aclara que se trata de una “adaptación de la célebre obra de Edmundo De Amicis” mientras que en el texto de Tognetti y Berdiales (1937) se destaca la autoría de Edmundo De Amicis y, en el ángulo inferior derecho, en una tipografía pequeña, se aclara que se trata de una “traducción y adaptación para el niño argentino” realizada por los autores. En el texto de Berdiales e Inchauspe (1921) se aclara ya en el subtítulo que se trata de una adaptación escénica del libro de De Amicis. En cambio, en el libro *Corazón argentino* (1913) de Carlota Garrido de la Peña lo único que se explicita es que se trata de un “libro de lectura para 3º, 4º y 5º

se gana en traducción”, *Donaire*, N° 8, pp. 54-59, 1997 citado en González Davies, María, op. cit.

⁷⁴⁸ Es un juego de palabras tomando el concepto de Gideon Toury de “traducción ficticia” que se refiere a la presentación de un texto original como si fuera una traducción. En cambio, en este caso, se trata de una traducción que se presenta como original. Véase Toury, Gideon. “Utilización de las traducciones ficticias para acelerar cambios culturales” en <http://spinoza.tau.ac.il/~toury/works/fict.htm>. Traducido al castellano por Raquel Merino.

grados, autorizado por el Consejo Nacional de Educación para ser usado en las escuelas de su dependencia”, no hay ninguna referencia al texto original de De Amicis en la portada.

Ahora bien, ¿los tres primeros textos pueden considerarse adaptaciones? ¿Y el de Garrido de la Peña es un texto original o una copia de la novela de De Amicis? Si consideramos a la adaptación como la operación de “traslado textual efectuado dentro de la misma lengua a partir de un texto de esa lengua”⁷⁴⁹ no sería el caso ya que aquí los textos se adaptan a la cultura de llegada a partir de un texto extranjero. Sin embargo, la adaptación también puede ser entendida como un trasvase cultural y lingüístico donde el texto es explícitamente manipulado para que se adapte mejor a la comunidad de lectores donde se usará⁷⁵⁰ como se aclara en los prólogos y se observa en el desarrollo de los cuatro textos – como veremos más adelante en el análisis comparativo-. Marc Soriano⁷⁵¹ considera a la adaptación como la operación de “hacer corresponder con” y da cuenta de su complejidad cuando explicita que existen distintos tipos de adaptaciones según quién realice la adaptación y cuál sea su objetivo. Se puede tratar de una *adaptación espontánea* que es la que realizan los lectores niños suprimiendo ciertos fragmentos descriptivos o explicativos que se presentan en los textos; también está la *adaptación deliberada* que se propone acercar textos de adultos para niños y la *adaptación industrializada* que es cuando se adapta un texto para que ingrese en una colección. Soriano es determinante en cuanto a que, más allá del tipo de adaptación de que se trate, ésta debe ser anunciada en la tapa, debe realizarse por motivos pedagógicos y, por último, deben evitarse las reescrituras y en caso de que se lleven a cabo deben distinguirse del texto. En el caso que nos ocupa se trata de una adaptación deliberada –a partir de la decisión desde las políticas educativas de impulsar una convocatoria para editar un libro que reemplazara *Corazón* y reuniera todas las condiciones para transmitir el acervo cultural argentino y de las decisiones que toma el traductor-autor para realizar la adaptación y qué reglas pone en juego- con el objetivo de divulgar en clave argentina un texto perteneciente al patrimonio cultural italiano. Aquí divulgar cobra el sentido de domesticar, neutralizar y borrar el elemento extranjero y ajeno

⁷⁴⁹ Merino Álvarez, Raquel. “Complejidad y diversidad en los estudios descriptivos de traducción: *La Alhambra* de Washington Irving en España” en Fernández Nistal, P. y Bravo Gozalo, J.M. (eds.). *Aproximaciones a los estudios de traducción*, Valladolid, Universidad de Valladolid, SAE, s/r, p. 57.

⁷⁵⁰ Asimo, Bruno; op. cit.

⁷⁵¹ Soriano, Marc. “Adaptación y divulgación” en *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1999.

que está en el texto original por cuestiones culturales, es decir, para que se adecue y sea aceptado en la cultura receptora. Para la época en que se publican y circulan estos textos, había distintas posiciones respecto de la adaptación. Estaban aquellos que se oponían porque consideraban que “las adaptaciones (...) a menudo traicionan el contenido íntimo de la prosa y verso inmortales”⁷⁵² y también se encontraban los que -como el maestro Gerardo Schiaffino- consideraban que la adaptación era el modo de “poder colocar al alcance de la mentalidad de la gente menuda, un sin fin de obras que de otra manera serían inaccesibles para ella.”⁷⁵³ Además, para este maestro, “el adaptador hace el oficio de un traductor que, compenetrado de la hermosura de un trozo artístico, lo vuelve en el idioma de los niños; dirá así a los pequeños lo que sintió, en el léxico ajustado.”⁷⁵⁴

Tanto el texto de Vera Burgos (1932) como el de Tognetti y Berdiales (1937) podrían ser considerados adaptaciones; sin embargo, preferimos el término traducción cultural porque estos textos se traducen y adaptan manipulando el texto original con el objetivo de construir la identidad nacional de los lectores. Es decir, el texto de De Amicis se transforma para poder funcionar como herramienta simbólica en la constitución de identidades nacionales en la escuela, como lo señalan los autores en los prólogos. Es allí donde se explicitan las reglas y normas de la traducción consideradas como así también se establece el pacto entre autor y lector a partir de la función apelativa del texto. El texto de Vera Burgos consta de tres prefacios: uno, dirigido a sus nietos; otro, dirigido a los maestros y, el último, de autoría de Edmundo De Amicis como aparece en el original. El libro se inicia con el prefacio titulado “A mis nietos” donde el autor establece el pacto con el lector niño a través de la dedicatoria a sus nietos:

A MIS NIETOS

Raquelita Helena Morán Vera

e Isabelita Sofía

y Enriquito Vera Villalobos

Queridos míos:

⁷⁵² Domínguez, María Alicia; op. cit. (1920), p. XIII.

⁷⁵³ Schiaffino, Gerardo; op. cit. (1936), p. 76.

⁷⁵⁴ *Ibidem*.

Emprendí este trabajo con la intención y la convicción de hacer algo beneficioso para los niños argentinos.

En ellos he pensado mientras llevaba a cabo mi tarea; pero, al pensar en los niños argentinos, es natural que vuestras imágenes se presentaban siempre en primera línea, animándome con vuestras sonrisas a no desfallecer hasta terminarla. (...) (Ibídem: V)

Por un lado, los nombres de los niños aparecen en diminutivo que darían cuenta de la apelación cariñosa de parte del autor y de una visión de niño como adulto en miniatura y, por otro lado, se da cuenta del propósito de escribir el libro en beneficio de los niños argentinos. De esta manera, se establece el pacto con el lector niño a través de los niños Raquelita, Isabelita y Enriquito como universalización de la categoría niño. Más abajo, el autor hace referencia a la operación de adaptación y explica cuál fue su propósito:

Si esta adaptación os habla un lenguaje claro, muy claro; más aún que para vuestro entendimiento para vuestro corazón; si os hace sentir la emoción hondísima que en todo tiempo ha hecho sentir a los niños italianos el libro original del incomparable Edmundo de Amicis; si veis que los niños que vas a tratar y a conocer al leer este libro, sienten, piensan y obran como vosotros, como vuestros amiguitos, como vuestros compañeros de Escuela, como la generalidad, en una palabra, de los niños argentinos; si todo eso encontráis y sentís con la lectura que os ofrezco, podré creer que las mismas emociones que vosotros, experimentarán los otros niños argentinos. (...) (Ibídem: VI)

Se explicita que la adaptación debe ser un traslación que tenga en cuenta la inteligibilidad desde el punto de vista sociolingüístico en relación con el lector; además, se hace hincapié en cuáles son los efectos que se espera que el texto tenga en la comunidad de lectores receptora: emocionar más que apuntar al intelecto del lector, como lo hace el original. Por otro lado, el autor establece el propósito educativo que ha guiado la elaboración del libro y, fundamentalmente, lo considera un acto de amor a la patria en tanto expresa que “*lo menos que se ha de ver en ella es una prenda de mi amor a los niños argentinos; que es la mejor manera de amar la República.*”⁷⁵⁵

En el prefacio que sigue a continuación titulado “Prefacio a esta edición. Al Magisterio argentino”, Vera Burgos aclara más específicamente los motivos que lo llevaron

⁷⁵⁵ Ibídem. En itálica en el original.

a realizar este texto y las cuestiones relativas a la necesidad de una “adaptación.” Para ello se legitima en su larga experiencia como maestro y conocedor de los niños:

El 14 de septiembre de 1889 me inicié, en Buenos Aires, en las nobles tareas de la enseñanza. Es verdad que, desde esa fecha, no siempre he estado consagrado de lleno a esas tareas; pero todos mis trabajos se han relacionado íntimamente con ellas.

Sírvame esto de título ante el magisterio argentino.

Con tan prolongado trato íntimo con nuestros niños pude conocerlos a fondo, y me sentí vinculado a ellos por el afecto más entrañable; como que tenía por fundamentos el sentimiento y la convicción.” (Ibídem: VII)

Para justificar su decisión de transformar y manipular el texto original remite a la recepción que observó entre los lectores del texto original:

Grande fué, pues, mi alegría cuando, consagrado ya a la enseñanza, vi acogido en las Escuelas de la República, y con los honores a que es acreedor, ese libro sin par.

Pero años de observación me hicieron comprobar que la impresión que su lectura producía en nuestros niños era, con ser honda, inferior en sumo grado a la que debía esperarse de un libro tan bien inspirado; esto es, a la que producía en los niños italianos.

La explicación es lógica: Edmundo De Amicis había hecho lo que necesariamente debía hacer y lo que es natural que quisiera hacer: un libro italiano, italianísimo. (Ibídem)

A raíz de estas conclusiones a las que arriba por la italianidad del texto de De Amicis, expresado en *Corazón* a través de “los niños y sus modalidades y gustos, las fechas que se conmemora, los grandes hechos que se ofrece a la admiración, los prohombres que se venera y glorifica”⁷⁵⁶, Vera Burgos explicita su propósito y cuáles han sido las reglas de la traducción-adaptación que ha utilizado:

Y bien; ése ha sido mi propósito: dar a los niños argentinos la sentidísima obra de Amicis en forma tal, que venga a resultarles tan comprensible y tan propio como es el original a los niños italianos.

(...)

Para lograr esto, he debido apartarme, en multitud de pasajes, del original; hasta el punto de hacer un libro que podrá ser cualquier cosa menos una traducción –aunque por ella he comenzado mi trabajo– suprimiendo capítulos enteros y poniendo en su lugar otros de mi

⁷⁵⁶ P. VIII.

cosecha; pero siempre he tenido especialísimo cuidado en conservar ese tono sencillo e ingenuo que tanto embellece el libro de D'Amicis, y, sobre todo, la delicada nota de ternura que le hace único en el mundo.

Si con mi trabajo, he conseguido dar un auxiliar útil y querido por los niños, a quienes consagran su vida a la enseñanza, me consideraré ampliamente recompensado. (Ibídem)

En este caso, el autor sigue el principio de la traducción de hacer comprensible el texto para los niños y, a su vez, pretende que el texto sea como el original en italiano pero apropiado por los niños argentinos por su pertenencia cultural nacional. Para esto, explicita los cambios que debió realizar en el texto que se alejan, claramente, del concepto de adaptación y, como hemos señalado, inscriben este texto en una traducción cultural donde el autor reescribe fragmentos de la novela o suprime capítulos completos para que se adecue y refuerce los modelos existentes en el sistema literario de la cultura de llegada. Y, a la vez, enfatiza la necesidad de mantener el estilo del texto que se caracteriza por su tono “sencillo e ingenuo” como si allí se dirimiera la fidelidad al texto original. En toda esta operación, Vera Burgos actúa como un lector que realiza un acto de interpretación, que lee desde su propia mirada y modifica el texto de acuerdo a lo que considera pertinente ideológica y culturalmente. Por último, como se observa en esta cita, Vera Burgos cierra el prefacio apelando a los lectores maestros y descansa en el deseo de haber realizado este texto para que sirva como auxiliar de la tarea diaria del maestro en la escuela argentina.

Por último, se transcribe el prefacio original de Edmundo De Amicis como un modo de legitimar el propio texto citando la fuente original como así también para informar al lector acerca de cuál es el género en el que se adscribe la novela que va a leer; aunque, en este caso, se trate de una traducción cultural y no de lo original.

Si abrimos el libro *Corazón* en la traducción y adaptación de Berdiales y Tognetti (1937) nos encontramos con el prólogo del texto original de De Amicis y, a continuación, sigue un texto titulado “Bienvenida” que funciona como sanción de la crítica y de la academia ya que su autoría pertenece a Rafael Alberto Arrieta –profesor de Literatura en el Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, presidente de la Academia Argentina de Letras y autor de *Historia de la Literatura argentina* entre otros textos críticos, literarios y escolares -. En este prólogo se explica la operación de modificación del texto original que han realizado los autores:

Medio siglo después de su aparición en Italia, el afortunado Cuore, universalmente conocido, conquista ciudadanía auténtica en las letras argentinas, con la admirable adaptación que va a leerse. Ya era nuestro, en verdad, por haber deleitado y conmovido a los escolares del país, año tras año, durante décadas; pero su amistad, a pesar de tener hondas raíces en el alma infantil, mostrábase reservada, no enteramente franca, con aspectos de sorda opacidad para la comprensión y la sensibilidad de nuestro niños.

Arrieta adjudica a esta adaptación el poder de anexión del texto original a la literatura y cultura argentina aunque ya era un texto que formaba parte de la biblioteca de los lectores niños. Y, más adelante, explicita la operación de modificación del texto de De Amicis para hacerlo propio:

Nombres, próceres, modalidades, hábitos correspondientes a un país extranjero, interponíanse en la comunicación mental y afectiva del pequeño lector y la privaban de ese confiado abandono que garantiza su goce límpido y fácil. La supresión de esos obstáculos es cuanto se propusieron y han logrado los autores de esta versión adaptada a nuestro medio; y la feliz adecuación “nacionaliza”, definitivamente, la obra transvasada (Ibidem: 9-10)

Se realiza un transplante donde se borran todas las marcas foráneas y se adecua el texto a la cultura argentina nacionalizando el original con el objeto de, según señala Arrieta, establecer una relación más cercana entre texto y lector –aunque, como hemos visto, los lectores no necesariamente se detienen en los elementos extranjerizantes y leen el texto desde su adscripción nacional sino que realizan apropiaciones subjetivas desde distintas perspectivas-. Más adelante, el prologuista defiende la adaptación de Berdiales y Tognetti:

Nada esencial ha perdido con ello el gran libro. Firme respeto y lúcido fervor han guiado la búsqueda de equivalencias nobles. Y todo se ha obtenido con aparente sencillez, como si el propio alumno di terza d’una scuola municipale d’Italia, residente en la Argentina desde su juventud, hubiese adaptado su lejana storia d’un anno scolastico, para sus nietos argentinos. Sólo ha cambiado en ella el ambiente y la época, el acento vernáculo de la voz, el matiz, la inflexión de algunas expresiones. Su contenido humano permanece intacto. La frescura, la gracia, la emotividad del relato, así como el dibujo de los caracteres y la trama de los episodios, consérvanse sin alteración en el transplante. Pero el viejo Cuore es ahora más nuestro; y esta aclimatación le dará un ritmo natural en el espíritu, en el corazón de sus nuevos pequeños lectores... (Ibidem: 10)

Distintos argumentos presenta Arrieta para favorecer la operación de “adaptación nacionalizada” como la búsqueda de equivalencias culturales que, como veremos luego, no son tales; se han cambiado el ambiente y la época como el lenguaje para adaptarlo a las pautas históricas, idiosincráticas y lingüísticas de los lectores argentinos aunque, señala el prologuista, se ha conservado el estilo característico del texto. Esta operación de traslación cultural o, mejor dicho, traducción cultural tiene el objetivo de aclimatar lo extranjero al espíritu argentino naturalizando, en el sentido de hacer autóctono, lo foráneo. Más que una adaptación, en el sentido de trasvase para la comprensión del niño, se han realizado cambios y modificaciones entre las que se incluye la alteración, la reescritura, la supresión de episodios y sustitución por otros inventados.

Los prólogos que hemos visto hasta aquí, entonces, funcionan en las traducciones culturales como espacios discursivos donde se argumenta a favor de la operación de trasvase cultural y se defiende este mecanismo aduciendo razones de comprensión del texto –aunque no sea así en las prácticas de lectura concretas como hemos relevado anteriormente- y, fundamentalmente, por el propósito de anexión y apropiación de un texto extranjero que es visto como peligroso para la formación ciudadana de los lectores y que, para ser leído en el ámbito escolar, debe corresponderse con las pautas culturales y lingüísticas argentinas.

El texto de Berdiales e Inchauspe (1921) podría ser considerado una adaptación porque se trasvase un texto narrativo a uno teatral y casi no hay cambios entre el original y la adaptación, exceptuando el elemento patriótico argentino. En este caso, el prólogo al libro *Las fiestas de mi escuelita* –donde se publica la adaptación escénica posteriormente a su publicación en *EMEC*- es de la autoría del pedagogo Víctor Mercante quien explicita que el autor del libro “ha tenido (...) la feliz idea de adaptar algunas páginas maestras de autores (...) a la comprensión y sentimentalidad del niño sin que la fábula perdiera el encanto originario.”⁷⁵⁷ Las reglas de la adaptación que ha seguido Berdiales -con la colaboración de Inchauspe- son el nivel de comprensión del niño, sus sentimientos y mantener la esencia del relato. En cuanto a los personajes son los mismos que en el original incluso se mantienen los nombres en italiano y, en el caso de Coraci se lo apoda como “el cordobés.” La decoración es un “aula de una escuela porteña” y los personajes, al

⁷⁵⁷ Berdiales, Germán; op. cit. (1934), p. 8.

levantarse el telón, están esperando para que se inicie la clase de lengua. Deroso le toma la lección de gramática a Coreta que comenta que no termina de aprenderla porque el día anterior cortó mucha leña, Garron muestra el trabajo que está haciendo para el santo de su madre y Enrique charla con sus amigos, Garofi intercambia con Garron una estampilla por una lapicera y hace distintas transacciones con cada uno de sus compañeros a cambio de que lo ayuden con la lección. A medida que avanza la escena van entrando Precusa, Rabusco, Nobis, Crosi, Franti y cada personaje se va presentando a partir del diálogo. Varios de los personajes se burlan de Crosi por su discapacidad y su madre verdulera; en ese momento ingresa el maestro Perbono cuando los chicos le tiran cáscaras de naranja a Crosi. También está Beti que se enfrenta con Nobis porque se han peleado el día anterior. Hasta aquí Berdiales e Inchauspe seleccionan fragmentos de la novela y las escenifican sin alteraciones. Luego, el maestro hace referencia a la escena ejemplar donde el padre de Nobis y el carbonero se estrechan la mano y sugiere que sea imitada y, a continuación, explica a sus alumnos que conformarán una guardia a la bandera con “un porteño y catorce provincianos: todos de distintas provincias” y “Deroso recitará entonces la poesía “A mi bandera” del poeta-soldado Juan Chassaing” y solicita a los alumnos: “Acogedlos con nutridos aplausos: demostrad que también vuestros corazones se exaltan ante la imagen de la patria.” Más adelante, el maestro agrega: “Atended con el mismo respeto que oiríais el Himno Nacional: un silencio religioso. El que de pequeño respeta la patria sabrá defenderla cuando sea mayor.” En la voz del maestro los autores ingresan el elemento patriótico adjudicándole a este sentimiento un valor sagrado. Mientras Deroso recita, Franti lo interrumpe con sus risas y el maestro lo expulsa. La escena termina con Deroso retomando la declamación del texto patriótico que se refiere a la bandera como símbolo patrio y como llamado para defender a la patria. En este caso la adaptación a la escena nacional está dada por la introducción de la guardia de la bandera argentina, el pedido de respeto del maestro a la insignia patria y la poesía leída por Deroso que es una exaltación patriótica al símbolo patrio argentino; el resto del texto se mantiene casi sin alteraciones e incluso se transcriben fragmentos de la novela de De Amicis.

En cambio, el texto de Carlota Garrido de la Peña, *Corazón argentino*, es un texto original aunque pareciera ser una traducción. También en este caso, los prólogos nos acercan un poco más a las condiciones de producción del texto y a la relación que establece

con el original de De Amicis. El libro consta de dos prólogos -“Advertencia a la primera edición” y “Sobre esta nueva edición”- en la edición de 1919. El primer prólogo se inicia haciendo referencia al texto original, su gran éxito editorial y a su autor sin nombrarlos:

Un eminente italiano escribió hace algunos años un libro admirable que ha sido traducido a muchos idiomas y que él dedicó a los niños de su país.

El éxito de ese libro consistió en que, separándose del espíritu de los textos escolares de lectura, llenos de páginas de ciencia, de industria y de una moral demasiado ficticia, se dirigió directamente al corazón de sus pequeños compatriotas interesando sus sentimientos infantiles con narraciones de la vida real, de cada una de las cuales habían de sacar una enseñanza. (Ibídem: V)

Y, en el párrafo siguiente, explica cuál ha sido su propósito en su texto:

Sin pretender haber escrito un libro como el de D'Amicis (Corazón), pero, lo confieso, habiendo seguido modestamente su huella, ofrezco hoy a todos los niños y niñas de mi país que ya sepan leer corrientemente, el presente libro de lectura, que siendo las impresiones de un escolar modelo, es al mismo tiempo bien intencionado y nacional.

Lo ofrezco a mis colegas los maestros de escuela, y quedará recompensada si los niños hallan placer en su lectura y tratan de imitar a alguno de sus protagonistas más simpáticos, y si los maestros utilizan la moral de sus páginas, pues pienso que la misión más alta y excelente que puede realizar un educador que quiera servir a su país, es orientar hacia el bien el pensamiento y el corazón de los ciudadanos y el de las madres del porvenir. (Ibídem: V- VI)

La autora se distancia del texto de De Amicis explicitando que ha escrito un texto original, aunque haya tomado como modelo el del autor piemontés y lo presenta como un libro de lectura nacional y con una educación moral para ser imitada por los niños lectores. El texto de Garrido de la Peña puede pensarse como una invención cultural, en el sentido de que se trata de un texto donde la autora reescribe la novela de De Amicis agregando capítulos, alterando el género diario para transformarlo en un libro de lectura por antonomasia pero respeta el relato original donde se privilegian ciertos valores -como el amor a la patria, la solidaridad, el respeto a los mayores y a los pobres, la escuela como instrumento para el progreso- como así también el título del texto pero traduciéndolo a los códigos culturales argentinos. La operación que realiza Garrido de la Peña es doble: por un lado, el texto es una traducción del original de De Amicis a los contenidos culturales argentinos y, por otro

lado, es una reelaboración y manipulación del original en cuanto al género, a la estructura y organización del texto.

Por otro lado, en el prólogo también explicita su preocupación por el efecto que el libro produce en los lectores y su objetivo ha sido, según señala, formar el “pensamiento y el corazón de los ciudadanos y el de las madres del porvenir.” Es decir, expone con claridad quiénes son para ella sus lectores ideales y cómo piensa la lectura de su texto en relación con la formación de ciudadanía.

El prólogo que se encuentra a continuación, “Sobre esta nueva edición”, le sirve a la autora como agradecimiento a aquellos que han adoptado su texto en las escuelas ya que, gracias a ellos, el CNE lo adoptó como libro autorizado para ingresar en el circuito escolar y la autora publica esta tercera edición corregida y aumentada. El agradecimiento tiene un matiz particular en el caso del libro de Garrido de la Peña por la historia de la edición de este libro. Como señala José Javier Maristany⁷⁵⁸, Garrido de la Peña puede encuadrarse en la categoría “maestra-escritora”, rol adoptado por mujeres que para la época querían intervenir en las tareas intelectuales. Como maestra se desempeñó en la Escuela Normal de Maestros Rurales de Coronda en la provincia de Santa Fe, participó en la actividad periodística publicando artículos en *Revista de Derecho, Historia y Letras* y en la *Revista del Consejo Nacional de Mujeres*. Fundó la revista literaria *El pensamiento* en 1893 y para 1902 *La Revista Argentina*. Para publicar el libro *Corazón argentino* utiliza sus ahorros de todo un año de sueldo como maestra y, luego, se ocupa personalmente de la distribución del libro a través del correo y del telégrafo como así también viaja a Córdoba, Paraná, Tucumán y Salta. Más tarde, el CNE selecciona el texto para que ingrese en las listas de textos autorizados para ser leído en la escuela y la autora firma un contrato con la editorial Cabaut para reeditar y distribuir el libro.

Los autores de las distintas versiones nacionalizadas de *Corazón* modelan la imagen de lo argentino a través de un texto extranjero; es decir, tanto Vera Burgos, Berdiales, Inchauspe, Tognetti y Garrido de la Peña –más allá de las diferentes apropiaciones que hace cada uno en sus textos- imaginan una ficción argentina aleccionadora y formadora de

⁷⁵⁸ Maristany, José Javier. “Un libro para “el corazón de los ciudadanos y las madres del porvenir: *Corazón argentino* de Carlota Garrido de la Peña” en Vázquez, María Celia y Pastormerlo, Sergio (comp.). *Literatura argentina. Perspectivas de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.

identidades nacionales y de lectores dispuestos a adscribirse a una ciudadanía argentina a través de un texto literario que es, en realidad, una traducción cultural de un texto perteneciente a una cultura extranjera. De allí que es necesario que realicen modificaciones y cambios respecto del texto original para que sea aceptado por la cultura de llegada y el traductor, entonces, se convierte en vocero o representante de la cultura receptora y de lo que se considera aceptable en esa comunidad de lectores.

Análisis comparativo de los textos del corpus

¿Cuáles fueron las transformaciones, cambios o modificaciones que sufrió el texto original de *De Amicis* en las distintas versiones nacionalizadas? ¿Qué criterios tomó cada traductor para realizar la operación de intraducción o traducción cultural? ¿Qué pautas se tuvieron en cuenta en relación a la cultura receptora? ¿Qué aspectos se soslayaron para realizar esta operación simbólica de nacionalización cultural de un texto extranjero? Para responder estos interrogantes es necesario realizar una comparación descriptiva entre el texto original y cada uno de los textos traducidos ya que nos permite observar cuáles han sido las transformaciones –más allá de las notas al pie o los prólogos- en cuanto a la estructura, organización y género del texto, en cuanto al narrador, los personajes, el registro lingüístico; por otro lado, también se trata de observar las modificaciones en cuanto a los sucesos históricos, efemérides, biografía de próceres como así también las imágenes de infancia y niño y las referencias culturales que se desprende de cada traducción cultural. Para esto, organizamos este capítulo en distintos apartados en los que se comparará cada aspecto de la traducción cultural o adaptación, según cada caso, con la traducción del original revisada por el autor y exclusivamente autorizada para España y América como es la de la editorial Hernando. A partir de ahora los textos serán citados de la siguiente manera: *Corazón argentino. Diario de un niño* de Carlota Garrido de la Peña como CA, *Corazón. Diario de un niño argentino* de Isidoro Vera Burgos (1932) como CVB, “*Corazón. Adaptación escénica*” de Germán Berdiales en colaboración con Pedro A. Inchauspe (1934) como CBI, y *Corazón. Traducción y adaptación para el niño argentino* de Germán Berdiales y Fernando Tognetti (1937) como CBT.

Estructura, narrador y género del texto

Entre los cambios y transformaciones que sufren las traducciones culturales está la del género discursivo y la estructura del texto como así también, en algunos casos, se modifica el narrador. Si bien, como señalamos en el capítulo VIII, la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis está organizada como un diario íntimo donde Enrico, el protagonista, narra episodios vividos en un tercer año de la escuela elemental que se organizan a lo largo de los meses de octubre a julio, siguiendo el ciclo lectivo italiano, en CA la autora se toma ciertas licencias para la construcción de su texto. Aunque el subtítulo sea “Diario de un niño” en realidad el texto no mantiene la estructura del diario íntimo sino que está estructurado en setenta y nueve capítulos como si se tratara de una novela. En cuanto al narrador está en primera persona y se presenta al narratario como “este servidor de ustedes, de nombre Ángel y de apellido Revilla a quien los muchachos, compañeros de escuela, llaman por apodo por apodo *el angelito*.”⁷⁵⁹ En este caso, el narrador cambia de nombre –no se llama Enrico como en el original – aunque mantiene uno de raigambre italiana.

Por otro lado, en la portada se aclara que se trata de un “libro de lectura para 3°, 4° y 5° grados” como así también a lo largo del texto, al final de la mayoría de los capítulos, se encuentra la “Nota a los señores maestros” donde se sugieren distintas actividades para llevar adelante con los alumnos como, por ejemplo, en el capítulo II titulado “Mi grado” donde el narrador presenta a los compañeros de curso, se indica:

- a) Los señores maestros harán hacer resúmenes orales de cada lección. b) Pedirán los significados de las palabras poco conocidas de los alumnos. c) Harán hacer composiciones de los temas indicados para el efecto. (Ibídem: 8)

O, en otros casos, se sugiere “Hágase comentar cada una de las páginas históricas” o “Hágase comentar los consejos paternos y maternos y deducir la moral de cada máxima”. Es decir, en nota al pie al final de la mayoría de los capítulos se dan indicaciones didácticas como modo de abordaje del capítulo leído. También, a lo largo del libro, nos encontramos con notas al pie donde se aclaran términos, se contextualizan personajes y procesos sociohistóricos o sucesos ocurridos en nuestro país para facilitar la legibilidad del texto. Por

⁷⁵⁹ CA, p. 4.

otro lado, en el capítulo LXI titulado “El santo de Jacobo” la autora se permite un guiño al lector haciendo que el personaje de Ángel mencione el libro que estamos leyendo como un texto recomendado para ser leído en la escuela y que su padre va a publicar “para que lo lean los niños de las escuelas de la República.” Con todo, podría considerarse al texto de Garrido de la Peña como un libro de lectura perteneciente al género novela pedagógica⁷⁶⁰ en el que se combina la diégesis narrativa con la introducción de distintos contenidos curriculares.

Una coincidencia con el texto de De Amicis es que en el desarrollo de la novela también nos encontramos con cuentos mensuales que se intercalan con el desarrollo de la acción y donde los protagonistas son niños que han realizado alguna acción excepcional o extraordinaria para ayudar al prójimo –como veremos más adelante-. Otro tipo de texto que se incluye en la novela son composiciones escritas por el narrador o algún personaje de la novela sobre temática histórica, alguna efeméride, la biografía de algún héroe destacado de la historia argentina o alguna experiencia cotidiana digna de ser socializada a través del escrito de algún alumno.⁷⁶¹ También se introducen apuntes del cuaderno de los chicos, cartas de sus hermanos Adela y Ernesto como así también de sus padres. Otro tipo textual que se incluye en esta traducción cultural es la “lectura histórica”, es decir, una crónica histórica que es leída por algún alumno del grado para todos los compañeros como es el caso de la que conforma el capítulo III del texto, titulada “Nuestra patria”, leída por Juancito González. En otros casos se introduce –como si se tratara de un relato enmarcado- la lección dictada por el maestro⁷⁶² o algún suceso histórico narrado por él.⁷⁶³ También se incluye en la diégesis narrativa textos que se inscriben en el género “consejos” que, en este caso, son de la autoría de la madre y del padre dirigidos a Ángel y, en última instancia, al lector a través de los cuales se introduce una lección de moral y buenas costumbres. El texto de Garrido de la Peña se construye, entonces, como una trama polifónica de voces narrativas que se yuxtaponen para dar cuenta de la historia de Ángel y sus amigos en la escuela.

⁷⁶⁰ Véase Capítulo VI.

⁷⁶¹ Como, por ejemplo, en el capítulo LII titulado “En el circo” donde Ángel escribe un texto donde hace referencia al paseo al circo.

⁷⁶² Como, por ejemplo, en el capítulo XIX titulado “Malas palabras.”

⁷⁶³ En el capítulo XXIV titulado “9 de julio de 1816” el maestro es el que narra este suceso histórico.

En CVB el autor mantiene la estructura del diario íntimo organizada mensual y diariamente pero, en este caso, la adapta al ciclo lectivo argentino de marzo a noviembre. Como hemos visto en el apartado anterior, el texto se inicia con tres prólogos y, a continuación, se inicia la diégesis narrativa con la apertura del mes de marzo y “El primer día de escuela”, página del diario que abre la novela. El narrador es Enrique que pasa a tercer grado que narra en primera persona las distintas vicisitudes que vive a lo largo del ciclo lectivo. Al igual que en el texto original, la novela introduce la voz del padre y la madre de Enrique a través de cartas con consejos o recomendaciones en torno al comportamiento o a los valores morales, civiles o patrióticos como así también en relatos de algún hecho histórico significativo. También se introduce alguna composición de Enrique o se incluye el relato enmarcado del padre sobre algún hecho concreto.⁷⁶⁴ En esta traducción cultural también se mantienen los cuentos mensuales, uno por cada mes del año seleccionados por el maestro con el fin de mostrar un hecho extraordinario realizado por un niño y digno de ser imitado por el lector. Lo que caracteriza esta traducción cultural es la referencia constante a los códigos culturales argentinos presente en nombres de personas y calles, topónimos, nombres de próceres y referencias sociohistóricas presentes y pasadas.

En CBI, como ya analizamos en el apartado anterior, la modificación respecto del original está dada por la adscripción genérica que, en este caso, se trata de un texto dramático adaptado para la representación escénica en el teatro escolar y los cambios – exceptuando el elemento patriótico argentinizante- son pertinentes a esta transformación genérica.

En CBT la lectura de la novela está precedida, como vimos en el apartado anterior, por el prólogo original de De Amicis y el prólogo de Rafael Arrieta. La diégesis narrativa inicia su desarrollo a partir de la primera página del diario del mes de marzo titulada “El primer día de clase”, como aparece en el original. Así, a lo largo de la novela, se suceden las páginas del diario de Enrique –el narrador- organizadas mensualmente siguiendo el ciclo lectivo argentino de marzo a noviembre. También, respetando el original, se incluyen las cartas del padre y la madre de Enrique, y el relato del maestro de algún suceso histórico

⁷⁶⁴ Como, por ejemplo, en el capítulo titulado “El incendio” incluido en el mes de octubre donde el padre narra la historia de un incendio como relato inspirador para que Enrique realice una composición sobre los bomberos.

o una experiencia de vida personal que narra a sus alumnos como así también se intercalan cuentos mensuales.

En cada caso, como hemos visto hasta aquí, se organiza el relato acercándose o tomando distancia del original de De Amicis según la operación de traducción cultural que cada autor hace. El elemento que se mantiene en todos los casos es la referencia al contexto sociohistórico y cultural argentino en desmedro de las referencias itálicas.

El registro lingüístico

Como hemos dicho anteriormente, los cambios y modificaciones que encontramos en las traducciones culturales respecto del original se dan también desde el punto de vista sociolingüístico. Si bien la novela de De Amicis no incorpora elementos dialectales y, más bien, está escrita en un italiano al estilo de Manzoni, en las traducciones hay diversas elecciones lexicales y sociolectales –como elementos del habla criolla o lunfardo– aunque, mayoritariamente, se respeta la norma estándar de la época que era la variedad española castiza.

CA utiliza un registro estándar aunque incorpora el voseo como así también expresiones del habla criolla o lunfardo. Es así cómo los personajes se dirigen entre sí utilizando el vos y el tú, mezclando de este modo el habla criolla con la variedad castiza. Por ejemplo, en el capítulo II titulado “Mi grado” en el que el narrador presenta a los compañeros de curso las variedades lingüísticas se mezclan y el lenguaje se presenta en su diversidad. Cito:

(...) En la escuela se estrenó Andrés golpeando a un chiquitín de cinco años, y robando unas tijeritas a la Maestra.

Durante el primer año, como no es lerdo, pescó al vuelo alguna explicación de la señorita, y supo contestar en el examen. (...)

Entre nosotros andaba hosco y mirando solapadamente.

¿Quién iba a querer ser su amigo si tenía tan mala fama?

Torres, que es la bondad en persona, empezó a aconsejarlo el primer día que vino al grado.

- El señor Fontán te querrá si te portas bien. ¿Qué ventaja sacas con ser desobediente y malo? (...) ⁷⁶⁵

En este fragmento donde se presenta al personaje de Andrés Cheni, uno de los compañeros de Ángel, se usa el tú con una expresión lunfarda como “pescó al vuelo”. Otro ejemplo de esta mixtura de variedades lingüísticas se ve en el siguiente fragmento del capítulo XX titulado “Una visita al Asilo”:

(...) Subimos al carruaje mamá, Adela y yo; entonces pregunto:

- ¿Seremos capaces de comer tantas cosas, mamá?
- No son para ustedes, hijitos; esas chucherías las ha destinado Adela para algunos niños que rara vez comen frutas, y que tal vez no han tenido nunca un juguete en sus manos. (ibídem: 69)

Como vemos en esta cita, se utilizan los términos “mamá” y “chucherías” que no pertenecen a la variedad castiza como también se utiliza “ustedes” en vez de “vosotros” mientras que en otros fragmentos del texto prevalece la variedad castiza. Las dos variedades lingüísticas alternan en la novela de Garrido de la Peña incorporando términos del español rioplatense.

En cambio, en CVB y en CBT se utiliza la variedad castiza predominantemente, a veces con una sintaxis más compleja que en la versión revisada y autorizada por De Amicis para España y América. Por ejemplo, en la página del diario titulada “Nuestro maestro” incluida en el original en el mes de octubre, que da inicio a la novela, y en las traducciones culturales en el mes de marzo se observa esto. En el original:

Martes, 18.- También me gusta mi nuevo maestro desde esta mañana. Durante la entrada, mientras él se colocaba en su sitio, se iban asomando a la puerta de la clase, de cuando en cuando, varios de sus discípulos del año anterior para saludarle: “Buenos días, señor maestro; buenos días, señor Perbono.” Algunos entraban, le cogían la mano y escapaban. Se veía que lo querían mucho y que habrían deseado seguir con él. El les respondía: “Buenos días”, y les apretaba la mano, pero no miraba a ninguno; a cada saludo permanecía serio, con su arruga en la frente, vuelto hacia la ventan, y miraba al tejado de la casa vecina, y en lugar de alegrarse de aquellos saludos, parecía que le daban pena. Luego nos miraba uno después de otro, con mucha fijeza. Empezó a dictar, paseando entre los bancos, y al ver a un chico que tenía la cara muy encarnada y con unos granitos, dejó de dictar, le tomó la barba

⁷⁶⁵ CA, p. 6.

y le preguntó qué tenía; le tocó la frente para ver si sentía calor. Mientras tanto, un chico se puso de pie en el banco y empezó a hacer tonterías. Se volvió de pronto, como si lo hubiera adivinado; el muchacho se sentó y esperó el castigo, encarnado como la grana y con la cabeza baja. (...) Cuando concluyó, nos miró un instante en silencio; con voz lenta, y aunque ronca, agradable; empezó a decir: “Escuchad: hemos de pasar juntos un año. Procuremos pasarlo lo mejor posible. Estudiad, y sed buenos. Yo no tengo familia. Vosotros sois mi familia. El año pasado todavía tenía a mi madre: se me ha muerto. Me he quedado sólo. No tengo en el mundo más que a vosotros; no tengo otro afecto, ni otro pensamiento. Debéis ser mis hijos. Os quiero bien, y es preciso que me paguéis en igual moneda. (...) El muchacho que se había levantado de pie en el banco, se acercó al maestro y le dijo con voz trémula: “¡Perdóneme usted!” El maestro le besó en la frente y le contestó: “Está bien, anda, hijo mío.”⁷⁶⁶

Comparemos esta cita con la versión de Vera Burgos y la de Berdiales y Tognetti. En CVB en vez de “martes 18” de octubre es “martes 4” de marzo y en CBT es “miércoles 2”. Otro cambio, es el nombre del maestro, en vez de Perbono como en el original en uno se llama Guruciaga y en la otra Perboni. Por ejemplo, en el fragmento en que el maestro responde el saludo, en CVB se expresa como:

Algunos entraban, le daban la mano y escapaban ligeros. Se veía que le querían y que les hubiera gustado seguir con él.

El respondía: -Buen día-, estrechaba las manos que le presentaban, pero no miraba a ninguno. Permanecía serio, con su profunda arruga recta en la frente, vuelto hacia la ventana y como si estuviera abstraído en la contemplación del techo de la casa del otro lado de la calle. Parecía como si aquellos saludos le entristecieran en vez de alegrarle. Después nos estuvo mirando, uno por uno, con particular atención, como si quisiera leer dentro de nosotros.⁷⁶⁷

En este caso se agrega información que no está en la versión original con la intención de dar mayor verosimilitud a partir de incorporar detalles a la narración como explicitar que la arruga es “profunda” y “recta” o dar cuenta del estado de ánimo del personaje cuando dice “como si estuviera abstraído en la contemplación del techo de la casa del otro lado de la calle.” En cambio, en CTB se describe al maestro – “después de cada saludo permanecía serio, con su arruga recta en la frente, vuelto hacia la ventana, mirando el techo de la casa vecina: y parecía que, en vez de alegrarlo, aquellos saludos le hiciesen sufrir”- en una extensa oración con cimas internas. También cuando se refiere al chico que se para en el

⁷⁶⁶ De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], pp. 10-11.

⁷⁶⁷ CVB., p. 4.

banco, en CVB se amplía la información -“Mientras estaba ocupado en esto, un chiquilín, que se hallaba detrás de él, se levantó sobre el banco y se puso a hacer aspavientos como un fantoche”- y en CBT la misma escena se narra de esta manera: “Entre tanto, un chico, a sus espaldas, se puso de pie encima del banco, y empezó a hacer payasadas.” En este caso, se puede observar cómo se amplía la información que está en el original y se utilizan distintos términos para referirse a la acción del niño como “aspavientos como un fantoche” o “payasadas” utilizando la variedad rioplatense en el último caso. Por último, el cierre de la página del diario en CVB se enriquece con “El Maestro se inclinó, le dio unas cariñosas palmaditas y le dijo: - Anda con Dios, querido”; mientras que en CTB el capítulo se cierra con “El maestro le puso una mano en el hombro y le dijo: -Está bien, hijo.” En las traducciones culturales se amplía la descripción, se hace más detallada o se incorporan términos de la variedad rioplatense que no están en la traducción autorizada por el autor. Estas traducciones culturales, entonces, presentan modificaciones lingüísticas incorporando ciertos aspectos de la cultura de llegada aunque mantienen elementos de la variedad castiza que para la época investigada era considerada la norma lingüística oficial.

En cambio, en CBI la variedad lingüística que se utiliza es la rioplatense. Por ejemplo, al inicio del texto, los personajes conversan:

GAROFI (*entrando*) .- Buen día, muchachos...

TODOS.- Buen día.

GAROFI.- ¿Y, Garrón?

GARRÓN.- ¿Trajiste aquello, Garofi?

GAROFI.- ¿Y vos tenés ahí la estampilla?

GARRÓN.- Aquí está.

GAROFI (*buscando en los bolsillos de los que va extrayendo : cajas de fósforos, piolines, plumas, papeles, apuntes, bolitas, en cantidad*). - ¿Dónde la habré metido? ¡Ah, aquí está! ¡No! ¡No es ésta! ¡Al fin! ¡Tomá! Venga la estampilla...

GARRÓN.- ¡A mano!

GAROFI.- ¿No es regalada, muchachos, una pluma como ésa, de acero superior, que dibuja solita, por una estampilla usada? ¡Usada, eh! (*se agacha a recoger algo*).

DEROSO.- Todo lo recogés: plumas gastadas, fósforos, alfileres...

GAROFI.- Todo vale, che. Cuando salga de la escuela estableceré un comercio nuevo que me he inventado.

ENRIQUE.- ¿No será un cambalache?⁷⁶⁸

Como vemos en esta escena y a lo largo de la adaptación escénica, se incorpora el uso del voseo, del “che” como elementos concretos de la variedad rioplatense tal vez porque al ser teatro para escenificar en la escuela se busca la variedad lingüística similar a la que utilizan los niños en sus intercambios cotidianos y, además, hay una decisión del traductor de que la traducción cultural sea fidedigna incorporando no sólo referencias culturales y de la idiosincrasia argentina sino también desde el punto de vista lingüístico.

Los personajes

A través del personaje se construye la verosimilitud de un relato y se organiza el texto y, a la vez, se caracteriza al género y se le da una investidura ideológica y moral. Los personajes pueden venir descriptos de manera acumulativa, es decir, se va agregando información a lo largo del texto o también de manera repetitiva cuando se reenvía a algún aspecto ya señalado. En el caso de la novela el personaje es central para la construcción del relato y esto es evidente en las traducciones culturales que presentan a los personajes de manera amplificada respecto del original, incorporan nuevos y buscan –en algunos casos- el acercamiento al lector a través de la cotidianeidad dada en los nombres elegidos que aparecen argentinizados o castellanizados, en sus lugares de origen, en los modos de retratarlos y en las actividades que realizan.

En CA la mayoría de los personajes cambian de nombre y también se incorporan personajes ausentes en la novela italiana. Es así como el narrador no se llama Enrico sino Ángel Revilla, su hermana menor Adela –en lugar de Silvia- que viene descripta como una niña solidaria y se incorpora un hermano mayor llamado Ernesto. Entre los compañeros de Ángel, como se narra en el primer capítulo, se encuentra Pardo “moreno, flacucho, muy pobre en el vestir, pero defensor de los más chicos cuando se ven apurados. Es un muchacho de excelente corazón”; Jacobo Lerrú “hijo de un tendero; siempre bien puesto, y que encuentra medio de ser generoso con el compañero que le pide prestado un lápiz, una hoja de papel, un libro para preparar su lección”; Juancito González “tan estudioso, que

⁷⁶⁸ CBI, p. 13.

siempre saca la mejor clasificación”; Luis García “algo conversador, pero incapaz de denunciar a un compañero con la mira de que sea castigado.” En el segundo capítulo el narrador amplía la descripción de sus compañeros y presenta también a Colina “que es un niño de familia rica que comparte sus caramelos con los más chicos, pero que es un poquito haragán para el estudio y bastante orgulloso”; Vioncarlo “un italiano hijo de colonos, que hace un ruido terrible con sus zuecos de palo cuando pasa al pizarrón, pero al que nunca le falta en su bolsa una buena rebanada de pan de manteca”; Escobín “al que le llaman así porque tiene el pelo como cerda, formando plumero sobre la frente” y “es el peor y más desaplicado de la clase; se lo pasa haciendo visajes para distraer a los demás; jamás pone atención a lo que dice el Maestro”. Otros compañeros son Torres que “es alto como una torre; los pantalones le quedan siempre cortos y el saco remangado sobre las caderas” también se lo describe como poseedor de “una fuerza terrible, y aunque no es peleador, cuando Escobín y el malvado de Andrés Cheni lo incomodan, les da una paliza en algún rincón del patio de recreo” y como alguien “humilde”. Andrés Cheni, el hijo del herrero, es presentado por el narrador como “perverso. Hay que figurarse un muchacho flacucho, de espalda encorvada; un color amarillo aceituna, una boca con portillos. Es desaseado y haragán. No consigue el Maestro que se presente peinado, ni con la cara y las manos limpias.” Otro de los compañeros que presenta el narrador en este capítulo es Ferrán quien “es completamente bueno. Tiene catorce años, y aunque estudia mucho, no consigue pasar del 5° grado”, hijo de un albañil y “va siempre muy limpio y con los zapatos lustrados.” Es descrito como un niño tímido que casi no habla con sus compañeros pero hace sus deberes y atiende al maestro. Éste es otro de los personajes destacados que se presenta en esta traducción cultural y, como en el original, aparece como un hombre de valores, un modelo ejemplar para los niños por sacrificarse por ellos y su enseñanza como así también por preocuparse por los más necesitados y lleva el nombre de Fontán en lugar de Perboni. Otro docente que aparece es la Srta. Montaldo, maestra de familia distinguida pero caída en la pobreza que estudió para profesora. Otros niños que forman parte del relato pero casi no tienen un desarrollo en la novela son Pedro Salinas, el niño pobre; Carlos García el niño rico; Elena, la amiga de Adela que muere; Escremin –un compañero que se une al curso avanzado el año- que es manco y tiene quince años, y Roscardi el hijo del carpintero. Si bien en algunos casos podemos reconocer rasgos o características de los personajes que

conforman la novela del escritor italiano - como Cheni que nos recuerda a Franti o Pardo que pareciera ser Garrone o Ferrán que se asemeja a Stardi y Juancito González que es tan aplicado y estudioso como Derossi, Carlos García que es tan soberbio como Carlo Nobis- los personajes de CA no pueden ser considerados la sustitución perfecta de los personajes del original; más bien, la autora retrata a los personajes a partir de semejanzas en las actitudes, características físicas, pertenencias sociales y oficios de los padres con los de *Cuore*.

Dos personajes se destacan en CA por cómo vienen descriptos en la novela y porque funcionan, además, como transmisores de la posición ideológica de la autora: Vioncarlo, el italianito y Quilito, el indio. Vioncarlo es un representante del inmigrante italiano en la Argentina que llega a nuestro país en busca de un futuro promisorio que aparece por primera vez en el capítulo II cuando el narrador describe a sus compañeros y, luego, avanzado el relato, se le dedica el capítulo XXX titulado “Mi compañero Vioncarlo” en el que se lo presenta como esforzado, prolijo, tímido y, como si esto fuera poco, un héroe por “su acción humanitaria.” Vioncarlo es hijo de un “colono, dueño de un trozo de campo a una legua de la ciudad”, es decir, un inmigrante dueño de la tierra que representa la figura del esfuerzo que se premia en territorio argentino. El niño es condecorado por haber salvado a los pasajeros de un tren al descubrir que el puente estaba roto y hacer lo imposible para frenarlo. En el capítulo, además de narrar el episodio de la entrega de medallas a cargo del Inspector, se describe a Vioncarlo:

El chico que hace ruido con los zuecos cuando va a escribir cantidades en el pizarrón y que se pone colorado de confusión si el profesor le mira o le dirige la palabra.

Un alma cándida, un corazón bueno, que por lo visto sabe convertirse en bravo cuando llega la ocasión.

Vioncarlo tiene trece años; es rubio y grueso; estudia a conciencia; no habla casi nada, y siempre está muy cuidadoso de su ropa, que limpia en seguida que se ve tiznado con tiza. Un vez, recuerdo que lloró sin consuelo, pero también sin sollozos, porque se había sentado con su calzón de lienzo azul recién puesto sobre un tintero volcado. (...)

El chico se ausenta de la escuela cuando hay que levantar la cosecha; luego vuelve en su caballo petizo, que lo trae a clase. Vuelve con la cara quemada del sol y las manos más callosas que nunca, pero siempre risueño y callado. (...)

Lo mirábamos en poco al pobrecito, porque nos parecía algo así como un buey manso de trabajo de esos que no levantan la cabeza del yugo hasta que no han acabado la tarea. Su exterior grosero había ocultado nada menos que un alma grande.⁷⁶⁹

Vioncarlo es un campesino de familia italiana que se esfuerza para salir adelante y superarse –como lo ha hecho su padre que ha accedido a la propiedad de la tierra-; además, viene descrito por el narrador como una bestia de carga que oculta en su interior una bondad inimaginable sobre todo porque su apariencia es tosca. En esta descripción de Vioncarlo se cuelean los esquemas de percepción de Garrido de la Peña que son el producto del imaginario de la época en torno al inmigrante europeo como campesino y trabajador raso que sólo viene a Argentina en busca de acrecentar su economía.

El otro personaje, Quilito, introduce en el relato la cuestión de los pueblos originarios como otro habitante del suelo argentino que convive con los criollos y los inmigrantes, aunque ya para 1919 –año de publicación del texto- habían sido exterminados por la Campaña del Desierto. Garrido de la Peña le dedica el capítulo XXXVI que lleva por título el nombre de este personaje nuevo y se lo presenta como otro, la alteridad presente en la escuela de la ciudad. Cito:

Quilito es particularmente interesante. Es indio. Tiene sólo once años, y ya es más alto y desarrollado que todos nosotros.

El Maestro ha dicho que es el ejemplar más puro de una raza noble, casi desaparecida. Su historia es muy sencilla.

Ha nacido en las selvas del Chaco y era hijo de un cacique poderoso. En una de las refriegas de las tropas de la Nación con las tribus de indios guerreros que todavía existen en el corazón de los bosques argentinos inexplorados el capitán de la partida hizo cautivos a muchos indios, entre los cuales cayeron varios muchachos.

Uno de ellos fué Quilito.

La tenacidad y la desconfianza, que son distintivos del carácter del indio, se dulcificaron con el trato paciente que le dieron al pequeño salvaje dos señoras en cuya casa fué depositado. Ellas lo mandaron a la escuela, y al cabo de cuatro años Quilito habla bien el castellano y demuestra una inteligencia que no es inferior a la de ningún muchacho argentino.

El también es argentino; ¿por qué no ha de serlo?... Sus antepasados fueron siempre los dueños absolutos de toda la América, desde los trópicos hasta el cabo de Hornos. (...)

⁷⁶⁹ CA, pp. 110-11.

El indio debe recordar algo de su pasada vida de libertad, porque algunas veces se sienta en el suelo, detrás de una mata de alelíes del jardín, y mientras los muchachos juegan, él hace rayas con un palito sobre la arena, escribiendo no sé qué cosas, abstraído en una idea fija. (...)

¡Pobre Quilito, que me hace acordar a un pájaro al que le han cortado las alas y no puede remontarse ya por los aires en busca de libertad! (...)

A veces sorprendo en la cara ancha y morena, en sus ojos de un negro penetrante, una sonrisa de incredulidad, como quien dice: “Esos son cuentos para los bobos; ¡si yo les contara las cosas que he visto en mi tierra!”. Pero si lo piensa el indio, nunca nos ha querido referir nada de allá. Si acaso le preguntan los curiosos de la escuela, él se hace el sordo. Se pone como humillado al tener que confesar la miseria e ignorancia de su raza. (...) (Ibídem: 136-137)

En este personaje se observan las contradicciones del pensamiento indigenista de la época en tanto Quilito es un representante de los pueblos originarios que es visto por el narrador como un otro, un indio cautivo llevado a la civilización para ser domesticado y, a su vez, se presenta como aquel que también es argentino por ser sus antepasados propietarios de la tierra. En sólo dos ocasiones el narrador lo llama por su nombre y en los otros casos lo nombra como “indio”, como aquel que no pertenece al grupo de compañeros de la escuela, que es diferente y, además, es ignorante, miserable, desconfiado y salvaje, características asignadas a los pueblos originarios por las élites argentinas para la época del Centenario, contexto sociohistórico en el nivel del relato. También es interesante destacar que la civilización está dada por la escuela y los habitantes de la ciudad que tienen costumbres que “dulcifican” al “salvaje” aunque, como bien da cuenta el narrador, en su interior permanece el recuerdo de la experiencia como indio. Más adelante en el capítulo, se narra una acción moralmente destacable para el narrador que tiene como protagonista a Quilito: encuentra una billetera y le pide a Ángel que la devuelva porque si no van a pensar que “el indio la había robado” y cuando el dueño quiere retribuir la acción con un billete, Quilito se rehúsa; es ahí cuando el señor le dice que se lo lleve a su madre y Quilito dice que no tiene. Entonces el tendero le da “un beso en nombre de tu madre muerta” y el narrador reflexiona:

¡Pobre pequeño salvaje! ¡Tal vez esos labios que se posaron en su frente, bronceada por el sol del desierto, habrán sido los primeros que te acariciaron desde que la civilización te arrancó de tu choza y del regazo materno para traerte cautivo entre cristianos! Y sin embargo, por cruel que eso sea, su obra es hermosa, porque te ha enseñado a ser honrado y bueno... (Ibídem: 139)

En el pensamiento del narrador Quilito es un salvaje que no ha tenido nunca la contención y el amor familiar, ajeno al cariño de los suyos, a la bondad y a la honradez de manera tal que la acción “civilizatoria” de sacarlo de su medio y trasladarlo a la ciudad lo ha transformado en una buena persona que realiza acciones ejemplares siguiendo los valores morales y las pautas de urbanidad legitimadas socialmente para la época. Con todo, la historia de Quilito permite a la autora de la traducción cultural introducir elementos de la cultura de llegada y de su historia como es el problema del indio en el período de nacionalización cultural durante el Centenario que rescata la figura de los indígenas para construir un relato nacional donde todos estén incluidos.

En la necesidad de construir un relato para la identificación nacional también en la novela pedagógica de Garrido de la Peña se introduce el personaje de Raúl Quinteros, el niño cordobés, que funciona como representante de la argentinidad y como resorte de la vida en el interior del país, específicamente, en la provincia de Córdoba. El ingreso de este personaje permite a la autora dar cuenta de los recursos naturales y la industria de esta provincia argentina a través del relato detallado que Raúl realiza en el texto. Cito:

Un chico cordobés que hay en 6° grado, y que se llama Raúl Quinteros, me ha contado cosas muy curiosas de la vida de las sierras.

- Tú no te imaginas –me ha dicho- lo que es la montaña, porque cuando sales de la ciudad y vas al campo no ves sino el terreno igual que no varía nunca; porque así, tan monótona y uniforme, es la llanura. Mis ojos, por el contrario, están acostumbrados a mirar a lo alto, pues viviendo en un pueblito situado al pie de la misma sierra, hago largas caminatas con otros amigos, y visitamos sitios tan pintorescos como *la casa de los pajaritos* y *la cueva del tigre*; que son excavaciones naturales, grandes como grutas, que se hallan entre la quebrada. (...)
(Ibídem: 124)

La descripción del lugar en el que vive le sirve a la autora para presentar al personaje, sus costumbres, su hábitat e incorporar el *leit motiv* nacionalista de la riqueza de la tierra y la geografía argentina como así también los valores morales del esfuerzo y del trabajo digno para llevar adelante el progreso de la nación como observamos en la siguiente cita:

(...) – Y tú –le pregunté-, ¿no has ido a la cantera?

- Voy casi siempre –contesta Raúl- voy con los chicos del picapedrero... Pero ¿sabes bien lo que es una cantera?

- Supongo que será un sitio de donde se arrancan piedras...

- Sí; pero para arrancarlas hay que trabajar bastante. Mi papá es dueño de una extensión de serranía y explota la cantera vigilando en persona el trabajo de los peones picapedreros, que primero buscan el sitio donde el mineral sea más quebradizo para empezar a trabajar con el pico. ¿Te imaginas el esfuerzo continuo de este trabajador, dando todo el día azadonazos en la masa de mármol, tan duro que a cada golpe salta un incendio de chispas? Luego que han arrancado bastante piedra, otros peones la cargan en vagonetas o carritos que parecen de juguete y que por el riel se deslizan hasta las maquinarias que pulen la piedra, la redondean y la dejan en condiciones de servir para pavimentar las calles de las ciudades; esos son los adoquines. El mármol rosa, amarillento, y blanco, lo trasladan a la estación del ferrocarril para ser vendido al marmolista, que lo convertirá en mesas de tocador, incrustándolo en muebles de lujo, en zócalos y monumentos y obras de arte escultórico. Es una industria lucrativa que, según he oído decir a mi papá, no está todavía bien explotada y que representa una inmensa fuente de riqueza nacional. (...) (Ibídem: 125)

Raúl Quinteros es la excusa para presentar al lector un personaje del interior del país y, a su vez, incluir temáticas que se constituyen en elementos para reivindicar la pertenencia a la nación argentina. Los personajes de CA nos traen reminiscencias de los que están presentes en la novela original de De Amicis pero, a la vez, se incorporan nuevos personajes que introducen referencias concretas de su pertenencia al sistema cultural argentino y a problemas de la conformación del proyecto nacionalista en una sociedad plural que resiste a los embates de la homogeneización cultural a la que tiende el discurso hegemónico y, de algún modo, este texto da cuenta de esa tensión en el seno de la sociedad argentina de la época.

Si en CA se transformaban los nombres y se agregaban personajes que no estaban presentes en el original, en CVB casi no hay cambios en la presentación de los personajes pero sí los nombres y apellidos dan cuenta de una castización que se destaca en el horizonte de las traducciones culturales analizadas. En este texto, todos los personajes adquieren apellidos que los vinculan con el origen castizo o, en algunos pocos casos, con familias de origen patricio. Es así como Enrico se transforma en Enrique, el maestro se renomina Guruciaga, Roberti deviene Cabral, Garrone es Garrido, Coretti es Cortés, Nelle es Nadal, Votino se transforma en Pereira, Garoffi es Costa, Carlos Nobis deviene Carlos Núñez, Antonio Rabucco es Antonio Díaz, Derossi es Rosales, Precossi es Serrano, Crossi toma el nombre de Vianello como aparece en CA, Betti es Gallardo, Franti es Aldao, Stardi es

Olazábal y el maestro del padre de Enrico se llama Don Juan Díaz Guerra. El único personaje que se agrega es el del niño mendocino que se llama Lagarder que hace su aparición en la página del diario titulada “La Nevada” en la que se relata el episodio climático inusual de una nevada en Buenos Aires que provoca en los niños sorpresa e interés porque no están habituados a ver nieve mientras que para Lagarder, por ser de origen mendocino, es un fenómeno habitual. Además de los nombres de los personajes también en esta traducción cultural se observan otras modificaciones en cuanto al modo en que vienen descriptos ya que, si bien se respetan las características físicas o morales de los personajes, se agregan detalles precisos que remiten al contexto cultural argentino. Es así como, por ejemplo, Olazábal se lo describe como “pequeño, rechoncho, macizo, con la cabeza embutida como si no tuviera cuello; especie de carpincho gruñón, que no habla con nadie y parece muy duro de entenderas; pero que cuando el Maestro explica algo, atiende con toda su alma, sin pestañear, la frente fruncida y los labios apretados.” (Ibídem: 10) La descripción es casi idéntica al original pero se agrega la comparación con un animal autóctono como es el carpincho. En la descripción que se hace de Cortés –Coretti- el hijo del revendedor de leña se agrega que éste “fué soldado e hizo toda la campaña del Río Negro, de la que dicen tiene varias medallas.” Para describir a Carlos Núñez –Carlo Nobis en el original- se utiliza una expresión bien argentina como “*niño bien*” –en lugar de “signorino”⁷⁷⁰- que responde a una representación cultural de aquellos individuos pertenecientes a la oligarquía patricia de la época.

También en CBT los personajes cambian sus nombres y adquieren algunas características particulares que se vinculan con la cultura de llegada. Es así que en algunos casos se castellanizan los nombres del original como por ejemplo el narrador se llama Enrique en vez de Enrico, Carlos Noble en lugar de Carlo Nobis, Correa en lugar de Coretti, Benítez en lugar de Votino, el maestro se llama Perbono en lugar de Perboni, la maestra se apellida Hidalgo en vez de Delcati y la secretaria Gómez; otro procedimiento es la transformación del nombre por asociación fónica o asociación libre como el padre de Enrico cambia su nombre de Alberto Bottini a Alberto Riglos, Roberto –el niño que es arrollado por un coche- por Roberts, Nelle transforma su apellido de origen italiano en O’Nell, Franti deviene Franco, Garoffi cambia por Garoff, Antonio Rabucco –el albañilito-

⁷⁷⁰ Que significa señorito.

deviene Antonio Rabusco, el maestro del padre de Enrico abandona su nombre italiano – Vincenzo Crosetti- para llamarse Corvalán. Otros personajes mantienen sus nombres como, por ejemplo, Precossi, Garrone, Derossi, Stardi, Crossi, Betti. En lugar del niño calabrés que tiene una página del diario de Enrico dedicado a su llegada a la escuela, en esta traducción cultural hace su aparición Cáceres “el chico mendocino” que está caracterizado de manera semejante al niño del mediodía italiano presente en el original: “rostro tostado, pelo negro, ojos grandes y negros, cejas espesas y juntas; llevaba traje oscuro y un cinturón de cuero con botones y cadenas de plata.” Otros personajes que modifican su aspecto son los “dos hermanos, con trajes iguales, que se parecen como dos gotas de agua, y los dos llevan gorras inglesas a cuadros” que en el original se los describe “ambos llevan un sombrero a la calabresa, con una pluma de faisán.”⁷⁷¹ En cuanto a cómo vienen caracterizados, es interesante destacar algunos rasgos particulares que ligan a los personajes al contexto cultural argentino; por ejemplo, Correa se lo describe como “hijo de un revendedor de leña, peruano, que ha sido soldado en la guerra del Perú con Chile, en el Batallón Iquique, a las órdenes de Roque Sáenz Peña, el presidente electo, y dicen que tiene una medalla” mientras que en el original -su par Coretti- es descrito como “hijo de un revendedor de leña, que ha sido soldado en la guerra del 66, en el batallón del príncipe Umberto.”⁷⁷² También aquí Carlos Núñez – Carlo Nobis- adquiere una característica del contexto sociohistórico cuando se lo describe como “hijo de un estanciero” mientras en el original sólo se dice de él que es un “signorino.” En esta traducción cultural los personajes mudan algunas características pero en general mantienen la caracterización que se hace de ellos en el original de De Amicis como así también los episodios cotidianos que los tienen por protagonistas; en cuanto a los nombres los traductores pareciera ser que han querido mostrar diversidad de apellidos de distintos orígenes nacionales con el objetivo de mostrar la diversidad cultural y étnica que convivía en la Argentina de la época y, además, acercar a los personajes que tienen mayor protagonismo en la historia a través de apellidos castellanizados que podían resonar como más familiares para los lectores.

En CBI la traducción de los nombres de los personajes se encuadra en la transferencia lingüística del italiano al castellano y, es así, como Enrico es Enrique, Garrone deviene Garrón, Garoffi pierde la doble “f” y se transforma en Garofí, Derossi

⁷⁷¹ De Amicis, Edmundo. *Cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori editore, 1984, p. 32. La traducción es mía.

⁷⁷² *Ibidem*.

pierde el componente morfológico italiano de la doble “s” –como en el caso de Crossi que se denomina Crosi- y la desinencia italiana con “i” para llamarse Deroso, Coretti pierde la doble “t” y deviene Coreta al igual que en el caso de Betti que se transforma en Beti, Stardi se transforma en Estardo o Carlo Nobis que sólo muda su nombre por Carlos. Otros cambios que se observan en los nombres y apellidos son Antonio Rabucco por Antonio Rabusco, el maestro Perboni por Perbono, Precossi por Precusa. Y, como en otras traducciones culturales, en la de Berdiales e Inchauspe se agrega el portero, un grupo de niños y el niño cordobés que se llama Coraci que ya aparece –pero con otro nombre- en CA. En esta traducción hay una intención clara de acercar lingüística y culturalmente la adaptación escénica a los niños lectores ya sea por la castellanización de los nombres como por el uso, como ya dijimos, de la variedad lingüística rioplatense y, a través, de la entrada de un personaje como el niño cordobés que agrega otro elemento autóctono al texto.

Los personajes niños, tanto en el texto de De Amicis como en las traducciones culturales, aparecen como estereotipo y modelo de modo tal que el texto literario funciona como medio para educar al niño en ciertos valores humanos como para controlar su naturaleza salvaje. En este sentido se puede observar cierta confianza puesta en el ejemplo modélico como método adecuado para transmitir saberes, conductas y modelos de comportamiento que harán del niño un futuro ciudadano como se puede observar en la presencia en el desarrollo de cada uno de los textos de ciertas pautas de urbanidad que la escuela consideraba como objetivo mínimo de cultura. Además, a lo largo de cada uno de los textos analizados aparecen otras enseñanzas a partir del relato de un suceso o anécdota, como la importancia de tener voluntad y constancia en el trabajo y en el estudio; como respetar al maestro y no ser resentido con él; como no hacer diferencias con aquellos que menos tienen; como rescatar el espíritu de sacrificio o respetar y recordar a aquellos que han muerto por salvar a los niños. De ahí que CA como CVB, CBT y CBI se inscriben dentro de una mirada positivista respecto de la infancia que postula la necesidad de moldear al niño lector a partir de relatos que den cuenta de ciertos valores y, a la vez, se lo presenta como un estereotipo que es la meta a la que hay que llegar oponiéndose a lo negativo que caracteriza a la esencia infantil. Por otro lado, también es interesante destacar cómo aparecen otros elementos propios de la mirada positivista acerca de la infancia como el

maestro como ejemplo, autoridad y poseedor de un control sobre el niño; la importancia de reprimir los excesos de los niños y, además, moldearlos a través del rigor y la sugestión.

Los cuentos mensuales

Como hemos visto, la estructura de la novela *Cuore* de De Amicis incluye cuentos que ingresan en cada uno de los meses a lo largo de los cuales se desarrolla el diario de Enrique durante el ciclo lectivo. En las traducciones culturales los cuentos mensuales se mantienen aunque cambian los títulos, el origen de los protagonistas y, por ende, aparecen otras referencias históricas, geográficas y socioculturales como el mes en el que se introducen. En este sentido, los cuentos mensuales son adaptaciones nacionalizadas de aquellos que aparecen en el original de De Amicis y funcionan como ejemplos de heroísmo⁷⁷³ y virtud de niños que han sido partícipes de la historia argentina o que han vivido experiencias que merecen ser contadas.

En el original el primer cuento mensual correspondiente al mes de octubre se titula “El pequeño patriota paduano” y cuenta la historia de un niño hijo de labradores de Padua que lo venden al jefe de titiriteros y que, cansado de pasar hambre y de los malos tratos, se escapa y pide protección al cónsul italiano en Barcelona quien lo envía en un barco a Génova. En la travesía marítima el niño se refugia en su intimidad y no habla con nadie hasta que un grupo de viajeros de distintas nacionalidades lo hacen hablar y le dan dinero. Mientras el niño mira por la claraboya y piensa en que ese dinero para él es una fortuna, escucha a los viajeros hacer referencia a los países que habían recorrido hasta que empiezan a hablar de Italia y se quejan de sus ferrocarriles, del mal olor, de la gente. Es así que el niño se enoja con esos comentarios y les tira el dinero recibido y dice a los viajeros “Recobrad vuestro dinero (...); yo no acepto limosna de quienes insultan a mi patria.” En las traducciones este relato tiene distintas versiones.

En CVB este primer cuento se ubica en el mes de marzo y se titula “El porteñito patriota”; en él se narra la historia de un niño pobre que es vendido a un circo y recorre distintos países pasando penurias hasta recalar en Río de Janeiro donde se escapa y el

⁷⁷³ Entendemos al heroísmo como una característica del héroe, ser humano que lucha contra la injusticia y vive para obrar bien aunque a veces su destino es trágico.

cónsul argentino en esa ciudad le consigue un pasaje para regresar a Buenos Aires. En el viaje tres vendedores se le acercan y le brindan cariño y unas monedas para que pueda comprarse lo que necesitaba. Al rato, el niño escucha cómo los mismos mercachifles se refieren al país de donde es originario el niño. Cito:

- ¡Si conoceré yo la Argentina –decía el mercachifle en un castellano que habría hecho llorar a Cervantes– que me la he recorrido toda desde el Chaco a la Tierra del Fuego! Y bueno; yo les digo a ustedes que la gente es peor que salvajes.

(...) –Ya ven- decía uno, lo que han hecho con ese chico sus padres. Pues bien; todos son lo mismo. No hay cariño para nada más que para la plata en esa tierra. El mejor de los argentinos es capaz, por un peso...⁷⁷⁴

Al escuchar esto, y a pesar de la situación dramática en la que se encontraba el porteñito, les tira las monedas a los vendedores y dice:

-¡ Mienten! ¡Mienten! ¡Crápulas! Si mis padres, que ni siquiera son argentinos, acosados por la miseria, me entregaron a un patrón, eso no se ve sino por caso rarísimo en esta tierra, que es tan cariñosa, tan buena, tan santa, que hasta a miserables como ustedes les recibe con amor y les enriquece. ¡No quiero su plata! ¡Embusteros! ¡Sinvergüenzas! ¡No quiero un centavo de quien se permite hablar mal de mi patria, después de haberse hecho persona en ella! ¡Crápulas! (...) Si tan mala es la gente en mi tierra ¿por qué venís? ¿por qué, si sabéis que la Argentina es un país de salvajes, volvéis a ella? (...) (Ibídem: 28)

En esta cita el personaje reacciona en defensa de la patria y describe a la Argentina como un país que acoge al extranjero y que no permite que nadie pase hambre ni viva mal. El personaje se enfrenta a aquellos que pueden ayudarlo, sacrificando su sustento y actuando como un héroe, porque no son dignos de hacerlo debido a su actitud negativa hacia su país.

En CBT este primer cuento mensual se titula “El pequeño patriota puntano” y cuenta la historia de un niño hijo de unos “pobres cuidadores de cabras del sur de la provincia de San Luis” que lo venden al dueño de un circo ambulante que lleva al niño a Europa y lo maltrata y le hace pasar hambre. En Barcelona, el niño logra escapar y es ayudado por el cónsul argentino en esa ciudad que lo embarca en un buque que va hacia la Argentina. Un grupo de viajeros que no eran sudamericanos ni españoles se dirigen al niño y cuando éste cuenta su historia le regalan unas monedas. El niño vuelve a su camarote

⁷⁷⁴ CVB, p. 27.

feliz por el dinero obtenido y escucha a través de la puerta los comentarios que hacen los viajeros sentados en “el salón de segunda clase”:

Uno empezó a quejarse de los hoteles, otro de los ferrocarriles, y después todos juntos, enardeciéndose, hablaron mal de todo lo nuestro. Uno habría preferido viajar por África; otro decía que no había encontrado en la Argentina más que estafadores y compadritos; el tercero que los empleados argentinos eran una calamidad.⁷⁷⁵

Fue ahí que el niño puntano les dijo, casi calcando el enunciado del texto original: “- ¡Guárdense su dinero –dijo con desprecio el chico, asomado a la barandilla del pasadizo-; yo no quiero limosnas de quienes insultan a mi patria!”

El segundo cuento mensual, correspondiente al mes de diciembre, incluido en el original de De Amicis se titula “El pequeño vigía lombardo.” Los sucesos se desarrollan en 1859 durante la guerra de independencia de Lombardía, días después de las batallas de Solferino y San Martino, ganadas por los franceses e italianos contra los austríacos. Un batallón de caballería de Saluzo que iba por una senda solitaria encuentra una casa rústica donde flameaba la bandera tricolor y un muchacho de doce años había quedado solo luego de que los pobladores escaparan por miedo a los austríacos. El oficial a cargo del batallón considera necesario subir a los árboles para ver si observaban algún movimiento enemigo en las cercanías. Es así que el niño sube al árbol, a pedido del oficial, y avisa que ve un grupo de bayonetas y hombres a caballo en la lejanía; luego de dar la información es alcanzado por una bala y cae muerto. Los soldados le brindan los honores de guerra y un grupo de cazadores que pasa por el lugar luego de que el batallón haya partido cortan flores y las arrojan al muerto. En las traducciones culturales este relato mensual se modifica y se ubican los sucesos en la historia argentina. En CA el cuento se titula “Soldado de la patria” e ingresa en el capítulo V. En el contexto de las luchas por la emancipación americana, “una avanzada exploradora del ejército libertador en marcha hacia Chile” acampa en la cordillera. El coronel pide un vaqueano (sic) y, en ese momento le informan que han atrapado a un niño que se dirige al coronel y pide entrar en el regimiento. Entonces se le encomienda ir hasta un barranco a mirar el campo enemigo. El niño envía la señal para advertir de la presencia de los españoles e, inmediatamente después, es atrapado por una

⁷⁷⁵ CBT, p. 40.

bala enemiga y muere. En CVB el cuento se titula “El gauchito salteño” cuyo desarrollo se sitúa durante las luchas por la independencia argentina en el norte del país. Una partida de gauchos salteños se cruza con un niño huérfano y le preguntan si ha visto a los realistas. El niño dice que habían acampado cerca; entonces el que capitaneaba la partida, Manuel Edmundo Arias, le pide si puede ir a averiguar dónde están y que él lo recompensará por la tarea. Ante esto, el niño dijo: “-¡Yo no quiero nada! Yo sirvo a los patriotas... porque yo también lo soy.” Pero luego Arias cambia de idea y le pide si podía subir a un árbol para ver y el chico dice que sí. Sube al árbol y cuando había terminado de decir lo que veía y se disponía a observar mejor la situación le disparan. Las últimas palabras del chico fueron: “-Me acertaron, pero... no es nada... ¡Viva Don Martín...! y...viva...” Luego, Arias lo entierra y dice:

-Guachito guapo; guachito bueno; la Patria, por la que diste tu vida, te agradece tu sacrificio y te bendice por mi boca. No será estéril tu martirio; ha servido para que nos reafirmemos en nuestro juramento de que la tierra que has santificado con tu sangre, será siempre libre.⁷⁷⁶

El saber escolar que se transmite aquí es que el niño ha hecho un sacrificio por la patria, ha dado su vida para que la nación sea libre e independiente. El niño es un héroe que tiene como motivación el amor a la patria para realizar sus hazañas y la única lectura que admite es la de la admiración y el respeto por su heroísmo.

En CBT este relato se titula “El pequeño observador tucumano” e ingresa en el texto en el mes de mayo. Los hechos se desarrollan “en 1812 durante la guerra de la Independencia de las provincias Unidas del Río de la Plata, pocos días después de la batalla de Tucumán” durante el mes de septiembre cuando “un pelotón de dragones marchaba al paso por un camino solitario.” Llegaron a un rancho del que “colgaba un viejo poncho azul con guardas blancas” y allí se encontraba un niño de doce años que “descortezaba una rama con un cuchillo para hacerse un mango de rebenque.” El oficial le pide si puede subir a un árbol a ver si divisa a las tropas españolas. El niño sube, ve algo que brilla como si fueran fusiles y es descubierto por los enemigos que comienzan a dispararle hasta que cae muerto. El oficial lo cubre con el poncho azul y blanco y lo honran como un soldado. Oficiales y

⁷⁷⁶ CVB, p. 57.

soldados al pasar le dirigían un saludo de despedida: “- ¡Bravo, tucumano! -¡Adiós guachito! - ¡Adiós muchacho! -¡Viva! - ¡Gloria! - ¡Adiós!”

El tercer cuento mensual, correspondiente al mes de diciembre en el original, se titula “El pequeño escribiente florentino.” En éste se narra la historia de un niño, hijo de un empleado de ferrocarril que por las noches hace trabajo extra como copista para una editorial. El niño le ofrece al padre trabajar para colaborar con la economía familiar, pero el padre se niega porque considera que el niño debe estudiar. Es así que una noche, luego que el padre se duerma, el niño se dedica a copiar y a avanzar el trabajo de completar las fajas para los suscriptores. Así, durante dos meses, hace el trabajo del padre hasta que empieza a tener problemas en la escuela porque se quedaba dormido o no completaba la tarea. Un día el padre va a la escuela y la maestra le comenta esto; luego, ya en la casa, el padre lo reta por su comportamiento indebido teniendo en cuenta la difícil situación familiar. El niño no revela el secreto y unos días después los padres lo notan muy caído y pálido. El padre dice que se debe a “la mala conciencia” por no ser un niño aplicado. Una noche, mientras el niño está trabajando con las fajas, es descubierto por su padre que lo perdona y lo lleva a la cama de la madre y dice “¡Besa a nuestro hijo, a este ángel, que desde hace tres meses no duerme y trabaja por mí, y yo he contristado su corazón mientras él nos ganaba el pan!” El niño actúa de buena fe, en colaboración con su familia y para no avergonzar a su padre lo hace en secreto. En las traducciones culturales este cuento mensual se retitula “El escribiente tucumano” en CVB y se incluye en el mes de septiembre; y en CBT se titula “El pequeño copista rosarino” y se incluye en el mes de abril. En estos dos relatos se cuenta la misma historia que en el original pero cambian los personajes: en CVB se trata de un niño tucumano que vive con su familia en la Capital y, en CBT se trata de un niño rosarino.

El cuarto cuento mensual en el texto de De Amicis se titula “El tamborcillo sardo” y corresponde al mes de enero. Narra la historia de un grupo de sesenta soldados y un tamborcillo, durante la primera jornada de la batalla de Custoza el 24 de julio de 1848 de los italianos contra los austríacos, que se refugian en una casa en las alturas de una colina. El oficial a cargo le encomienda al tamborcillo la entrega de un mensaje a los italianos que están al otro lado de la colina para que vengan a auxiliarlos porque están sitiados. El niño parte y durante el trayecto cae y vuelve a levantarse hasta entregar el mensaje. Los italianos van en ayuda de sus compañeros sitiados. El tamborcillo es herido y enviado a un hospital

de campaña donde, como consecuencia de las heridas, le amputan una pierna. Cuando el capitán llega herido al hospital encuentra al niño y, cuando descubre el estado en el que se encuentra el capitán mira al tamborcillo y “mirándole siempre, levantó la mano hasta la cabeza y se quitó el quepis:

“¡Mi capitán! –exclamó el muchacho admirado-. ¿Qué hace, mi capitán! ¡Por mí!” Y entonces aquel tosco soldado que no había dicho nunca una palabra suave a un inferior suyo, respondió con voz dulce y extremadamente cariñosa: “Yo no soy más que un capitán; tú eres un héroe.” Después se arrojó con los brazos abiertos sobre el tamborcillo, y le besó cariñosamente con todo su corazón.⁷⁷⁷

El niño se transforma en el verdadero héroe de la patria y el capitán en un humilde servidor que se maravilla ante la valentía del tamborcillo.

En CVB este relato se titula “El tamborcito cordobés” y se incluye en el mes de junio. En éste se sitúa el relato durante las luchas de independencia que comienzan el 7 de agosto de 1810. Se inicia con el relato del contexto histórico y, luego, se presenta un texto que funciona como introducción a la historia que se narrará:

(...) en ese día memorable ocurrió uno de esos hechos que la Historia no se digna registrar en sus páginas, lo que no quiere decir que no tengan su importancia, a veces mucho mayor que otros que ocupan muchos capítulos y hasta volúmenes enteros.⁷⁷⁸

Observamos aquí cómo el narrador da importancia y valora aquellos hechos cuyos protagonistas son anónimos y que no figuran en la historia con mayúscula pero, sin embargo, hacen a la construcción de la nación.

Las tropas que llegaron de Buenos Aires, narra la historia, se toparon con el desbande de las milicias y de la población. En un rancho encontraron a un niño solo llorando y, después de muchos debates, los soldados decidieron adoptarlo. Al año de estar junto al ejército, Tito –así habían bautizado al niño– había aprendido muchas cosas entre ellas la cercanía de la muerte en la batalla pero siempre había mostrado “una entereza tan

⁷⁷⁷ De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], p. 98.

⁷⁷⁸ CVB, p. 110.

de hombre y una impassibilidad filosófica tan admirable, que sólo podría encontrarse algo parecido rebuscando entre los héroes de la epopeya.” Es decir, el niño era un héroe dispuesto a todo por el amor a su patria y a la libertad de ella. Además, la infancia aparece aquí como relato de un aprendizaje y una iniciación en la vida adulta. Cuando ya habían transcurrido doce años de su vida militar, estando de guardia en la residencia de Bolívar, éste le encomendó la tarea de hacer los toques de asamblea y de ataque y el niño lo hizo muy bien, pero cuando le encomendó la tarea de tocar a retirada Tito se negó y dijo: “- ¡Perdone, mi general! ¡Ese toque no nos lo enseñan a los tambores argentinos!” En este comportamiento se refleja otra enseñanza escolar que no es otra que nunca entregarse a la derrota sino siempre estar dispuesto a la lucha por la patria. Aquí se mantiene el protagonista del tamborcillo, como en el original, pero se modifica la historia a partir de su recontextualización en las luchas de la independencia argentina y por los sucesos que se narran.

En CBT el cuento se titula “El tamborcito salteño” y se incluye en el mes de julio. Los hechos se suceden casi de manera idéntica al texto de *De Amicis* pero con la variante que se ubican históricamente en Argentina unos meses después de la batalla de Salta en el año 1813 cuando un regimiento de infantería del ejército del Norte es atacado por dos compañías del ejército español. En este caso, en la traducción sólo se modifica el contexto sociohistórico adaptándolo a la cultura de llegada y borrando todas las referencias culturales italianas.

El quinto cuento mensual que se incluye en *Cuore* se titula “El enfermero del Chacho” correspondiente al mes de febrero. En este relato se narra la historia de un niño que llega al Hospital Mayor de Nápoles en busca de su padre campesino que ha ingresado herido por el trabajo. Su madre no ha podido ir porque tiene al cuidado a su hija enferma. Al niño lo llevan a una habitación donde se encuentra un hombre muy viejo y le dicen que es su padre, pero el niño no lo reconoce. Durante cuatro días lo cuida hasta que entra a la sala un hombre que es su verdadero padre que lo reconoce, lo llama y le dice que vuelvan juntos a la casa. El niño se alegra porque lo ve bien pero le dice que él no puede acompañarlo porque se tiene que quedar a cuidar al hombre viejo que está por morir y no puede abandonarlo ahora. Es así que el niño se queda junto al enfermo hasta su muerte. En las traducciones culturales este relato se traduce como “El enfermero de Tatita” en CVB y

se incluye en el mes de julio y “El enfermero del Tata” en CBT correspondiente al mes de junio. El primero relata la historia de Andresito, un “paisanito de once o doce años” que llega al Hospital de Bahía Blanca -“vestido pobremente (...)” con “un chamberguito que un tiempo debió ser negro” y “un ponchito chileno”- a visitar a su padre quien “había aceptado un conchabo en un obraje en Chaco” y en el camino de regreso a su pueblo cuando llega a Bahía Blanca para tomar el tren con destino a Neuquén se siente mal. La madre no puede viajar porque tiene a su hija enferma de sarampión. Y esa es la causa de que Andresito viaje solo y “no le hizo en tren, porque no estaba en situación de permitirse esos lujos; ni tampoco a caballo, como buen criollo, por la misma razón de que no le tenía.” El relato continúa como en el original con el malentendido de confundir al padre de Andresito –que ingresa al hospital por un envenenamiento debido a que “había comprado, cerca de la estación de Constitución, varias cosas para comer en el tren; y entre ellas había alguna echada completamente a perder y hábilmente disimulada con fuertes condimentos” y cura- con un hombre enfermo de erisipela que finalmente muere. En esta traducción cultural la anécdota es la misma pero cambian las referencias culturales como así también el cuento mensual es más extenso y se narra más detalladamente como, por ejemplo, la escena final donde la Hermana le da un ramo de violetas para su madre en la traducción se agrega: “Dile que se las manda una Hermana que la felicita por tener tal hijo, y la admira por los sentimientos que ha sabido inculcar en tu corazón” o, en otro caso, cuando se narra el motivo por el cual el padre ingresó en el hospital que, además, sirve como información admonitoria para el lector sobre el peligro de la falta de higiene. El segundo, en CBT, cuenta la misma historia pero con otras referencias culturales: el padre parte a Paraguay a trabajar y vuelve a Santa Fe y se enferma; el niño se llama Juancho y va al Hospital Municipal de la ciudad de Santa Fe desde “un pueblo de los alrededores de Rosario.”

El sexto cuento mensual en el texto de De Amicis se titula “Sangre romana” y corresponde al mes de marzo. En él se narra la historia de Federico, un muchacho de 13 años hijo de un mercero que había ido de compras a Forlì y su madre con la hermanita llamada Luisita lo acompañaban porque iban al médico para que operase a la niña de un ojo. Federico se había quedado con la abuela que era paralítica. Cenaban a la noche tarde luego de que Federico había llegado después de haber pasado muchas horas fuera de la casa

y la abuela lo había regañado y le había dicho que no tenía que seguir malos ejemplos de jóvenes que habían empezado así y habían terminado en la delincuencia. De pronto, escuchan un ruido en el cuarto de al lado y dos hombres entran en la habitación con el objetivo de robar. Luego de darles el poco dinero que tenían, uno de los ladrones los amenaza con matarlos si hacen ruido. En ese momento un grupo de gente pasa por la calle y se escuchan voces; el ladrón creyendo que había sido la abuela se lanza sobre ella e intenta matarla pero Federico se interpone y el ladrón termina hiriéndolo de muerte. El relato termina con una frase que remite al heroísmo de Federico: “El pequeño héroe, el salvador de la madre de su madre, había entregado su hermosa y valiente alma a Dios.” En CVB, este relato se titula “Martincito, el correntino” y corresponde al mes de agosto. En él se narra la historia de Federico cuyo padre tenía “un modesto comercio de ‘Ramos generales’ a la salida del pueblo de Mburucuyá” y “había marchado a Empedrado para hacer compras, llevándose a su hija Mercedes para hacerla ver por un buen médico, y a la madre, para que acompañase a la niña durante la visita al doctor y diese a éste las explicaciones del caso.” Federico, como en el original, queda solo con su abuela, éste lo regaña por haberse ido muchas horas de la casa y en medio del reto de la abuela escuchan un ruido. El relato continúa como en el original, excepto que el motivo que hace que el ladrón quiera matar a la abuela es que ella reconoce a Félix Gómez, un conocido asaltante de la época. El niño se interpone y muere, y el relato se cierra con la siguiente oración: “El espíritu del travieso, pero nobilísimo y valiente niño correntino había volado a un mundo mejor”; es decir, se señalan sus virtudes como sus errores y no hay una referencia religiosa directa como en el original. Por otro lado, en CBT este cuento mensual ingresa en el mes de agosto y se titula “Sangre correntina.” En él se narra la historia de Federico pero este personaje vive en el campo y el padre que tenía un almacén de campo viaja a la ciudad de Goya a hacer compras y su mujer lo acompaña porque va a ver al médico con su nena que tenía un ojo enfermo. El relato narra la misma historia que en la traducción cultural de Vera Burgos pero el malhechor se llama Almada y la frase final es un calco de la del original de De Amicis.

El séptimo cuento mensual se titula “Valor cívico” en el original y se incluye en el mes de abril. Se narra la entrega de una medalla al niño que salva a un compañero en el río Po y se lo describe como un “salvador noble y generoso.” En CVB ingresa en el mes de mayo y se titula “Los premios al valor altruista” en el que se narra la fiesta organizada por

la Prefectura Marítima y la Jefatura de Policía de la Capital en el teatro Colón donde se premia al personaje de Cabral, un niño que salvó de que un ómnibus pisara a un chico y, también, se premia a Segundo Viale, un chico del barrio de La Boca que salvó a otro que se cayó al Riachuelo y “fué arrastrado por la corriente.” En CBT el relato se titula “Valor civil”, corresponde al mes de septiembre, y en él se narra la entrega de una medalla a un chico llamado Luigi que vive en el barrio de La Boca que salvó a un compañero de las aguas del Riachuelo. A diferencia de la otra traducción, los festejos se realizan en el Departamento de Policía de la calle Moreno.

El octavo cuento mensual en el texto de De Amicis se titula “De los Apeninos a los Andes” y cuenta la historia de un muchacho de trece años llamado Marcos que viaja de Génova a América a buscar a su madre que había llegado a la Argentina unos años antes en busca de trabajo. Luego de veintisiete días de travesía marítima llega a Buenos Aires y no encuentra a su madre y le aportan el dato de que trabaja para la familia Mequínez. Le dicen que partió a Rosario, entonces, viaja tres días más. Luego que está en Córdoba y cuando llega allí le dicen que ha partido a Tucumán hasta que finalmente la encuentra en esa ciudad internada en un hospital y finalmente, luego de una operación, se salva. Este relato está inspirado en el viaje que De Amicis realizó a nuestro país en 1884 y narra las peripecias de los inmigrantes italianos en Argentina. En CBT este cuento se incluye en el mes de octubre y mantiene tanto el título como la historia que está en el texto de De Amicis sólo cambia el nombre de la familia que acoge a la madre que se llama Martínez. Tal vez esto se deba a que el relato se enmarca en el contexto argentino y, a la vez, se narra la historia de muchas familias inmigrantes que podían leer el libro de Berdiales y Tognetti. En cambio, en CVB, el cuento mensual correspondiente al mes de octubre se titula “Piquillín” y narra la historia de un niño al que todos llamaban de esa manera y que desconocía su apellido, ignoraban quiénes habían sido sus padres y sólo tenía a su tía Josefa –como el nombre de la madre de Marcos en el cuento mensual de De Amicis- y a su perro Coco. Vivía en “la barriada heroica de Arroyito” en Rosario y “como argentino amaba a su patria con todo el entusiasmo de su corazón.” Josefa, en realidad, era una vecina lavandera que lo había cuidado desde que sus padres habían muerto. Hacía un año la Tía Josefa lo había inscripto en la escuela y ayudaba con changuitas en la economía del hogar. Pero el 9 de julio “que él hubiera querido celebrar con Tía Josefa, llevando algo extraordinario, no había podido

ganar ni un centavo.” En eso pasaba un compañero de la escuela que le cuenta que ese día iban a llevar masitas, chocolate y vainillas a la escuela, entonces Piquillín decidió ir. En el patio de la escuela estaban los niños y una señora que había estado inspeccionando todo le indica a la Secretaria de la Escuela que vaya a comprar más vainillas y masitas porque no iban a alcanzar pero se da cuenta que ha dejado su cartera en la oficina del director y le dice a la secretaria que vaya y gaste lo que sea necesario. Mientras tanto un mozo se queja de que los chicos roban las masitas y la señora se enoja diciendo que no es posible. La señora va a buscar su cartera para pasarle el dato a un señor y se encuentra con que no está. Todos salen al patio a dar una reprimenda a los niños y alertan sobre el robo de la cartera. El mozo toma como sospechoso a Piquillín y éste no quiere ser revisado. En ese momento vuelve la secretaria con las masitas y la cartera de la señora. Piquillín, mientras tanto, grita y se defiende del oficial de la policía que lo había agarrado. Intentan registrarlo, ya no por la cartera pero desconfiando de que algo ha robado y Piquillín dice que él no iba a comer nada. Es en ese momento en que la señora intercede, lo libera del policía y lo lleva, junto a Coco, a casa de Tía Josefa. En este relato se rescata el rol del niño como aquel que trabaja y busca el alimento de cualquier manera para llevar a la casa como en el original el niño hace todo lo humanamente posible para llegar hasta su madre.

El último cuento mensual se titula “Naufragio” y en el original corresponde al mes de junio. Narra la historia de un niño, Mario, que viaja en un buque en tercera clase que va de Liverpool a Malta. Conoce allí a una niña llamada Julia que va a reunirse con sus padres. En el medio de la travesía se produce una tormenta y el barco naufraga. En el momento del salvataje, las barcas van muy cargadas y sólo queda lugar para una persona. Es así como el muchacho le cede el lugar a la niña aduciendo que ella tiene padres mientras él no tiene a nadie. El buque desaparece y la niña ve la escena desde lejos arriba de la barca. En CVB este cuento corresponde al mes de noviembre y narra la misma historia pero el contexto es otro: el buque zarpa de Puerto Madryn, aunque “procedía de Punta Arenas –en el centro del Estrecho de Magallanes- y su destino final era Buenos Aires”, y era “uno de los vapores alemanes que entonces compartían la navegación regular de los mares del Sur, con la Compañía Anónima de la Patagonia.” Los personajes tienen otras historias: el niño se llama Pedrito, es entrerriano de Concepción del Uruguay es huérfano de madre y su padre consiguió, luego de la muerte de su esposa, un trabajo de electricista en Comodoro

Rivadavia. El padre enfermó y envió una carta a su hermano que vivía en Buenos Aires para que se ocupase del niño y los compañeros del padre colaboraron con los gastos de la enfermedad y el pasaje del niño. La niña se llama Ethel O'Brien, es argentina hija de irlandeses, tiene cinco hermanitos y como no tienen mucho dinero cinco años antes del encuentro con Pedrito, los visitó su tía Mary y sus padres la entregaron a su tía que era muy huraña y poco afectuosa. Cuando murió dejó toda su herencia a un convento de monjas irlandesas y el apoderado decidió acompañarla a Buenos Aires para reencontrarse con su familia. Cuando se desata la tormenta y se aproxima el naufragio, sucede lo mismo que en el original y Pedrito cede su lugar en la barca a Ethel. En CBT este cuento mensual también corresponde al mes de noviembre y narra la historia de un niño argentino que viaja en un buque de Liverpool al Río de la Plata y en la travesía conoce a una niña uruguaya, Julia Ribera, que va a Montevideo a reunirse con sus padres. El relato tiene el mismo desenlace que en el texto de De Amicis.

Si en las traducciones de Vera Burgos y Berdiales y Tognetti, más allá de los cambios o transformaciones analizadas, se mantienen los cuentos mensuales del original; en CA se incluyen cuentos mensuales –aunque la estructura del texto no sea un diario- pero en la mayoría de los casos muy diferentes de los del original, inventados por la autora pero donde también los niños son héroes y modelos a imitar. El segundo cuento mensual se incluye en el capítulo XII y se titula “El niño mártir” donde se abordarán los valores morales “humildad y paciencia”; en él se cuenta la historia del príncipe Luis y la princesa María Teresa, hijos de Luis XVI y María Antonieta durante el año 1793. Cuando sus padres son sentenciados a muerte, los dos niños quedan desamparados. El niño es entregado a un zapatero “que tenía fama de cruel” y “llevaba el gorro rojo de los revolucionarios sobre la cabeza, y todo lo que le recordaba a los reyes lo enfurecía.” Simón, el zapatero, maltrataba al niño, lo trataba de “lobezno” y hablaba mal de la reina. Cuando el zapatero quiso que el niño repitiera que la “madre fue una vil tirana del pueblo francés” el niño se negaba y sus “ojos decían a las claras: *Me matarás, pero no hablaré mal de mi madre*’.” Para soportar el tormento del zapatero el niño rezaba y hablaba con su madre pidiéndole la bendición. En este caso en vez de defender a la patria se trata de respetar y defender a la propia madre. El tercer cuento mensual se presenta en el capítulo XVIII y se titula “Los niños artistas” en el que se relata la historia de dos niños, Matías y Elsa, que se encontraban bajo un árbol de la

plaza San Martín “estremecidos por el mismo temblor bajo el frío de la madrugada” un día que el padre de Ángel volvía de la casa de su madre. El padre al ver esa escena se quitó su capa y los cubrió. Cuando los niños se despertaron el papá de Ángel los llevó a su casa. Los niños eran huérfanos de padre, su madre estaba enferma en un hospital de Nápoles y ellos habían viajado a América para ganar dinero tocando música y pidiendo limosna. Después de tomar café, tocaron el violín. La niña contó que su sueño era poder viajar a ver a su madre y sacarla del hospital. Al día siguiente, el padre de Ángel organizó una colecta y logró juntar el dinero para que pudieran viajar. Los niños viajaron a Italia y el cónsul argentino en Nápoles se encargaría, a su llegada, de proteger a los niños y entregar el dinero a la madre. El cuarto cuento mensual se titula “El grumete” y se incluye en el capítulo XXIII para abordar los valores morales “valor y constancia.” Este cuento narra la historia de Pablo un niño cuyo padre trabajaba en una cantera en Vigo y la madre yacía en el cementerio de esa ciudad bajo un “montoncito de tierra”. Decide trabajar como marinero para ayudar a su padre. Cuando el barco llega a Buenos Aires decide bajar y probar suerte pero no consigue trabajo y, además, muchos lo tratan como un vago hasta que el dueño de un almacén le ofrece comida pero él dice que quiere trabajo. Al tercer día vuelve al puerto y descubre que su barco ya ha partido. Con angustia empieza a recorrer los muelles hasta que se encuentra frente a un barco hermoso. Pregunta al capitán y le dice que es la fragata Sarmiento “buque-escuela de la marina argentina” y le ofrece trabajar de grumete. Es así que forma parte de la tripulación de la fragata y se convierte en “el primer alumno de la clase de grumetes.” Cinco años después llega al puerto de Vigo en el que se reencuentra con su padre y le dice:

-Papá – le respondió,- vengo a llevarte a la República Argentina, que es mi segunda patria. La amo porque me ha admitido entre sus hijos, me ha brindado los beneficios de la educación al darme una carrera honrosa que me ha permitido arrancarte a tu duro trabajo, y te aseguro que en cualquier tiempo derramaré gustoso por defenderla hasta la última gota de mi sangre.⁷⁷⁹

El relato finaliza dando cuenta que “la cruz de conchas marinas” de la tumba de su madre había sido “reemplazada por otra sencilla de mármol blanco. El relato refuerza la imagen del niño como trabajador al servicio de la familia.

⁷⁷⁹ CA, pp. 87-88.

El quinto cuento mensual se titula “A través de la pampa” y, como bien lo dice su título, transcurre en la pampa argentina. En la chacra de Pedro Aquino vivían el padre, la madre, dos hijos varones y una mujer de quince años llamada María. La madre enseñó a leer y escribir a los niños. Todo transcurría con normalidad hasta que Pedro Aquino muere, los hijos mayores dejan la casa para irse a trabajar y las mujeres quedan solas con una pequeña hija que nace dos meses después de la muerte del padre. María, la hija mayor, se ocupaba de la limpieza del hogar, de darle la leche, de hacerle juguetes hasta que se enferma. María decide entonces llevarla a la ciudad para que se cure. Pone a la niña en un carrito de madera y la envuelve en sus ropas y la madre decide acompañarlas durante un día entero confiada en que “todo saldría bien” porque “María era valiente, era inteligente.” A los dos días de viaje, María empieza a sentir el cansancio y tienen la fortuna de cruzarse con “una mensajería de pasajeros que iba del Sur de Buenos Aires a un pueblo de la costa” que las llevó. En el pueblo, unas “mujeres argentinas que sin descanso ejercen el apostolado de la caridad” las ponen en el tren que las llevó a Buenos Aires. Cuando María llega al hospital le dicen que la consulta era dentro de tres horas y ella dice que no puede esperar que su hermanita se muera. Fue así que llega hasta donde estaba el médico y le pide que la curara, que hacía seis días que venían viajando. El médico las lleva al Asilo de niñas enfermas. Dos meses después las dos salen felices y con salud. Aquí la niña aparece como heroica, abnegada, y dispuesta a una misión desproporcionada con el objetivo de sanar a su hermana enferma.

El sexto cuento mensual se titula “El protector de los pájaros” y se incluye en el capítulo XL en el que se aborda “la caridad con los animales.” La historia transcurre en una aldea de la provincia de Córdoba donde una familia pobre vive gracias a los productos de granja que vende al Hotel de la Sierra. El hijo menor, llamado Gabriel, no trabaja y ocupa todo el día en cuidar a los pájaros y se preocupa porque nadie “martirice a un animal.” La madre cuando venía la paciencia que tenía con los pájaros le decía porqué no los llevaba a vender a la ciudad, pero Gabriel decía que a él no le “gustaría que lo encerraran en una jaula.” La madre va a quejarse con el cura del pueblo y éste le dice:

(...) -¿Y sabe usted, señora, cómo se llama eso que a usted le aflige tanto?... ¡Bondad de corazón, nobleza de alma! No es un pilluelo desalmado como éstos que son azote de cercos y huertas; no se parece tampoco a esos niños ricos de duro corazón, que armados de la

honda no perdonan nido ni pichón que no desplumen y martiricen por capricho. Tengo para mí que Dios castiga al que maltrata sus obras sin necesidad...y sepa usted, señora, que hay mayor magnificencia divina en la construcción consentida de un nido de palomas formado por el amor, que en un palacio grandioso fabricado con mármoles por la mano del hombre. (...) No rete, pues, a Gabrielito en adelante; el pobre no hace más que cuidar lo que Dios ha creado, y Él lo recompensará. (Ibídem: 154-155)

El niño aparece aquí como un santo de los pájaros y de la naturaleza que protege la obra de Dios y funciona como un ejemplo para los niños lectores. El relato concluye con la escena en que Gabriel va a ver al cura para que cure a un pajarito lastimado y el sacerdote le propone que vaya a la parroquia que él le enseñará “a ser un hombre honrado y útil a tu madre.”

El séptimo cuento mensual se titula “El defensor de Juan” que ingresa en el libro de lectura en el capítulo XLIII cuenta la historia de Juan, un muchacho de trece años que vivía en un pequeño pueblo de provincia y era el cabecilla de un grupo de chicos que vagaban. La madre le pedía que la ayudara con alguna tarea y él nunca le contestaba, faltaba a la escuela y se iba al río con sus amigos. Uno de ellos le contó que Gerardo, el hijo del tendero, le había dicho al maestro que ellos molestaban a sus hermanas tirándoles arena. Juan, camino a su casa, se las encontró y les tiró los útiles y a otra la empujó. Luego se fue al río. Estando allí con Cándido apareció Gerardo dispuesto a pelear con Juan pero Cándido se interpuso y dijo que había sido él. Juan nadaba río adentro y Gerardo lo seguía hasta que se produjo un remolino en el agua y uno desapareció. Cándido se tiró al río y sacó a uno de ellos mientras Juan había quedado tirado en la orilla. De a poco se fueron recuperando y empezó a aparecer gente y Cándido obligó a sus amigos a mentir para no culpar a Gerardo. El narrador relata que a partir de ese hecho “Juan resultó cambiado” y “esa humillación saludable fué el primer paso en el camino del bien.” El relato se cierra enfatizando el rol de Cándido y su bondad como ejemplo y, a la vez, muestra cómo los niños pueden redimirse luego de realizar malas acciones.

El octavo cuento mensual lleva por título “La última travesura” y se incluye en el capítulo LVIII en el que se aborda “el castigo a la desobediencia.” Los acontecimientos transcurren en una lujosa casa-quinta a orillas del río Luján donde vive la familia de Quiróz compuesta por los padres y cuatro niños de entre los que se destaca Adolfo que recién ha

cumplido once años por sus travesuras. Entre las actividades que desarrollaba montaba un caballo de raza, jugaba con su hermana Sara que tenía cuatro años, molestaba a los animales de corral y siempre se tentaba con los barcos que había en el embarcadero donde su padre le había prohibido acercarse. Un mediodía mientras los padres dormían la siesta, Adolfo sube con su hermana a un bote y poco a poco se empiezan a alejar de la costa. Empiezan a sentir sed a causa del sol y Adolfo pierde fuerzas para mover el remo. El narrador explica que “es el Plata, el anchuroso Plata, que abre su extensión insondable, y que jugará con el bote náufrago como con una brizna de papel.” Pero la fortuna los acompaña y Adolfo ve que se acerca un barco a vela donde llegan sus padres. Los niños son rescatados y vuelven a su casa. Adolfo pide perdón por su desobediencia. El relato es claramente aleccionador sobre los peligros de desobedecer a los padres.

El último cuento mensual se titula “Tormenta” y se encuentra en el capítulo LXVII, como el primer cuento mensual incluido en CA hace referencia a la historia argentina. Se relata la historia de Tormenta, un niño “muy negro” hijo de “una cantinera del ejército y del viejo trompa” al que toda la tropa quería mucho. El niño se ocupaba de distintas tareas como cebar mate, acarrear la carpa del coronel, lustrar el instrumento del padre al que no le gustaba que tocaran su corneta pero cuando lo descubría lo perdonaba pidiéndole que tocara algo. El batallón II se encontraba en Paraguay a la espera del enemigo. Fue así que un día se encontró al lado de su padre en medio de la batalla y de repente el clarín se calló y parecía que el batallón iba a ser vencido cuando se escuchó un “toque estridente, ensordecedor, que empujaba a los soldados a la muerte.” Luego de la batalla en la que lograron vencer, el Coronel iba al frente de un pelotón viendo si habían quedado sobrevivientes. En un lugar había un hombre vivo, otro muerto y algo que brillaba; se trataba del tropa herido de muerte, junto a él estaba Tormenta que le “había cerrado los ojos después de haber tomado la corneta para lanzar sobre el campo de combate, en el momento en que flaqueaba el arrojo de los soldados, el último toque de carga que los llevó a la victoria.” El cuento termina con Tormenta felicitado por el Coronel y vistiendo el uniforme de soldado. En este caso el cuento narra el arrojo del niño y la compasión con que acompaña a su padre hasta el último momento de su vida.

Los cuentos mensuales muestran cómo, tanto en el original como en las traducciones culturales, los enunciados narrativos remiten a los ideológicos ya que en los

distintos relatos se observa una disputa entre los núcleos narrativos que refieren a la historia de los niños protagonistas y aquellos que remiten al contexto sociohistórico y a la ideología nacionalista ya sea respecto de Italia o de Argentina. Es decir, se observa una tensión entre el relato de los hechos y la necesidad de dar cuenta de la dimensión nacional ya que se nota cómo se fuerza el relato para incluir las referencias históricas. Por otro lado, en las traducciones los hechos históricos se nacionalizan y promueven la identificación del lector y la posible imitación de esas conductas y comportamientos. La ficción, entonces, podría funcionar aquí como guía para la imitación en la vida de los lectores y, de esta manera, se lograría el objetivo de moldear al lector en ciertos valores y moralidades.

Referencias geográficas, culturales y sociales

En las traducciones culturales del corpus se narra haciendo referencia a muchos detalles que remiten a la vida cotidiana –topónimos, nombres de calles y espacios urbanos, sucesos o hechos destacados de la vida cotidiana de los argentinos para la época, prácticas socioculturales- como modo de constituir una suprema realidad que colabore en la construcción del efecto de realidad. Se trata, entonces, de hacer familiar y vívido el relato como una manera de lograr que lo diferente resulte subjetivamente aceptable para el lector. De alguna manera, los traductores en sus textos producen un efecto de “sobreactuación respecto del original sobre el que se modela”⁷⁸⁰ en el sentido de que cada texto se construye como artificio que busca modelar al lector inculcándole cierta visión de mundo a partir de múltiples referencias a la cultura de llegada como así también se busca establecer un universo cotidiano que objetive el sujeto a partir de la interiorización de ese universo. De este modo, se busca intensificar la operación de imitación por parte del lector presentando los acontecimientos y las referencias cotidianas dentro de un marco que incluye el presente y el pasado –como vimos en los cuentos mensuales y en otras referencias contextuales a lo largo del desarrollo de los textos- de manera tal de legitimar a través de la literatura una definición de realidad que responda al universo simbólico oficial.

En CA los sucesos narrativos transcurren en la ciudad de Santa Fe de la que se hace referencia el río Paraná, la zona norte de la ciudad y la plaza España que se la compara,

⁷⁸⁰ Toury, Gideon; op. cit.

debido a la inundación que históricamente aquejó a la ciudad en 1905, con el “lago de Palermo.”⁷⁸¹ Otras referencias geográficas de la ciudad de Santa Fe aparecen en el capítulo L titulado “El pequeño pescador” en el que los alumnos de la escuela van de excursión con el director a la ribera, visitan el puerto de ultramar desde el que se observa la ciudad de Paraná. En el capítulo VIII titulado “Otoño” se hace referencia a la cosecha de maíz “en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Entre Ríos” como así también a cómo en “las provincias andinas de Mendoza, San Juan y la Rioja, la uva se cuelga en racimos.”⁷⁸² En el capítulo XXIX titulado “Argentinos ilustres” se hace mención a un paseo que hace Ángel con su padre a la catedral de Buenos Aires como en el capítulo XXXV se narra la visita que hicieron padre e hijo a la iglesia de Santo Domingo en Buenos Aires. En el libro también se nombra el terremoto que se produjo en Mendoza en 1860.

En CVB los hechos narrados se ubican en una escuela que se llama Buenos Aires sita en el barrio de Barracas y el texto se puebla de referencias a lo argentino que refuerzan el imaginario nacional y porteño de los lectores. Las referencias geográficas, culturales e históricas vernáculas ingresan de distintos modos en la traducción de Vera Burgos; un modo es a través de la traducción a los códigos culturales argentinos como en la página titulada “El director” cuando se describen los maestros que están en la escuela se nombra a uno “rengo, que anda siempre envuelto en una gruesa bufanda de lana, tiritando y lleno de dolores” que se enfermó cuando trabajaba “en una Escuelita del norte de Jujuy, cerca de la frontera boliviana” mientras que en el original sólo se dice que ese maestro enfermó cuando trabajaba de maestro rural; otro ejemplo es cuando se refiere al profesor de gimnasia si en el original se dice que luchó con Garibaldi en la traducción cultural se explica que fue militar y “estuvo en la Campaña del Desierto, con Villegas” y, en el mismo fragmento el narrador de la novela de De Amicis hace referencia a que la madre le contó que el director perdió a su hijo como voluntario en el ejército mientras que en la traducción cultural se habla de la “conscripción en el Campo de Mayo.” Otro ejemplo de esta modalidad es la traducción de referencias urbanas italianas de Turín a referencias de la ciudad de Buenos como, por ejemplo, mientras que en la página titulada “Vanidad” se hace referencia en el original a la “via Dora Grossa” en la traducción de Vera Burgos se nombra a la “calle Santa Fe”; o cuando se relata la visita al maestro del padre de Enrique se nombra Adrogué en vez

⁷⁸¹ CA, p. 24.

⁷⁸² *Ibidem*, p. 27.

de Chieri y se indica que fueron a la estación Constitución a tomar el tren; o en la página titulada “Una merienda campestre” –que en el original se titula “En el campo”- se nombra como lugar donde van a pasear “El Vivero” en Palermo y para esto se reúnen en Plaza de Mayo –el narrador narra que “cuando llegué a la esquina de Rivadavia y Reconquista ya estaban allí Rosales, Serrano y Costa” haciendo referencia a un lugar geográfico preciso- para tomar el tranvía –también se detalla el recorrido realizado y se nombra la “Plaza de Italia”, la “Avenida Sarmiento”, la “Avenida de las Palmeras” y “la desembocadura del Maldonado”- mientras que en el texto de De Amicis se dice que se encuentran en la “piazza dello Statuto” sin dar detalles de en qué esquina se reúnen. Otro ejemplo de esta modalidad es en la página titulada “Mi compañero Cortés” cuando se hace referencia a que el padre de Cortés ganó condecoraciones en “la campaña del Río Negro” mientras que en el original se dice que las ganó en la “batalla del 66, en el regimiento del príncipe Umberto.” Otro modo es ingresando referencias argentinas que no están presentes en el original como en esta misma página –en el original “Mi compañero Coretti”- se ingresa la mención a un paseo por Palermo mientras que en el texto de De Amicis se dice que los niños se dirigieron a “hacer un paseo por la avenida.” Otras referencias urbanas presentes en la traducción cultural son la Costanera, San Isidro, la Plaza Congreso, el Riachuelo. Por otro lado, en la página titulada “El payasito” donde se narra el paseo a una función de circo si en el original sólo se hacía mención a que el circo estaba ubicado en la “piazza Vittorio Emanuele” en la traducción cultural se lo ubica en Villa Devoto y esta mención le sirve a Vera Burgos como excusa para insertar una descripción detallada del barrio como modo de dar mayor verosimilitud al relato refiriendo a una zona de la ciudad que puede ser conocida por los lectores y que si no lo fuera el texto literario se va a ocupar de presentarlo. Es así como el barrio se lo presenta como “el bonito barrio que se encuentra situado en el extremo noroeste del municipio” para luego explicar más largamente sus características:

Aunque Villa Devoto forma parte de la Capital Federal, cuando se encuentra uno allí podría creerse muy lejos de ella; sobre todo en la parte comprendida por un radio de cuatro o cinco cuadras alrededor de la hermosa plaza, que lleva el nombre del bravo general Arenales. Las calles son anchas, flanqueadas por doble hilera de altos árboles, que en algunas forman tupida bóveda, y aunque aún hay bastantes sin empedrar, esta misma falta les favorece desde cierto punto de vista, pues les da el aspecto de grandes avenidas de un inmenso parque. A uno y otro lado hay suntuosas quintas cuyas casas quedan ocultas bajo el

frondoso arbolado, o bien graciosos edificios de estilo inglés, suizo o vasco, con las paredes cubiertas por las enredaderas más variadas; madreselvas, hiedras y rosales trepadores con bellísimas rosas blancas, de té, de rojo de fuego y cuanto color y matiz puede soñar la imaginación más rica.

Es un barrio tranquilo poblado por familias de acomodada posición, en gran parte. De noche son raros los transeúntes en las calles. La gente se encuentra bien en sus casas y no sale. Por eso las empresas de espectáculos nocturnos suelen no tener éxito.⁷⁸³

En esta descripción se hace referencia no sólo a cómo es en cuanto a diseño urbano y vegetación sino también a las prácticas sociales de sus habitantes a diferencia de otros barrios como la cuestión de que la gente casi no sale en contraposición con barrios más populosos donde la vida social se da sobre todo en las calles. Otro episodio donde se hace mención no sólo de topónimos porteños o de los alrededores sino también se hace referencia a la cuestión social de la época es en la página del diario titulada “Una víctima de la ignorancia” en la que se relata la muerte de un niño compañero de clase de Enrique y, como causa de su fallecimiento se narra que:

Hacia dos domingos había ido toda la familia a visitar a unos parientes que viven en el Barrio Piñeiro, en Avellaneda. El pequeño, en unión de otros, había corrido por aquellos potreros hasta que no pudo materialmente moverse, y bebió mucho agua, tanto de un pozo que había en la casa como de una gran charca que la lluvia había formado en una hondonada, junto a la que habían estado jugando los chicos. (Ibidem: 194)

No sólo las condiciones sociales precarias llevan, en este caso, al deceso del niño, según el narrador de CVB, sino también la ignorancia que llevó a que en vez de llevar al niño al médico lo llevaran a la curandera, en contra de la opinión paterna, y que ésta les recomendará que fueran a ver a “la ‘Madre María’”- que según se aclara en nota al pie se trata de “una de esas embaucadoras.” Con este episodio el traductor da cuenta de las creencias sociales en torno a la enfermedad y su cura como así también de la precariedad en la que vivían los sectores populares para la época en que transcurre el relato.

A lo largo de CBT lo argentino se presenta en innumerables ocasiones que tienen su inicio en la referencia a la escuela, en la primera página del diario del mes de marzo titulada “El primer día de clase” donde la escuela se ubica en la calle Piedras –aunque en el original

⁷⁸³ CVB, p. 150.

sólo se hace mención a la Sezione Baretta sin referirse a la ciudad ni la calle en la que se encuentra-. En lugar de la página titulada “El niño calabrés” en el original nos encontramos aquí con “El chico mendocino”, es decir, se reemplaza el fenómeno inmigratorio del sur al norte italiano por la referencia a la llegada a la escuela de “un niño nacido al pie de los Andes, en Mendoza, a más de mil kilómetros de aquí” y se lo presenta como aquel que “ha nacido en una tierra gloriosa, que dió a la patria hombres ilustres, y le da fuertes trabajadores; en una de las más bellas regiones de nuestro país, donde hay grandes valles y grandes montañas, habitados por un pueblo lleno de inteligencia y de energía” y el maestro pide que se lo quiera ya que “un niño argentino encuentra hermanos en cualquier escuela argentina.”⁷⁸⁴ La descripción que Berdiales y Tognetti hacen de Mendoza y su gente es casi la traslación de la que está en el original. Cito:

Él ha nacido en una tierra gloriosa, que dió a Italia hombres ilustres, y le da fuertes trabajadores y bravos soldados; en una de las más bellas regiones de nuestra patria, donde hay grandes bosques y grandes montañas, habitadas por un pueblo lleno de ingenio y de coraje.⁷⁸⁵

En la traducción cultural se elige la provincia de Mendoza para poder trasladar la descripción y hacer verosímil el relato aunque signifique transformar un proceso sociohistórico complejo como la inmigración interna en la Italia de la Unitá en el viaje y la acogida de un niño llegado de la provincia de Mendoza.

Otros datos que remiten a la vida cotidiana de un ciudadano de la ciudad de Buenos Aires, son los que aparecen en la página del diario titulada “El último día del carnaval” en el que el texto se inicia haciendo referencia a “el corso de la Avenida de Mayo” mientras que en el original se dice “el corso de las máscaras” y, luego, se refiere a la plaza de Mayo y a la Avenida que lleva el mismo nombre mientras que en el original se nombra a la “piazza San Carlo” pero no se hace mención a ninguna calle en particular. Lo mismo ocurre en la página del mes de abril titulada “Los soldados” en que se menciona la plaza de Mayo y “los cuarteles de Palermo”⁷⁸⁶ mientras que en el original de De Amicis esta página aparece en el mes de noviembre y no se hace ninguna referencia al espacio geográfico en el

⁷⁸⁴ CBT, p. 18.

⁷⁸⁵ De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], p. 31

⁷⁸⁶ CBT, p. 55.

que se desarrollan los hechos. Otra referencia cultural que aparece en esta página es que, mientras en el original los soldados son “Sicilianos, Sardos, Napolitanos, Lombardos” en la traducción cultural de Berdiales y Tognetti se transforman en “porteños, correntinos, tucumanos, sanjuaninos”⁷⁸⁷ y, mientras en el original se dice que son de un viejo regimiento “de aquellos que combatieron en 1848” en la traducción cultural se dice que pertenecen a “un regimiento veterano, de los que combatieron a los indios.” Si en la página del diario titulada “Mi compañero Coretti” en el original se hace referencia a que Coretti concurreó en el mismo día dos veces al “mercado de la leña en Piazza Venezia” en la traducción cultural se menciona el viaje “al Once.” Algunas de las referencias detalladas de espacios urbanos en el original también aparecen en la traducción cultural; es así que en la página titulada “Vanidad” en el original se hace referencia al “viale Rivoli” y a la calle “Dora Grossa” en la traducción argentina se menciona el “Parque Lezama” y la “calle Bolívar”; también en la página titulada “La nevada” se nombran los “paseos a Palermo” y en el original se menciona “Rivoli”, en la página titulada “El ejército” en que se menciona la plaza de Mayo mientras que en el original se hace referencia a la “piazza del Castello” y en la que se titula “El preso” se nombra la ciudad de La Plata –mientras en el original se habla de Moncalieri y Adrogué –en el original está como Chieri-. También en la página titulada “Los niños ciegos” se hace referencia al “Instituto de Niños ciegos que está en la calle Rivadavia” mientras que en el original se nombra a la “via Nizza” y en la página del diario titulada “La víspera del 17 de agosto” que en el original se titula “La víspera del 14 de marzo” en la traducción cultural se refiere a que los premios son entregados en el Teatro Colón para aquellos que han “escrito las mejores composiciones sobre el tema: ‘Campañas libertadoras del General San Martín’” mientras que en el original no se hace referencia al por qué de los premios y se nombra el teatro Vittorio Emanuele. Otro caso es cuando en la página del diario titulada “El jardín de infantes” se nombra la localidad de Banfield donde está ubicado el jardín de infantes mientras que en el original sólo se hace referencia a la calle llamada “Corso Valdocco” o en la página titulada “El maestro de papá” se dice que el maestro vive en Suipacha mientras que en el original vive en Condove o en aquella titulada “Un día en el bosque de Palermo” en el original titulada “En el campo” se hace referencia a los bosques de Palermo y al Tiro Federal mientras que en el original se remite al campo y la

⁷⁸⁷ *Ibidem*, p. 56.

única referencia geográfica concreta es “Santa Margherita” como así también en la página titulada “La distribución de los premios a los obreros” se ubica la acción en el teatro Coliseo –mientras que en el original en el Vittorio Emanuele- y, también se nombra al presidente del CNE mientras que en el original se nombran a distintas autoridades. En otros casos, en cambio, se agregan como en la página “Los padres de los chicos” en los que se menciona que a Franco –Franti- lo encerrarán en el “reformatorio de Marcos Paz” mientras que en el original sólo se remite al reformatorio o en la página “Un niño muerto” mientras que en el original se dice que fueron a la casa para acompañar al papá del niño a la iglesia en la traducción se dice que lo acompañaron hasta “la Chacarita.”

En CBI las referencias culturales argentinas –además del registro lingüístico rioplatense- están dadas por la indicación acerca de que los hechos dramáticos se suceden en el aula de una escuela porteña, la mención de Deroso a la geografía argentina a partir de la visión de un mapa de nuestro país y cuando declama la poesía “A mi bandera” de Juan Chassaing.

Con todo, las traducciones culturales se pueblan de referencias a lo argentino como un modo de acercar al lector un universo literario que se piense como reflejo de su entorno social e histórico como si, de este modo, el lector se identificara más fácilmente con el texto e imitara los comportamientos de los personajes por la presencia de multiplicidad de elementos de la cultura de llegada.

Sucesos históricos, efemérides y biografías de próceres

Además de las referencias geográficas, urbanas y culturales, el texto de De Amicis como las traducciones culturales presentan ciertos sucesos históricos destacados y las biografías ejemplares de héroes nacionales como elementos indispensables para exaltar los valores patrios, construir un relato oficial de la historia nacional e inculcar en los niños una identidad patriótica. En el caso de los textos traducidos a la cultura de llegada se trataba de presentar el relato de las fechas patrias con la intención de imponer ciertas historias, narraciones o mitos que dieran cuenta de la nacionalidad argentina y que se propusieran como modelos para moldear las subjetividades de los niños a imagen y semejanza de la idea de nación que reinaba para la época.

En el texto de De Amicis las efemérides que se incluyen en el relato son el día de los muertos y los funerales del rey Vittorio Emanuele en las páginas tituladas “El día de los difuntos” y “Los funerales de Víctor Manuel” donde se exalta el respeto por los muertos por la patria y se enfatiza el rol del rey de Italia como un hombre dispuesto a reinar durante veintinueve años al servicio de su pueblo. En las traducciones culturales se incluyen distintos sucesos históricos.

En CA en el capítulo titulado “Cómo fuimos libres” se incluye un relato de la emancipación de España pasando por la narración del descubrimiento de América, la posesión de las tierras y la fundación de colonias por los españoles, el 25 de mayo de 1810 en que se logra la emancipación americana y las luchas de los criollos que lograron la independencia en 1816. En el capítulo XLV, titulado “La primera Junta”, se incluye una composición patriótica que ha leído Ángel en el aula que narra la cronología de los sucesos que llevaron a la formación de la Primera Junta el 25 de mayo de 1810 –desde las invasiones inglesas hasta el momento en que Saavedra, Castelli, Moreno, Belgrano, Azcuénaga, Alberti, Mateu, Larrea y Paso ingresan en el Cabildo y forman el primer gobierno nacional elegido por el pueblo. En la lectura se destaca de manera repetida el lugar que ocupó el pueblo en esta gesta:

(...) un entusiasmo sin límites vibra en todos los corazones, que laten con una sola palpitación y movidos por unánime aspiración:

Formar la patria.(...)

El pueblo, entretanto, viva estruendosamente a la Junta cuando sale a la calle; le arroja flores, la vitorea, la sigue ansioso, conmovido, vibrante de patriotismo, hasta que penetra para tomar posesión de sus funciones en el Palacio de los Virreyes.

Es que entre las manos de esos hombres, en el interior de sus corazones y de sus cerebros, acaba el pueblo de Mayo de depositar sus esperanzas, el fruto de su evolución gloriosa; es que ellos serán en lo porvenir los que dirijan los acontecimientos e impriman un carácter duradero a la revolución pacífica que los ciudadanos de Buenos Aires acaban de efectuar para independizarse de España y constituir un pueblo altivo, soberano y grande entre las demás naciones de la tierra.⁷⁸⁸

⁷⁸⁸ CA, pp. 169-170.

El relato del nacimiento de la nación argentina tiene mucho de gesta y de fiesta popular; los gobernantes son vitoreados por el pueblo por ser los héroes de la empresa, los demiurgos que tendrán que dirigir los destinos del país a partir de esta fecha histórica.

En CVB las efemérides que se incluyen en el relato son las del día de la Revolución de Mayo y la de la Independencia. En la página titulada “25 de mayo” se narra una práctica muy común a fines del siglo XIX como una forma de darle más relieve a las fiestas oficiales públicas en el ámbito escolar, como la de que los niños en edad escolar fuesen en la madrugada del 25 a esperar la salida del sol al pie de la Pirámide de Mayo. Este hecho funciona como un antecedente que hace que el protagonista, sus compañeros y los maestros, decidan imitar esa antigua costumbre a partir de una sugerencia de uno de los niños. En el relato que hace Enrique, el narrador, cuenta que ya instalados en la plaza el padre de un compañero que es historiador dio un discurso que es reproducido en la narración. Es interesante el recurso que el autor usa para hacer verosímil la inclusión de éste. Cito:

Se escuchaban aún los nutridos aplausos, cuando el señor a quien antes me he referido, subió a una tribuna improvisada y nos pronunció el discurso que en seguida reproduzco, por habérmelo facilitado Vélez, de sexto grado, que escribe muy bien en taquigrafía y tuvo la buena ocurrencia de copiarle.⁷⁸⁹

Vera Burgos utiliza aquí el recurso del manuscrito hallado pero con una variación que es que un personaje tuvo la atinada idea de copiarlo y pasárselo al narrador. En este discurso, además, se hace hincapié en el acontecimiento de la Revolución de Mayo como ejemplo para toda América del Sur:

Esta fecha gloriosa para la República, que en ella conmemora su aparición en el mundo como nación libre e independiente, debiera ser, no sólo la fiesta nacional argentina, sino la de toda la América del Sur, ya que ese día se dio el primer paso para la emancipación de todas las antiguas colonias del continente. El movimiento iniciado por el pueblo de Buenos Aires en la plaza de la Victoria, no se concretó en esta ciudad; ni siquiera quedó encerrado en los límites del virreinato, pues cruzó los Andes y surcó las ondas del Pacífico para llevar al Perú y al Ecuador las ideas de libertad que fueran su causa y que después fueron su fin. (Ibídem: 74)

Aquí el 25 de mayo aparece como símbolo del nacimiento de la nación argentina y como ejemplo de las ideas de libertad en nuestro país y en América del Sur. Es decir, se presenta

⁷⁸⁹ CVB, p. 73.

como suceso histórico que implica la aparición del sentimiento de emancipación nacional. También está presente la idea de una nación única en el sentido de un territorio, una bandera y un mismo sentimiento de pertenencia:

Han pasado muchos años desde aquel memorable día, y aquellos pueblos, que vivían desparramados por las inmensas llanuras de la Pampa, a quienes apenas unía otro lazo que el impuesto por una autoridad que no conocían y que no les conocía, y de la que no tenían sino una idea muy vaga y poco amable; aquellos pueblos, separados por centenares de leguas de desierto y, más que por la distancia, por no tener un ideal común que hiciera palpar sus corazones al unísono, son hoy una nación rica, fuerte, respetada y culta, a la que cubre una sola bandera, en que existe el más vivo sentimiento de unidad y de integridad nacionales, y que hoy admira el mundo entero por sus constantes y rapidísimos progresos. (Ibídem: 74-75)

En esta cita se hace referencia a cómo era el país antes y cómo se transformó a partir del 25 de mayo y de la instauración de la nación. Más adelante, también caracteriza los cambios acaecidos a partir del nacimiento de la nación:

Los que entonces eran campos desiertos hállanse hoy cubiertos de doradas espigas, y animados por numerosos centros de población, a los que acuden hombres de todos los pueblos de la tierra, que vienen a fecundizarles con su trabajo; y por donde, en aquellos tiempos, sólo cruzaba el indio montaraz y se escuchaba el aullido de la bestia salvaje, pastan hoy millones de cabezas de ganado y se oye los alegres cantos del labrador y del pastor y el agudo silbido de la locomotora. (Ibídem: 75)

Y, más adelante, agrega:

Esa Buenos Aires, cuya principal importancia consistía en ser la sede del virrey, es hoy una de las capitales más grandes del mundo y, desde luego, la mayor del hemisferio austral y la mayor, también, de las ciudades en que se habla el idioma castellano. Tiene uno de los puertos más importantes del globo, y si de noche disipan sus tinieblas miles y miles de poderosas lámparas eléctricas, dentro y fuera de las casas, y un número incalculable de luces de colores, derrochadas con increíble prodigalidad para la propaganda de artículos de comercio, en cambio durante el día, manchan y velan el azul purísimo de su cielo, los penachos de humo que brotan de las innumerables chimeneas de sus fábricas, como un holocausto a la deidad del trabajo. (Ibídem: 75-76)

Aquí observamos cómo, en las dos citas, se hace un canto al progreso, al trabajo y a los avances civilizatorios en comparación con el pasado “salvaje”. Buenos Aires aparece como

la ciudad que es en América latina símbolo del progreso y producto de la civilización. Por último, el discurso se cierra con un canto a la libertad y un imperativo a los niños que escuchan:

Saludemos, pues, hijos míos, en esta fecha memorable, no sólo el día de nuestra independencia, sino la fiesta de la libertad, del progreso y de la concordia de “todos los hombres de buena voluntad”. (Ibídem: 76)

El relato concluye haciendo referencia a una práctica de escritura escolar muy frecuente para la época: realizar una composición escrita referida a la fiesta patria.

“El 9 de julio” es la página del diario de Enrique se narran los festejos del día de la Independencia, otra fecha fundamental para pensar en la idea de nación en el sentido de soberanía. En este capítulo también se narra una escena donde se canta el Himno nacional:

La señora Paulina, profesora de canto, hizo oír los solemnes acordes del prelude de la canción patria y todos, presas de honda emoción, que se leía claramente en todos los rostros, nos preparamos para entonar ese himno sagrado que tan claramente y en lenguaje tan elevado y noble, habla al corazón de los argentinos. (Ibídem: 131)

Aquí se pone en evidencia, una vez más, cómo la literatura es un instrumento que sirve a los fines de inculcar una cierta idea de amor a la patria y sentimiento nacional que, en este caso, está encarnado en el himno caracterizado como “sagrado” y como un canto patriótico que apela al sentimiento de los argentinos. Más adelante en el relato, se hace referencia a que el Director de la escuela da un discurso donde parte de la significación que tuvo el día 25 de mayo y de cómo no alcanzaba sólo emanciparse del poder de España sino también era necesario fijar “*su posición en el mundo.*” Además, en su discurso el Director da cuenta de cuáles fueron los sucesos que se produjeron el 9 de julio. Cito:

(...) aquellos dignos argentinos, tenaces, honrados, que desde un principio habían acariciado la idea de constituir una patria libre, y que se habían prometido solemnemente a sí mismos sacrificar su vida, si era necesario, para llevar adelante su pensamiento; entonces, digo, fué cuando, a fin de poner término a todas las debilidades y todas las vacilaciones, convocaron al Congreso de todos los representantes de los pueblos del Plata, que se reunió en Tucumán, para que fijasen los rumbos y el destino de las provincias emancipadas por la Revolución de Mayo.

En ese memorable Congreso los representantes del pueblo argentino, con la clara visión de su deber y de su responsabilidad, votaron, unánimes, que las Provincias Unidas del Sur eran una nación libre e independiente de los reyes de España y de sus sucesores.

(...) y como en la primitiva fórmula se consignara que esta independencia era de España, de sus reyes y sus sucesores, se agregó, para que no cupiese la menor duda, ni se prestase a torcidas interpretaciones: y de toda otra dominación extranjera. (Ibídem: 132)

Por un lado, es interesante la caracterización que se hace de los representantes reunidos en el Congreso como hombres con valores e ideales claros dispuestos incluso a sacrificar su vida por la patria. Por otro lado, se refiere a la decisión de invocar la independencia de las Provincias Unidas del Sur respecto de España y de cualquier otra dominación extranjera. Es decir, en el discurso se presenta de manera clara la importancia de una fecha como la del 9 de julio para pensar a la nación como libre e independiente y a sus habitantes como hombres de una nación soberana. Al final del relato, nuevamente se insta a los argentinos y por reflejo a los niños educandos a respetar y honrar a los héroes: “*¡Bendigamos la memoria de esos hombres ilustres, que nos dieron Patria, y propongámonos honrarlos haciéndonos dignos de ellos!*” (Ibídem:133)

En CBT la única efeméride que está presente en el texto es “El aniversario de la muerte de Belgrano” que reemplazaría a “Los funerales de Víctor Manuel” del original. En el texto de la traducción cultural el maestro pide a Derossi que pase al frente para hacer referencia a la fecha que se conmemora ese día. Como fuente para la narración de este hecho se toma a “su ilustre biógrafo, el general Mitre” y se narra los episodios que Belgrano vivió en Tucumán y Córdoba ante la negativa del gobierno de darle una ayuda económica que lo acercaron más pronto a la muerte. Es interesante cómo se recorta aquí la historia nacional desde la visión mitrista que presenta a ciertos hombres ejemplares que sirvieron a la causa porteña y no caudillos como así también se trata de contar la historia como “un cuento ejemplar” para “crear una mitología nacional.”⁷⁹⁰

Además de las efemérides y relatos históricos, en todas las traducciones culturales se incluyen capítulos dedicados a dar cuenta del patriotismo y el amor a la patria como ya aparecen en el texto de De Amicis en las página tituladas “El amor a la patria” e “Italia” que son textos cuyo autor es el padre y que ingresan en el relato en forma de consejos o narraciones con una intención didáctica. En el primero, el padre de Enrique ayuda a su hijo

⁷⁹⁰ Shumway, Nicolás; op. cit. (2005), p. 212.

a buscar ideas para el tema de examen “Por qué se ama a Italia” que le dio el maestro. En este texto se dan razones de pertenencia por la vía de la sangre, por el lugar donde están sepultados los muertos, por la lengua, la tierra, la cultura; también por el amor incondicional y el orgullo que siente el soldado cuando defiende a su tierra o por la defensa que se hace cuando alguien injuria a la patria. En la página titulada “Italia” se presenta al país por sus riquezas, recursos naturales, su belleza, sus ciudades y se promete lealtad y valentía para defenderla. En las primera páginas de CA nos encontramos con una lectura histórica titulada “Nuestra patria” incluida en el capítulo III -leída por Juancito González- donde se hace una presentación de la Argentina como una metáfora del progreso indefinido, de la civilización y la cultura, de la riqueza de recursos y humana que inicia, en el libro de lectura, la temática patriótica y nacional. Ésta se refuerza con otros capítulos donde están presentes relatos de sucesos históricos o efemérides a conmemorar. Otro capítulo que se ocupa de este tema es el LI titulado “¿Qué es la patria?” que es una composición de Ángel a partir de la pregunta realizada por el maestro que titula el capítulo. En ese texto escolar, el narrador presenta a la patria como el territorio y sus riquezas naturales como las obras de los hombres que la habitan; además, se hace referencia al amor a la patria como incondicional, a la tierra que guarda a los antepasados y que protege el recuerdo de los muertos por ella. El capítulo se cierra con una expresión de deseos del narrador como del pueblo argentino:

Te quiero soberana y gloriosa, jamás oprimida ni vencida.

Aspiro a que conserves en arca de oro tus tradiciones de fe, de nobleza y de heroísmo, y que el Altísimo te preserve de la corrupción moral y de la derrota de tus ejércitos en el campo del combate.

Quiero que tus magistrados sean probos y justicieros.

Que la fe conforte el espíritu de tus hijos.

Que la unión y la paz te cobije con sus alas esplendentes.

Quiero que lleves empuñado el estandarte del trabajo, y por lema la justicia y el derecho.

¡Oh patria mía!

¡Quiero, por fin, morar bajo tu cielo, que mi pupila se bañe por última vez en tu luz, y que mis restos y todo lo que quede de mí, lo cubras piadosa con un puñado de tu tierra bendecida!⁷⁹¹

⁷⁹¹ CA, p. 192.

Este cierre funciona como una plegaria de que la patria se engrandezca y crezca a favor del progreso, la justicia, la paz, el trabajo y, a la vez, es la expresión del niño de brindarse en cuerpo y alma a la propia tierra, a la patria como consecuencia de la lealtad patriótica-militar. Por último, el capítulo titulado “Amor a la madre patria” es una lectura histórica en la que se historiza la relación entre Argentina y España a partir del descubrimiento de Colón, la llegada de los conquistadores que colonizan las tierras luchando contra los indios y los misioneros que trajeron la religión luchando “sobre hordas salvajes de instintos sanguinarios, haciendo de ellas un pueblo de sometidos y trabajadores.” Además, da cuenta de cómo la madre patria forjó en los habitantes de estas tierras “la bravura, la hidalguía, y la fe para llevar a cabo grandes y nobles empresas.” Y el texto se cierra con el planteo de la hermandad entre los dos países.

Tanto en CVB como en CBT existe una página titulada “El amor a la patria” en el que el padre de Enrique le explica cuáles son las razones para amar a la República Argentina con los mismos argumentos que se hace en el texto de De Amicis. Cito:

(...) Amo a la República Argentina, que es mi Patria, porque he nacido en ella; y, al nacer en ella, mi cuerpo no es más que un poquito de su tierra bendita, amasado con unas gotas del agua que el cielo le manda en forma de lluvia (...) Amo a la República Argentina, mi Patria, porque argentinos son mis padres, mis hermanos, los Maestros que me instruyen y los niños con quienes formo la íntima comunidad de la Escuela (...) Amo a la República Argentina, mi Patria, porque de ella he recibido el hermoso idioma que me pone en relación con mis semejantes y que me vincula con casi todos los pueblos del continente; la amo porque ella me ha dado la Escuela en que me instruyo; y de ella son los libros en que estudio (...) Amo a la República Argentina, mi Patria, (...) porque tiene un pasado glorioso, un presente que admira al mundo y un porvenir cuya grandeza superará todo optimismo.⁷⁹²

En la explicación de por qué amar a nuestro país aparecen ciertas ideas que se relacionan con el concepto de nación como por ejemplo el territorio de nacimiento, la pertenencia a una raza (la argentina), el idioma, el sistema educativo entendido como aquel que permite crear un espíritu argentino. Además, también se hace referencia al pasado de gloria como antecedente para pensar en una nación con una herencia pero, a la vez, con un presente y un porvenir que da cuenta de la posibilidad de un progreso posible. Esta concepción de nación puede relacionarse con la acuñada por Ernest Renan⁷⁹³ que rescata la

⁷⁹² De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], pp. 119-120.

⁷⁹³ Renan, Ernest. “¿Qué es una nación?” en Fernández Bravo, Álvaro; op. cit. (2000).

idea de nación como raza y lenguaje, postula la idea de que la nación es un alma y supone un pasado que se resume en el presente. En esta cita también se refleja el enfoque de distintos literatos-pedagogos y filólogos de la época como Juan Selva o Ernesto Quesada⁷⁹⁴ que consideraban que el ideal de nacionalidad estaba dado por una única lengua que debía ser impuesta por la escuela.

Por otro lado, en la página titulada “Argentina” incluida en CBT se presenta una loa a la patria donde se nacionalizan las referencias geográficas. Es así que si en el original se enunciaba

(...) Italia, patria mía, noble y querida tierra donde yo espero vivir y morir, donde mis hijos crecerán y morirán; hermosa Italia, grande y gloriosa desde hace siglos, unida y libre desde hace pocos años; que esparciste sobre el mundo tanta luz de divinas inteligencias, y por la cual tantos valientes murieron en los campos de batalla y tantos héroes en el patíbulo; madre augusta de trescientas ciudades y de treinta millones de hijos; yo, niño, que todavía no te comprendo y no te conozco por completo, te venero y te amo con toda mi alma, y estoy orgulloso de haber nacido de ti y de llamarme tuyo. Amo tus mares espléndidos y tus sublimes Alpes; amo tus monumentos solemnes y tus memorias inmortales; amo tu gloria y tu belleza (...) Os amo a todos con el mismo cariño y con igual gratitud, valerosa Turín, Génova soberbia, docta Bolonia, encantadora Venecia, poderosa Milán; con la misma reverencia de hijo os amo, gentil Florencia y terrible Palermo, Nápoles inmensa y hermosa, Roma maravillosa y eterna. ¡Te amo, sagrada patria!⁷⁹⁵

en CBT se enuncia

Argentina, patria mía, noble y querida tierra, donde mi padre y mi madre nacieron y serán sepultados, donde yo espero vivir y morir, donde mis hijos crecerán y morirán; grande Argentina, rica y gloriosa desde muchos años, libre y unida hasta el fin de los siglos; grande Argentina que contribuiste a la emancipación de tantos pueblos hermanos, y por quien murieron tantos héroes en el campo de batalla; madre augusta de cien ciudades y de millones de hombres; yo, niño, que no te comprendo y no te conozco bien todavía, te amo y te venero con toda mi alma; y estoy orgulloso de haber nacido de ti, y de llamarme hijo tuyo. Amo tus llanuras inmensas y tus Andes majestuosos; amo tu gloria y tu belleza; amo tus campos fecundos y tus gestas inmortales; amo tu gloria y tu belleza; amo y venero toda tu extensión tanto como a esta ciudad grandiosa, en donde por primera vez vi la luz y oí tu nombre. Os amo a todos con el mismo afecto y la misma gratitud; poderosa Rosario, dulce Jujuy, Córdoba docta, Mendoza valerosa, Tucumán encantador; os amo con idéntica

⁷⁹⁴ Véase Selva, Juan. *El castellano en América. Su evolución*, La Plata- Argentina, Sesé y Larrañaga Talleres Gráficos, 1906. Véase Rubione, Alfredo; op. cit. (1983).

⁷⁹⁵ De Amicis, Edmundo; op. cit. [1887], p. 274.

*veneración filial; deliciosa Neuquén, fuerte Chaco, Pampa inmensa y bella, Buenos Aires maravilloso y secular. ¡Te amo, sagrada patria!*⁷⁹⁶

Como podemos observar, el segundo texto es una transposición lingüística del primero excepto por las referencias a la geografía del territorio argentino y a su desarrollo urbano como a la historia de su independencia en relación al presente de la enunciación y a su participación en la emancipación de los pueblos de América.

Otras narraciones presentes en el *Cuore* de De Amicis son las biografías de héroes nacionales como la de Cavour, José Mazzini y Garibaldi que se destacan en el firmamento de la historia italiana y que se caracterizan por ser presentados como grandes hombres dedicados a la libertad y progreso de la península. Estos textos biográficos funcionan como ficciones históricas que condensan la vida y obra del héroe elegido y, a través de las cuales, el escritor se propone construir el horizonte identitario nacional y moral del lector. En las traducciones culturales del corpus analizado también tienen un lugar preponderante los textos biográficos ejemplares de héroes nacionales argentinos. La narración de la vida del héroe excede su subjetividad e individualidad para pasar a constituirse como territorio de “manifestación de modelos y valores colectivos, *conductas* que solicitan estructuras de personalidad comunes”⁷⁹⁷. En otras palabras, apelar a la vida de los héroes es apelar a instituir ciertos modelos y valores a seguir y a imitar por los niños lectores. Para la época se consideraba, como plantea Emilio M. Ogando⁷⁹⁸, que el modo de enseñar cultura moral a los niños era a través de “ejemplos vivos, humanos, mediante la narración biográfica o el relato anecdótico” porque ejerce “saludables sugerencias para el espíritu.” Por otro lado, agrega que es importante que el ejemplo sea “tomado de la realidad, aquel que nos permita seguir la figura central de momento y “lugar determinados” dando así un punto de apoyo evidente, que se alcanza, que existe y que por lo mismo carece el poder convincente de lo que se narra o se describe más tarde.” Y, más adelante, agrega que “una biografía insustituible sería aquella que después de fijar la línea de conducta sobre la que el sujeto ordenó su existencia, dejara al trabajo de la mente un largo proceso de impresiones

⁷⁹⁶ CBT, p. 303.

⁷⁹⁷ Arfuch, Leonor; op. cit., p. 73.

⁷⁹⁸ Ogando, Emilio M. “Las vidas ejemplares” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XVIII, La Plata, noviembre 1º de 1922, Núm. 417, pp. 11442-11443.

sugeridas”; es decir, no se trata de explicitar todos los hechos sino también dejar que el lector se interese y sea apelado por lo esbozado en el texto.

En CA hay una profusión de biografías de héroes nacionales que recorren las páginas de esta traducción cultural. A lo largo del libro, varios capítulos -titulados “Argentinos ilustres”- presentan la biografía ejemplar de distintos héroes de la historia argentina. En el capítulo XXIX se narra la visita de Ángel a la Catedral de Buenos Aires y se inserta una composición realizada en la escuela donde se narra la biografía de San Martín. El texto es una cronología de los hechos más destacados de la vida del libertador y se lo presenta como una figura destacada por su entereza moral y valor patriótico:

“La figura moral de San Martín se destaca con el relieve del más puro patriotismo en la lucha que las colonias españolas del Río de la Plata emprendieron, a fin de emanciparse de la madre patria, para convertirse en pueblos libres.

“San Martín dotado de un valor heroico y sereno, puso su brazo, su corazón y sus conocimientos militares al servicio de la causa de la independencia americana (...)

“La modestia y la altura de miras, exentas de ambición, fueron siempre los distintivos de su carácter de hombre probo entre los más probos, y valiente entre los más valientes.” (...)

“Después de sus días, reconocida su obra, su patria lo aclamó como a su primer héroe, la América entera como a una de sus figuras históricas más gloriosas, y tres naciones levantaron a porfía monumentos a su invicta memoria.”⁷⁹⁹

San Martín se erige así en un hombre destacado por sus virtudes, su serenidad, su heroísmo, su probidad y valentía al servicio de la independencia y ajeno a intereses espurios o pedestres. Otra figura que también está presente de este modo ejemplar es la de Manuel Belgrano en el capítulo XXXV. Allí otra excursión de Ángel con su padre, en este caso a la iglesia de Santo Domingo en Buenos Aires, le sirve de excusa al narrador para incluir la biografía de Belgrano. El texto viene construido utilizando la anáfora “Él” para introducir cada una de sus obras y acciones históricas y concluye con una descripción claramente ejemplar:

Él fue el modelo del honor, de la probidad, del cumplimiento más estricto de su deber como soldado y como general de uno de los ejércitos más numerosos y disciplinados que han combatido en América. (...)

⁷⁹⁹ CA, pp. 108-109.

Y él, por fin, aceptó sin quejarse, con la entereza de una grande alma, este olvido transitorio de sus conciudadanos.

Después la patria le ha hecho justicia, lo ha puesto sobre un pedestal altísimo entre sus héroes más abnegados, y junto con San Martín descansa en la inmortalidad de la Historia. (Ibídem: 134-135)

También tienen lugar en CA la biografía de Rivadavia y Sarmiento que ingresan en el texto a través de una lectura histórica en el Capítulo XXIX y de manera conjunta porque los une la misma preocupación - “la educación del pueblo argentino, la ilustración de la niñez”- y son admirados y respetados por todos debido a “que fueron en el pasado los verdaderos campeones de la educación del pueblo argentino.” En el texto se relata cronológicamente la vida y la obra de cada uno de estos héroes y se subraya su dedicación y trabajo en pos de desarrollo educativo argentino. Luego de esta lectura se propone como sugerencia de trabajo en el aula la explicación del texto y la escritura de una composición o una biografía de cada uno de estos personajes históricos. Otra biografía que está presente en el texto es la de Moreno, en el capítulo XLIX también titulado “Argentinos ilustres”, el que viene descrito como un luchador de la palabra, de “juicio sereno, que comunicaba alientos; su confianza absoluta en el triunfo, que daba fuerzas y vigor” y como “el piloto que condujo la nave de la revolución Argentina al puerto anhelado de la libertad”; es decir, su figura se recorta como modelo de comportamiento que impulsaba el progreso y la libertad. Otra figura que se destaca entre las biografías presentes en el libro de lectura es la de Alberdi, en el capítulo LIV titulado “Argentinos ilustres.” Se lo presenta como un “gran ciudadano”, abogado y escritor y autor de obras para el progreso de la nación:

Con ojo de inspirado sondea el magnífico porvenir que espera a su patria, y entonces escribe el *Sistema rentístico y económico*, aboga por la libre navegación de los ríos, con objeto de fomentar el naciente comercio argentino, por las garantías de los extranjeros inmigrantes, y por la nacionalización de las aduanas, todas ellas grandes medidas previsoras del poderío futuro de la patria.

Alberdi fué estadista organizador; autor de obras de legislación; literato, viajero que ha dejado hermosas descripciones de los sitios históricos que visitó; músico y autor de un método de armonía; impulsador de las letras argentinas; el más constante periodista para escribir contra la tiranía de Rosas y patrocinar la expedición libertadora; patriota que todo lo ofrendó a su país; su corazón para amarla, su saber para engrandecerla. Austero ciudadano, murió lejos de la patria, pobre, anciano y lleno de melancolía por verse desconocido de sus conciudadanos. (Ibídem: 290-291)

Alberdi aparece como un ser inspirado, un vate que predice el futuro y realiza obras para concretarlo; además es presentado como un hombre multifacético dispuesto a colaborar con la patria y que, como muchos de los próceres biografiados en el libro, termina sus días pobre y abandonado a su suerte.

Mitre, biógrafo y defensor de la causa porteña, es otra de las figuras retratadas en un capítulo titulado “Argentinos ilustres” en CA. Ingresamos en el texto a partir del relato que le hace el padre de Ángel a raíz de un paseo por la plaza de Mayo en el que el niño ve la bandera a media asta. El padre le explica a su hijo que esto se debe a que Mitre ha muerto y le relata las virtudes de Alberdi:

-Tú no puedes comprender, porque eres niño todavía, el mérito del ciudadano que acaba de bajar al sepulcro, pero procuraré que su personalidad moral se grave en tu memoria, porque su vida fué una altísima enseñanza para los jóvenes. Hijo de sus propias obras, no asistió a ninguna universidad, pero su amor al estudio hizo de él el primer historiador americano; su amor por la patria el más fuerte defensor de sus derechos; por eso sus dos grandes virtudes fueron el patriotismo y el trabajo.

(...) No conoció la ambición, fué el campeón de todas las causas buenas, que defendió con un solo interés: ver a su patria enaltecida, pacificada, civilizada. Su voz, que resonó como la primera en el Consejo de Estado, abogó siempre por la paz. Militar valiente, táctico consumado, miró la guerra y la revolución como la mayor calamidad que pueden soportar las naciones, y cuantas veces evitó que se derramara sangre y calmó las pasiones exaltadas de los políticos menos generosos que él, creyó haber ganado la mejor de sus victorias.

Por eso, porque fué el celoso guardián de la paz, porque interpuso su influencia, su talento y su voluntad en beneficio de la civilización y del respeto a las leyes, el pueblo lo amó profundamente en vida y año tras año hacía peregrinación espontánea hasta su hogar para felicitar al patriarca porque la providencia prolongara su ancianidad y lo dejara mucho tiempo todavía entre el cariño de su pueblo.

(...) El es el que ha enseñado la verdadera historia nacional a los niños argentinos y el que en todas las ocasiones que el destino lo colocó en primera línea, sirvió con desinterés y abnegación a su tierra natal. (Ibíd.: 221-222)

El retrato de Alberdi da cuenta del interés por narrar la historia de esta figura como un ser superlativo, un héroe de novela a través de un relato didactizante donde se destaca una minoría ilustrada. Se lo muestra como alguien que se esforzó por superarse y, aunque no estudió en ninguna universidad, se transformó en un historiador de porte; también muestra su envergadura moral que lo presenta como un ser superior dedicado sólo a “las causas

buenas” como el bien de su patria y la búsqueda de la pacificación a pesar de los obstáculos. Su figura aparece como un conciliador, un hombre dedicado a la paz, al respeto de la ley y como el historiador que dedicó su vida a educar a los niños en la “verdadera historia nacional.”

A diferencia de las otras traducciones culturales, en CA también se presenta la biografía de personajes femeninos de la historia, como en el capítulo LXXVII titulado “Damas Argentinas”, que ingresa en la diégesis narrativa a través de una composición de Adela, la hermana de Ángel. Aquí se presentan a las mujeres que participaron en la revolución de mayo y colaboraron con la emancipación como “Tomasa Quintanilla de Alvear, Casilda Igarzábal de Rodríguez Peña, Remedios Escalada de San Martín, Ramona Esquivel y Aldao, María S. de Thompson, Petrona Cárdenas, Rufina de Horma, Isabel de Agrelo, Encarnación Andonaegui, Angela Castelli de Igarzábal, Nieves de Escalada”, también están presente “las señoras y niñas” que colaboraron con el ejército libertador; otra que está presente es “Juana Auzurduy de Padilla, que combatió en territorio argentino al mando del General Belgrano” para luego hablar de las mujeres argentinas que ya no necesitan participar como soldados sino que están presentes en “muchas instituciones sociales y humanitarias que prueban el temple de su carácter y de su corazón” o aquella mujer argentina que “como maestra educa al pueblo, y como madre es la guía más noble y segura de la familia argentina.” Esta biografía se propone destacar la figura de la mujer argentina por su entereza, valor moral, dedicación y ayuda al enfermo, al niño, al anciano, al joven, a toda la sociedad ya sea desde su profesión o colaborando desde la beneficencia. Además, sirve como excusa para presentar la existencia de un Consejo Nacional de Mujeres de la República Argentina. La mujer, en esta biografía, aparece como una figura ejemplar dedicada a la causa patriótica y al bien común, con una presencia desinteresada que colabora con quien más lo necesite y que promueve la construcción de una nación desde su lugar de trabajo o participación ciudadana.

Si bien en CVB no hay biografías de mujeres, está presente la de Sarmiento, en la página titulada “El Apóstol de la enseñanza” en lugar de la de José Mazzini, y la de “El Doctor Nicolás Avellaneda” en lugar de la de Garibaldi. Aunque se nacionalizan los héroes de la patria las biografías son claramente ejemplificadoras y funcionan como modelos de vida y de compromiso con la sociedad tanto italiana como argentina. En el primer caso,

Sarmiento es presentado como “*el apóstol de la instrucción del pueblo*” en una conferencia o lección que da el maestro del curso. Si bien en una parte del texto el narrador-maestro comenta que sus intenciones no son hacer una biografía, luego el producto no es otra cosa que un relato biográfico que apunta a resaltar su obra como educador - “*paladín incansable de la libertad y de la instrucción popular, que dedicó su vida a luchar contra los dos grandes enemigos de la humanidad: la tiranía y la ignorancia*”⁸⁰⁰- y sólo hacer algunas referencias a su pasado como político. Además, se narra la infancia del prócer donde se destaca su figura ejemplar:

Los primeros años de su vida fueron, pues, muy duros y esa circunstancia realza aún más el valor de esa figura gigantesca que nos enseña con su ejemplo lo que es capaz de realizar un hombre, cuando, persiguiendo un ideal noble, sacrifica todo otro orden de intereses a ese ideal y pone a su servicio, sin reservas, su voluntad y su vida. (Ibídem: 224)

Aquí se apela a la figura ejemplar de aquel dispuesto a sacrificar todo por un ideal; es decir, se toma a la infancia de Sarmiento como germen del futuro del héroe. En otras palabras, la infancia de éste debe servir de modelo para aquellos niños que lean el libro.

También se narra la biografía de Nicolás Avellaneda en la que se relata su vida y su obra haciendo hincapié en la importancia de los cargos que asumió y las tareas que desarrolló a pesar de su corta edad. Es decir, se muestra al prócer como un hombre joven dispuesto a todo por el crecimiento de su país y, de esta manera, mostrarlo como ejemplo a seguir y estímulo para el futuro. Cito:

Tal fue el doctor Nicolás Avellaneda, de cuya vida y obra he querido trazaros las líneas generales, para que su noble ejemplo os sirva de enseñanza y estímulo para el porvenir. (Ibídem: 322)

En CTB las biografías de los héroes nacionales ingresan en el texto a través de la narración que realiza el padre de Enrique. En la que se titula “San Martín” se presenta al héroe libertador desde el nacimiento pasando por los estudios que realiza, las batallas en las

⁸⁰⁰ CVB, p. 223.

que participa, el alejamiento de su madre que vivía en España y su llegada al Río de la Plata. Para describirlo se hace referencia a sus palabras que lo muestran, también, como una figura ejemplar y dispuesta a dejar todo por la libertad de los pueblos como les dijo a sus soldados: “*Vuestro deber es consolar a la América, no venís a realizar conquistas, sino a libertar pueblos.*” El texto se cierra con la referencia a la figura de San Martín como un modelo a seguir por las generaciones presentes y futuras, como aquel que guía a los hombres hacia un futuro mejor. Cito:

*(...) cuando ya no vivan los hijos de tus hijos, y los que hayan nacido de ellos, todavía las generaciones verán, en la altura, su cabeza luminosa de Libertador de los pueblos, coronada, como de un círculo de estrellas, con los nombres de sus victorias, y resplandecerá la frente de cada argentino que pronuncie este nombre: San Martín*⁸⁰¹

Otro de los personajes de la historia argentina que son retratados biográficamente en CTB es Sarmiento, también introducido por la voz del padre de Enrique en la página del diario titulada “Sarmiento, el luchador de tantos años” a partir de la tarea escolar encomendada por el maestro de describir la estatua del educador sanjuanino. Es así como el padre presenta la biografía de este héroe nacional desde su nacimiento hasta su muerte dándole lugar en el relato a su infancia, sus estudios, su familia y sus textos. Sarmiento viene descrito como un luchador, como alguien que esconde una gran ternura detrás de su expresión seria y como aquel que debe ser admirado e imitado. Cito:

Admirémosle por la ternura con que amó a los héroes antiguos, ejemplo y gloria de todos los tiempos, y a quienes pretendió y consiguió igualarse.

Imitémosle por la ternura con que sus temblorosas manos de patriarca, auxiliaban a sus pajaritos y acariciaban sus flores.

Venerémoslo porque, como dijo el doctor David Peña, “cruza la historia en el período de casi un siglo, de largos trancos, como un gigante de leyenda, y durante su vida entera no tiene un día de desfallecimiento.” (ibídem: 230)

Este relato biográfico presenta a Sarmiento como un hombre sensible y sencillo aunque grande por sus obras y su dedicación al trabajo y a la educación del pueblo.

⁸⁰¹ CBT, p. 191.

A diferencia de las otras traducciones culturales, en CBT se mantiene la biografía de Mazzini presente en el texto de De Amicis y se lo presenta como una página de un libro italiano adaptado por el maestro para Garrone que está triste porque ha perdido a su madre –mientras que en el original se dice que es “una página de un libro de lectura.” En esta página se presenta a Mazzini y se comenta que hay una estatua de su figura erigida en una plaza de Buenos Aires y, luego, se relata la relación cercana que este personaje de la historia italiana tenía con su madre –comparándolo con Sarmiento- y el maestro lee la carta que Mazzini le enviara a un amigo suyo que había perdido a su madre recientemente. La situación de Garrone funciona como motivo para incluir la biografía de un héroe nacional italiano que se destaca, aquí, por su bondad y ternura para con su madre –característica que lo acerca a lo humano-.

Con todo, las biografías analizadas en las traducciones culturales revelan las características de héroes que en su mayoría se destacaron por sus impulsos patrióticos, por su fortaleza y empuje, por sus valores morales y sus conductas ejemplares y, además, por la presencia de una vocación temprana que supera los obstáculos que se les presentan ya sea familiares, históricos o del entorno político y social. Son hombres dispuestos a llevar a cabo sus ideales y empresas por más difíciles que resulten. Por otro lado, estos ejemplos del género biográfico se caracterizan por el uso del cliché sobre todo en relación con las anécdotas que se relatan y en la retórica con que son presentados los personajes seleccionados. Se trata de narrar la vida de ciertos héroes pero a la vez de convertir la biografía en un panegírico. El uso escolar de estas biografías da cuenta de cómo estos textos literarios funcionaron como medios al servicio de determinados contenidos y objetivos educativos, es decir, cómo la visión que se tiene de los próceres en las biografías que se incluyen en los textos del corpus es fuertemente escolarizada. Y, además, cómo las traducciones culturales pusieron el acento en el conocimiento de la historia nacional a través de un relato accesible para los niños lectores.

Referencias a ideologías educativas

En muchos libros de lectura de la época –como hemos visto- la escuela se tematiza y ocupa un lugar importante en las lecciones y textos literarios que se incluyen en ellos. En

el original de De Amicis se hacía mención a la escuela como igualadora de la población y al maestro como modelo ejemplar por su esfuerzo, abnegación y dedicación al trabajo. En las traducciones culturales este tópico no está ausente y aparece ya sea en referencias a prácticas concretas realizadas en el aula o a través del relato de los modos de enseñar de los maestros o de los directivos escolares que, de alguna manera, dan cuenta de ciertas corrientes o ideologías pedagógicas de la época de publicación de cada texto y, a la vez, de la visión pedagógica que cada autor tiene.

Es así como en CA la enseñanza es vista como una misión y el maestro aparece como un apóstol abnegado que cumple con su deber de formar al niño no sólo en cuanto a los contenidos curriculares sino en los valores morales que lo harán un hombre y un futuro ciudadano; de allí que la escuela viene descrita “como un templo” y como la que “forma a los hombres honrados con el concurso de los padres de familia, pero su verdadera misión consiste en convertir a los descarriados en personas de bien.” Por otro lado, en el primer capítulo del libro se hace referencia a la existencia de la asignatura “Agricultura” guiados por el Maestro –escrito con mayúscula- que “prefiere que se cultiven los trozos todavía disponibles del gran patio de recreo” por esto los niños no corren por el patio en los recreos más bien “cada niño toma su herramienta trabaja callado, pero alegre” y “unos rastrillan los senderos; otros quitan la maleza de los redondeles; otros entierran la semilla. Nadie está ocioso ni perturbando a los demás.” Otra asignatura a la que se hace mención en el texto es la de Moral, según se narra en el capítulo XIX titulado “Malas palabras” donde el maestro explica que “el cigarro es un vicio impropio de los niños que no tienen medios de costeárselo y la escuela un lugar de respeto, que no debe profanarse con el público espectáculo de ese vicio.” Otras enseñanzas morales que recorren el texto y que están también presentes en el original de De Amicis son la solidaridad, el respeto del hombre por la mujer, el orden, el trabajo, la abnegación. La escuela, entonces, es el espacio en que se forma al niño desde el aspecto intelectual, físico y moral para que se desenvuelva en el futuro siguiendo los ideales nacionales y que actúe a favor de su prójimo y el maestro “sabe inspirar (...) respeto unido a un cariño profundo.”

También, en esta traducción cultural, se hace referencia a la práctica de la lectura siguiendo las pautas de la lectura expresiva que promueve la correcta pronunciación y posición del cuerpo en el acto de leer:

Cuando el profesor decía, con tono apacible: “Siga usted, González”, el niño se ponía de pie, sonriente, con su brazo derecho caído con gracia, siguiendo la línea de la pierna, tomado el libro con la mano izquierda, y la cabeza erguida, como quien se prepara para cumplir lo mejor posible una grata tarea.

Ni un murmullo: toda la clase sigue atenta el giro armonioso que da a sus palabras el joven lector.(ibidem: 10)

Otra práctica escolar que aparece es la de la caligrafía y la búsqueda de normalizar los modos de dibujar los signos lingüísticos como aparece en el capítulo XXXVII titulado “El Maestro nuevo” en el que éste “les ha roto los cuadernos, porque han escrito en mala letra” a Escobín y Quilito en un acto de disciplinamiento que conlleva una censura sobre los modos de apropiarse de la cultura escrita. Si bien aparecen en el texto estas prácticas que dan cuenta claramente de una concepción pedagógica normalista también se narran los paseos y excursiones que realiza el maestro –como el paseo a la ribera del Paraná- que lindan con cierta concepción de la enseñanza escolanovista que privilegian la perspectiva empirista como modo de apropiación de los saberes escolares.

En CVB la escuela también tiene su presencia dentro del texto y se hace mención al lugar que el Estado ocupa en la educación de los niños como, por ejemplo, cuando en la página titulada “En un conventillo” la madre de Vianello le explica a la madre de Enrique que a pesar de su situación de precariedad económica puede mandarlo a la escuela “porque el Consejo le da los libros, los cuadernos y los útiles”⁸⁰²; de este modo remite a la presencia del Estado en la educación nacional. Es decir, la traducción cultural refiere a la intervención estatal en la manutención de los implementos escolares para que todos los niños que habiten el suelo argentino puedan concurrir a la escuela. También aparece la figura del maestro como ejemplar y es descrito como aquel que pertenece a la “benemérita legión docente, repartida en toda la República, (...) porque es uno de esos obreros desconocidos y mal recompensados que preparan para nuestra patria de mañana un pueblo mejor que el presente”, como lo dice el padre de Enrique. Como en las otras traducciones culturales, en esta también se hace referencia a prácticas escolares concretas como la de escritura, específicamente composición. En la página titulada “Una lección que no olvidaré”, ausente en el original, el maestro ha encomendado a los alumnos que hagan una composición sobre

⁸⁰² CVB, p. 16.

“geografía y costumbres de Africa” y Enrique decide copiarse de las novelas de Julio Verne. Cuando el maestro descubre el engaño le reprocha su actitud:

- Siento mucho no poderte felicitar por el tuyo. Palabra por palabra es una copia literal de varias novelas de aventuras. Es de buen sentido que yo no voy a pretender que vosotros inventéis nada; pero también debéis comprender que es necesario darle, a lo que se lee, cierta forma de la propia cosecha, y sobre todo, que hay que elegir con buen criterio. Tu deber es, no zurcido, sino una colección de remiendos burdos y adosados unos a otros sin tino y sin concierto y hasta con hilo de arpillera, en vez de seda fina. Y digo esto, porque, al hacerle atropelladamente, para no perder tiempo, le has hecho con mala letra. No me has comprendido, y lo lamento; otra vez ten presente que lo que te pido es que estudies bien un tema y cuando te hayas empapado en él, lo escribas a tu manera, en la mejor forma posible que se te ocurra. Y al decirte en la mejor forma, entiendo que digo, en forma sencilla, sin floreos y sin términos rebuscados. Porque –y esto es conveniente que lo escuchéis todos y lo tengáis siempre presente: Para conseguir, escribiendo, la suprema elegancia, hay que emplear la suprema llaneza, la suprema sencillez. (Ibídem: 198-199)

El maestro plantea aquí toda una teoría sobre la escritura en la que la idea de copiar un modelo es aceptada pero siempre y cuando haya apropiación por parte del alumno y no repetir puntillosamente el texto. Por otro lado, también hace referencia a la escritura de la composición como partes que se encastran para producir un texto en el cual se ponen en juego las operaciones retóricas: la invención a partir de la búsqueda de ideas en distintos textos que proveerán de información para realizar el escrito, la dispositio y, por último, la elocutio que implica saber utilizar los recursos necesarios para expresar los pensamientos de manera sencilla. Es interesante cómo compara la escritura con la costura, como una práctica que requiere de cierta concentración pero también creatividad. Si bien se propone escribir composiciones se puede observar una preocupación por que el alumno invente, crea y exprese sus propios pensamientos e ideas sobre el tema a partir de lo leído, como proponían algunos maestros de la época como los escolanovistas y Luis Iglesias.

En CBT, como en el original, una página del diario de Enrique –que en realidad es una carta que el padre envía a su hijo- se titula “La Escuela” y es allí donde el narrador toma a la escuela como metáfora de la civilización, “el progreso, la esperanza, la gloria del mundo.” Por otro lado, los maestros tienen –como en el original- un lugar importante dentro de la historia y aparecen como aquellos que enseñan, establecen un vínculo cercano con los alumnos, se interesan por ellos no sólo en cuanto a lo curricular sino desde lo

personal como así también funcionan como modelos a ser imitados por su entereza y dedicación. Además, el maestro aparece descrito –como en el texto de De Amicis pero con una diferencia numérica- como aquel que “pertenece a esa gran familia de treinta mil maestros de enseñanza primaria, esparcidos por toda la República, que son como los padres intelectuales, del millón de chicos que crecen contigo; los treinta mil trabajadores, mal reconocidos y mal recompensados, que le preparan a nuestro país un pueblo mejor que el actual”⁸⁰³ según dice el padre de Enrique en una carta que le envía a su hijo. Los maestros, entonces, aparecen como trabajadores abnegados al servicio de la patria que también enseñan valores morales como el respeto al trabajador, la importancia de pedir perdón, no faltarle el respeto a la madre, la voluntad y el esfuerzo.

En CBI la enseñanza se produce en un ámbito decorado con “ilustraciones didácticas y patrióticas” donde el mobiliario está distribuido en cuatro filas de bancos frente al pupitre del maestro –que aparece como un ejemplo moral y, a la vez, como aquel que “juzga y castiga”- con la intención de que el niño centrara la atención en el maestro. En ese espacio áulico Coreta y Deroso repiten de memoria la definición de “accidentes del verbo”; el primero expresa su preocupación por la caligrafía desprolija producto de las largas jornadas de trabajo cortando leña y el segundo repite de memoria –mirando un mapa de la Argentina- la descripción geográfica y geopolítica. También se hace referencia a la participación de Coraci, el cordobés, en la guardia de la bandera y de la declamación de la poesía “A mi bandera” del poeta Juan Chassaing, dando cuenta de la práctica de la lectura expresiva de la poesía de temática patriótica. El conocimiento, entonces, es memorístico, repetitivo y hay una preocupación por disciplinar la letra como modo de disciplinar al sujeto y formar a un ciudadano leal a la patria.

Con todo, en las traducciones culturales se observa, como en el original, una heterogeneidad discursiva en la que se alternan el panegírico, la caracterización de personajes, la historia ejemplar, la narración de episodios de costumbres, la narración histórica, textos pertenecientes al género epistolar y la narración en sí misma. Esta

⁸⁰³ CBT, p. 94.

heterogeneidad discursiva –enriquecida por los diversos registros lingüísticos en los que se narra la historia de Enrique- es una estrategia que apunta a mostrar con casos concretos ciertas normas, buenos sentimientos y buenas conductas que la escuela considera deben ser inculcados a los niños, en este caso a través de la literatura, como así también presentar la ejemplaridad de algunos hombres ilustres de la nación que se muestran en los retratos biográficos que recorren los textos. Por otro lado, los textos parten de cierta concepción de infancia ligada a una mirada positivista –centrada en el maestro como autoridad y el niño como naturaleza salvaje a controlar–, como desde una perspectiva nacionalista –donde se piensa la formación de la identidad del niño desde lo moral, lo patriótico y lo militar–. La infancia, entonces, fue el territorio ideal –por su virginidad política- para abonar los mitos acerca de la nacionalidad y la literatura el instrumento simbólico para la adquisición del patrimonio oficial. También, las traducciones culturales son espacios discursivos donde los autores-traductores se ocupan de transmitir ciertas representaciones de ideologías educativas de la época, tematizan las imágenes en torno a la escuela y la escolarización como así también introducen personajes ausentes en el original pero con una intención claramente nacionalizante.

La literatura, entonces, a través de las traducciones culturales de *Corazón* de Edmundo De Amicis, persiguió intereses vinculados con la construcción de una identidad nacional; de allí la necesidad de hacerlas corresponder con los códigos culturales argentinos de modo tal de usar historias de la vida cotidiana teñidas fuertemente por una ejemplaridad patriótica y moral pero entramadas con la historia de Enrique o Ángel, el niño de tercer grado elemental que narra las vicisitudes de un año escolar ya no en Italia sino en Argentina. Los textos literarios cumplieron, así, una función utilitaria para conseguir el objetivo de instituir subjetividades e identidades nacionales.

Conclusiones

El relevamiento de los distintos ritos y prácticas escolares implementados por el CNE durante de estos primeros cuarenta años del siglo XX muestra claramente la intención estatal de intervenir en las políticas de conformación identitaria. Sin embargo, la complejidad del contexto escolar -en el que se ponen en tensión aspectos lingüísticos, culturales, sociales y políticos- da cuenta de las dificultades para instaurar un discurso nacionalizador homogeneizante sin fisuras. Uno de los aspectos que hemos considerado para la reconstrucción de la vida cotidiana escolar es la indagación de dispositivos escolares que dan cuenta de creencias y representaciones en torno a la literatura, las prácticas de la lectura, el lugar del lector y del conocimiento. De allí que el análisis de los libros de lectura y sus diversos géneros utilizados en la escuela primaria argentina nos acerca otra dimensión de lo escolar vinculado con la imposición simbólica, con las rutinas didácticas y las ideologías pedagógicas puestas en juego; además, da cuenta de cómo se hizo presente el currículum en la escuela. En este sentido, el relevamiento exhaustivo de los textos literarios incluidos en los libros de lectura nos permite asomarnos a la constitución del canon escolar de la época donde se hacen presentes los contenidos literarios legitimados por el inconciente cultural, entre los que se destacan aquellos textos pertenecientes a la literatura argentina o de temática nacional. Sin embargo, una dimensión que no se puede soslayar para dar cuenta de la compleja trama en la que se buscó implementar mecanismos de

construcción identitaria son las apropiaciones que maestros y alumnos realizaron de esos dispositivos escolares y textos literarios. En este sentido, la reconstrucción y el análisis de los discursos sobre la lectura dan cuenta de las múltiples voces que conforman la experiencia cotidiana escolar; es decir, el recorrido por las distintas concepciones de lectura a lo largo de estos cuarenta años permite observar cómo maestros, profesores, pedagogos y funcionarios postulan diversos modos de pensar la lectura de literatura en el aula, en diálogo o contra la idea de usar el discurso literario como instrumento para nacionalizar, para moldear a los sujetos lectores a imagen y semejanza del nacionalismo hegemónico. A su vez, la reconstrucción de los modos de leer en la escuela da cuenta de la inexistencia de la invariancia de la lectura y de cómo, más allá de los mecanismos de imposición de ciertos modos de leer institucionalizados y hegemónicos, “los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito.”⁸⁰⁴

Como hemos señalado anteriormente, la selección literaria incluida en los libros de lectura daba cuenta de un recorte que incluía ciertos textos y excluía otros. En este escenario, el caso de la novela *Corazón* de Edmundo De Amicis aparece como ejemplo paradigmático de las sutiles estrategias de intervención estatal para la construcción de identidades nacionales utilizando como instrumento la literatura. Si bien esta novela formaba parte de la cultura italiana que habían traído consigo los inmigrantes peninsulares aparece como un texto potente para ingresar en el circuito escolar, ya que –como hemos visto- era un best-seller que no faltaba en las bibliotecas de los sectores populares, hacía referencia al nacionalismo pero respecto de Italia y tenía como protagonista a un niño, aspecto que reforzaba la identificación con el lector. Como primera intervención sutil del Estado en los procesos de canonización escolares se lo incorpora para enseñar español a los recién llegados; luego, como relatamos en nuestro trabajo, es visto como lectura peligrosa por la influencia nacionalista extranjerizante y va a ser reemplazado por *Recuerdos de provincia* y, como última intervención estatal, se promueve la publicación de traducciones culturales del texto de De Amicis donde se propicia el acercamiento de los elementos nacionalistas a la cultura argentina. De allí que con la reconstrucción de este caso

⁸⁰⁴ De Certeau, Michel; op. cit. (2001), p. 187.

paradigmático se muestra cómo la conformación del canon está ligada íntimamente a la dimensión política y a la historia cultural de una sociedad.

Más allá de las operaciones políticas y editoriales para suprimir la lectura de *Corazón* y reemplazarlo por traducciones al código cultural argentino, los lectores entrevistados –en su mayoría– no tienen un registro de las traducciones sino que recuerdan el texto de De Amicis. La ausencia de impacto de las traducciones culturales en los lectores tal vez esté vinculada con que eran textos escritos *ad hoc*, que explicitaban el artificio y la intención didactizante. Asimismo, la ausencia de estas traducciones en la memoria de los lectores nos muestra, también, cómo este caso aparece como una fisura en el proyecto nacionalizador donde entran en lucha la cultura escolar y la cultura de la inmigración italiana en el contexto argentino.

En este sentido, cabe preguntarse qué hubiera pasado sin la intervención del Estado, qué prácticas se hubieran dado sin la prohibición de la lectura del texto de De Amicis y sin la aparición de los textos sustitutos con el objetivo de la aculturación nacionalizante. Tal vez pueda aventurarse que no importa cuánto control haya sobre los textos y las lecturas ya que los lectores se apropian de los textos desde sus experiencias socioculturales y subjetividades.

Desde la historización de los procesos sociohistóricos y los ritos y prácticas escolares del período recortado, desde la reconstrucción de los discursos, dispositivos y prácticas de la lectura como así también desde el relevamiento de las múltiples dimensiones que se ponen en juego en torno al caso de la novela *Corazón* esta investigación da cuenta de las tensiones de la implementación del proyecto nacionalista y la complejidad de la conformación de identidades nacionales en el seno de la escuela. Asimismo, este trabajo busca abrir diálogos entre la memoria histórica de las prácticas escolares y el presente para establecer continuidades, recurrencias y discontinuidades en relación a cómo se piensa el rol de la literatura en la escuela.

Bibliografía

• Teoría general:

Anderson, Benedict: *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

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

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

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

Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 2001.

.....*Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1997.

..... *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Bourdieu, Pierre y Saint Martin, Monique. “Las categorías del juicio profesoral” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 3, 1975. Traducción de Emilio Tenti Fanfani.

Burke, Peter. *Historia y teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 2007.

Burucúa, José Emilio. *Historia, arte, cultura. De Aby Warburg a Carlo Ginzburg*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2002.

De Certau, Michel. . *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2000.

..... *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

Detienne, Marcel. *Cómo ser autóctono. Del puro ateniense al francés de raigambre*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Donzelot, Jacques. *La policía de las familias*, Valencia, Pretextos, 1990.

Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990.

..... “Los cuerpos dóciles” en *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 1989.

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

Goffman, Erwin. *La presentación de la persona en la vida privada*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1994.

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

Grupo Doce. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Gráfica México, 2001.

Harris, Paul L. *El funcionamiento de la imaginación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.

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

Hourcade, Eduardo, Godoy, Cristina y Botalla, Horacio. *Luz y contraluz de una historia antropológica*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 1995.

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

Lahire, Bernard (comp.). *Sociología de la lectura*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Martínez Moctezuma, Lucía (coord.). *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI Editores, 2001

Meek, Margaret. *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Parekh, Bhikhu. “El etnocentrismo del discurso nacionalista” en Fernández Bravo, Álvaro.). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Renan, Ernest. “¿Qué es una nación?” en Fernández Bravo, Álvaro (comp.). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

Smith, Anthony D. “¿Gastronomía o geología? El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones” en Fernández Bravo, Álvaro (comp.). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000.

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

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

Szir, Sandra M. *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910)*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2007.

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

Vovelle, Michel. *La mentalidad revolucionaria*, Barcelona, Editorial Crítica, 1989.

Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980.

• **Teoría de la educación:**

Álvarez-Uría, Fernando y Varela, Julia. *Arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1991.

Apple, Michael W. *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona, Paidós, 1996.

..... *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Barcelona, Paidós, 1989.

Braslavsky, Berta. *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires –México, 2005.

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

Choppin, Alan. “Pasado y presente de los manuales escolares” en Ruiz Berrio, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

Dicker, Gabriela y Terigi, Flavia. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós, 1997.

Donald, James. “Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación” en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1995.

Egan, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.

Fernández Reiris, Adriana. *El libro y su interrelación con otros medios de enseñanza*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2004.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI editores, 2006.

Goodson, Ivor. *Estudio del currículum. Casos y métodos*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 2003.

..... *Historia crítica del currículum*, Barcelona, Pomares-Corredor Ediciones, 1999.

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

Larrosa, Jorge. “El cuerpo del lenguaje” en *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Barcelona, Laertes, 2003.

..... *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 2001.

..... “Tecnologías del yo y educación” en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de La Piqueta, 1995.

Lipman, Matthew. *Natasha: aprender a pensar con Vygotsky*, Barcelona, Gedisa, 2004.

Martínez Bontafé, Jaume. *Políticas del libro de texto escolar*, Madrid, Morata, 2002.

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

Rockwell, Elsie. “La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, N° 3, noviembre del 2005, Buenos Aires, El Hacedor y Jorge Baudino Ediciones.

..... (comp.). *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Trilla, Jaume. *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*, Barcelona, Laertes, 2002.

Vigotsky, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*, Buenos Aires, Nuestra América, 2003.

● **Historia de la lectura:**

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001.

Chartier, Roger. *Escuchar a los muertos con los ojos*, Buenos Aires, Katz, 2008.

.....*Inscribir y borrar. Cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*, Buenos Aires, Katz, 2006.

.....*El presente del pasado. Escritura de la historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, 2005.

.....(dir.) *Pratiques de la lecture*, Paris, Petite Biblioteque Payot, 2003.

.....*Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Gedisa, 2000.

.....*El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa, 1999.

..... *Escribir las prácticas*, Buenos Aires, Manantial, 1996.

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

..... *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.

Chartier, Anne-Marie. *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Chartier, Anne-Marie y Hébrard, Jean. *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa, 1994.

Darnton, Robert. *Los best-sellers prohibidos en Francia antes de la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica 2008.

..... *Edición y subversión. Literatura clandestina en el Antiguo Régimen*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

..... *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987.

.....“Historia de la lectura” en Burke, Peter (ed.). *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza, 1993.

Ginzburg, Carlo. *El queso y los gusanos*, Barcelona, Muchnik Editores, 1996.

Lyons, Martyn. “Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros” en Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus, 2001.

Parada, Alejandro. *Cuando los lectores nos susurran*, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2007.

..... *Lecturas y lectores en la Buenos Aires del Centenario. La cultura impresa en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Academia de Ciencias y Artes de San Isidro, San Isidro-Provincia de Buenos Aires- Argentina, 2000.

• **Teoría literaria:**

Amossy, Ruth y Hershberg Pierrot, Anne. *Estereotipos y clichés*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Arfuch, Leonor. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, p. 73.

Asimo, Bruno. “Philo Logos. Curso de traducción” disponible en http://www.logos.it/dictionary/linguistic_resources.traduciones_es?lang=es

Barthes, Roland. “De la obra al texto” en *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1987.

.....*El grado cero de la escritura*, México, Siglo XXI editores, 1983.

Casanova, Pascale. *La República mundial de las Letras*, Barcelona, Anagrama, 2001.

Fowler, Alastair. “Género y canon literario” en Garrido Gallardo, Miguel A. (comp.). *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco, 1988.

González Davies, María. “Un segle de canvis en la literatura infantil i juvenil: el cas de las traduccions”, Facultad de Ciéncias Humanes, Traducció i Documentació, Universitat de Vic- España, s/r.

Kermode, Frank. "El control institucional de la interpretación" en Sullá, Enric (comp.). *El canon literario*, Madrid, Arco Libros, 1998.

Miroux, Jean-Phillippe. *La autobiografía. Las escrituras del yo*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 2005.

Parret, Herman. *Las pasiones. Ensayo sobre la puesta en discurso de la subjetividad*, Buenos Aires, Edicial, 1995.

Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*, Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife Producciones, 1999.

Schulte, Rainer. "Prólogo" en Bradford, Lisa. (comp.). *Traducción como cultura*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 1997.

Shavit, Zohar. *Poetics of Children's Literature*, The University of Georgia Press, Athens and London, 1986.

Soriano, Marc. "Adaptación y divulgación" en *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1999.

Toury, Gideon. "Utilización de las traducciones ficticias para acelerar cambios culturales" en <http://spinoza.tau.ac.il/~toury/works/fict.htm>. Traducido al castellano por Raquel Merino.

• Didáctica de la lengua y la literatura:

Alvarado, Maite. "Enfoques de la enseñanza de la escritura" en Alvarado, Maite (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires, Manantial, 2001.

Bixio, Beatriz. "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado" en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, N° 2, noviembre del 2003, Barcelona, Octaedro.

Bombini, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño & Dávila –UBA, 2004.

..... "Avatares en la configuración de un campo de la didáctica de la lengua y la literatura" en *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 1, septiembre de 2001, Buenos Aires, El Hacedor.

..... *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Rosario-Argentina, Homo Sapiens Ediciones, 1995.

Díaz Rönner, María Adelia. *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.

Montes, Graciela. *El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1990.

Petit, Michelle. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

..... *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

• **Historia y crítica literaria:**

Altamirano, Carlos. “La fundación de la literatura argentina” en Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*, Buenos Aires, Ariel, 1997.

Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. “Apéndice II. Una vida ejemplar: la estrategia de ‘Recuerdos de provincia’” en *Literatura/ sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.

Arnoux, Elvira y Bein, Roberto (comp.). *Prácticas y representaciones del lenguaje*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

Asor Rosa, Alberto. *Scrittori e popolo. Il populismo nella letteratura italiana contemporanea*, Torino, Einaudi, 1988.

Asor Rosa, Alberto (a cura di). *Storia d'Italia. Dall'unità a oggi*, Vol. IV, Tomo II “La cultura”, Einaudi, Torino, 1975.

Batticuore, Graciela. *La mujer romántica. Lectoras, autoras y escritores en la Argentina: 1830-1870*, Buenos Aires, Edhasa, 2005.

Ceserani, Remo y Federicis, Lidia. *Il materiale e l'immaginario. Società e cultura della borghesia in ascesa*, Loescher Editore, Torino, 1994. Volume cuarto.

Dalmaroni, Miguel. *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Rosario- Argentina, Beatriz Viterbo Editora, 2006.

Degiovanni, Fernando. *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 2007.

Di Tullio, Ángela. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*, Buenos Aires, Eudeba, 2003.

Finzi, Giovanni. “Introduzione” a De Amicis, Edmundo. *Cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1984.

Flora, Francesco. “Edmundo De Amicis” en *Storia della letteratura italiana. Il secondo Ottocento e il Novecento*, Volume quinto, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1972, p. 468.

Franzina, Emilio. *Dall’Arcadia in America. Attività letteraria ed emigrazione transoceanica in Italia (1850-1940)*, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 1996.

Guglielmino, S. y Grasser, H. *Il sistema letterario. Ottocento, novecento*, Milano, Principato, 1996.

Guillén, Claudio, *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*, Crítica, Barcelona, 1985

Gutiérrez Girardot, Rafael. “Pedro Henríquez Ureña y la historiografía literaria latinoamericana” en Alegría, Fernando y otros. *Literatura y praxis en América Latina*, Caracas, Monte Ávila, 1974.

Ludmer, Josefina (comp.). *Las culturas de fin de siglo en América Latina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo Editora, 1994.

Máiz, Ramón (comp.). *Nación y literatura en América Latina*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2007.

Maristany, José Javier. “Un libro para “el corazón de los ciudadanos y las madres del porvenir: *Corazón argentino* de Carlota Garrido de la Peña” en Vázquez, María Celia y Pastormerlo, Sergio (comp.). *Literatura argentina. Perspectivas de fin de siglo*, Buenos Aires, Eudeba, 2001.

Merino Álvarez, Raquel. “Complejidad y diversidad en los estudios descriptivos de traducción: *La Alhambra* de Washington Irving en España” en Fernández Nistal, P. y Bravo Gozalo, J.M. (eds.). *Aproximaciones a los estudios de traducción*, Valladolid, Universidad de Valladolid, SAE.

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

Mosso, M. *I tempi del "Cuore". Vita e lettere di Edmundo De Amicis a E. Treves*, Milano, Mondadori, 1925.

Olea Franco, Rafael. *El otro Borges. El primer Borges*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

Ottino, Mónica. "Cuore o la educación sentimental" en *La Nación*, domingo 3 de septiembre de 2006, sección Cultura.

Porrúa, Ana. "Leónidas Lamborghini: la máquina de traducir" en Bradford, Lisa. (comp.). *Traducción como cultura*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo, 1997.

Prieto, Adolfo. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1988, pp. 71-72.

Rubione, Alfredo. "Disciplinar la voz: política lingüística y canon literario en la Argentina (1884-1936)" en *Syc*, N° 6, Buenos Aires, agosto 1995.

..... *En torno al criollismo*, Buenos Aires, CEAL, 1983.

Santucci, Luigi. *La letteratura infantile*, Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1958.

Sarlo, Beatriz. *La máquina cultural*, Buenos Aires, Ariel, 1998.

Sasturain, Juan. "Rompecorazones" en *Página/12*, Buenos Aires, 25 de marzo de 2008.

Segre, Cesare y Martignoni, Clelia. *Testi nella storia. La letteratura italiana dalle origine al novecento*, Tomo III, Mondadori, Milano, 1992.

Varela, Mirta. *Los hombres ilustres del Billiken. Héroe en los medios y en la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Colihue, 1994.

Vázquez Villanueva, Graciana. "Corregir la lengua, corregir la etnia, corregir la nación" en *SyC*, N° 8, Buenos Aires, octubre 1997.

Vené, Gian Franco. *Letteratura e capitalismo in Italia dal 700 ad oggi*, Milano, Sugar Editore, s/r.

Vicent, Manuel. "La literatura y la lectura como obras de arte" en *El País*, sábado 30 de noviembre de 1996, Suplemento Babelia, p. 24.

Wilson, Patricia. *La constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2004.

Zanetti, Susana y Pontieri, Margarita. "Prólogo" a Sarmiento, D. F. *Recuerdos de provincia*, Buenos Aires, La Biblioteca Argentina, Barcelona, Editorial Sol 90 y Editorial Agea, 2001.

Zanetti, Susana. *La dorada garra de la lectura. Lectoras y lectores de novela en América Latina*, Rosario-Argentina, Beatriz Viterbo Editora, 2002.

• **Historia argentina:**

Agosti, Héctor P. *Nación y cultura*, Buenos Aires, CEAL, 1982.

Barrancos, Dora. "La Escuela Libre para trabajadores" en *Educación, cultura y trabajadores (1890-1930)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991.

..... *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.

Bertoni, Lilia. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Bevione, Genaro. *Argentina 1910. Balance y memoria*, Buenos Aires, Leviatán, 1995. Traducción de Roberto Raschella.

Blengino, Vanni. *Más allá del océano. Un proyecto de identidad: los inmigrantes italianos en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990.

..... "Storia negata: nazione programata" en *Letterature d'America*, vol. 21, invierno 1984.

..... "Società e letteratura dell'emigrazione in Argentina" en *Trimestre*, Anno VI, N° 3-4, setiembre-diciembre 1972, Pescara.

Cicerchia, Ricardo. *Historia de la vida privada en la Argentina. Cuyo. Entre el Atlántico y el Pacífico*, Buenos Aires, Troquel, 1998.

Cicerchia, Ricardo. "Mendoza" en *Historia de la vida privada en la Argentina. Volumen IV. Cuyo. Entre el Atlántico y el Pacífico*, Buenos Aires, Troquel, 1998.

Devoto, Fernando. *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2003.

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

Ferrer, Christian. *Cabezas de tormenta*, Buenos Aires, Anarres, 2004

Mancuso, Hugo y Minguzzi, Armando. *Entre el fuego y la rosa. Pensamiento social italiano en Argentina: utopías anarquistas y programas socialistas (1870-1920)*, Buenos Aires, Ediciones Biblioteca Nacional y Página /12, 1999;

Romero, Luis (coord.). *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.

..... “Buenos Aires en la entreguerra: libros baratos y cultura de los sectores populares” en Armus, Diego (comp.). *Mundo urbano y cultura popular*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.

Scarzanella, Eugenia. *Ni gringos ni indios. Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina*, Bernal-Argentina, Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2003.

Shumway, Nicolás. *La invención de la Argentina. Historia de una idea*, Buenos Aires, Emecé, 2005.

Suriano, Juan. *Anarquistas. Cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*, Buenos Aires, Manantial, 2001

Suriano, Juan. (comp.). *La cuestión social en Argentina 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena, 2000.

Svampa, Maristella. *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto, 1994.

Terán, Oscar. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.

..... “Acerca de la idea nacional” en Altamirano, Carlos (ed.) *La Argentina en el siglo XX*, Buenos Aires, Ariel, 1999.

Zago, Manrique (dir.). *Argentina la otra patria de los italianos*, Buenos Aires, Manrique Zago ediciones, 1983.

- **Historia de la educación:**

Barbero, María Inés y Roldán, Darío. “Inmigración y educación (1880-1910). ¿La escuela como agente de integración?” en *Cuadernos de Historia Regional*, Universidad Nacional de Luján, 1987.

Brafman, Clara F. “Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires 1856-1910” en *Propuesta educativa*, Año 7, N° 15, diciembre 1996, FLACSO.

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

Carbone, Graciela. *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

Colotta, Pablo, Cucuzza, Héctor y Somoza Rodríguez, Miguel. “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora” en Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

Cucuzza, Héctor R. *Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2007.

Cucuzza, Héctor Rubén (dir.) y Pineau, Pablo (codir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002.

Dussel, Inés. *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, FLACSO-CBC (UBA), Buenos Aires, 1997.

Escolano Benito, Agustín (comp.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1998.

.....*Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1997. Tomo I.

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

Favero, Luigi. “Las escuelas de las sociedades italianas en Argentina (1866-1914)” en Devoto, Fernando y Rosoli, Gianfausto (editores). *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 2000.

Guereña, Jean-Louis. “La construcción de las disciplinas en la enseñanza secundaria en la España del siglo XIX” en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 1, N° 2, noviembre del 2003, Barcelona, Octaedro.

.....“El espacio de la urbanidad y del manual de urbanidad en el currículum” en Martínez Moctezuma, Lucía (coord.). *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores, 2001.

Gvirtz, Silvina. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, Buenos Aires, Eudeba, 1999.

.....(comp.). *Escuela nueva en Argentina y Brasil: visiones comparadas*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 1996.

Linares, María Cristina. “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: “El Nene” (1895-1956)” en Cucuzza, Héctor (dir.) y Pineau, Pablo (coord.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2002

Lionetti, Lucía. *La misión política de la escuela*, Buenos Aires, Miño & Dávila, 2006.

Pelanda, Marcela. “Prólogo” a Cossettini, Olga. *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*, Rosario-Argentina, Editorial Municipal de Rosario –UNR Editora, 1999.

..... *La escuela activa en Rosario: la experiencia de Olga Cossettini*, Rosario-Argentina, IRICE, 1995.

Puelles Benítez de, Manuel. “La política del libro escolar en España (1813-1939)” en Escolano Benito, Agustín (dir.). *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Madrid, Fundación Sánchez Ruipérez, 1997. Tomo I.

Puiggrós, Adriana. (dir). *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

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

Rieckenberg, Michael (comp.). *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, Buenos Aires, Alianza Editorial / FLACSO /Georg Eckert Institut, 1991

Rodríguez Tarditi, José. *Herminia Brumana, escritora y maestra*, Buenos Aires, S/D, 1952.

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

Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

Viñao Frago, Antonio. “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX” en Martínez Moctezuma, Lucía (coord.). *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI editores, 2001.

Wainerman, Catalina y Heredia, Mariana. *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano-Universidad de Belgrano, 1999.

• **De Amicis y su obra:**

De Amicis, Edmundo. *En el océano*, Buenos Aires, Librería Histórica, 2001. Prólogo de Roberto Raschella.

.....*El rey de las muñecas*. Manuel Menéndez, Barcelona, Plaza & Janés, 1999.

..... *Cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori editore, 1984.

..... *Alberto*, Buenos Aires, Editorial Crespillo, 1975.

.....*Impresiones sobre la Argentina*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1944.

..... *Corazón*, Barcelona-Buenos Aires, José Ballesta Editora, 1939. Adaptado por E. Rodríguez. Ilustraciones de E. Gaguell.

..... *Corazón. Historia de un año escolar, por un alumno de tercer grado*, Buenos Aires, Editorial Sopena, 1938.

..... *Corazón. Historia de un año escolar por un niño de 3º grado*, Biblioteca Mundial Sopena, Buenos Aires, Editorial Sopena, 1938. Traducido del 1329º Millar Italiano.

.....*Corazón*, Buenos Aires, Ediciones Anaconda, 1937. Traducción y adaptación para el niño argentino por Berdiales y Tognetti. Prólogo de Rafael Alberto Arrieta.

..... “Para el 1° de mayo. Apuntes y recortes” en *Los intelectuales. Cuadernos semanales. Selección de literatura y filosofía*, Año II, Buenos Aires, abril 30 de 1923, N° 59. Traducción de H. Giner de los Ríos.

..... *Corazón (diario de un niño)*, Madrid, s/r, 1918. Traducido al español de la 44° edición italiana por H. Giner de los Ríos.

..... “Prólogo” a Duayen, César. *Stella*, Buenos Aires, Editorial Tor, s/r. [circa 1910]

..... *Corazón*, Buenos Aires, Biblioteca de *La Nación*, 1905.

..... *In America*, Roma, Enrique Voghera Editore, 1897. [1879]

..... *Corazón. Diario de un niño*, Madrid, Librería y Casa editorial Hernando, 1887. Traducido al español de la 44° edición italiana por H. Giner de los Ríos.

..... *Corazón. Diario de un niño*, Colección Claridad “Lectura libre”, Buenos Aires, Claridad, s/r. Traducción de H. Giner de los Ríos.

..... *Corazón. (Diario de un niño)*, Buenos Aires, Vta. De Serafin Ponzinibbio, s/r. Traducido al español de la 44° edición italiana por H. Giner de los Ríos.

..... *Corazón. Diario de un niño*, Buenos Aires-Montevideo-Santiago de Chile, s/r, s/r.

..... *Corazón. (Diario de un niño)*, Buenos Aires-Montevideo, s/r.

..... *Corazón. Libro para los niños*, Buenos Aires-Milán, Editores H. A. Tommasi y Cia, s/r. Traducido del italiano al español por Emma de Bedogni.

..... “El terremoto. Recuerdos e impresiones”, *La Nación*, Año XIX, N° 5261.

● Metodología de la investigación:

Amado, Janaina. “O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em história oral” en *Revista História*, San Pablo, 1995, p. 135.

Bourdieu, Pierre. "Comprender" en *La miseria del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

..... *La fotografía: un arte intermedio*, México, Nueva Imagen, 1989.

Castro-Gómez, Santiago. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro.'" Disponible en <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/7.pdf>

Geertz, Clifford. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura" en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1995.

Hall, J. *Cultures of inquiry*, USA/UK, Cambridge Pres., 1999.

Martín Nieto, Eva. "El valor de la fotografía. Antropología e imagen" en *Gazeta de Antropología*, N° 21, 2005.

Moss, Walter W. "La historia oral: ¿qué es y de dónde proviene?", en AA.VV. *La historia oral*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1991. Introducción y selección de textos por D. Schwarzstein.

Reed, Isaac. "Maximal interpretation in Clifford Geertz and the Strong program in Cultural Sociology: Towards a new epistemology" en *Cultural Sociology*, Volumen 2 (2): 187-200, Los Angeles-London, New Delhi, Singapore, Sage Publications, 2008.

Roca, Lourdes. "La imagen como fuente: una construcción de la investigación social", ponencia presentada en 51° Congreso Internacional de Americanistas, Santiago de Chile, 2003.

Scribano, Adrián O. *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo libros, 2008.

Sepúlveda Dos Santos, Myrian. "Integração e diferença em encontros disciplinares" en *RBCS*, Vol. 22, N° 65, outubro 2007.

Viñao Frago, Antonio. "Autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos" en Ruiz Berrio, Julio (ed.). *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

Fuentes primarias

• Documentos oficiales:

"Acta de sesión N° 117, Día 13 de diciembre de 1939" en *El Monitor de la Educación Común*, Año LIX, Buenos Aires, Diciembre de 1939, N° 804

"Acta de sesión n° 2, día 12 de enero de 1939" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LVIII, Buenos Aires, Enero de 1939, N° 793, p.129.

“Actas de las sesiones del Consejo Nacional de Educación, números 8 al 15, inclusive Sesión 8ª. Día 5 de marzo de 1915” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIII, T. 53, Buenos Aires, Abril 30 de 1915, N° 508.

Arlagos, Birmar. “Memoria correspondiente al año escolar 1911” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914.

Bavio, Ernesto. “instrucciones sobre la ‘Semana de Mayo’” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 437, Tomo XXIX, Buenos Aires, Mayo 31 de 1909, Serie 2° N° 57, pp. 326-332.

“Biblioteca circulante” en *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Año 1925, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública Por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos Caracciolo y Plantié, 1927.

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, N° 12, Año III, 7 de abril- 27 de julio de 1940, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

“Conferencia de inspectores seccionales de los territorios” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LVI, Buenos Aires, Marzo de 1937, N° 771.

“Conmemoración de los niños heroicos” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXX, Tomo XL, N° 471, Marzo 31 de 1912

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Mayo 31 de 1921, n° 581, Tomo LXXVIII.

Consejo Nacional de Educación. *Textos de lectura para la escuela primaria (condiciones que deben reunir). Informe de la comisión especial (concurso para 1907-1908-1909)*, Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico El Comercio, 1907.

Díaz, Raúl B. *La educación en los territorios y colonias federales. Reuniones anuales de inspectores*, Tomo IV, Buenos Aires, Establecimiento Gráfico Centenario, 1911.

.....*La educación en los territorios y colonias federales. Propaganda. Educación y viajes*, Tomo II, Buenos Aires, Imprenta El Comercio, 1907.

..... *La educación en los territorios y colonias federales. Informes 1890-1904*, Tomo I, Buenos Aires, La Baskonia, 1906.

Digesto de Instrucción Primaria. Suplemento N° 1, 2 y 3. Buenos Aires, 1942. Presidente del CNE Dr. Pedro M. Ledesma.

Digesto de Instrucción Primaria. Suplemento N° 1, 2 y 3. Buenos Aires, 1942. Presidente del CNE Dr. Pedro M. Ledesma. Suplemento N° 1.

Digesto de Instrucción Primaria. Leyes, decretos y resoluciones vigentes para las escuelas y dependencias del Consejo Nacional de Educación, compilado por Ramón Carou (oficial mayor del C.C. de E.) y Enrique Louton (segundo jefe de la oficina de estadística) según resolución del 15 de febrero de 1919 dada por el Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Ángel Gallardo, Buenos Aires, 1920.

Digesto escolar de la provincia de Buenos Aires. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia por Arturo H. Massa secretario de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Catedrático del Colegio Nacional de La Plata, ex inspector (por concurso) de las escuelas de la provincia, etc., La Plata, Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y Cia., 1907.

Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941

Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales, Año 1936, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1937.

Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales, Año 1933, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1935 (Presidencia del Consejo Octavio Pico).

Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ángel Gallardo (presidente del Consejo Nacional de Educación), Año 1919, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso y Cía., 1920.

Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ángel Gallardo (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Año 1916, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1918.

Educación común en la Capital, Provincias y territorios nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Pedro N. Arata (presidente del Consejo Nacional de Educación), Años 1913 y 1914. Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1916

Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Primer Informe (Año 1908) presentado al Ministerio de Justicia é Instrucción Pública de la Nación por el

Presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Dn. José María Ramos Mejía, Buenos Aires, Imprenta y Litografía G. Kraft, 1910.

Educación común en la Capital, Provincias y territorios nacionales. Años 1906-1907, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Ramos Mejía (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Talleres gráficos de la Penitenciaría nacional, 1909.

Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales, Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1907.

Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales, Año 1902. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. José María Gutiérrez (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Establecimiento tipográfico, 1903.

El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria. Funcionario, escritor, conferencista. Propagandista de la paz entre los hombres y los pueblos, Buenos Aires, 1938.

“Eliminación de un texto. Circular N° 271. Sección oficial” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVI, N° 550, Buenos Aires, Octubre 31 de 1918, Tomo LXIX.

“Informe anual del inspector señor Próspero G. Alemandri, correspondiente al Distrito IX durante el curso escolar del año 1912” en *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914.

“Informe anual correspondiente al año 1912, del inspector señor Megy” en *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914.

“Informe anual correspondiente al año 1912 del inspector Teodosio Brea” en *Educación común en la Capital, provincias y Territorios nacionales*, Años 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1914.

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

La educación común en la República Argentina, Presidencia del Doctor Don José María Ramos Mejía, Buenos Aires, 1913.

La educación común en la República Argentina, 1° informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación por el presidente del Consejo Nacional de Educación, Dr. José María Ramos Mejía, Buenos Aires, 1910.

“La educación patriótica. Instrucciones al personal docente” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 426, T. XXVI, Buenos Aires, Junio 30 de 1908, Serie 2ª N° 46.

“La enseñanza primaria en las provincias” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941.

“La enseñanza primaria en las provincias. Circulares” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, provincias y territorios nacionales*, Año 1934, Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1936

“La escuela en el Centenario. Escuela Gervasio Posadas” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 450, Tomo XXXIII (Segunda parte), Buenos Aires, Junio 30 de 1910. Volumen II.

“La instrucción pública en el Mensaje Presidencial” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVI, N° 545, Buenos Aires, mayo 31 de 1918, Tomo LXVII

“Las fiestas patrias” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año V, La Plata, 16 de mayo de 1909, N° 94,

“Los programas de las escuelas de los territorios nacionales” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIII, Tomo XVIII, Buenos Aires, enero 31 de 1903, N° 359, p. 1116

Lucena, Lorenzo E. “Indicaciones del inspector general de Territorios” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXV, Buenos Aires, junio 30 de 1917, N° 534, Tomo LXI, p. 173.

Moreno, Francisco P. “Propósitos de la Comisión Didáctica del Consejo Nacional de Educación en CNE. EMEC, Año XXXII, N° 497, Buenos Aires, Mayo 31 de 1914, Tomo XLIX, p. 153.

“Nuevos programas de estudios para las escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 423, Tomo XXVI, Buenos Aires, Marzo 31 de 1908, Serie 2, N° 43.

“Nuevos programas de estudios para las escuelas urbanas, rurales y de adultos de la provincia de Entre Ríos. Espíritu del programa y direcciones para aplicarlo” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 387, Tomo XX, Buenos Aires, Abril 30 de 1905, Serie 2°- N° 7.

“Orientación nacional en los libros de texto” publicado en la Sección oficial de *El Monitor*. Véase *El Monitor de la Educación Común*, Año LII, Mayo 31 de 1933, N° 725. Expediente 19189-E-929

Paiva, Leoncio. “La enseñanza. Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 585, Buenos Aires, Septiembre 30 de 1921, Tomo LXXIX

Picarel, Julio. “Orientación nacionalista. Informe anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 585, Buenos Aires, Septiembre 30 de 1921, Tomo LXXIX.

Pizzurno, Pablo. “Programas e instrucciones para la escuela primaria. Redactado para Capital Federal en mayo de 1906” en *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria. Funcionario, escritor, conferencista. Propagandista de la paz entre los hombres y los pueblos*, Buenos Aires, 1938.

..... “El libro, el progreso y el bienestar individual y colectivo. Reglas para su elección y su uso. Consejos varios (Plan y apuntes para conferencia)” en *El educador Pablo Pizzurno. Recopilación de trabajos. Más de medio siglo de acción cultural en la Enseñanza secundaria, normal y primaria. Funcionario, escritor, conferencista. Propagandista de la paz entre los hombres y los pueblos*, Buenos Aires, 1938.

..... “Las bibliotecas infantiles como medio de cultura y base de las bibliotecas populares” en *Boletín de la Instrucción Pública*, Tomo III, Septiembre a Diciembre de 1909, Buenos Aires, 1909.

..... “La educación patriótica. Informe del inspector técnico general” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 425, T. XXVI, Buenos Aires, Mayo 31 de 1908, Serie 2ª N° 45, pp.233-241.

..... “Textos escolares”, Informe del Inspector General correspondiente al año escolar de 1905 en Consejo Nacional de Educación. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1907.

Pizzurno, Pablo; Victorin, Gerado y Díaz, Raúl. “Informe de la Comisión de textos de lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVII, N° 413, Tomo XXIV, Serie 2° N° 33, Buenos Aires, mayo 31 de 1907

“Plan de estudios para las escuelas primarias. Lectura. Direcciones y sugerencias” en Consejo Nacional de Educación. *Digesto de Instrucción Primaria. Leyes, decretos y resoluciones vigentes en las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación*, compiladas por Ramón Carou y Enrique Louton, según resolución del 15 de febrero de 1919 dada por el presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Ángel Gallardo, Buenos Aires, 1920.

“Poesías para niños” en *La Educación común en la República Argentina. Años 1909-1910*, Presidencia del doctor Don José María Ramos Mejía, Apéndice, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913

“Programa del período preparatorio” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 452, Tomo XXXIV, Buenos Aires, Agosto 31 de 1910.

“Programas para las escuelas complementarias de la Provincia” en *Revista de Educación*, Tomo V, enero-febrero de 1906, N° 1 y 2.

“Programas y horarios. Programas de las escuelas comunes, urbanas y rurales” en *Digesto escolar de la provincia de Buenos Aires*. Compilación de las disposiciones legales y reglamentarias en vigencia por Arturo H. Massa secretario de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Catedrático del Colegio Nacional de La Plata, ex inspector (por concurso) de las escuelas de la provincia, etc., La Plata, Talleres Gráficos Sesé, Larrañaga y Cia., 1907.

“Proyecto de Conmemoración Escolar del Centenario” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIV, N° 520, Buenos Aires, abril 30 de 1916, Tomo LVII.

“Proyecto de ley” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVI, N° 548, Buenos Aires, Agosto 31 de 1918, Tomo LXVIII.

“Reforma del plan de estudios y organización escolar” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIV, N° 519, Buenos Aires, marzo 31 de 1916, Tomo LVI.

“Reglamento para las escuelas comunes de la capital y territorios nacionales” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XX, T. XVII, Buenos Aires, Marzo 31 de 1900, N° 324.

“Reglamento para las escuelas de la Capital y Territorios nacionales” en *La Prensa*, febrero 13 de 1900, sección Actualidad.

“Resoluciones generales Julio. Educación patriótica. Sesión 1° de julio de 1940” en *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios nacionales*, Año 1940, Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo N. de Educación, 1941. (Presidente del CNE Pedro Ledesma).

Scarpa, Juan. “Informe de la inspección técnica. Sección Oficial” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXI, Tomo XVIII, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1901, n° 346.

“Sección administrativa. Concurso de obras literarias” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXX, T. XXIX, Buenos Aires, Octubre 31 de 1911, n° 466.

“Sección oficial. Nómina aprobada por el H.C.” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIII, Buenos Aires, Noviembre 30 de 1924, n° 623, Tomo LXLI.

“Sección oficial. Expediente 3649” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 586, Buenos Aires Octubre 31 de 1921, Tomo LXXIX

“Sección oficial. Expediente 3447” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Octubre 31 de 1920, N° 574, Tomo LXXVI.

“Sesión 95°, Día 8 de noviembre de 1920” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Abril 30 de 1921, N° 580, Tomo LXXVIII. Sección oficial.

Terán, Juan B. “Discurso. (Pronunciado por el Dr. Juan B. Terán, el 20 de noviembre de 1930 en el acto de asumir la presidencia del Consejo Nacional de Educación)” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIX, Septiembre a Diciembre de 1930, N° 693 a 696.

“Textos autorizados, Circular N° 22” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXV, N° 531, Buenos Aires, Marzo 31 de 1917, Tomo LX

“Textos escolares. Informe de la Comisión de textos” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLI, Buenos Aires, Mayo 30 de 1923, N° 605, Tomo LXXXV.

“Textos escolares”, Informe del Inspector General correspondiente al año escolar de 1905 en Consejo Nacional de Educación. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Años 1904 y 1905. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Ponciano Vivanco (Presidente del Consejo Nacional de Educación), Buenos Aires, Imprenta G. Kraft, 1907.

Trucco, Nicolás. “Memoria anual año 1912. Lectura expresiva” en Consejo Nacional de Educación. *Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Año 1911 y 1912, Buenos Aires, Imprenta G. Knaft, 1914.

“Variedades” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 427, T. XXVI, Buenos Aires, Julio 31 de 1908, Serie 2ª N° 47.

• **Libros de lectura:**

Almagro, Jorge Blanco. *El mundo que yo veo*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 1932.

Arena, Luis. *Forjador. Texto de lectura para los Grados Superiores*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1935. Cuarta edición para niñas.

Ariel, M. S. *Lectura selecta*, Buenos Aires, s/r, 1923.

Aubín, José María. *Laurel y Encina*. Buenos Aires, Donnel y Palmer, 1919. [1910]

Aubín, José María. *Anecdotario argentino*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1910.

Badano, M.L. y Stagnaro, G. *Letras de América*, Buenos Aires, Moly & Laserre, s/r. [ca. 1925]

Barros, José P. *Nuestra Arcadia. Texto de lectura artística para alumnos de 6° grado*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r. Segunda edición corregida. [ca. 1934]

Bedogni, Emma de. *Alegre despertar*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 1935.

Benavento, Gregorio. *Letras*, Buenos Aires, Kapelusz, 1933.

Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro. *Tierra virgen. Método gradual de lectura*, Buenos Aires, Kapelusz, 1940. Décimo tercera edición. [1932]

..... *El libro de la patria. Texto de lectura para 4° grado*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. Quinta edición. [ca. 1930]

Berdiales, Germán. *Teatro histórico infantil. Leyendas americanas adaptadas para la escena*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958. [1937]

..... *Las fiestas de mi escuelita. Para la escena y el aula*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. Prólogo de Víctor Mercante. [1934]

..... *Recitaciones infantiles. Seleccionadas y ordenadas para los escolares argentinos*, Buenos Aires, Librería de A. García Santos, 1934.

Berrutti, José J. *Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1908.

Binayán, Narciso. *Antología didáctica de Sarmiento*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. [1927]

Blomberg, Pedro H. *El surco*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1940. [ca. 1926]

Blomberg, Pedro H. *El sembrador*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1935, [1925].

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

Bunge de Gálvez, Delfina. *Hogar y patria*, Libro quinto de la serie Lecturas graduadas por H.M.E., Buenos Aires, H.M.E., s/r. [ca. 1910]

..... *Iniciación literaria*, Buenos Aires, Editorial H.M.E., s/r;

Calandrelli, Alcides. *Verdad*. Libro de lectura para los alumnos de 5° y 6° grados de las escuelas comunes, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. [ca. 1930]

Calderaro, José D. *Argentina literaria*, Buenos Aires, Imprenta Gotelli, 1937.

..... *Horas emotivas. Libro de lectura para 5° y 6° grado*, Buenos Aires, s/r, s/r. [ca. 1925].

Capdevila, Arturo y García Velloso, Julián. *Nueva jornada*. Texto de lectura para 4° grado, Séptima edición, Buenos Aires, Kapelusz, 1939. [1937]

Capdevila, Arturo y García Velloso, Julián. *Patria grande*, Buenos Aires, s/r, 1933.

Caso de Sedano Acosta, Juana. *Motivos americanos. Texto de lectura para 5° grado*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. 12° edición.

Castaño del, Aurora Stella. *Gotas de rocío*, Buenos Aires, s/r, 1913.

Comorera, Juan. *El abuelo (libro del hogar y de la escuela)*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r. Tercera edición, [1926]. Libro de lectura para los grados 5° y 6°.

Coronado, Martín. *Literatura americana. Trozos escogidos en prosa y verso*, Buenos Aires, Ángel Estada Editores, 1900. Trigésima tercera edición. [ca. 1890]

Correa Morales, E. *Isondú, Lecturas variadas para las escuelas comunes*, Buenos Aires, Cabaut, 1927.

Cosson, Alfredo. *Trozos escogidos de literatura y método de composición literaria*, Buenos Aires, Librería Rivadavia, 1904. Undécima edición.

Cotta, Juan Manuel. *Ganarás el pan con el sudor de tu frente*, Buenos Aires, Jacobo Peuser editor, 1936.

..... *El compañero espiritual*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r;

Domínguez, María Alicia. *La aureola*, Buenos Aires, Molly & Lasserre, s/r, [ca. 1920].

Domínguez, María Alicia. *Orientación*, Buenos Aires, Molly & Lasserre, s/r.

Eizaguirre, José Manuel. *La patria. Elementos para estimular en el niño argentino el amor á la patria y el respeto á las tradiciones nacionales*, Buenos Aires, Pedro Igon y cia. Editores, 1894. Tercera edición.

Elflein, Ada M. *Leyendas argentinas*, Buenos Aires, Editorial Guadalupe, 1980.

Espora, Juan M. *Episodios nacionales*, Buenos Aires, Casavalle Editor, 1889. Quinta edición.

Fernández Alonso, Eloy. *El argentino*, Buenos Aires, Kapelusz, 1931, [1923].

Fernández Alonso, Eloy y Forgione, José D. *Savia nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958. [1937].

Ferreira, Juan. *El libro de los niños*, Buenos Aires, Ivaldi y Checchi editores, 1901.

Figueira, José Henriques. *Trabajo. Libro cuarto de lecciones y ejercicios normales de lectura expresiva y literatura*, Buenos Aires, Cabaut, 1924.

Forgione, José D. *Alegre taller*, Buenos Aires, Kapelusz, 1940.

Franco, Pedro y Rodríguez, Cesáreo. *Plenitud*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 1933. [1928]

..... *Elevación. Textos de lectura para 6° grado*, Buenos Aires, Lasserre, s/r. 10° edición. [1929].

García Purón, Juan. *Lector nacional de Estrada*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1910.

García Velloso, Enrique. *Prosa selecta*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, s/r. Décimo tercera edición. [1905].

Garrido de la Peña, Carlota. *Corazón argentino. Diario de un niño*, Buenos Aires, Editorial Cabaut, 1919. Tercera edición corregida y aumentada.

Godoy y Lista, Teófilo. *Lectura libre. Trozos selectos en prosa y verso de autores americanos*, Buenos Aires, Cabaut editores, 1926.

González, Joaquín V. *Patria*, Buenos Aires, Cabaut editores, 1908.

Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso. *El libro del idioma. Lectura, gramática, composición, vocabulario*, Buenos Aires, Kapelusz, s/r. 6° Edición. [1927].

Henríquez Ureña, Pedro y Binayán, Narciso. *Guía para el uso de El libro del idioma*, Buenos Aires, Kapelusz, 1927.

Iacobucci de, B.N.B. y Iacobucci, G.C. *Fuentes de vida*, Buenos Aires, Kapelusz, 1958. [1937].

Lenas, Gustavo R. *Patria y belleza. Libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuad. Guillermo Kraft, 1922.

López de Nelson, Ernestina A. *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Coni Casa Editora, s/r.

Luchia de, Corina L.L. y Bustelo de, Adelina. *Fraternidad*, Buenos Aires, Moly & Lasserre, s/r.

Mazzanti, José y Flores, Mario. *Cien lecturas*, Para 5° y 6° grado, Buenos Aires, Isely, Darré y Cia Editores, s/r.

Melgar, Ramón. *Fábulas*, 2° serie, Buenos Aires, Librería de García Santos, 1918.

Méndez Funes de Millán, Adelina. *Río nativo*, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1931.

Mendez Ríos, Norma y Méndez Ríos, Estela. *Cerebro y Corazón*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 1937. Libro para 4° grado.

Mitre, Bartolomé. “Belgrano” en Fernández Alonso, Eloy y Forgione, José E. *Savia Nueva*, Buenos Aires, Kapelusz, 1957. [1937].

Molins, W. Jaime. *El príncipe. Poemas americanos*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentina, 1929.

Natale, José. *Padre mío*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1921

Outon, Rogelio. *Frente a la vida. Libro de orientación práctica*, Buenos Aires, Editorial Independencia, 1930. Décima edición.

Oyuela, Calixto. *Lecturas selectas. Prosa y verso*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, s/r. Vigésima edición.

- O' Trebor, Juan. *La cartilla literaria*, Buenos Aires, Editorial Laud, 1939.
- Palma, Amelia. *Consejos a mi hija. Lecturas de propaganda moral*, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1903.
- Palma, Amelia. *Veladas del hogar*, Buenos Aires, s/r, 1907.
- Pelliza, M.A. *Glorias argentinas*, Buenos Aires, Lajouane editor, 1888. Segunda edición.
- Quiroga, Horacio y Glusberg, Leonardo. *Suelo natal*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 1937. [1931].
- Redonnet de Serrano, María Felisa. *Indígena. Texto de lectura para grados superiores*, Talleres Gráficos Córdoba, 1927. Primera edición.
- Reusmann de Batolla, Elvira. *Páginas inmortales. El libro de la mujer americana*, Buenos Aires, Imprenta, Litografía y Encuadernación Alfredo de Martino, 1910.
- Ricotti, Ricardo y Perinetti Biestro, Luis. *Juventud*, Buenos Aires, Crespillo editor, 1930.
- Robredo, María Ercilia y Cumora, María Lucía. *Horizontes nuevos. Libro de lectura para 4° grado*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1945. 11° edición. [ca. 1940].
- Rodríguez, Rodolfo Fausto. *Páginas literarias argentinas*, Buenos Aires, Cooperadora Gráfica de Enseñanza, s/r. [ca. 1920]
- Rodríguez Larreta, Eduarda. *Texto nacional de lectura*, Buenos Aires., Cabaut editores, 1901.
- Sabadí, María T. *Voz del terruño. Libro de lectura para 4° grado*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, s/r. 2° edición. [1940].
- Sanches de Guzmán, Francisco. *Historia de un niño. I parte*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1908. Séptima edición.
- Sastre, Marcos. *El tempe argentino*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional-Ediciones Colihue, 2005. Estudio preliminar de Carlos Bernatek.
-*El tempe argentino*. Buenos Aires, Alberto Moly, s/r. Duodécima edición. [1858].
- Tolosa, Oscar. *Voces del mundo*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1933.
- Tolosa, P. O. y Fesquet, A.E.J. *Proa. Libro de lectura para 4° grado*, Editorial Estrada, Buenos Aires, 1940. Decimotercera edición.

Toro y Gómez de, Clara. *Almas en flor. Libro de lectura para 5° y 6° grado*, Buenos Aires, Kapelusz, 1924.

Valls de, Andrés Julio. *Cantos rodados*, Buenos Aires, s/r, 1926.

Vera Burgos, Isidoro. *Corazón (Diario de un niño argentino)*. Adaptación de la célebre obra de Edmundo De Amicis, Buenos Aires, Editorial Cabaut, 1932.

Vigil, Constancio C., (1958) 1928 *Alma nueva*, Buenos Aires, Editorial Atlántida.

Villarruel, María Teresa. *Vencerás*, Buenos Aires, Ángel Estrada, s/r. Quinta edición. [ca. 1930]

Yunque, Álvaro. *Lectura libre*, Buenos Aires, Claridad, s/r. [ca. 1920].

Wagner de Sosa, Petronila. *Patria, hogar y fraternidad*, Buenos Aires, Ángel Estrada Editores, 1910.

Wilde, Eduardo. *Páginas escogidas*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1949. [1939].

• **Libros y artículos sobre educación:**

Aguayo, A. M. *Didáctica de la escuela nueva*, s/r, s/r. [Circa 1936]

Astolfi, José Carlos. “Los maestros y el nacionalismo” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LIX, Buenos Aires, Junio de 1940, N° 810.

Bassi, Ángel. “Temas de pedagogía. Formas didácticas” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIII, N° 500, Buenos Aires, Agosto 31 de 1914, Tomo L, p. 217.

Beltrán, Juan G. “La educación primaria en la Argentina. Conferencia en La Sorbona” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 461, Tomo XXXVII, Buenos Aires, Mayo 31 de 1911

Bordón de, Petrona V. “Cómo ha de enseñarse el patriotismo” en *La obra. Revista de educación*, Año VI, N° 118, Buenos Aires, Agosto 5 de 1926, Tomo VI, N° 12.

Brumana, Herminia. “El espíritu de nacionalidad” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XV, La Plata, 16 de agosto de 1919, núm. 340, pp. 7637-38.

Bruno de Barros, María Esther. “La obra nacionalista en la escuela” en *Revista de Educación*, La Plata, N° 4, de 1934, Año LXXXV, p. 5.

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

..... “Teoría de un libro escolar” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 456, Tomo XXXV, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1910, pp. 571-582.

..... “La enseñanza nacional” en *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, Tomo 4, 1908, Buenos Aires, Jacobo Peuser.

..... “La educación patriótica ante la sociología” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 428, T. XXVII, Buenos Aires, Agosto 31 de 1908, Serie 2ª N° 48, pp. 67-70.

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

Burgos, Teófilo Gonzalo. “Conferencia de fe nacionalista” en *El Monitor de la Educación Común*, Año LII, Marzo 31 de 1933, N° 723.

Camaña, Raquel. “Sobre educación” en *Pedagogía social*, Buenos Aires, La cultura argentina, 1916

“Cattedra d’italiano”, en *La patria degli italiani*, 12 maggio 1912, p. 8.

Cortina, Alberto. “Educación patriótica” en *Revista de Educación*, Junio y Julio de 1908, La Plata, Año XLIX, Tomo LVI, N° 6 Y 7, pp. 379-381.

Costas, Saturnino. “La pedagogía del patriotismo” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LX, Buenos Aires, Julio 31 de 1922, N° 595, Tomo LXXXIII.

“Crisol de la nacionalidad” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Buenos Aires, Mayo 10 de 1934, Año XIV, N° 244, Tomo XIV, N° 5.

“De la Asamblea de Inspectores de Territorios. Acción Nacionalista de la Escuela” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Año X, N° 180, Buenos Aires, Mayo 10 de 1930, Tomo X, N° 5.

De la Vega, María Mercedes. “Nacionalismo en la escuela” en CNE. *EMEC*, Año XXXVI, N° 548, Buenos Aires, Agosto 31 de 1918, Tomo LXVIII

Díaz, Raúl B. *Ideales y esperanzas en educación común*, Buenos Aires, Rosso, 1913.

Escardó, Isabel de. “El patriotismo de los maestros” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XLII, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1924, N° 624, Tomo XCI.

“Escuela nacionalista y cristiana” en *Revista de Educación*, La Plata, N° 4, Noviembre- Octubre y Diciembre de 1936, Año LXXVII.

“Escuelas en los vapores con inmigrantes” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIII, La Plata, 1° y 16 de febrero de 1928, N° 543 y 544. Sección Actualidades, pp. 17686-88.

Fernández, Clotilde de. “Educación patriótica” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 446, Tomo XXXII, Buenos Aires, Febrero 28 de 1910, Serie 2° N° 66

Flores, Carlos D. “Orientación de la escuela argentina” en *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Marzo de 1931, N° 699, p. 230

Ghioldi, Américo. “Nacionalismo en la enseñanza” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm 83, Buenos Aires, Septiembre 20 de 1924.

..... “Nacionalismo en la enseñanza” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm 84, Buenos Aires, Octubre 5 de 1924, Tomo IV, Núm 15.

Ginesta, Victoria. “Concepto de Patria en la escuela” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 443, Tomo XXXI, Buenos Aires, Noviembre 30 de 1909, Serie 2° N° 63, pp. 445-448.

González, Cruz A. “Nacionalización de la enseñanza” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XIV, La Plata, agosto 16 de 1918, núm. 317. Este artículo continúa en el número de 1° de septiembre, en el del 16 de septiembre y finaliza en el del 16 de octubre

Guaglianone, Pascual. “Orientación moral de la escuela argentina” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIX, Septiembre a Diciembre de 1930, N° 693 a 696.

Guesalaga, Alejandro. “El idioma nacional en las Escuelas” en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año VIII, Tomo XXII, Octubre, Buenos Aires, 1905.

Guillén de Rezzano, Clotilde. *Didáctica especial*, Buenos Aires, Kapelusz, 1966 [1938].

..... “La escuela nueva en acción. Centro de interés: la fiesta nacional” en *La obra. Órgano de Nueva Era sección argentina de la Liga Internacional de la Nueva Educación*, Año VIII, N° 148, Tomo VIII, N° 6, Buenos Aires, Mayo 15 de 1928.

Guzmán, Juan Francisco. “La orientación nacionalista en nuestro sistema de educación” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año I, Buenos Aires, Noviembre 20 de 1921, N° 19.

“Historia y nacionalismo” en *La Obra. Revista de Educación, Ciencias y Letras*, Año I, Buenos Aires, Mayo 5 de 1921, Número 6.

Hurtado de Alvis, Emma. “El nacionalismo argentino” en *Revista de Educación*, N° 2 de 1936, Año LXXVII, pp. 33-36.

“La enseñanza patriótica” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm. 78, Buenos Aires, Julio 5 de 1924, Tomo IV, Núm. 9.

“La escuela en acción. Educación nacionalista” en *La obra. Revista quincenal de educación*, Año XII, N° 215, Buenos Aires, Junio 25 de 1932, Tomo XII, N° 8, p. 349.

“La scuola e il patriottismo” en *La patria degli italiani*, 27 de marzo de 1909, p. 5.

“La scuola in uniforme” en *La patria degli italiani*, 14 de agosto de 1909, p. 5.

Latallada, Felisa. “Enseñanza patriótica. Conferencia dada en la Escuela Superior N° 3 del C.E. 3” En *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 440, Tomo XXIX, Buenos Aires, Agosto 31 de 1909, Serie 2° N° 60.

Melgar, Ramón. *La nacionalización de la instrucción primaria*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1911.

Mercante, Víctor. *Charlas pedagógicas 1890-1920*, Buenos Aires, Gleizer editor, 1925.

“Nacionalismo silencioso” en *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 164, Tomo IX, N° 5, Buenos Aires, mayo 10 de 1929.

Ramos, Juan P. *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina (1810-1910)*, CNE-Jacobo Peuser, Buenos Aires, 1910.

..... “Instrucciones de la Inspección General sobre educación social” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 451, Tomo XXXIV, Buenos Aires, Julio 31 de 1910, pp. 161-173.

“Reglamento para las escuelas de la Capital y Territorios nacionales” en *La Prensa*, febrero 13 de 1900, sección Actualidad, p. 5.

Rodríguez Tarditi, José. *Herminia Brumana, escritora y maestra*, Buenos Aires, S/D, 1952.

Schiaffino, Gerardo. "Del diario de un maestro" en *El Monitor de la Educación Común*, Año LVI, Buenos Aires, noviembre de 1936, N° 767, p. 60.

..... "Diario de un maestro" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LV, Buenos Aires, Octubre de 1935, N° 754, pp. 61-62.

Senet, Rodolfo. *Apuntes de pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut, 1928.

Trigo Viera, Manuel. "La escuela, crisol de nuestro nacionalismo, y el maestro artífice del ideal patriótico" en *Revista de Educación*, Año LXXII, La Plata, Junio de 1932, Núm. 6, pp. 592-597.

Vera Peñaloza, Rosario. "Orientaciones pedagógicas" en *Pensamiento vivo de Rosario Vera Peñaloza*, Instituto social de la Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional del Litoral, Ministerio de Educación de la Nación, Biblioteca Pedagógica n° 7, 1954.

• **Libros y artículos sobre lectura y enseñanza de la lengua y la literatura:**

"Algo sobre la lectura" en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIV, La Plata, 16 de setiembre de 1928, N° 558.

Altube, María Elena. "Lectura expresiva" en *Revista de Educación*, Año LXI, La Plata, noviembre y diciembre de 1920, números XI y XII, pp. 1105-1123.

"Ancor la cattedra d'italiano" en *La patria degli italiani*, giovedì 11 gennaio 1900.

"Asuntos de iniciación literaria. Grados quinto y sexto" en *La obra. Revista quincenal de educación*, Buenos Aires, Octubre 25 de 1936, Año XVI, N° 286, Tomo XVI, N° 15.

Bibberman, José. "Bibliotecas infantiles" en *Revista de Instrucción Primaria*. Sección La voz de los maestros, Año XXXI, La Plata, 16 de julio de 1935, N° 722, pp. 26263-26264.

Brumana, Herminia. "Trazos de tiza" en *Obras completas*. Compilación y Prólogo de José Rodríguez Tarditi, Buenos Aires, Ediciones Amigos de Herminia Brumana, 1958.

Caló, Giovanni. "Literatura infantil" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LII, 31 de diciembre de 1932, N° 720, p. 14.

Cascella, Armando. "Los libros argentinos que nadie debiera olvidar" en *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIX, Buenos Aires, Marzo de 1930, N° 687, p. 153.

Casella, Ana. “Enseñanza de la lectura corriente” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 390, Tomo XX, Buenos Aires, Julio 31 de 1905, Serie 2° N° 10.

Cossettini, Olga. “La lectura” en *La enseñanza de la Lengua en la escuela primaria*, Rosario-Argentina, Editorial Municipal de Rosario – UNR Editora, 1999.

Cutinella, Virgilio. “La lectura en la escuela primaria” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XIV, La Plata, 1° de diciembre de 1918, N° 323, pp. 7163-7166.

De Pressiani, Elvira Lorena. “La lectura” en *Revista de Educación*, Año LXIII, La Plata, marzo de 1922, Número III, pp. 187-192.

Díaz, Raúl. “Bibliotecas circulantes” en *Ideales y esperanzas en educación común*, Buenos Aires, Rosso, 1913.

“Didáctica práctica. Lectura” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año I, Buenos Aires, Marzo 20 de 1921, n° 3.

“Didáctica práctica” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año III, N° 48, Buenos Aires, Marzo 5 de 1923, Tomo III, N° 2, pp. 10-11.

“El cuento semanal” en *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 162, Tomo IX, N° 3, Buenos Aires, Abril 10 de 1929.

Faguet, Emilio. *El arte de leer*, Buenos Aires, Imprenta “La vanguardia”, 1928.

Fernández Coria, José R. “Cómo se fomenta en los niños el gusto por la lectura y su asistencia á bibliotecas escolares y populares” en *Revista de Educación*, Año L, Enero-Febrero y Marzo de 1909, N° 1, 2 y 3, pp. 23-31.

..... *La enseñanza de la literatura en las escuelas argentinas*, Buenos Aires, Edición de la Revista Nosotros, 1918.

García Velloso, Juan José. *Gramática de la lengua castellana con unas breves nociones de lingüística y etimología*. Texto arreglado al programa oficial, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1897.

Gauna, D. "Enseñanza del castellano" en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 442, Tomo XXXI, Buenos Aires, Octubre 31 de 1909, Serie 2° N° 62.

Guillén de Rezzano, Clotilde. "La escuela nueva en acción. El cuento histórico en el ciclo infantil" en *La obra. Órgano de Nueva Era de la Liga Internacional de la Nueva Educación*, Año VIII, N° 157, Tomo VIII, N° 15, Buenos Aires, Octubre 15 de 1928.

Henríquez Ureña, Pedro. *La utopía de América*, s/r, Biblioteca Ayacucho, 1989. Prólogo de Rafael Gutiérrez Girardot. Compilación y cronología de Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot.

....."La enseñanza literaria en la escuela" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año LIII, Noviembre y Diciembre de 1933, N° 731 y 732.

..... "Aspectos de la enseñanza literaria en la escuela común" en *Cuadernos de Temas para la Escuela Primaria*, 20, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 1930.

..... "Caminos de nuestra historia literaria" publicado originalmente en *Valoraciones*, La Plata tomo 2-3, números 6-7, pp. 246-253 y 26-32, agosto-septiembre de 1925, pp. 67-68 en Henríquez Ureña, Pedro. *La utopía de América*, s/r, Biblioteca Ayacucho, 1989. Prólogo de Rafael Gutiérrez Girardot. Compilación y Cronología de Ángel Rama y Rafael Gutiérrez Girardot.

Herrera, Elina. "La lectura artística" en *La revista de Educación*, Año XXXIII, Julio y agosto 1929, n° 7 y 8.

Herrera de Babini, Elina. "La lectura artística y la declamación" en *Senda. Revista de ciencias, letras y arte*. Escuela Normal Nacional Dr. Alejandro Carbo, N° 18, agosto de 1935, pp. 9-10.

Iglesias, Luis F. *Confieso que he enseñado*, Buenos Aires, Papers Editores, 2004.

Jáuregui, J. F. "Informando un libro. Algunas consideraciones sobre la lectura corriente" en *Revista de Educación*, Año LXI, La Plata, Junio y Julio de 1920, N° VI-VII.

..... "Lectura expresiva escolar" en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año LIV, La Plata, enero a febrero de 1913, Tomo LXII, pp. 72-82.

“La biblioteca escolar infantil”. Síntesis de la encuesta por *Revista de Instrucción Primaria* por iniciativa y bajo la dirección del señor Antonio Morelo en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXVII, La Plata, 1° de julio de 1932, n° 467, pp. 23002-23004.

“La cattedra d’italiano” en *La patria degli italiani*, sabato 20 di febbraio 1909, p. 3

“La enseñanza de la lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 433, Tomo XXVIII, Buenos Aires, Enero 31 de 1909, Serie 2° N° 53.

“La lectura en la escuela primaria. La escuela en acción” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XLV, Tomo XCV, Buenos Aires, 31 de octubre de 1926, n° 646, pp. 70-71.

“La lingua italiana all’ostracismo”, en *La patria degli italiani*, martedì 26 de dicembre 1911, p. 8.

“La lingua italiana nelle scuole argentine” en *La patria degli italiani*, venerdì 21 novembre 1912, p. 3.

“Le lingue italiana nelle scuole argentine” en *La patria degli italiani*, sabato 6 gennaio 1900, p. 4

Lucero, Amador L. “Bibliotecas escolares populares” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXI, T. XLVI, Buenos Aires, Julio 31 de 1913, N° 487, p. 18.

Luciani de Bustelo, Adelina. “Los cuentos infantiles y algunos cuentistas nuestros” (Conferencia dada en la Cooperativa de Lectura del C.E. X) en *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Setiembre de 1931, N° 705.

Marasso, Arturo. “La lectura literaria” en *El Monitor de la Educación Común*, CNE. EMEC, Año XLIX, Septiembre a Diciembre de 1930, N° 693 A 696, p. 5.

..... “La lectura en la escuela primaria” en *IX Cuadernos de temas para la escuela primaria*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 1928.

Martínez, José Hidalgo. *Curso gradual de Gramática castellana*. Adaptado al programa general de la asignatura de los Colegios Nacionales, Escuelas Normales y de Comercio, Buenos Aires, Ivaldi & Checchi editores, 18° edición. [Circa 1885].

Matassi, Laura. "Literatura infantil (De una conferencia pronunciada en la Escuela "Francisco Narciso Laprida", N° 5 del C.E. II°) en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año L, Julio de 1931, N° 703.

Mercante, Víctor. "Psicobiología de la lectura" en *Boletín de la Instrucción pública*, Órgano oficial del Ministerio del Ramo, n° 15, mayo de 1910, Buenos Aires, pp. 226-229.

Monner Sans, Ricardo. "Reglas generales para leer bien" en *Gramática castellana*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1919. Primera edición 1893.

..... *Gramática castellana*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1919. 11° edición. [1893].

Natale, José. "Propósito de la lectura explicada" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 423, Tomo XXVI, Buenos Aires, Marzo de 1908, Serie 2 N° 43, pp. 113 y ss.

Nava, Magdalena. "Lectura libre" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 393, Tomo XXI, Buenos Aires, Octubre 31 de 1905, Serie 2° N° 13, pp. 292-300.

O'Dena, Ernesto León. "La enseñanza del Idioma Nacional" en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXIX, N° 442, Tomo XXXI, Buenos Aires, Octubre 31 de 1909, Serie 2° N° 62, p. 59.

Ogando, Emilio M. "Las vidas ejemplares" en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XVIII, La Plata, noviembre 1° de 1922, Núm. 417, pp. 11442-11443.

Oyuela, Calixto. *Teoría literaria*, Buenos Aires, Ángel Estrada, 1902.

"Parlate italiano!" en *La patria degli italiani*, venerdì 1 novembre 1912, p. 5.

Rausis, Hortensia. "Ideas sobre la enseñanza de la lectura (2° a 6° grado)" en *La Revista de Educación*, Año XXI, 1 y 2, enero y febrero de 1917. Órgano oficial del Consejo General de Educación de Córdoba, pp. 33-42.

....."Ideas sobre la enseñanza de la lectura (2° a 6° grado)" en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 391, Tomo XXI, Buenos Aires, Agosto 31 de 1905, Serie 2° N° 11.

.....“Enseñanza de la lectura corriente” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 390, Tomo XX, Buenos Aires, Julio 31 de 1905, Serie 2°, N° 10.

Ricotti, Ricardo J. “La imaginación infantil y su cultivo por medio de la lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XLIV, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1925, N° 636, Tomo LXLIV.

Sánchez, Ángela. “La lectura en la escuela primaria” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 440, Tomo XXIX, Buenos Aires, Agosto 31 de 1909, Serie 2° N° 60.

Selva, Juan. *El castellano en América. Su evolución*, La Plata- Argentina, Sesé y Larrañaga Talleres Gráficos, 1906.

Shamhl, Carlos. “Sobre la lectura y libros que convienen a los niños” en *Revista de Instrucción Primaria*. Sección Actualidades, Año XX, La Plata, Noviembre 16 de 1924, n° 466, pp. 13674-13675.

Trucco, Nicolás. “Enseñanza del Lenguaje. Ejercicios indispensables. Instrucciones dictadas por el inspector técnico seccional, en reunión de directores del Consejo Escolar 3°, el día 19 de junio de 1909” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 439, Tomo XXIX, Buenos Aires, Julio 31 de 1909, Serie 2° N° 59, pp. 84-87.

• **Libros y artículos sobre libros de lectura:**

Boselli, Dante. “Mi nuevo libro de lectura” en *Semillitas*, Año II, Numero 19, Azul, abril de 1938, p.5

Cornejo, Carlos. “Sobre los textos de lectura. Conclusión” en *La obra. Revista de Educación, ciencias y letras*, Año IV, Núm 72, Buenos Aires, Marzo 20 de 1924, Tomo IV, Núm. 3, pp. 99-100.

Champané, Rubén. “Mi libro de lectura” en *ibídem*, p. 15.

Estrella Gutiérrez, Fermín. *El libro de lectura en la escuela primaria. Cómo es y cómo debería ser*, Buenos Aires, Talleres Gráficos del C.N. de Educación, 1933, pp. 13-15.

Gabrielli, Jorge. “La elección de los libros de texto” en *La obra. Revista de educación, ciencia y letras*, Año IV, Número 73, Buenos Aires, Abril 5 de 1924, Tomo IV, Número 4.

Gerchunoff, Alberto, (1923) “Los libros de escuela” en *Revista de Educación*, Año LXIV, La Plata, septiembre a diciembre de 1923, número IV.

La obra. Revista Quincenal de Educación, Año IX, N° 166, Tomo IX, N° 7, Buenos Aires, Junio 10 de 1929, p. 293.

“Las bibliotecas escolares. Ideas acerca de los libros adecuados para los niños” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXVII, La Plata, 1° de agosto de 1931, n° 627, pp. 22090-22092.

La obra. Revista Quincenal de Educación, Año IX, N° 166, Tomo IX, N° 7, Buenos Aires, Junio 10 de 1929, p. 293.

“Lectura corriente. Reglas que han de tenerse presente” en *Revista de Instrucción Primaria. Sección Práctica. Lectura.*, Año XVIII, La Plata, 16 de octubre de 1922, n° 446.

Lindquist, Dominga. “Estudio sobre el libro de Legouvé *El arte de la lectura*” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 441, Tomo XXX, Buenos Aires, Setiembre 30 de 1909, n° 61.

López Torre, Alfredo. “Sobre uso de textos de lectura en Corrientes” en *La escuela*, Año XIII, Noviembre y Diciembre de 1929, N° 95 y 96, pp. 3867-3883.

“Los textos de lectura” en *La obra. Revista de educación*, Año VI, N° 107, Buenos Aires, Febrero 20 de 1926, Tomo VI, n° 1. Administrador: Eugenio Mariani, p. 2.

“Los textos de lectura” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año II, N° 49, Buenos Aires, Marzo 20 de 1923, Tomo III, N° 3. Administrador: Luis Arena, pp. 2-3.

Lugones, Leopoldo. “Material escolar” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 432, T. XXVII, Buenos Aires, Diciembre 31 de 1908, Serie 2ª N° 52, p. 969.

Merlo Rojas, Agustín J. “Textos regionales de lectura” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXVI, La Plata, 16 de septiembre de 1930, N° 606, pp. 21050-52.

Natale, José. “Consideraciones generales acerca del libro de texto” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXV, N° 387, Tomo XX, Buenos Aires, Abril 30 de 1905, Serie 2º- N° 7, pp. 688-689.

Onieva, Juan Antonio. “El libro de lectura” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Buenos Aires, Junio 20 de 1923, Año III, N° 55, Tomo III, N° 9, p. 2.

Peluffo, Raúl Omar. “Mi libro de lectura” en *Semillitas*, Año I, Número 1, octubre de 1936, Azul, p. 13.

Seminara, Dominga. “Mi libro de lectura” en *Semillitas*, Año III, N° 31, Abril 1939, Azul.

“Un asunto serio. La elección de libros de texto” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Año III, N° 48, Buenos Aires, Marzo 5 de 1923, Tomo III, N° 2.

“Una iniciativa cada quince días. Los libros de texto” en *La obra. Revista Quincenal de Educación*, Año IX, N° 160, Tomo IX, N° 1, Buenos Aires, Marzo 10 de 1929.

• **Libros y artículos sobre De Amicis y su obra:**

Caronno, Atilio E. “Recordando a De Amicis” en *La obra. Revista de educación, ciencias y letras*, Buenos Aires, Agosto 5 de 1923, Año III, N° 58, Tomo III, N° 12, P. 6.

“Edmundo De Amicis. El banquete de despedida” en *La Nación*, Año XV, N° 4142, 10 de junio de 1884, p. 1.

“In morte di E. Di Amicis. Omaggio dei maestri argentini” en *La patria degli italiani*, giovedì 19 marzo di 1908, sección Cronaca.

“In morte di Edmondo De Amcis. Nelle scuole governative della Boca” en *La patria degli italiani*, domenica 15 marzo 1908, sección Cronaca, p. 7.

“La primera conferencia de Edmundo De Amicis” en *La Nación*, 22 de abril de 1884, Sección Noticias, p. 1.

“Los restos de De Amicis” en *La Nación*, 13 de marzo de 1908 y “El sepelio de De Amicis” en *La Nación*, 15 de marzo de 1908.

Manalich, R. “Asunto: El siguiente cuento de E. De Amicis” en *Revista de Instrucción Pública*, Año VIII, La Plata, noviembre 16 de 1912, N° 178, pp. 3550-3551.

Natale, José. “Tema de moral. Estudio de una lección de ‘Corazón’. El muchacho calabrés” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N°420-Tomo XXV, Serie 2°-N° 40, diciembre de 1907.

.....“ ‘Corazón’ como texto de lectura” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXVIII, N° 419- Tomo XXV, Serie 2°- N° 39, Buenos Aires, Noviembre 30 de 1907.

Pesci, Ugo. “Ecos de Italia” en *La Nación*, Año XV, N° 4083, martes 1 de abril de 1884, p. 1.

Pesci, Ugo. "Edmundo De Amicis" en *La Nación*, Año XV, N° 4083, martes 1 de abril de 1884, p. 1.

Puig Casaurano, Juan Manuel. "Amicis en su libro *Corazón*" en *Revista de Instrucción Pública*, La Plata, 1 y 16 de febrero de 1910, N° 111 y 112, pp. 1634-1636.

"Regreso de Edmundo De Amicis", *La Nación*, 22 de mayo de 1884, Año XV, N° 4126, Sección Noticias, p. 1.

Vigoni, Ángela B. "El triunfo de un libro de lectura escolar 'Corazón' de D'Amicis" en *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Año LXVII, La Plata, noviembre-diciembre 1926, Número V.

"¿Y el Corazón?" en *La Razón*, 11 de marzo de 1923.

● Revistas escolares:

Alas. Boletín redactado en impreso por los alumnos de la Escuela Graduada Joaquín V. González, anexa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Año II, octubre 1929, Núm. 2.

Cometa. Revista escolar, Año VI, junio de 1939, N° 47.

Cometa. Revista escolar, Año III, octubre y noviembre de 1936, N° 24-25.

Cometa. Revista escolar, Año III, Agosto de 1936, N° 22.

Cometa. Revista escolar, Año III, marzo de 1936, N° 17.

Semillitas, Año III, Azul, junio de 1939, Número 33.

Semillitas, Año III, Azul, mayo 1939, Número 32;

Semillitas, Año III, Azul, abril 1939, Número 31;

Semillitas, Año II, Azul, septiembre 1938, Número 24;

Semillitas, Año II, Azul, abril de 1938, Número 19;

Semillitas, Año I, Azul, septiembre 1937, Número 12;

Semillitas, Año I, Azul, agosto 1937, Número 11;

Semillitas, Año I, Azul, mayo 1937, Número 8;

Semillitas, Año I, Azul, febrero 1937, Número 5;

Semillitas, Año I, Azul, noviembre de 1936, Número 2;

Semillitas, Año I, Azul, octubre 1936, Número I.

Semillitas, Año I, Azul, enero 1937, Número 4.

● **Textos literarios:**

A. L. “Conversación sobre la patria” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIV, La Plata, 16 Abril 1929, N° 572.

Berdiales, Germán e Inchauspe, Pedro. “Corazón. Adaptación escénica al ambiente nacional del libro de E. De Amicis” en *El Monitor de la Educación Común*, Año XL, N° 586, Buenos Aires Octubre 31 de 1921, Tomo LXXIX., pp. 56- 61.

“El retrato de la patria” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXII, La Plata, 1° de mayo de 1927, N° 525.

Jáuregui, Francisco. “La Revolución de Mayo y sus próceres. Cuadrito patriótico arreglado para niños de corta edad” en *Revista de Educación*, Enero á Julio de 1911, La Plata, Año II, Tomo LIX, N° 1 al 7.

Mantegazza, Paolo. *Testa. Libro per i giovinetti*, Milano, Fratelli Treves Editori, 1920.

Osés, Alfredo. “Nobleza tucumana” en *Revista de Instrucción Primaria*, Año XXIV, La Plata, 1° de septiembre 1928, N° 557.

● **Otras fuentes:**

Abeille, Luciano. *Idioma nacional de los argentinos*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional-Ediciones Colihue, 2005.

Carlés, Manuel. “Discurso” en Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXVII, N° 557, Buenos Aires, Mayo 31 de 1919, Tomo LXX.

Chiabra, Juan. “Teoría y práctica de la Historia de Juan B. Justo” en *Nosotros*, Año III, Septiembre de 1909, n°24, p. 432.

G.T. “Homenaje de la escuela á Don Juan Cruz Varela (Abril 3 de 1909)” en *Nosotros*, Año III, mayo y junio, n° 20 y 21, Buenos Aires, 1909, pp. 237-238.

Giglioli, Italo. *Italiani e italianità nell'Argentina*, Firenze, Istituto Agricolo Coloniale Italiano, 1918, p. 24.

Giusti, Roberto. “La Restauración nacionalista por Ricardo Rojas” en *Nosotros*, Año IV, febrero de 1910, N° 26, Tomo V.

González, Joaquín V. *La tradición nacional en Obras completas*, XVII, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata-Congreso de la Nación, 1936.

Rojas, Ricardo. *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Peña Lillo editor, 1971. [1909]

• **Entrevistas:**

Entrevista a Elvira Porto en su casa de la ciudad de Luján, Provincia de Buenos Aires en marzo de 2007.

Entrevista al escritor Roberto Raschella en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el día 2 de febrero de 2007.

Entrevista a Zulema Francisca Lázaro en su casa del barrio de Chacarita en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el día 9 de noviembre de 2006.

Entrevista a Julio Madrazo en su casa del barrio de Flores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires los días 24 de agosto y 9 de noviembre de 2006.

Entrevista a Alcides Márquez en el bar Lisandro del barrio de Liniers en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 28 de junio de 2006.

Entrevista a Enrique Contarelli en su casa del barrio de San Telmo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el día 26 de abril de 2006.

Entrevista a Josefina Manca en su casa de Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires el 7 de abril de 2006.

Entrevista a Delia Patri en un bar del barrio de Almagro en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el 12 de diciembre de 2005.

Entrevista a Rubén Tristán en su casa en la ciudad de Mar del Plata el 14 de noviembre de 2003.

Entrevista a Jorge Tonnier en su casa en la ciudad de Mar del Plata el 14 de noviembre de 2003.

Entrevista a la Prof. Margarita Pierini en la Universidad Nacional de Quilmes en el mes de mayo de 2002.

• **Fuentes icónicas:**

Bedogni, Emma de. *Alegre despertar*, Buenos Aires, F. Crespillo editor, 1935.

Berrutti, José. *Lecturas morales e instructivas*, Buenos Aires, Ángel Estrada editores, 1908.

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, N° 12, Año III, 7 de abril –27 de julio de 1940, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, p. 1341.

Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*, Año XXXIX, Buenos Aires, Mayo 31 de 1921, n° 581, Tomo LXXVIII.

● **Revistas:**

Archivos de Ciencias de la Educación (años 1914 a 1919)

Archivos de pedagogía y ciencias afines. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata. (Años 1906 a 1914)

Boletín de Enseñanza y de administración escolar. Publicación oficial dirigida por el Director General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. (Años 1900 y 1901)

Boletín de la Instrucción Pública. (Años 1909 y 1910)

Boletín del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Informaciones y Biblioteca de la Provincia de Buenos Aires. (Años 1939 a 1941)

Cuadernos de temas para la escuela primaria. Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. (Años 1926 a 1930)

El Monitor de la Educación Común. Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. (Años 1900 a 1940)

La escuela. Órgano oficial del Consejo Superior de Educación de la Provincia de Corrientes (años 1929 y 1930)

La obra (años 1921 a 1940)

La revista de Educación. Órgano oficial del Consejo General de Educación de Córdoba (años 1917 y 1929)

Nosotros (años 1921 a 1940)

Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires (años 1902 a 1936)

Revista de Historia, Derecho y Letras (años 1900 a 1914)

Revista de Instrucción Primaria (años 1905 a 1937)

Revista de Pedagogía (año 1939)

Senda. Revista de Ciencias, Letras y Arte. Escuela Normal Nacional Dr. Alejandro Carbo (1933 y 1935)

● **Periódicos:**

La patria degli italiani (años 1900 a 1921)

La Prensa (años 1896 y 1897)

La Nación (años 1884, 1887, 1888, 1906 y 1907)

● **Archivos consultados:**

Archivo de la Federación Libertaria Argentina

Biblioteca de la Academia Argentina de Letras

Biblioteca del Docente

Biblioteca de la Escuela Anexa dependiente de la Universidad Nacional de La Plata

Biblioteca del Normal N° 1 “Mary O’Graham”

Biblioteca Pública de la Universidad Nacional de La Plata

Biblioteca Nacional

Biblioteca Nacional de Maestros

Biblioteca Nacional de Roma

Biblioteca La Nube

Biblioteca Prebisch

Biblioteca Tornquist

Biblioteca de la Università La Sapienza, Roma.

Centro de Estudios Migratorios Latinoamericanos

INDICE

Parte I: Introducción

Capítulo I: Planteo del problema	2
Capítulo II: Estado del arte.....	6

Capítulo III: Marco teórico y metodológico.....	23
Capítulo IV: Hipótesis	33
Parte II: Proyecto nacional, dispositivos escolares y prácticas de lectura	
Capítulo V: Una nación en construcción.....	37
Capítulo VI: Dispositivos pedagógicos en la escuela: los libros de lectura.....	111
Capítulo VII: Contra la homogeneidad de la lectura. Sociabilidades lectoras en la escuela primaria argentina.....	200
Parte III: El caso <i>Corazón</i>: literatura y construcción de identidades nacionales	
Capítulo VIII: Discurso literario y nacionalización cultural: <i>Corazón</i> de Edmundo De Amicis, un ejemplo paradigmático.....	277
Capítulo IX: Traducciones culturales en torno de <i>Corazón</i> de Edmundo De Amicis en el contexto argentino	385
Conclusiones.....	469
Bibliografía.....	473

