

El patriotismo y lo indígena en la producción de sensibilidades y emociones para la nacionalización. Análisis de La restauración nacionalista (1909) de Ricardo Rojas¹

Santiago Martín Hidalgo Martínez
Universidad Nacional de Luján, Argentina
<https://orcid.org/0000-0002-4087-009X>

Recibido: 30 de abril de 2024
Aceptado: 23 de julio de 2024

Resumen

El siguiente artículo consiste en la descripción y el análisis sobre algunos argumentos, sentidos e imágenes que propone Ricardo Rojas (1882-1957) para la configuración de una pedagogía nacionalizadora. Se abordarán, en este sentido, sus representaciones sobre los pueblos indígenas y sobre sus lenguas. Para ello, utilizamos como fuente *La restauración nacionalista: Informe sobre educación*, escrita en 1909. En este trabajo, desarrollamos el concepto de “patriotismo” y abordamos la reivindicación del pasado indígena; además, resaltamos la importancia que el intelectual asignó al estudio de sus lenguas para la construcción de nuestra tradición.

Palabras clave: Educación - Estética - Indígenas - Lenguas indígenas - Patriotismo.

Patriotism and the indigenous in the production of sensitivities and emotions for nationalization. Analysis of *La restauración nacionalista* (1909) by Ricardo Rojas

¹ El siguiente trabajo se enmarca en el desarrollo de la tesis de doctorado: *Una lengua, una nación: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916)*, cuyo objetivo general consiste en la descripción y el análisis del proceso de instauración de una lengua nacional y su relación con las lenguas indígenas durante el surgimiento y consolidación del sistema educativo nacional en la Argentina (1884-1916). Abordaremos uno de los objetivos específicos que propusimos que consiste en explorar y describir las fundamentaciones que respaldaron las acciones sobre la lengua y su enseñanza por parte de algunos pedagogos e intelectuales.



Abstract

The following article consists of the description and analysis of some arguments, meanings and images proposed by Ricardo Rojas (1882-1957) for the configuration of a nationalizing pedagogy. In this sense, their representations of indigenous peoples and their languages will be addressed. For this purpose, we use as a source *La restauración nacionalista: Informe sobre educación*, written in 1909. In this article, we develop the concept of “patriotism” and address the vindication of the indigenous past. Furthermore, we highlight the importance that the Rojas assigned to the study of their languages for the construction of our tradition.

Keywords: Education - Aesthetics - Indigenous - Indigenous languages - Patriotism.

Introducción

A fines del siglo XIX y principios del XX, en Argentina, la educación buscó la producción de sentimientos y emociones para la construcción de la nacionalidad. Pues, el papel del sistema educativo, enmarcado en un contexto de consolidación de un Estado Nacional “amenazado” por el arribo y la presencia de diversas comunidades de inmigrantes, ha sido buscar la integración -u homogeneización- social por medio de la construcción de un sujeto-ciudadano moderno, es decir, de un “ser nacional”.

A continuación, se realiza la descripción y el análisis sobre algunos argumentos, sentidos e imágenes que propone Ricardo Rojas (1882-1957) para la configuración de una pedagogía nacionalizadora.

Nacido en San Miguel de Tucumán, el 29 de julio de 1882, Ricardo Rojas fue un influyente pensador latinoamericano reconocido tanto por su obra literaria y ensayística, como por su labor en el sistema educativo. En 1904 inició su trabajo docente como profesor de Psicología en la Escuela Normal de Señoritas y, en

1908, cubrió una cátedra de Literatura Castellana en la Universidad Nacional de La Plata. Ingresó a la Universidad de Buenos Aires en 1912 como docente en la cátedra de Historia de la Literatura Argentina. Allí, creó el Instituto de Literatura Argentina, además de ocupar cargos institucionales: fue decano de la Facultad de Filosofía y Letras y, luego, rector entre 1926 y 1930.

Con respecto a sus obras, destacamos *La restauración nacionalista. Informe sobre la Educación* (1909). A partir de un decreto del presidente Figueroa Alcorta, producto de la “amenaza del extranjero”, Rojas fue comisionado para redactar un informe sobre la educación y, específicamente, sobre las ciencias históricas. Para ello, a mediados de 1907, realizó un viaje a Europa y visitó Inglaterra, Italia, Francia y España. Así surge *La Restauración Nacionalista*, informe que pretendió contribuir a una reforma educativa y que buscó, por medio de la enseñanza de la Historia, la construcción y el fomento de la conciencia nacional. En el presente trabajo, elegimos este libro ya que resulta una importante propuesta de modelo cultural y educativo para la Argentina.

Si bien no desarrollaremos acerca de la *Historia de la literatura argentina*, publicado entre 1917 y 1922, no deseamos omitirla ya que tal vez sea la obra más importante de Rojas. Sin embargo, debemos detenernos en *Eurindia, Ensayo de estética fundado en la experiencia histórica de las culturas americanas*, libro que se origina a partir de una serie de ensayos publicados en 1924 en el diario *La Nación*. Aquí, el pensador tucumano postula una identidad nacional y cultural auténtica producto de una síntesis entre la herencia europea e indígena. La importancia de la estética reside en que ella debe reflejar la verdadera esencia de lo americano, por lo tanto, debe promover tanto las tradiciones precolombinas como las influencias europeas. Cabe resaltar que el concepto “eurindia” tiene un origen más antiguo. En 1910 Rojas explica en *Blasón de Plata* que para él, el “exotismo” es el cosmopolitismo o europeísmo que busca la europeización de la Argentina, mientras que el “indianismo” se presenta como la fuerza elemental que impulsa la defensa patria ante el extranjerismo invasor. Este par dicotómico discute al sarmientino “civilización y barbarie” y se sintetizan para expresar el ser argentino:

Por eso yo diré en adelante: “*el Exotismo y el Indianismo*” porque esta antítesis, que designa la pugna o el acuerdo entre lo importado y lo raizal, me explican la lucha del indio con el conquistador por la tierra, del criollo con el realista por la libertad, del federal con el unitario por la constitución -y hasta del nacionalismo con el cosmopolitismo por la autonomía espiritual. Indianismo y Exotismo cifran la totalidad de nuestra historia, incluso la que no se ha realizado todavía. En la dialéctica de ese proceso histórico, ‘Eurindia’ es la síntesis de ambos términos. (En cursiva en el original, Rojas, 1986, p. 115)

En síntesis, sus obras contribuyeron a la construcción de lo identitario argentino a partir del mestizaje entre lo hispano y lo indígena y en contraposición con la imagen eurocentrista, reflejada para Rojas en el creciente cosmopolitismo surgido por las oleadas inmigratorias de principios del siglo XX. En este sentido, el arte y la estética cumplieron un rol fundamental en la creación y difusión de una identidad nacional.

El pensamiento de Rojas fue estudiado por diversos autores y, por ello, señalaremos brevemente algunos trabajos. Por un lado, Palazzo (2012), Tornier (2015) y Lagos (2021) abordan el concepto de nacionalismo en Rojas y los papeles que cumplieron la lengua, la educación y lo indígena en la conformación de una identidad nacional. Por otro lado, tanto Dalmaroni (2000) como Ferrás (2012) basan sus trabajos en *Blasón de plata* y desarrollan los conceptos de exotismo e indianismo. Por último, resaltamos el trabajo de Mariño (2014) que estudia la producción de una sensibilidad nacional a partir de las intervenciones de Joaquín V. González, Carlos O. Bunge y Ricardo Rojas, los cuales estuvieron atravesados por la preocupación político-pedagógica de integrar a los inmigrantes a una sociedad argentina. Su trabajo investiga los argumentos, sentidos e imágenes con los que estos pensadores buscaron conformar una pedagogía nacionalizadora.

Si bien la obra de Rojas ha sido ampliamente estudiada, observamos una vacancia en cuanto al abordaje de sus ideas en torno a la educación de las emociones, la estética, los indígenas y sus lenguas.

Enfoque teórico: historia social de la educación y estética de lo escolar

Nos ubicamos desde la mirada de la Historia Social de la Educación, entendida como el estudio de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, fenómenos que se darían en un espacio y en un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales (sociedad, economía, política, etc.) (Cucuzza, 1996).

La tradicional historia de la educación, que se circunscribe a una “historia de la escuela”, suele ser considerada como el único y exclusivo modo de transmisión de saberes.

Las historias de la educación se escribieron montadas sobre el discurso pedagógico hegemónico, sobre biografías de educadores ejemplares, sobre antecedentes históricos de leyes y decretos; en fin, una historia de mármoles y bronces sobre las batallas y efemérides escolares. La redefinición del objeto de estudio reclama un esfuerzo simultáneo de reflexión sobre los problemas metodológicos. (Cucuzza, 1996, p. 3)

Influenciado por el marxismo, Cucuzza (1996) afirmaba que hacer historia de la educación debía ser una manera de hacer la historia total, es decir, no olvidar las relaciones entre la educación y los procesos sociales, económicos, políticos y culturales. Así, la necesidad de redefinir el objeto de estudio. Para desprenderse de la historia de la educación tradicional, para subsanar toda la estructura de saberes construidas a partir de ella, para comenzar a pensar(nos) y construir desde nuestro lugar de enunciación, un lugar que sea menos occidental y más americano. De aquí que el autor, en una larga lista donde enumera qué rescatar, qué rechazar y qué superar de las historias tradicionales, postula negar y rechazar: “El eurocentrismo que conduce, igualmente a leer una historia de la educación sedicentemente «universal», desde el modo hegemónico euro-occidental”; y además propone: “Adoptar un enfoque pluricéntrico respetuoso de la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas” (Cucuzza, 1996, p. 5).

Por otro lado, el presente trabajo aborda la estética, los sentidos y las emociones que Ricardo Rojas propone para la configuración de una pedagogía nacionalizadora. De aquí que tomemos los aportes de los estudios referidos a la estética de lo escolar que, en primera instancia, abordan los elementos y experiencias afectivas y emocionales del pasado. En otras palabras, se ocupan de la evolución del sentir y de la emocionalidad en relación a las diferentes culturas y sociedades.

Somoza Rodríguez, Mahamud Angulo y Pimenta Rocha (2015) desatacan la importancia de las emociones sociales ya que las emociones y los sentimientos juegan un papel central en la identidad y el comportamiento social. De aquí el valor de la educación como socialización y como transmisora y productora de valoraciones éticas propias de la tradición cultural a la que se pertenece. Sobre la educación moral, los autores expresan que:

(...) lo que «debemos hacer» nos lo enseña la educación intelectual, pero el mero conocimiento de lo que «debemos hacer» no es suficiente sin la adecuada disposición para hacerlo. Esta disposición se aprende a través de la educación moral, cuyo objeto es «frenar y dirigir los sentimientos egoístas, y cultivar y fortalecer la moral». (Somoza Rodríguez, et al, 2015, p. 35)

La estética, en este sentido, jugó un rol decisivo en la producción de las sensibilidades, ya que generó un repertorio de imágenes con sentidos orientadores y representativos de las ideas que buscaban transmitir como la idea de nación y ciertos apelativos que influencien un sentido de pertenencia a la misma.

Pineau considera a la perspectiva estética como “(...) un sistema de operaciones que permite convertir el «mundo sensorial» de los sujetos en determinadas sensibilidades mediante la sanción de juicios de valor. Para lograrlo, desarrolla un vocabulario de categorías específicas (bello/feo, agradable/desagradable, etc.) de clasificación sobre las sensaciones” (Pineau, 2014, p. 24).

Breve contextualización

La construcción de los Estados nacionales en la segunda mitad del siglo XIX “(...) implicaba la definición de un territorio, de una historia y una cultura comunes, de una composición étnica y un lenguaje definido” (Linares, 2012, p. 179). Villoro (1998) afirma que los Estados nacionales modernos son naciones “proyectadas” cuyo fin es el de construir una identidad colectiva. La formación de las naciones modernas se traduce en la imposición de los intereses de un grupo sobre los pueblos, ya que la homogeneización de la sociedad nunca consistió en una convergencia de las distintas culturas en una que las sintetizara, por el contrario, resultó ser la acción de un sector dominante de la sociedad que impuso su forma de vida sobre los demás (Villoro, 1998).

En este sentido, tomamos la definición de “nación” de Benedict Anderson (1993) como “una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana” (p. 23). Una nación imaginada, lejos de poseer una existencia tangible y definible, se instala en la mente generando una imagen de comunión o común unidad entre los miembros de dicha nación. Por otro lado, Homi Bhabha (2010) explica que las naciones son narraciones. Estas narraciones, surgidas en Occidente, se constituyeron en relatos de nacionalidad, relatos que funcionaron como instrumentos eficaces para la construcción de los imaginarios sociales. Tales imaginarios definieron un horizonte de visibilidad que articula valores, costumbres, concepciones y proyectos que conforman la percepción de la realidad (Bhabha, 2010).

Hacia 1880, la oleada inmigratoria europea se intensificó en Argentina, arribando culturas, lenguas, tradiciones, historias e ideologías que se pensaba que desestabilizaban la deseada conformación de una identidad nacional.

Pues, con la derrota indígena, y una vez concluida la conquista de ambos “desiertos”², era necesario poblar de habitantes “civilizados” a la Argentina:

2 Más precisamente, los de la Patagonia y el Chaco. Los fundamentos de la élite para llevar a cabo sus campañas militares, se basan en la idea de que “allí donde no hay civilización no hay nada” (hay desierto). Citando la afirmación de Nicolás Avellaneda “suprimir a los indios y ocupar las fronteras no implica en otros términos sino poblar el desierto”. Por lo tanto, la idea de que poblar significaba matar (Bartolomé, 2004).

(...) El Estado que había derrotado a los indígenas poseía, hacia 1880, menos de 2.500.000 habitantes para ocupar alrededor de 3.000.000 de km² de territorio. Pero dicho poblamiento debía realizarse con blancos europeos, que coincidieran con la imagen que de sí misma tenía la élite gobernante (...). (Bartolomé, 2004, párr. 9)

Luego de dictarse las leyes de inmigración:

(...) entre 1871 y 1914 llegaron 5.573.100 inmigrantes de los cuales 2.720.400 emigraron nuevamente, dejando un saldo de 2.852.400 nuevos argentinos (Maeder, 1980:565). Así, en un poco más de cuatro décadas, la inmigración dejó un saldo positivo (radicados) de alrededor de tres millones de personas (...). (Bartolomé, 2004, párr. 9)

No obstante, el desajuste entre la idea de inmigrantes que imaginaron y quienes realmente migraron³, generó significativos descontentos y preocupaciones, provocando un fuerte rechazo por parte de los sectores pertenecientes a un “nacionalismo patriótico conservador” (Cucuzza, 2007). Quienes arribaron a la Argentina fueron considerados “incivilizados” y se los ubicó en el lugar de la ignorancia y de la barbarie, que hasta ese momento pertenecía a los indígenas y afrodescendientes. Fue tarea de la educación borrar su cultura para crear al “ser nacional” (Puiggrós, 1990; Cucuzza, 2007).

Con la heterogeneidad producida por los movimientos inmigratorios, y sumando las crisis económicas y políticas de 1890, se conformaron dos posturas dentro de las elites políticas e intelectuales: por un lado, los cosmopolitas, que consideraron que la nacionalidad estaba por construirse, que su esencia reside en la mezcla, en el crisol de razas, y que la cultura se constituirá tomando lo mejor de los distintos pueblos; por el otro, los nacionalistas, que sostuvieron la existencia de una nacionalidad ligada a la tradición española, percibieron a la inmigración y al cosmopolitismo de manera negativa, y otorgaron una vital importancia a la presencia de una lengua nacional. Esta categorización la tomamos de Lilia

3 Que en su mayoría fueron europeos latinos, sobre todo de Italia, España y, luego, una quinta parte de franceses, ingleses, eslavos y sirio-libaneses (Bartolomé, 2004).

Bertoni (2001), donde analiza la relación entre la enseñanza de una lengua nacional y la construcción de la identidad nacional.

Alarmados por las transformaciones sociales y políticas, los nacionalistas reaccionaron de dos maneras: por un lado, denunciando a los inmigrantes de portar ideas foráneas y antinacionales y, por el otro, intentando configurar un concepto de nacionalidad e identidad argentina:

Fruto de estas tensiones políticas y sociales de la Argentina de comienzos del siglo XX, surgirían las primeras formulaciones identitarias que pretendían salvaguardar la cultura y la tradición criolla -o en algunos casos, la indígena- como un parámetro identitario de igual valía que el europeo (...). (Lagos, 2021, p. 3)

En este contexto, junto a Manuel Gálvez, Rojas funda la corriente denominada “nacionalismo cultural”, y es integrada por sujetos provenientes del interior y de fracciones secundarias de las elites dominantes. Los trabajos territorialistas de Estanislao Zeballos, los ensayos de Joaquín V. González y la “educación patriótica” de José María Ramos Mejía son algunos registros que reflejan las ideas de esta corriente (Pulfer, 2011).

En cuanto a la educación, se hizo presente la necesidad de contar con maestros formados que pudieran asumir una función de civilizadores y formadores de sujetos modernos. En este ambiente se originó la corriente educativa denominada normalismo. A nivel social, comenzaba a instalarse la visión de la escuela como una maquinaria ideal de modernización y una concepción del maestro como civilizador y constructor de los cimientos de la nueva nación. La corriente normalizadora sostenía que la función del maestro era la de “culturizar” a la población por medio de la transmisión de normas, valores y principios. El disciplinamiento moral era ejercido sobre una población heterogénea y el objetivo principal era formar individuos dóciles que no alteraran el orden social (Puiggrós, 1990).

Análisis sobre la estética y la producción de sensibilidades y emociones en *La Restauración Nacionalista (1909)*

Para la construcción de la nación fueron necesarios instrumentos de producción y reproducción de sentidos y de subjetividades. De este modo, los sistemas educativos nacionales fueron los encargados de transmitir la idea de “nacionalidad”. Además de los contenidos⁴, las prácticas escolares también contribuyeron a la construcción de la identidad nacional: izar y arriar la bandera, el cancionero patrio, la Jura de la Bandera y el Himno Nacional Argentino fueron prácticas rituales que, por su carácter emotivo, influyeron a lograr dicho fin (Linares, 2012).

En este sentido, el sistema educativo estableció un conjunto de patrones de selección y valoración estética, ya sean ideales de ciudadanía y moralidad hasta formas privilegiadas de leer el mundo: “(...) el sistema educativo argentino se ordenó como propuesta estética y estetizante (...)” (Pineau, 2014, p. 11). Como venimos relatando, se persiguió la unificación de costumbres, prácticas y valores en las poblaciones, siendo los sujetos sometidos a una homogeneización ética y estética. Se buscó moldear dichas subjetividades con el fin de provocar sentimientos de afinidad y rechazo hacia ciertas formas y actos:

(...) Los colores, los vestuarios, las disposiciones, los gestos y las posiciones de género resumibles en el ‘buen gusto’ y el ‘sentido común’ escolares no son causales, ingenuos ni universales, sino que responden a una campaña histórica de producción estética: esas marcas son premiadas o sancionadas, permitidas o prohibidas, de acuerdo a su grado de adaptación a los modelos impuestos por la institución educativa. (Pineau, 2014, p. 23)

Los sectores dirigentes, en tanto clase hegemónica, buscaron imponer sus modos de vida al resto de los grupos sociales mediante un proceso civilizatorio, aplicando la inclusión por homogeneización. La producción de una estética común se articuló con “(...) conceptos como ‘civilización’, ‘república’, ‘ciudadanía’,

4 Veremos en Rojas la importancia de la historia, la geografía, la instrucción moral y la lengua.

‘cosmopolitismo’, ‘decencia’, ‘trabajo’, ‘ahorro’, ‘autocontrol’ e ‘higiene’, a la que le oponían un enemigo -resumido en el término de ‘barbarie’, asociado al atraso- que reinaba fuera de ella” (Pineau, 2014, p. 31).

Influenciados por la Ilustración y los ideales de la Revolución Francesa con respecto a los fines de la educación, el gobierno conservador de los años 80 buscó, a través de la conformación de un sistema educativo, la formación de sujetos políticos acordes a la nación: en tal sentido, “(...) la escuela puede ser pensada como una verdadera «fábrica de argentinitos»” (Bottarini, 2004, p. 79). La argentinización impartida por la escuela, es decir, la internalización de una identidad colectiva por medio de símbolos que, a su vez, refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social, es llevada a cabo para permitir el control ideológico como mecanismo de dominación (Oszlak, 1997).

En síntesis, en este contexto de multitudes cosmopolitas y de un nacionalismo en crecimiento se llevaron adelante medidas educativas que fomentaran la argentinidad y el amor a la patria. Aunque, para Lagos, Rojas interpreta el cosmopolitismo como “(...) sinónimo de aculturación, como un fenómeno que reemplaza y desacredita la cultura argentina” (2021, p. 7), no debemos contemplar solamente su carácter reactivo ante la inmigración, puesto que alentaba la integración y nacionalización de los inmigrantes que arribaban al país: “(...) cuidemos sin embargo, que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica” (Rojas, 1909, pp. 358-359). Observamos en los textos de Rojas su fuerte interés en la argentinización de los inmigrantes:

Venid, todos, pues, a colaborar en nuestra causa de cultura, porque está próximo el día en que, sobre el suelo argentino, el inglés no sea un inglés, ni el francés un francés, ni el italiano un italiano, ni el alemán un alemán, ni el judío un judío, ni el árabe un árabe. (Rojas, 1986, pp.165-166)

El riojano señala, como obligación del europeo, su renuncia a europeizarnos para luego argentinizarse. Por ello, propone como mecanismo una educación que

prepare a los hijos de los inmigrantes para defender el territorio y para ejercer sus funciones ciudadanas.

En cuanto al nacionalismo, Rojas postula que el fundamento de la conciencia nacional debía buscarse en España y en los pueblos indígenas, reconociéndolos como un eslabón más de nuestro pasado argentino. Esto implicó polémicos debates contra los discursos intelectuales hegemónicos de principios del siglo XX que se encuadraban en el pensamiento sarmientino y que alzaban las banderas del positivismo biologicista. No obstante, como veremos a continuación, su consideración sobre los indígenas es la de sujetos primitivos, del pasado y ligados a la naturaleza más que a la civilización.

El Patriotismo y la importancia educativa de la historia

Mariño (2014) explica que Rojas resaltaba la importancia de la historia y de su enseñanza para construir un patriotismo como “sentimiento razonado”. A continuación, veremos como un “primer modo de patriotismo”, entendido como “instinto puro”, debía ser enmarcado en la civilización para devenir en “patriotismo moderno” (o nacionalismo). Esto se lograba creando un sentimiento patriótico por medio de la educación en la escuela.

Rojas entiende posible la argentinización del extranjero a partir de la fuerza telúrica de nuestra tierra y de nuestro pasado indígena. Para él, como los indígenas en el pasado “aceptaron pacíficamente ser conducidos a la civilización”, de igual forma los inmigrantes pueden ser asimilados y educados, ya que son “susceptibles de direcciones espirituales”. Esto es la generación de los sentimientos de pertenencia y compromiso hacia el país cimentada en los valores patrios. Las escuelas, entendidas como “santuarios de civismo” (Rojas, 2011, p. 238), debían ser garantizadas por el Estado.

Para formar la conciencia nacional, aquella que se reconoce en el patriotismo político, postula que se requiere el estudio de cuatro asignaturas: el de la geografía y el de la instrucción moral, para dar con la conciencia de solidaridad cívica y del territorio; y el de “(...) la historia propia y el estudio de una lengua del país darían la conciencia del pasado tradicional, o sea el yo colectivo” (Rojas, 1909, p. 43).

En cuanto a la Historia, Rojas sostiene que ésta no se asemeja a las ciencias positivas y, por ello, no es instructiva, sino que es educativa tanto del carácter como de la inteligencia. De aquí que la vincula con la enseñanza del patriotismo, al cual define como el “(...) sentimiento que nos mueve a amar y servir a la patria” (Rojas, 1909, p. 37). En cuanto a la patria, la considera originalmente como un territorio. Aquí recupera a los indígenas como elemento de nuestro pasado: “Puede ser la pampa ilimitada, poseída en común por la tribu, tierra de siembra o tierra de pecoreos, que a los ojos del indio triste, tiene por límites la aurora y la tarde” (Rojas, 2011, p. 61). En este sentido, Rojas explica, tal vez metafóricamente, que el origen de nuestro patriotismo se encuentra en los indios de la pampa, ligados a la tierra, los cuales, ante la presencia del extranjero amenazante, defendían lo propio. Concluye Rojas que la forma elemental del patriotismo es la del instinto puro de conservación.

No obstante, en la medida que los pueblos “evolucionan” en civilización, se le suman nuevos valores económicos y morales: “(...) en tanto los pueblos se alejan de la barbarie y crecen en civilización. Por consiguiente, a medida que el hombre se civilice, ha de ser un sentimiento que se razone” (Rojas, 2011, p. 60). El patriotismo evoluciona a patriotismo político, su forma última que es la que se funde en la nación: “(...) durante la guerra, se defendía la patria, pero sobre todo es un patriotismo que se ejerce en la paz (nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos). El órgano principal es el Estado, y todo es el civismo. Este es el período del patriotismo político” (Rojas, 1909, pp. 40-41). Por lo tanto, el intelectual consideraba que el nacionalismo es la confluencia de tres formas de patriotismo: el instintivo, que se relaciona fuertemente a la tierra; el religioso, que abarca lo ético y lo económico; y el político⁵. En la siguiente cita queda ilustrada la concepción de Rojas:

En la actualidad, la patria es un territorio extenso, la fraternidad de varias «ciudades» en la nación. Contiene la emoción del paisaje, el amor al pueblo natal, el hogar y la tumba de la familia. Une a sus habitantes una lengua o una tradición común. En caso de peligro nacional, defiéndese en la guerra lo mismo que los indios o los antiguos defendían. Pero el nuestro es, sobre todo, un patriotismo que se ejerce

⁵ Se sugiere consultar Rojas (1909), pp. 39-41.

en la paz, no sólo por ser la guerra menos frecuente en nuestra época, sino por ser en la paz cuando elaboramos los nuevos valores estéticos, intelectuales y económicos, que hacen más grande a la nación (...). (2011, p. 62)

La tradición y la lengua, resultan instrumentos de cohesión social que unen a los habitantes en un territorio. En cuanto a los indígenas, referidos como “los antiguos”, representan el estado primitivo de la patria, próximo a la tierra, que vuelven al presente como instinto de defensa frente la amenaza extranjera. Pero dicho instinto debe quedar en el pasado ya que el patriotismo debe ejercerse en la paz ya que no representan el deber-ser de una nación engrandecida.

Con respecto a la historia, el riojano resaltaba su aspecto moral en la educación y hace una mención especial a las biografías. Aquí también resulta importante el sentido estético: la enseñanza de los próceres convenía más en la primaria debido a que, en esta edad, el sentido crítico no existe y por ello se habla más bien a la imaginación: “lo héroes tienen un valor simbólico, sin que haya mucha diferencia para la mente de un niño entre los héroes reales y los imaginarios” (Rojas, 1909, p. 35). En relación a este punto, Mariño señala que para Rojas el sentido histórico se lograría mediante una representación imaginativa del tiempo: “Su crítica al intelectualismo se basó en su idea de que las emociones estéticas son las que dan vida al espíritu. La historia debía contribuir a formar ese ‘sentido histórico’” (Mariño, 2014, p. 78). Por un lado, la enseñanza se vinculaba con el método intuitivo⁶, contemplando excursiones, restos arqueológicos, álbumes ilustrativos, museos de arte, postales, entre otros elementos. Por otro lado, resultaba importante la producción literaria: las novelas, los cuentos, los dramas y los poemas. Todo esto genera emociones, fortalecen la imaginación patriótica y produce sentimientos nacionalistas.

La importancia de la estética y su enseñanza en las escuelas reside en la creación de una tradición argentina que, si bien debe contener el elemento hispánico,

6 Si bien observamos los orígenes de este método en el siglo XVI con pensadores como Montaigne y Rabelais, en el XVII encuentra sus bases en la obra de Comenio y en el XVIII un mayor despliegue con Pestalozzi. El método intuitivo considera que se aprende en contacto directo con los objetos, por medio de la observación y la experimentación.

se construye a partir de lo americano y lo indígena⁷. Para Rojas, era menester crear una tradición lo que significa también crear una estética propia: “(...) necesitamos dar a la civilización nuevas revelaciones de la Belleza; es decir: tener una música, una pintura, una escultura, una arquitectura” (2011, p. 228-229).

Con respecto a la arquitectura, la cual se diferencia de las otras artes, afirma el pensador que traduce una “emoción colectiva” que sintetiza el “espíritu de una civilización”:

Una época, al desaparecer, deja monumentos incorporados al suelo, o lugares señalados por grandes acciones, o ciudades sobrevivientes. Cuando a estos restos sea posible visitarlos se los visitará. Ellos perpetúan a los ojos de las generaciones la tradición del país, el esfuerzo de los antepasados. De ahí la necesidad de conservarlos. Brota de ellos una conmovedora sugestión moral, y además de sus razones cívicas, prestan servicios al arte y a la educación. (Rojas, 2011, p. 68)

Y si bien nuestro país posee edificios históricos que devengan en símbolos patrios, estos han sido subvalorados: tal es el caso del Cabildo que fue demolido por la municipalidad de Buenos Aires o el abandono del Gobierno Nacional de las ciudades indígenas de los Calchaquies. Esto representa “nuestra vida no histórica” y “la falta de trascendentalismo que caracteriza la civilización argentina” (Rojas, 2011, p. 68).

Otro elemento importante es el folclor, el cual sobrevive en la memoria del pueblo y se manifiesta a través de proverbios, cantos, bailes, leyendas, mitos, supersticiones e, incluso, en la medicina popular. El riojano resalta un rasgo político del folclor:

⁷ En cuanto a la enseñanza de los elementos hispánicos e indígenas, Rojas escribe: “(...) El maestro debe tener conciencia clara de los elementos que han formado su país, de sus caracteres y recursos actuales, de su destino futuro. Y como la República Argentina no ha brotado por encantamiento ni está aislada en el mundo, eso implica que se le ha de enseñar cómo fue España, cómo los indios, cómo los países que nos limitan, cómo los pueblos que nos envían su emigración (...)” (2011, p. 227).

(...) él define la persistencia del alma nacional, mostrando cómo, a pesar del progreso y de los cambios externos, hay en la vida de las naciones una sustancia intrahistórica que persiste. Esa sustancia intrahistórica es la que hay que salvar, para que un pueblo se reconozca siempre a sí mismo. De ahí que los historiadores y los artistas deban reconstituirlo, de ahí que los maestros deban enseñarlo. (Rojas, 2011, p. 72)

En suma, el fin de la historia, la estética y el folclor en la educación sería construir una conciencia por los elementos de la tradición que, para el intelectual, conforman un “yo colectivo”:

He ahí el fin de la Historia: contribuir a formar esa conciencia por los elementos de la tradición que a ambas las constituyen. (...) la historia propia y el estudio de la lengua del país darían la conciencia del pasado tradicional, ó sea el yo colectivo; la geografía y la instrucción moral darían la conciencia de la solidaridad cívica y del territorio, o sea la cenestesia (...) La lección de patriotismo fincaría, de por sí, en el solo hecho de *pensar en el pasado y en el destino del propio país y de la civilización*. (Rojas, 1909, p. 43)

Por último, para Rojas, la nación es la comunidad “(...) en la emoción del mismo territorio, en el culto de las mismas tradiciones, en el acento de la misma lengua, en el esfuerzo de los mismos destinos” (Rojas, 1909, p. 219). Y como los objetivos eran que el hijo del inmigrante se sienta argentino y razone profundamente el patriotismo, y que el espíritu argentino reciba las ideas europeas sin caer en el europeísmo (es decir, que las “convierta en sustancia propia”), resultó de gran importancia que el Estado imponga a los inmigrantes la lengua del país, el castellano, por medio de la educación nacional. La enseñanza gramatical, de este modo, debía defender la persistencia del idioma tradicional acechado por una “corrupción cosmopolita”. El idioma, continúa Rojas, tiene un alto valor político, no solo como signo de nacionalidad sino como instrumento de las tradiciones.

El componente indígena

El autor concibe que nuestros orígenes pertenecen a una raíz europea y, por ello, el estudio de Europa y de sus pueblos deben considerarse en los programas educativos. No obstante, completa esta afirmación tomando dos factores que influyeron fuertemente en nuestra formación nacional: el territorio americano y las sociedades indígenas. Es a partir de este precepto que propone la enseñanza del pasado indígena, la cual puede verse reflejada en el caso de la Escuela de Historia, que guarda una importante relación con el estudio del indígena y, específicamente, con el estudio de sus lenguas para lograr más profundas investigaciones sobre nuestra tradición. En este sentido, debemos mencionar, por un lado, el apartado “Función que le corresponderá a la Facultad de Letras en la Restauración Nacionalista” y, por el otro, el Curso de Historia (Rojas, 1909). En cuanto al primer título, Rojas argumenta que las universidades europeas fundamentan la ciencia y la fortaleza de sus naciones; del mismo modo, postula que en nuestras Facultades se investiguen las fuentes españolas y americanas, y las “costumbres indígenas”. En relación al Curso de Historia, en el Tercer año propone estudiar la “civilización azteca”, “la civilización peruana” y “la sociedad incaica”, entre otros temas. En el Cuarto año, las razas indígenas que habitaron el territorio y “sus caracteres y los restos de su civilización: el quichua, el guaraní, el araucano” (Rojas, 1909, p. 382).

Además, propone dar la jurisdicción a las bibliotecas, archivos y museos arqueológicos e históricos y proveer de los recursos necesarios para realizar las acciones investigativas correspondientes. Con dicho fin, Rojas señala la necesidad del estudio del quichua, del guaraní y nociones de otras lenguas americanas, porque resultan indispensables para llegar a los “orígenes propios”. Y a continuación, defiende esta propuesta frente a quienes rotularían a las lenguas indígenas como lenguas muertas y sin literatura ya que, sostiene Rojas, ambos idiomas aún se hablan en nuestro país (Rojas, 1909). Además, las propone como instrumentos de trabajo. Explica también que es erróneo que el quichua no tenía literatura y reafirma la importancia del estudio de los idiomas indígenas para el estudio de la geografía histórica, para la reconstrucción del folclore y para el abordaje de la historia (Rojas, 2011).

En cuanto a la geografía, resalta los nombres geográficos de procedencia indígena con el que fueron bautizados distintos lugares del territorio argentino. En contraste

con aquellos nombres que obedecen a la “glorificación personal”, como los que aluden a próceres y batallas, estos nombres “primitivos e indígenas”, en palabras de Rojas, se identifican con los “paisajes” a tal punto que logran comunicarlos “con una emoción musical”:

(...) Pero las ciudades o las divisiones administrativas de donde han de nacer después adjetivos patronímicos –como de Chaco, chaqueño– y con más razón los paisajes y los lugares agrestes, requieren nombres que favorezcan aquella derivación o que no perturben la pura emoción de la naturaleza. Para eso nada como los nombres primitivos e indígenas, que cuando son tradicionales constituyen un signo de persistencia histórica, y que en todo caso, guardan una emoción peculiar en su etimología descriptiva, en su son extraño, en su origen a veces misterioso como la naturaleza que designan. (Rojas, 2011, p. 276)

En la *Restauración Nacionalista*, Rojas postula que toda reforma escolar no tendría resultados si no se vitaliza por la formación de un ambiente histórico. En esta sintonía propone, inicialmente, una “pedagogía de las estatuas” -elemento olvidado por el Estado argentino-, ya que ellas representan a los héroes resucitados “(...) y no resucitan sino los dioses. Ha de ser bella, para tener el prestigio del arte; (...) la gloria y la belleza han de prestarle el soplo de la inmortalidad” (Rojas, 2011, p. 272). Luego, cita una ley italiana de 1907 denominada *per le Antichità e le Belle Arti*, la cual dictaba que todo objeto de valor histórico debe ser conservado y no puede ser trasladado fuera del territorio nacional. Teniendo en cuenta a la misma, Rojas enfatiza en los beneficios de replicarla para la Argentina:

Desprovistos de un arte glorioso, la parte de protección estética que la ley extiende sobre los paisajes y lugares históricos, podría tener vigor en nuestro dilatado territorio: ahí está la selva misionera con sus templos jesuíticos; la montaña andina con sus pucarás calchaquíes; la puna septentrional con sus cementerios quichuas; tantos paisajes de la pampa y del monte con su originalidad natural y la belleza de

sus leyendas indígenas. Carecemos, en cambio, de incunables, de códices, de telas propias. Quedarían, sin embargo, bajo la protección de esa ley, los manuscritos de nuestros archivos, las colecciones numismáticas, los monumentos de cuyo abandono he protestado, las ciudades y camposantos indígenas que esperan su excavación y su estudio, los numerosos restos arqueológicos que se hallan en las tumbas indígenas, industria privada que hoy tiene por despierto consumidor a los museos de Norteamérica y Alemania. Debe el Estado argentino comprender que el mismo interés científico de aquéllos tienen los nuestros, y que, además, agrégase en nuestro caso, un interés estético y cívico, inherente a la propia nacionalidad. Sin ello no llegaremos a conocer nuestros orígenes ni a salvar las fuentes de nuestra historia. Sin ello no lograremos tener museos propios y arte original, o tendremos que ir a estudiarnos en los museos de Europa. (Rojas, 2011, pp. 275-276)

Mariño explica que el intelectual riojano, si bien reconoció la diversidad de las poblaciones indígenas⁸, para lograr la construcción de una tradición, estetizó la figura del indio y configuró una unidad “indiana” (Mariño, 2014). Aquí resuena lo que Bernardo Canal Feijóo (1958) afirmó en “Sobre el americanismo de Ricardo Rojas”:

Ricardo Rojas, uno de los argentinos más profundamente aquejado de ‘pasión’ americana, necesitó más que ninguno del indio para sus representaciones, pero —fiel a su ‘argentinidad’, según su palabra, y reflejo exacto de las condiciones históricas de su país— fue a buscar al indio, o sólo lo admitió, donde no podía estar corporalmente; en el

8 En *Blasón de plata* observamos que Rojas tuvo en cuenta la enorme heterogeneidad de pueblos que habitaron y el complejo proceso de transformación que supone los contactos entre ellos, las migraciones, los conflictos y el nacimiento de nuevas “tribus”. Una larga descripción donde enumera los distintos pueblos y las fuentes de donde recaba dicha información —fuentes provenientes de conquistadores o evangelizadores españoles como Ruy Díaz o el padre Guevara—, sostiene lo antedicho (1986, pp. 50-55). Rojas señala la necesidad de reconstruir “(...) la vida de los naturales muertos en el dilatado territorio argentino” (Rojas, 1986, p. 50).

pasado o el presente semi-mitológico o folklórico, y aún allí de paso a una póstuma alegoría composita, donde no estaría ya, ni siquiera en imagen, solo, sino fundido o confundido con otros. (Canal Feijóo, 1958, pp. 223-224)

Además de esta concepción de los indígenas como sujetos de un pasado olvidado al cual debemos rescatar, se suma una noción discriminatoria sobre ellos: no todos los indígenas cumplen los requisitos para pertenecer a nuestro pasado ni para la fusión con el español. La opción para ellos fue el exterminio. Esto implica establecer gradaciones entre los indios, es decir, no considerar de igual modo a todos los pueblos (Artieda, 2015). Distingue el autor a los calchaquíes, quienes se incorporaron a la “prestigiosa civilización inca”⁹ de las tribus abiertamente reacias a la llegada del español:

Nosotros no debemos olvidarnos que el régimen colonial significó la convivencia del indio y del colonizador en la aldea en la encomienda, en la reducción, en la doctrina. Los pueblos que aceptaron pacíficamente ese régimen, (...) no pueden ser comparados con el toba hambriento y feroz que asalta obrajes en el desierto chaqueño. Aquél tuvo el sentido de la patria, pues (...) acogió al extranjero y contribuyó a fundar nuestras ciudades. Los otros fueron reacios porque fueron nómades. La palabra “indio”, por consiguiente, se ha de aquilatar en todo caso según el grado de civilización del pueblo al cual se aplique, pues no eran idénticos los calchaquíes a los charrúas, ni los diaguitas a los querandíes (...). (Rojas, 1986, pp. 103-105)

Si bien en *La restauración nacionalista* el autor destacaba como carácter positivo la defensa de los indígenas ante la opresión y despojo de sus tierras, y en *Blasón de plata* subraya esta actitud como herencia indígena que los hidalgos criollos supieron sintetizar y efectuar en las guerras independentistas, resulta

9 En palabras de Rojas: “(...) los calchaquíes, dueños de nuestros Andes, cedieron a las fascinaciones de la gloria cuzqueña. Los Incas traían a las tierras conquistadas sus caminos, sus puentes, sus siembras, sus telares, sus armas y sus leyes protectoras. El curaca venía como procónsul del Inca, y con él un amauta que enseñaba la religión y sus ritos, y un haraveco que enseñaba la lengua y sus tradiciones” (p. 45-46).

contradictoria la mirada de aprobación ante la sumisión de los indígenas frente al conquistador, ya sea inca o español. Y esto se debe, justamente, a esta noción de superioridad o inferioridad de civilizaciones, donde lo lógico era ceder a las “ventajas de la civilización”.

Para finalizar, tomamos la noción de “tradición selectiva”, formulada por Raymond Williams (2000) para entender el propósito de Rojas. Este concepto alude a: “(...) una versión intencionalmente selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado, que resulta entonces poderosamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social” (Williams, 2000, p. 137). Por lo tanto, hasta aquí observamos que los indígenas, sus culturas, sus lenguas y sus nombres fueron considerados con el fin de construir una tradición y darle una función estética al pasado. Así, Rojas ubica a las lenguas y a las palabras indígenas en un lugar de belleza, volviéndose elementos que aportan originalidad, que generan sentimientos de afecto y que construyen sentidos de pertenencia mediante la atracción. En otras palabras, embellecer el pasado y fortalecer la construcción de la argentinidad.

Cierre

En el recorrido que realizamos sobre sus dos obras, notamos que Rojas considera a los indígenas como primitivos, sujetos del pasado y hasta sujetos ligados a la naturaleza más que a la civilización, como se puede ver en la relación entre los nombres y los lugares geográficos. El indígena se vuelve tan solo un componente más, un objeto útil para la creación de una tradición cuyo fin es formar al ser nacional.

No obstante, no debemos dejar de pensar el trabajo de Rojas en contexto; su prosa debatió contra los discursos intelectuales hegemónicos de principios del siglo XX que se encuadraban en el pensamiento sarmientino y que alzaban las banderas del positivismo biologicista. Su tesis integracionista, respondía a la “amenaza cultural” que suponían los inmigrantes; por ello su invitación a la argentinización. Y, si bien no escapa a los límites de un pensamiento oligárquico y

occidental¹⁰, Rojas no rechaza lo indígena como lo hace Sarmiento, ni promueve su eliminación como Roca (Rivara, 2020). De aquí que el riojano considere importante afirmar la raíz indígena en la identidad nacional. Lo demuestra con sus propuestas en la enseñanza de la historia indígena y en las lenguas quichuas y guaraníes como herramientas para la investigación histórica.

En cuanto a la estética, observamos el rescate de vocablos indígenas considerados “bellos”, como los nombres geográficos mencionados anteriormente, con el fin de construir o recrear un folclore que ayude a la construcción de la historia y de la tradición.

Consideramos que Rojas estuvo atravesado por una preocupación político-pedagógica que fue la de convertir a los inmigrantes en argentinos; para ello, el fomento de una sensibilidad “(...) que pudiera entramarse colectivamente, procurando reunir imágenes icónicas, figuras poéticas, relatos que contuvieran «las sensaciones de todos los sentidos, simbólicos y no simbólicos, en una percepción general»” (Mariño, 2014, p. 65). Rojas buscó crear una imaginación nacional, ya que la imaginación y los sentidos eran la vía para convertir a la nación en un territorio simbólico común donde se pueda anclar temporal y espacialmente a una sociedad diversa y en movimiento.

Referencias

ANDERSON, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.

ARTIEDA, T.L. (2015). *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

¹⁰ Resulta interesante pensar que Rojas fue contemporáneo a Mariátegui, intelectual indigenista, que propuso a los académicos marxistas de la época que reflexionen sobre las categorías teóricas que utilizaban para interpretar la realidad peruana. En 1929 el sociólogo peruano postuló en su tesis segunda (“El problema del indio”) la construcción de un socialismo auténticamente peruano, que no fuera ni calco ni copia del socialismo europeo (Mariátegui, 2012).

BARTOLOME, M. (2004). “Los pobladores del ‘desierto’, genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina”. *Amérique Latine Histoire et Mémoire, Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine*, (10), s/d. <http://alhim.revues.org/document103.html>

BHABHA, H. (2010). *Nación y Narración*. Siglo Veintiuno.

BERTONI, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

BOTTARINI, R. (2004). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. En CUCUZZA, H.R. (Dir.) y PINEAU, P. (Codir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*. Miño y Dávila.

CANAL FEIJÓO, B. (1958). Sobre el americanismo de Ricardo Rojas. *Revista Iberoamericana*, XXIII (46), pp. 221-226.

CUCUZZA, H.R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”. En CUCUZZA, H.R. (Comp.) *Historia de la Educación en debate*. Miño y Dávila.

CUCUZZA, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Miño y Dávila.

LAGOS, G. (2021). El nacionalismo de Ricardo Rojas en tiempos del centenario (1900-1916). *Revista cuadernos*, (45), 211-225.

LINARES, M.C. (2012). *Educación con los objetos. Museos pedagógicos en la historia de la educación argentina (1880-2009)*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Luján, Argentina.

MARIÑO, M. (2014). La apuesta sensible. El sentimiento nacional como pedagogía en tiempos de multitudes” En PINEAU, P. (Dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética de lo escolar (1870-1945)*. Teseo.

MARIÁTEGUI, J.C. (2012). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Gorla.

MIGNOLO, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

MOSCOSO, J. (2015). La historia de las emociones, ¿de qué es historia? *Vínculos de Historia*, (4), 15-27.

OSZLAK, O. (1997). *La formación del Estado Argentino*. Planeta.

PINEAU, P. (2014). A modo de introducción. Estética escolar: manifiesto sobre la construcción de un concepto. En PINEAU, P. (Dir.) *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética de lo escolar (1870-1945)*. Teseo.

PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Galerna.

PULFER, D. (2011). Rojas: educación y cuestión nacional en el Centenario. En ROJAS, R. *La restauración Nacionalista: Informe sobre educación*. UNIPE.

QUIJANO, A. (2016). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En LANDER, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO-CICCUS.

RIVARA, L. (2020). Metáforas de la nación: indigenismo, mestizaje y telurismo en Ricardo Rojas. *Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, 18(70), 21-42. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=496461672005>

ROJAS, R. (1909). *La restauración nacionalista. Informe sobre Educación*. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

ROJAS, R. (1980). *Eurindia*. Volumen I y II. Editor de América Latina.

ROJAS, R. (1986). *Blasón de plata*. Biblioteca Nacional.

ROJAS, R. (2011). *La restauración Nacionalista: Informe sobre educación*. UNIPE.

SOMOZA RODRIGUEZ, M., MAHAMUD ANGULO, K. y PIMENTA ROCHA, H. (2015). Emociones y sentimientos en los procesos de socialización política: una mirada desde la historia de la educación. *Historia y Memoria de la Educación*, (2), 7-44.

VILLORO, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En *Estado Plural, pluralidad de culturas* (pp. 13-62). UNAM/Paidós.

WILLIAMS, R. (2000). *Marxismo y literatura*. Ediciones Península.

Santiago Martín Hidalgo Martínez: Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Luján, Argentina. Doctorando de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas. Correo electrónico: santiagohidalgo123@hotmail.com