

“AMAR, HONRAR Y SERVIR A LA PATRIA”. LAS ESCUELAS DEL TERRITORIO RIONEGRINO Y SU APOORTE A LA OBRA ARGENTINIZADORA EN EL SUR (1908-1930)¹.

CIELO ZAIDENWERG

Resumen

Durante la consolidación del Estado nacional argentino, la educación desempeñó una labor fundamental como mecanismo nacionalizador frente a una población heterogénea y en constante transformación. Si bien desde el gobierno central se sentaron las bases y el dogmatismo necesario para homogenizar dicho proceso simbólico, la aplicación de dicha normativa dependió en buena parte de dinámicas regionales y locales propias. De esta manera, en orden a precisar cómo se fueron articulando los procesos simbólicos de transmisión de la identidad nacional en un país como la Argentina, es fundamental tomar cierta perspectiva del “todo” y desarrollar un análisis de las partes que lo conforman. En el presente trabajo abordaremos el análisis de la Gobernación norpatagónica rionegrina, determinando la modalidad de adhesión que desde las escuelas se fraguó en pos de abalar el proyecto nacional.

Palabras claves

Proyecto nacional, educación patriótica, Territorios Nacionales, Gobernación de Río Negro

Abstract

During the Argentine national state-building, education played a key role as nationalizing mechanism against a heterogeneous and constantly changing population. While the central government laid the foundation and dogmatism necessary to homogenize that process, the application of that legislation depended largely on each local and regional dynamics. Thus, in order to clarify how they were articulating the symbolic processes of transmission of national identity in a country like Argentina, it is essential to take some perspective of "all" and develop an

¹ El contenido de este artículo ha sido desarrollado en mi tesis doctoral defendida en 2013 en la Universitat de Barcelona, en torno a las estrategias de “argentinización” en los Territorios Nacionales y se adscribe al proyecto de investigación del Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2012-30495, que se desarrolla en el seno del TEIAA (2009SGR1400) grupo de investigación consolidado por el *Comissionat per a Universitats i Recerca del DIUE de la Generalitat de Catalunya*, dirigido por la Dra. P. García Jordán.

“Amar, honrar y servir a la patria”

analysis of the parties thereto. In this paper we address the analysis of the norpatagónica rionegrina Government, determining adhesion mode from schools was forged after support the national project.

Key words

National Project, patriotic education, National Territories, Government of Rio Negro.

Cielo Zaidenweg es Licenciada en Historia (2006) y Diplomada en Estudios Avanzados (2008) por la Universidad de Barcelona, España. Es Doctora en Historia por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo consolidado Taller de Estudios e Investigaciones Andino Amazónicas (TEIAA) desde 2008, y de la Asociación Española de Americanistas desde 2010. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: "Difundiendo y afianzando la argentinidad. La prensa rionegrina en las primeras décadas del siglo XX". *Boletín Americanista*, nº 64, Barcelona, 2012; "La educación como formadora de ciudadanos nacionales en el Estado Nación en América Latina. Algunas consideraciones históricas", en Martínez Álvarez, Patricia (ed.). *La construcción de los estados nacionales y el conocimiento de las instituciones como fuente en la educación para la ciudadanía*. Barcelona, Publicacions de la UB, 2012.

Introducción

A mediados del siglo XIX en Argentina, era bastante claro que los gauchos y caudillos pasaron a ser los representantes de la barbarie, mientras que los nativos que habitaban el inmenso territorio seguían siendo asumidos como seres “salvajes”. Sarmiento, desde su perspectiva política, no consideró a estos últimos como integrantes legítimos de la nación. A partir de entonces y como parte del programa modernizador, la élite dirigente argentina consideró necesario poblar el país, adoptando políticas estatales de fomento de la inmigración masiva de origen europea. De esta manera, si “gobernar era poblar”, poblar el país tenía un doble objetivo: mejorar la raza y dotar al proceso modernizador de fuerza de trabajo calificada.

En su texto “¿Para qué la inmigración?”, Halperín Donghi se interrogaba sobre las razones del vasto y prolongado consenso que se había producido en el siglo XIX argentino alrededor de la política inmigratoria². En efecto, en el marco de Hispanoamérica, no sólo no hubo otra experiencia de políticas de poblamiento comparable a la argentina -por su amplitud, o por estar basada en la incorporación de hombres libres-, sino que tampoco hubo otras naciones que consideraran, de modo tan completo, la inmigración como un instrumento esencial de la creación de una sociedad y una comunidad política modernas³. En su obra de 1845, Sarmiento sostenía que el “ser civilizado” debía ser un ciudadano educado que viviera en armonía con la sociedad⁴. Este hombre debía ser conseguido a través de la educación, vía escogida para la transferencia de lo individual a lo social, que institucionalizaría el saber y volvería al individuo útil para el pueblo y para la patria.

Entre finales del siglo XIX y principios del XX, el campo discursivo de las sociedades latinoamericanas en general, y la argentina en particular, se organizó a partir de una apropiación del discurso positivista, y fue desde este discurso que las élites dirigentes dispusieron un nuevo orden de configuraciones entre las palabras y las cosas para legitimar su dominación y hacerla compatible con la articulación de sus sociedades a la economía mundo capitalista. En este sentido, en tanto corriente dominante en el pensamiento intelectual, su hegemonía coincidía con la época en que se promulgaron las leyes de obligatoriedad escolar, sentándose las bases de la educación laica y

² Tulio Halperín Donghi. *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires, Editorial Alianza, 1998.

³ S. Villavicencio. “Ciudadanos, bárbaros y extranjeros: figuras del Otro y estrategias de exclusión en la construcción de la ciudadanía en Argentina”. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, nº 9, 2003. Disponibles en http://institucional.us.es/araucaria/nro9/monogr9_5.htm

⁴ Domingo F. Sarmiento. *Facundo o civilización y barbarie*. Buenos Aires, Centro Editor de Cultura, 2007 [1845], pág. 23-31.

“Amar, honrar y servir a la patria”

republicana. Más allá de la necesidad de instaurar una pedagogía de bases científicas, lo que se buscó fue la uniformización y el control del método de enseñanza para las masas⁵.

La mayoría de los trabajos que, directa o indirectamente, han estudiado las formas en que desde el sistema educativo se buscó transmitir la identidad nacional, lo han hecho desde la disciplina histórica, las Ciencias de la Educación, la antropología y la sociología, y circunscribiéndose sobre todo a la provincia de Buenos Aires o área metropolitana⁶.

Sin embargo, en las últimas décadas hemos asistido a una cada vez mayor diversificación espacial y temporal del objeto de estudio, multiplicándose los trabajos que aportan otras miradas que escapan a la visión centralista. En particular, la producción en torno a los Territorios Nacionales, entidades jurídicas que, a diferencia de las provincias históricas, formaron meras divisiones administrativas carentes de autonomía y con directa dependencia del poder central. Bajo la ley 1.532 quedaron establecidas nueve gobernaciones, de las cuales cinco pertenecían al sur argentino, es decir, al área patagónica –Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego–, el resto pertenecientes al centro y a la zona norte y noreste del país –La Pampa, Formosa, Misiones– y, finalmente, la gobernación del Chaco. Según establecía dicha ley, los pobladores radicados, o por radicar, en los Territorios no participarían en la conformación del gobierno local y nacional, no contarían con ninguna representación en el Congreso y sólo podrían actuar, con limitaciones, en el ámbito local. Asimismo, el programa de gradual autonomía para estos espacios se basó en un criterio demográfico, por el cual aquellas localidades que alcanzaran 1.000 habitantes podrían disponer de un concejo municipal y un juez de paz; cuando el Territorio obtuviera 30.000 habitantes podría instalar su propia legislatura, y cuando llegara a 60.000 habitantes se convertiría en Provincia. Hasta entonces, el gobernador, máxima autoridad en el Territorio, sería un funcionario designado por el poder ejecutivo con

⁵ Inés Dussel. “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX”, en P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós, 2005, pp. 27-52.

⁶ Lilia Ana Bertoni. “La naturalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿Derechos políticos o nacionalidad?”. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, n° 125, Vol. 32. Buenos Aires, Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), 1992. Lilia Ana Bertoni. “Soldados, gimnastas y escolares: la escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX”. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, n° 13. Buenos Aires, Tercera serie, 1996. Lilia Ana Bertoni. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001. Lucia Lionetti. “Ciudadanas útiles para la Patria. La educación de las ‘hijas del pueblo’ en Argentina (1884-1916)”, *The Americas*, Washington, 2001, pp. 221-260; Adriana Puiggrós. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990; Juan Carlos Tedesco. *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar, 1993 [1986].

Cielo Zaidenweg

acuerdo del Senado y, por tanto, percibido en el peor de los casos como una autoridad ajena a las inquietudes e intereses locales. Sería el Estado el encargado de organizar y reproducir el ejercicio de la dominación política y la inserción en el modelo de acumulación central en estas amplias proporciones territoriales⁷.

Dicha producción en torno a los Territorios Nacionales evidencia un creciente interés por las estrategias educativas y simbólicas de argentinización desplegadas por el Estado central sobre estas regiones⁸ que han recurrido a una amplia gama de fuentes que dan cuenta de realidades regionales y locales. Desde las memorias de los gobernadores, pasando por los informes de inspectores y visitantes escolares, libros históricos de las escuelas, fotografías, hasta la prensa local, han permitido acercar la mirada a los escenarios, realidades y prácticas sociales, surgida en torno a la cuestión identitaria, y a las cosmovisiones particulares de cada región durante las primeras décadas del siglo XX. En este orden, además de la obra patriótica de la escuela, se ha resaltado las conmemoraciones patrias y los aniversarios de las mismas localidades como instancias donde se trasmite el sentimiento nacional⁹.

Más allá de su abordaje desde uno u otro Territorio, tomando variados y distintos objetos de estudio, una de las características que comparten todos estos trabajos, es que abordan en sus análisis diversas realidades culturales fundadas en la interacción cotidiana a partir de la relación "nosotros" y los "otros". La historia que reconstruyen estos investigadores representa un modo especial de entender la "nación",

⁷ Mario Arias Bucciarelli. "Otros espacios para pensar la ciudadanía. Los territorios nacionales". *Revista Nordeste*, Serie Investigación y Ensayos, Historia, n° 29. Resistencia, UNE, 2009.

⁸ Brígida Baeza. "Las prácticas sociales de conmemoración en el espacio fronterizo de la Patagonia Austral: las fiestas aniversarios de localidades". *Revista Espacios*, n° 26, año IX. Río Gallegos, UNPA, 2003; Mirta Teobaldo y Amalia García (dir.). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia, Neuquén, 1884-1957*. Rosario, Arca Sur, 2000. Brígida Baeza. *Actores y escuelas, una historia de la educación en Río Negro*. Buenos Aires, Gema, 2002; Mirta Teobaldo, Amalia García, María Andrea Nicoletti. *Hoy nos visita el Inspector. Historia e historias de la Inspección y Supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992*. General Roca, CEP, Universidad Nacional del Comahue, 2005; María de los Milagros Pierini, Mariana Benavidez, César Ferro y Fernando González. "Argentinizar: la misión de la escuela en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1885- 1945)". III Jornadas de Historia de la Patagonia. Bariloche, UnCom, 2008, pp. 1-19; María Silvia Leoni y Susana Bandieri. "Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario". *Revista Pilquen*, n° 11. Viedma, UnCo, 2009, disponible en:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100011;

"Argentinizar el territorio: conmemoraciones y monumentos en el Chaco territorialiano". Universidad del Nordeste, 2005, consultado en <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/2Humanidades/H-009.pdf>.

⁹ Brígida Baeza. "Las prácticas sociales de conmemoración en el espacio fronterizo de la Patagonia Austral: las fiestas aniversarios de localidades". *Revista Espacios*, n° 26, año IX. Río Gallegos, UNPA, 2003; Liliana Lusetti y Ma Cecilia Mecozzi. *Obra patriótica, sembrar de escuelas la cordillera y la frontera: un análisis desde la prensa territorialiana, 1910-1945*. IV Jornadas de Historia de la Patagonia. Santa Rosa, UniPam, 2010, disponible en <http://4asjornadas.rhdg.com.ar/Ponencias/mesa%2014/Lusetti-Mecozzi.pdf>

“Amar, honrar y servir a la patria”

pero también de afirmar lo regional y lo local. En este marco, elaboran categorías identitarias basadas en procesos de “inclusión/exclusión”, que permiten complejizar y profundizar el estudio de lo que se entiende por argentinidad. Se trata entonces de un campo académico que permite que dichas categorías de pertenencia superen el discurso nivelador presente en la tradición historiográfica “nacional”.

A pesar de estos ‘espacios comunes’, las historias se multiplican cuando pensamos en procesos regionales y locales en el devenir nacional. Causas externas e internas se conjugan produciendo diferencias y particularidades en el inmenso y heterogéneo territorio. Tanto la modalidad en la penetración nacional como su periodización varían en función de la región. En este punto resulta necesario aclarar que la elección de la Gobernación rionegrina como estudio de caso nos permitirá descubrir el nivel de articulación simbólica desplegado en el territorio para integrarse al proyecto nacional. Y lo haremos centrando la mirada en un período significativo para la región norpatagónica en general y para el Territorio rionegrino en particular, esto es el transcurrido entre 1908 y 1930.

A partir de 1908 la Ley de Fomento de los Territorios Nacionales redirigió la mirada de la élite gobernante hacia la región patagónica. Si bien el proyecto no conseguiría integrar a la región patagónica en su totalidad, no obstante el espacio norpatagónico y dentro de éste, especialmente el Territorio Nacional de Río Negro, se vio favorecido por el fomento económico y la construcción de obras públicas, sobre todo durante las primeras décadas del siglo XX¹⁰. En este sentido, uno de los objetivos implícito de la ley y el proyecto subyacente era la argentinización del sur a través de la incorporación de medios de comunicación para propiciar su integración¹¹.

Así, mientras esta medida era sancionada en el Congreso, desde el Consejo Nacional de Educación se sentaban las bases del proyecto de Educación Patriótica dirigido a efectivizar esa misma nacionalización. Destacar estos hechos nos permite dar cuenta de la vinculación estrecha que existió durante las primeras décadas del siglo XX entre el esfuerzo material y simbólico de “argentinizar” dicho territorio, de integrarlo al proyecto nacional. El desarrollo económico, la densidad poblacional, las activas prácticas políticas y asociativas fueron factores que destacaron a la Gobernación de Río Negro de los demás territorios patagónicos.

¹⁰ Para ampliar información sobre dicha ley ver Martha Ruffini. “La Patagonia en el pensamiento y la acción de un reformista liberal: Ezequiel Ramos Mexía (1852-1935)”. *Revista Quinto Sol*, nº 12. La Pampa, UnIPam, 2008, pp. 127-150. Susana Bandieri. “Pensar una Patagonia con dos océanos: el proyecto de desarrollo de Ezequiel Ramos Mexía”. *Revista Quinto Sol*, nº 13. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa, 2009, pp. 47-72.

¹¹ Ramos Mexía, 1935, pp. 23-24, citado en Martha Ruffini. “La Patagonia en el pensamiento y la acción de un reformista liberal: Ezequiel Ramos Mexía (1852-1935)”. *Revista Quinto Sol*, nº 12. La Pampa, UnIPam, 2008, pp. 127-150, pág. 135.

Si en 1884, la “coincidencia” de la Ley 1.420 de Educación Común con la Ley 1.532 que establecía una nueva organización jurídico-administrativa de los Territorios Nacionales, había propiciado un fuerte centralismo y una compleja burocracia¹²; a inicios del siguiente siglo, se conjugaban nuevas políticas tendientes a reforzar la dependencia y a enraizar el proyecto nacional, esta vez con la Ley de Fomento de Territorios Nacionales y el proyecto de Educación Patriótica, ambos igualmente sancionados en el año 1908. Cabe señalar que si bien son sancionados en este año, sus propuestas habían sido ya consideradas y discutidas en los años previos.

Esta coexistencia de políticas estatales, junto con otras medidas adoptadas a lo largo de los siguientes años, ayudaron a generar en el territorio una conciencia nacional y una de incipiente carácter regional. Con el objetivo de demostrar tal afirmación, nos centraremos en las prácticas simbólicas desplegadas por el dispositivo escolar, prestando especial atención dentro de la región norpatagónica a la Gobernación de Río Negro. En primer lugar señalaremos algunas claves interpretativas acerca de la implantación del sistema educativo en dicho Territorio; en segundo lugar aproximaremos la mirada a la realidad étnico-cultural de la población escolar, de acuerdo a dos centros educativos seleccionados, la escuela n° 2 de Viedma, y la n° 33 de la localidad de Cipolletti. Seguidamente, analizaremos los contenidos de los programas analíticos que tendieron a enfatizar el patriotismo en dichas escuelas, destacando asimismo cómo a través de éstos se trató de arraigar la escuela en el medio local/regional y a partir de allí construir un imaginario nacional.

1. El espacio educativo en la Gobernación de Río Negro

La escuela en los T.N., al igual que las escuelas de Capital Federal y de las provincias, debía formar el espíritu mismo de la población y crear el sentimiento patriótico en medio de la creciente ola cosmopolita. Sin embargo en estas extensas regiones las dificultades se agravaban debido a la falta de recursos económicos de todo orden. Así, con una débil presencia del Estado, el sistema educativo tardaría en ser implementado en aquellos territorios en los que todo estaba por hacerse. Al respecto, Benjamín Zorrilla, primer presidente del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), en la Memoria anual de 1886 señalaba que:

¹² Mirta Teobaldo y María Andrea Nicoletti. “La educación en el Territorio de Río Negro”, en Martha Ruffini y Ricardo Freddy Masera (coord.). *Horizontes en perspectiva. Contribuciones para la historia de Río Negro 1884-1955*. Vol. I. Viedma: Fundación Ameghino, Legislatura de Río Negro, 2007, pp. 271-306.

“Amar, honrar y servir a la patria”

“...Inútil sería esperar mucho de una legislación escolar en puntos lejanos, donde su aplicación será difícil, por la distancia que separa colonias y Territorios de la Capital; por la falta de preceptores competentes, por la dificultad de encontrar personas capaces que puedan formar los consejos Escolares y atender con empeño y dedicación las funciones de su cargo; por la naturaleza de las poblaciones, rebeldes muchas de ellas a la escuela, y esparcidas en extensos territorios”¹³.

A pesar de la creación, en 1890, de la figura de Inspector General de Territorios y Colonias Nacionales, encargado de hacer cumplir los principios fundamentales de la Ley 1.420, se tenía presente incluso desde las instancias superiores, que la ley no tendría un efecto inmediato en los espacios territorianos. Por lo que se refiere al Territorio de Río Negro, ubicado en el extremo norte de la región patagónica (mapa nº 1 y nº 2), si bien se reflejaron los resultados impuestos por la ley a partir de la creación de escuelas elementales, la formación de Consejos Escolares, la incorporación de personal docente diplomado, las periódicas visitas de los inspectores del CNE, etc., hasta 1900 sabemos que el cumplimiento de todas las medidas fueron, cuanto menos, deficiente (por entonces en Río Negro, un territorio de 203.013 km², habían contabilizadas 33 escuelas). El número de establecimientos era insuficiente y las escuelas ya instaladas se encontraban en casas inadecuadas o, directamente, en ranchos. Además, en la coyuntura finisecular, las fuertes inundaciones acaecidas en 1899 habían causado perjuicios considerables destruyendo los edificios de las escuelas de San Javier, Cubanea y General Roca, e impidiendo en estos el funcionamiento regular de la escuela. Otros de los factores destacados a la hora de determinar esta situación escolar fueron las grandes distancias y el deficiente servicio de transporte que, generalmente, hacían retrasar el envío de útiles y mobiliario, originándose muchas veces su extravío.

Hemos de considerar que la fundación de una escuela en los Territorios exigía, como mínimo la existencia de población infantil suficiente y la posibilidad de instalarla (recursos, disponibilidad de un terreno, voluntad de vecinos para aportar su trabajo). En Río Negro fueron las poblaciones ubicadas en los valles, a lo largo del río Negro, las que a comienzos del siglo XX vieron un crecimiento de su población y desarrollaron, en consecuencia, una más activa vida social. En este sentido, si bien Teobaldo afirma que el territorio se caracterizó por una fuerte presencia rural, para este período sólo en los centros urbanos que contaban con una población consolidada los progresos habían sido

¹³ *Memoria Anual del CNE correspondiente al año 1886*. Buenos Aires, Talleres Gráfico, 1887, p. 112.

Cielo Zaidenweg

mayores, y era en las escuelas de estos lugares donde empezaba a despertarse alguna estima a la instrucción del niño¹⁴.

Así resulta interesante destacar que algunas de las escuelas instaladas desde temprano en las zonas del valle superior y valle inferior del río Negro fueron sorteando de mejor modo los obstáculos y dificultades, fundamentalmente debido a la movilización ciudadana. Este hecho se vio favorecido por ser estas regiones las de mayor densidad poblacional, caracterizándose, además, por una destacada actividad económica, política y cultural. A principios del período que nos ocupa, esto es 1908-1930, las escuelas públicas más destacadas eran, para la zonas del valle inferior, las instaladas en la localidad de Viedma, San Javier, General Conesa, Coronel Pringles; mientras que para la región del alto valle, las escuelas de General Roca, Cipolletti y Allen (mapa n° 3).

La argentinización pretendida de la población territoriana pasaba, por lo que se refiere a la escuela, a la solución de algunos problemas, entre ellos dos muy importantes: el absentismo escolar y las diferencias culturales existentes entre los alumnos y sus entornos familiares, resultado de la gran masa heterogénea de inmigrantes que conformaban las comunidades locales. A continuación, abordaremos estas cuestiones para la Gobernación de Río Negro en general, aunque sólo las profundizaremos en dos casos particulares: la escuela n° 33 de la localidad de Cipolletti y la escuela n° 2 de la ciudad de Viedma. Su análisis nos permitirá asumir una mirada más cercana a la realidad local y a las dinámicas surgidas al interior del Territorio.



Mapa n° 1: Ubicación del Territorio Nacional de Río Negro en el mapa de la República Argentina

Fuente: elaboración propia

¹⁴ Para ampliar información sobre las características asumidas por las escuelas rurales, agrícolas y urbanas del Territorio, ver: Mirta Teobaldo. *La Construcción histórica de una figura polémica: Los Inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones, 1884-1962*. Tesis de doctorado defendida en la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2009, pp. 28-29 (en prensa).

inscritos que debían afrontar año tras año dichos establecimientos escolares¹⁵. “*El Imparcial*”, por ejemplo, se quejaba el 9 de abril de 1908 de que “solo 41 de los 325 niños” que habitaban en la localidad de Viedma “se han apuntado a la escuela¹⁶. Eran persistentes los llamamientos dirigidos a los padres de familia para que cumplieran con la obligación de llevar a sus hijos/as a la escuela. Si la labor de la escuela se dirigía a desarrollar el sentimiento nacionalista y argentinizar a la población, el solo hecho de asistir a este centro comportaba un acto de patriotismo. Insistiendo incansablemente en este tema, “*El Imparcial*” elevó en más de una ocasión el tono imperativo para con los padres de familia con advertencias como la siguiente:

“La gobernación ha resuelto que se haga saber a los padres de familia que es obligatoria la asistencia de los niños á las escuelas. Se les previene que la policía, cumpliendo con las leyes, conducirán á la comisaría á todo niño ó niña que teniendo la edad escolar, se encuentre en las calles durante las horas de clase”¹⁷.

En este sentido, la prensa local actuaba como visibilizadora de los acontecimientos e incidentes particulares y, a la vez, como guardiana de la prescripción de escolarización: alertaba sobre la falta, indagaba sobre los motivos y finalmente advertía, en ocasiones con tono amenazador, sobre los efectos o consecuencias derivadas de dicha incorrección. Lo que se observa asimismo a partir de este testimonio es la estrecha relación entre la institución escolar y las fuerzas del orden representadas en estas localidades por la Comisaría, a la que se recurría en caso de incumplimiento de la ley de escolarización obligatoria¹⁸.

La mayoría de veces, cumplir con la obligación de escolarizar a los niños y niñas dependió de la realidad social y económica a la que se enfrentaban las familias de las diferentes localidades del Territorios. La ocupación de los padres, madres o de quien estuviera a cargo del menor, fuera este su tutor o encargado, estuvo en estrecha relación con las posibilidades del medio, determinando finalmente la dinámica de asistencias o ausencias a la escuela. Asimismo, y como resultado de las políticas nacionales favorables a la inmigración, constatamos que en las poblaciones de Río Negro se produjo una creciente heterogeneidad étnica y cultural susceptible de ser integrada a la nación, de ser “argentinizada”.

¹⁵ Ver *La Nueva Era*, Viedma-Patagones, 03/09/1916; 25/02/1917; 01/02/1920. *Río Negro*, Roca, 09/05/1918; 16/05/1918; 13/03/1919. *El Imparcial* (Viedma) 09/04/1908; 30/04/1908.

¹⁶ “Escolares”; en *El Imparcial*, Viedma, 09/04/1908, nº 27.

¹⁷ “¡Niños! a las escuelas”; en *El Imparcial*, Viedma, 23/04/1908, nº 29.

¹⁸ Entre los reclamos más destacados encontramos *El Imparcial*, Viedma, 19/03/1908; 18/03/1909; 25/03/1909; *La Nueva Era*, Viedma-patagones, 01/02/1920; *Río Negro*, Roca, 09/05/1918, nº 340; 16/05/1918, 13/03/1919, 01/04/1920; *La voz del Sud*, Viedma, 28/07/1927.

“Amar, honrar y servir a la patria”

Como dijimos al inicio de este apartado, hemos seleccionado dos escuelas que nos debe permitir establecer diferencias y semejanzas en relación al tema que nos ocupa. Por un lado, una escuela ubicada en la localidad de Cipolletti en el Departamento de General Roca (zona altovalletana). Fundada en 1907, hasta 1915 recibió el nombre de Escuela Cipolletti Nacional, n° 21; a partir de 1915 cambiaría su denominación por Escuela Elemental Mixta n° 21; y a partir de 1917 - coincidiendo con el cambio de gobernación- paso a llamarse Escuela meseta n° 16. Asimismo, entre 1919 y 1920 no hallamos ninguna denominación concreta para la misma, y recién a partir de 1921 recibirá la denominación de Escuela Elemental n° 33, manteniéndose de ese modo hasta 1930¹⁹.

Por otro lado, una situada en la capital del Territorio, en la ciudad de Viedma, perteneciente al valle inferior de la Gobernación o zona atlántica. La Escuela n° 2 de Viedma se fundó como escisión de la escuela n° 1 de varones (1879), en este caso dirigida a la educación de las niñas de la localidad. Sin embargo, ya desde 1913 se registraba como Escuela Mixta Elemental, las mujeres seguían siendo mayoría en las aulas, pero se incorporaba un considerable porcentaje de varones a la misma. A partir de 1914 esta escuela fue una de las primeras que junto a la de Gral. Roca contaría con un curso superior, esto es un 5° grado al que concurrían por aquel entonces la cantidad de seis alumnos²⁰.

La elección responde, además, a que dichos centros cuentan hoy día con una significativa “serialidad” en los registros de inscripción para lo que respecta al período comprendido en esta investigación. El manejo de esta fuente nos ha permitido identificar algunos elementos útiles, a nuestro entender, para reflexionar sobre la acción de transmisión identitaria de la institución escolar en estos parajes. En concreto nos referimos a los datos relativos al origen étnico-cultural de los alumnos. Estos registros eran obligatorios para todas las escuelas públicas, y su revisión solía ser una de las tareas de los inspectores seccionales, pues a partir de ellos se elaboraban los censos escolares. A continuación observaremos algunos de los resultados obtenidos a partir de esta fuente.

En relación a elementos susceptibles de argentinizar, indagamos en los “registros de inscripciones” elaborados por las escuelas seleccionadas como soporte básico para la identificación de los colectivos de inmigrantes que concurrían a tales centros. Antes de continuar convendría hacer una aclaración pertinente al tema de la etnicidad. La omisión del elemento indígena en el análisis que expongo a continuación se debe a la ausencia de referencias que presentan las

¹⁹ *Libros de actas de reuniones de personal y Libros de inspección del Archivo de la actual Escuela n° 33 de Cipolletti.*

²⁰ Bovcon, R. E. *Origen y evolución de la educación rionegrina*, Tesis final, 1983 (mimeo), p. 28.

fuentes utilizadas. Al respecto tenemos en cuenta que la política asimilacionista dirigida a las comunidades autóctonas supone en este caso la invisibilización del elemento aborígen, quedando implícita su categoría étnica en tanto ciudadano argentino/argentina. Al respecto sostiene Quijada que “los argentinos incorporaban a los indígenas a la ciudadanía porque su condición de nativos de la tierra los convertía en ciudadanos naturales e indiscutibles del Estado que se identificaba con ella”²¹.

En términos generales, entendemos que la asimilación cultural suponía el predominio de mecanismos y procesos homogeneizadores relacionados con la negación de la diferencia. En esta misma línea, tampoco se distinguían a los aborígenes chilenos sino más bien considerándolos en tanto ciudadanos, tanto chilenos y como chilenas. No obstante, en el análisis que realiza Teobaldo sobre el campo educativo rionegrino afirma que “la mayoría de los alumnos pertenecían a las comunidades aborígenes, si bien es cierto que este dato no siempre se reflejaba en los censos oficiales debido a estrategias de invisibilización y destribalización...”²².

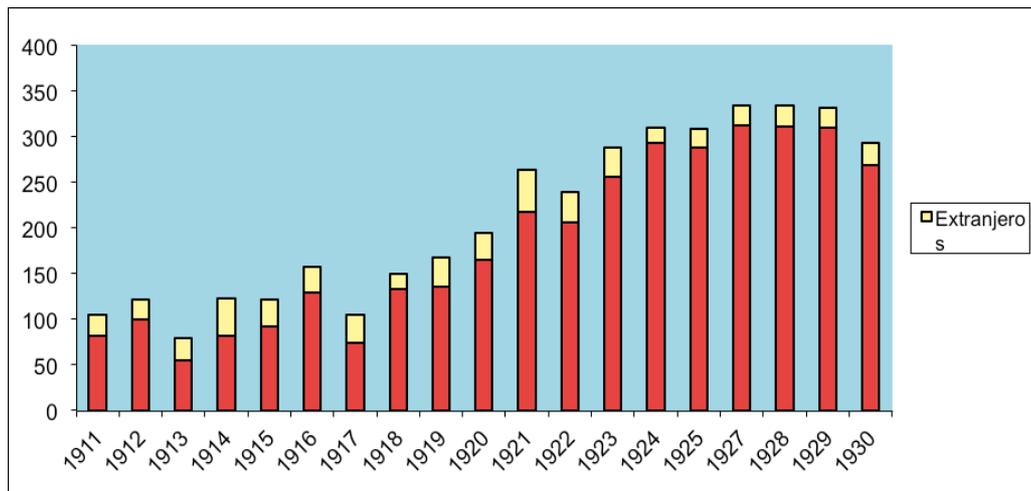
A continuación procederemos a establecer en primer lugar, el promedio de alumnos nacionales y de origen extranjero para ambos centros educativos; en segundo lugar, y a través de la combinación de variables disponibles en los registros, estableceremos el porcentaje medio de los orígenes nacionales de sus respectivos grupos familiares. Por lo que se refiere al primer punto, a partir de los datos contenidos en los citados registros obtuvimos una serie de porcentajes entre los que destacamos el número de alumnos de nacionalidad argentina y de origen foráneo, estableciendo los siguientes gráficos:

²¹ Mónica Quijada. “Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina, siglo XIX”. *Revista de Indias*, vol. LX, nº 219. Madrid, Instituto de Historia (CSIC), 2000, pp. 373-394, p. 394.

²² Mirta Teobaldo. *La Construcción histórica de una figura polémica: Los Inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones, 1884-1962*. Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 2009, pp. 28-29 (en prensa), p. 30.

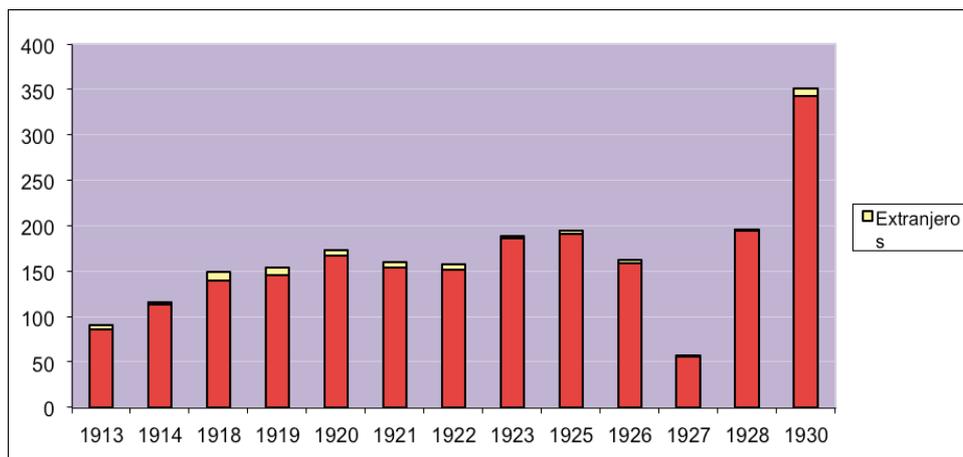
“Amar, honrar y servir a la patria”

Gráfico n° 1: Alumnos argentinos /extranjeros. Escuela de Cipolletti



Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de Registros de Inscripción de la escuela de Cipolletti 1911-1930.

Gráfico n° 2: Alumnos argentinos /extranjeros. Escuela de Viedma



Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de Registros de Inscripción de la escuela de Viedma (1913-1930)

En general, por lo que respecta a la progresión de los años analizados, advertimos que los alumnos con nacionalidad argentina prevalecían sobre los extranjeros en ambas escuelas. Entre las nacionalidades más destacadas advertimos, en la escuela de Cipolletti, la gran importancia de la nacionalidad española con el 60%, seguida por la chilena con el 24%, la italiana con el 5%, la rusa con el 4%, y la nacionalidad polaca, francesa, brasilera y alemana que sumaban entre todas el restante 7%. Si nos referimos a la escuela de Viedma, el 30% de

Cielo Zaidenweg

los niños extranjeros eran españoles, el 23% portugueses, el 22% italianos, el 9% árabes, el 5% alemanes, y el restante 11% se repartían entre rusos, brasileños, orientales y uruguayos. En las siguientes tablas se exponen las cantidades absolutas obtenidas de estos porcentajes para ambas escuelas:

Tabla nº 1. Nacionalidades madres. Escuela nº 33 Cipolletti (1911-1930).

AÑO	Argentina	Extranjera	Española	Chilena	Italiana	Rusa	Francesa	Polaca	Otras	Total General
1911	13		10	36	3	2	2			66
1912	23		41	10	1	3	1			79
1913	16		15	25		1	1			58
1914	21		21	33	3	1	1			80
1915	16		28	26	4	1	1			76
1916	37		5	32	3	2	2			101
1917	14		9	45	3	1			1	73
1918	31		26	30	1	1	2			91
1919	37		43	19	4	3				106
1920	34		66	24	2	3	1			130
1921	51		82	30	7	4	5	2	1	182
1922	35		67	25	10	4	2	2	1	146
1923	49		61	34	15	3	2	2	1	167
1924	48	116	2						1	167
1925	59	61	29	13	8	1	2	1	2	177
1926	54	128	6	9			1			198

“Amar, honrar y servir a la patria”

7										
1928	52	145								197
1929	44	131								175
1930	65	89								154
Total	699	670	531	391	64	30	23	7	6	2423

Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de inscripción de la escuela n° 33 de Cipolletti (1911-1930).

Tabla n° 2. Nacionalidades alumnos. Escuela n° 2 Viedma (1913-1930).

AÑO	Argentina	Española	Portuguesa	Italiana	Árabe	Alemana	Rusa	Oriental	Uruguaya	Total General
1913	86	2		1			1			90
1914	113	2		1						116
1918	140	3	3	1	1	1				149
1919	145	4	3	1				1		154
1920	167	2	1	2	1					173
1921	154	1	3		1	1				160
1922	151	1	2	1	2	1				158
1923	186	1			1				1	189
1925	191	2	1	1						195
1926	159	1	1	1						162
1927	56						1			57
1928	195			1						196
1930	343	2	1	4			1			351
Total	2086	21	15	14	6	3	3	1	1	2150

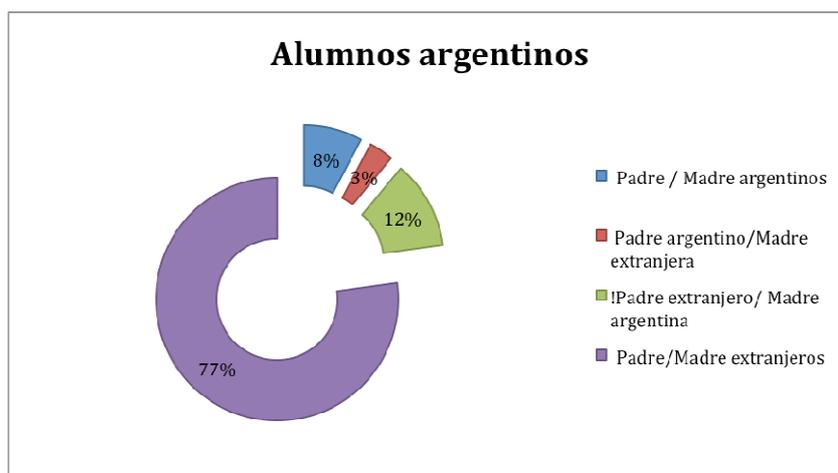
Fuente: Elaboración propia a partir de los registros de inscripción de la escuela n° 2 de Viedma (1913-1930).

A pesar de la relativamente baja densidad de alumnos con nacionalidades extranjeras, descubrimos la importancia de rastrear en dicho registros la nacionalidad de los padres, madres, tutores o encargados, pues es a partir de esta realidad social que logramos determinar con mayor precisión los orígenes nacionales de estos

Cielo Zaidenweg

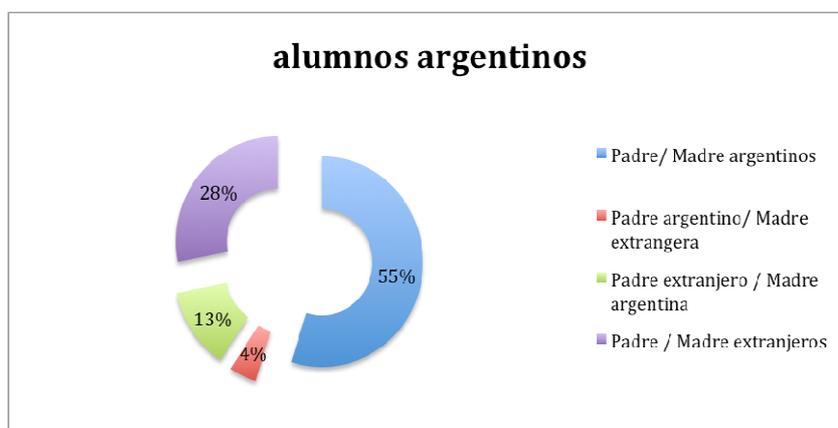
alumnos inscriptos como "argentinos". En los gráficos que siguen a continuación, se consideran para ambas escuelas, los orígenes de los progenitores de estos alumnos de nacionalidad argentina, estableciendo las combinaciones: padre argentino-madre extranjera; padre extranjero-madre argentina; padre argentino-madre argentina; y, finalmente, padre extranjero-madre extranjera. Este análisis arrojó los siguientes resultados:

Gráfico n° 3: Estructura nacional de los hogares de alumnos argentinos. Escuela Cipolletti 1911-1930.



Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de Registros de Inscripción de la escuela de Cipolletti, 1911-1930.

Gráfico n° 4: Estructura nacional de los hogares de alumnos argentinos. Escuela Viedma 1913-1930.



Fuente: elaboración propia. Datos extraídos de Registros de Inscripción de la escuela de Viedma, 1913-1930.

“Amar, honrar y servir a la patria”

Las estadísticas establecen para el caso de la escuela de Cipolletti un alto porcentaje de hogares donde ambos elementos (padre y madre) eran de nacionalidad extranjeras. Para el caso de la escuela n° 2 de Viedma, si bien algo más de la mitad de hogares se componían de elementos argentinos, el número de extranjeros seguía siendo más bien elevado, y por tanto la labor de ‘argentinizarlos’ se instalaba como una imperiosa necesidad. El impacto relativo de la inmigración en dichas escuelas fue más bien significativo para todo el periodo abordado, y en constante y progresivo aumento.

En todo caso lo que podemos inferir a partir de los datos analizados es que a pesar de que los alumnos figuraran en su gran mayoría como adscriptos a la nacionalidad argentina, las estructuras nacionales de sus hogares, en general, se vieron caracterizadas por su procedencia extranjera. Los niños, hijos de inmigrantes, que nacían en Argentina podían acogerse a los principios de “jus soli”, disponiendo de nacionalidad argentina por el solo hecho de haber nacido en este país. Según afirma Quijada, la construcción nacional argentina eludió cualquier tipo de referencia a la consanguinidad -el mestizaje- e hizo depender la antigüedad y la esencialidad de la nación del territorio, único elemento capaz de definir tanto las condiciones de la pertenencia a la nación como sus límites. Más aún, los intelectuales rioplatenses consideraron que era el suelo el que determinaba la propia esencia vital de una sociedad destinada por la naturaleza a las instituciones libres²³.

Difundir el ideal nacional entre el elemento extranjero y reforzarlo en el caso de los habitantes de nacionalidad argentina se convirtió en una tarea de gran envergadura a la que se dedicaron, con tenacidad, los maestros, directores y demás personal relacionado con el sistema educativo en la región. En relación a dicha tarea, desde diversas instituciones -Ministerio del Interior, Ministerio de Instrucción Pública y CNE- se suministraron una serie de propuestas con el fin de paliar los problemas derivados del cosmopolitismo; así acompañando la publicación del censo nacional de población realizado en 1914, se leía la siguiente reflexión:

“Existe un peligro positivo en contra de la unidad orgánica del país cuando se constituyen islas étnicas, desvinculadas entre sí, diferentes en tendencias, aspiraciones, ideales y costumbres [...]. La red que debe tenderse en todo el territorio para dar la cohesión social que elabora la unidad étnica, es la enseñanza que se imparte en la escuela y fuera de la escuela. Pero una

²³ Mónica Quijada. “Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina, siglo XIX”. *Revista de Indias*, vol. LX, n° 219. Madrid, Instituto de Historia (CSIC), 2000, pp. 373-394, p. 382.

Cielo Zaidenweg

enseñanza nacional, genuinamente argentina, que vigorice el organismo y desenvuelva las actividades individuales y colectivas del pueblo"²⁴.

El objetivo era la normalización: una vez que el indígena y el inmigrante estuvieran normalizado, se convertía en ciudadano argentino, neutralizando la diversidad cultural existente²⁵. De ahí la necesidad de reforzar los lazos nacionales, intensificando en este sentido la orientación patriótica de la educación. En el siguiente apartado abordaremos esta intensificación "argentinizadora" sobre todo a través de la currícula y la difusión de símbolos y rituales escolares.

3. La orientación patriótica en la actividad escolar rionegrina

En la Argentina en general, en los T. N. en particular, la escuela debió luchar para que la patria fuese conocida y reconocida por los alumnos, a través de los acontecimientos pasados, de los hombres de su historia, en sus símbolos, el idioma, las instituciones, y en los límites y configuración de su suelo. Dentro de los establecimientos escolares cada gesto, cada palabra, cada actitud se dirigió a profesar el "patriotismo" como la nueva religión del país.

En este sentido, fue especialmente a partir de 1908 cuando se llevó a cabo una intensificación en el carácter patriótico de los "programas analíticos". Si bien antes de 1908 la educación poseía ya una orientación nacionalizadora, a partir de ese momento se vigorizó la apuesta convirtiéndose en una especie de "doctrina" a seguir. Cabe señalar que en este caso entendemos como "doctrina" al conjunto coherente de enseñanzas o instrucciones basadas en un sistema de creencias, para el estudio que nos convoca dicho conjunto de instrucciones partieron de la definición hegemónica del ser nacional elaborada por la elite intelectual en Buenos Aires. Una doctrina que respondía a planes educativos y que contaba con sanciones elaboradas desde una de las instancias superiores del sistema educativo, el Consejo Nacional de Educación.

Si bien dichos planes expresaron algunas diferencias, por lo que correspondía a los elementos nacionalizadores todas las escuelas de la República contaron con los mismos discursos y alentaron las mismas prácticas. De esta manera, lo que nos interesa resaltar a continuación es en primer lugar, el carácter patriótico contenido en los programas analíticos desplegados en las escuelas de la Gobernación aquí

²⁴ José Bianco. *Enseñanza pública. Tendencias y orientaciones nacionales, Instrucción Pública, III Censo Nacional*. Buenos Aires: Talleres Gráficos L. J. Rosso y Cía., 1917, Tomo IX, pp. 3-80, p. 10.

²⁵ Adriana Puiggrós. *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Buenos Aires, Galerna, 1990.

“Amar, honrar y servir a la patria”

estudiada, señalando, fundamentalmente, las asignaturas de Idioma, Historia, Geografía Nacional e Instrucción Cívica; en segundo, identificar aquellos elementos que en esta doctrina apelaron al carácter regional de la enseñanza nacional; y, finalmente, abordar algunos de los elementos que ayudaron a afianzar el patriotismo en los alumnos y en la comunidad escolar en general, esto son los ritos patrióticos.

4. Una currícula escolar que realizaba el valor patriótico

En 1908, sobre la base de un detallado programa analítico, se agudizó fuertemente el carácter “nacionalizante” de la educación formal impregnándolo todo: asignaturas, libros de texto, clases de temáticas libre, disposición de las aulas, gestos, etc.²⁶. Asimismo, conforme fueron avanzando las siguientes décadas, lejos de diluirse, los contenidos del plan de estudio reforzaron dicha orientación nacionalista. En este sentido, en la memoria anual del CNE correspondiente al año 1921, se detallaban algunos de los “métodos” pensados para la enseñanza de los T. N.:

“...Por encima de la obligación establecida en nuestro programas y sin distraer el tiempo que a las diferentes asignaturas se destina, se ha intensificado el desarrollo de un espíritu nacionalista en las escuelas, que ya viene inculcado fuertemente en los nuevos maestros, desde las Escuelas Normales de Provincias. Porque hay que convenir que en esos pueblos es necesario estimular continuamente el sentimiento nacionalista que choca con la atonía y la indiferencia del elemento extranjero tanto más acentuada, cuanto que la nueva inmigración que acude a los Territorios Nacionales no es de origen latino”²⁷.

Si ante la mirada de los grupos dirigentes, la población indígena poseía rasgos culturalmente ‘insatisfactorios’ y requería una reeducación, a esta situación se agregaba la presencia de una enorme masa de inmigrantes de diverso origen que ya desde finales del siglo XIX presentaba problemas de asimilación y contención social. En la cita se hace especial hincapié en la perenne tarea que suponía la ‘argentinización’ de estos elementos heterogéneos, labor fundamentalmente prioritaria para la institución escolar.

²⁶ Proyecto de Educación patriótica, consultado en *El Monitor de la Educación*, nº 446, Buenos Aires, 31/08/1908. Para ampliar información ver Carlos Escudé. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Ed. Instituto Torcuato Di Tella, 1990.

²⁷ La cursiva es nuestra a partir de *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública correspondiente al año 1921, Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres gráficos Caracciolo y Plantie, 1922, p. 30.

De esta manera, a inicios del siglo XX se enfatizaron diversos aspectos en dichos programas, en los que por ejemplo, la asignatura de Historia pasaba a ser exclusivamente de "Historia Patria" destacándose sus aspectos dramáticos; o la de Instrucción Cívica establecía la fórmula por la cual "el primer y principal deber del hombre y del ciudadano es amar, honrar y servir a su Patria, trabajando por su prosperidad interior y por su grandeza y su gloria en el exterior"²⁸.

En este mismo sentido, el lenguaje utilizado era de gran importancia para adquirir y transmitir los conocimientos y "formar el carácter del pueblo": para educadores como Adelaida D'Angelo, era el idioma nacional el elemento fundamental que imprimía a la enseñanza el signo nacional, ya que era a partir de su correcto aprendizaje que se llegaba a tener pleno conocimiento "de la manera de hablar, escribir y pronunciar de nuestros antepasados". Ya desde el primer grado inferior, mientras se enseñaban los nombres de las prendas de vestir se apelaba, por ejemplo, al prócer y libertador General José de San Martín como paradigma de "modestia" en el vestir. Paralelamente, se diseñaban sendas explicaciones morales a partir de diversas lecturas como "el pájaro desobediente", "la niña caritativa", o se establecía la descripción oral de significativos cuadros como el de la casa donde se declaraba la independencia argentina. Era usual, además, que en esta asignatura se realizara el ejercicio de describir oralmente las características formales de la bandera argentina, "sus fajas, colores, forma" o de las partes del escudo argentino. En este sentido, también se llevaba a cabo la recitación de diversas poesías tales como: "La bandera de mi Patria", "Mi Patria", "Lo que veo en mi bandera", incluyéndose asimismo en el programa de la asignatura, la recitación de la primera estrofa del Himno Nacional y el coro²⁹.

Así, el aprendizaje del idioma nacional resultaba un poderoso vínculo de cohesión entre los habitantes de la República. De este modo, eran frecuentes los toques de atención respecto al uso de modismos extranjeros. En la escuela n° 33 de Cipolletti, el director advertía al personal: "queda prohibido el repetir a los niños proverbios extranjeros, modismos latinos y demás con que en la escuela se vicia el gusto de los educandos. Nuestro ambiente esencialmente extranjero debe argentinizarse portándose como verdadero argentino". Cabe señalar que en esta comunicación Vicente Casado advertía sin embargo que ello no significaba dejar de hacer "homenajes y demás a los pueblos extranjeros" pero que dicha tarea debía "afrontarse como nacional y [teniendo en cuenta] demás circunstancias de la situación"³⁰.

²⁸ "La educación patriótica". *El Monitor de la Educación*, p. 342.

²⁹ Adelaida D'Angelo. "Cómo puede darse a la enseñanza un carácter nacional". *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, CNE, 1910, pp. 129-134, pág. 129; pág. 131.

³⁰ Libro de Actas de comunicaciones al personal (1918-1926), Escuela n°33 de Cipolletti, 09/07/1917.

“Amar, honrar y servir a la patria”

Unos años después, en marzo de 1920, los informes de este escuela continuaban insistiendo en la cuestión del lenguaje y de su correcta expresión cuando tras un debate entre el personal escolar se acordaba usar “usted, en cambio de tú, vos o che, muy especialmente con los niños, a quienes conmueve la dulzura del lenguaje”³¹. Asimismo, se procuraba que los maestros combatieran “el mal hábito de los niños, de hablar casi cantando”³² o que se mejorara la cuestión del vocabulario de éstos en las clases de educación física “porque en los juegos es cuando mejor se ve los fallos y errores”³³.

La lengua, entonces, pone de manifiesto una distinción social y la creencia de que solo existen ciertos modos de hablar correctos, que responden a la lengua legítima, y otros incorrectos, que dan cuenta de posiciones sociales subalternas³⁴. De esta manera, todo momento, actitud o instancia en el recinto escolar era susceptible de corregir y de encauzar siguiendo las normas impuestas desde la estándar concepción de educación “civilizadora” y “argentinizadora”.

Si el lenguaje era fundamental para la orientación patriótica de la escuela, el conocimiento de la historia y la geografía nacional o la instrucción cívica, no lo eran menos³⁵. Había en estos programas una hábil complementación entre la historia y la instrucción cívica, así como entre la geografía y la historia. En referencia a la primera combinación: historia-instrucción cívica, ambos programas se complementaban y alternaban en el ejercicio del adoctrinamiento patriótico. Así, en los primeros grados, el programa de historia era fundamentalmente de educación patriótica, en donde el concepto pedagógico explícito era que la enseñanza debía conducir al niño “de la patria a la historia y de la historia a la patria”³⁶; el programa de instrucción cívica sembraba, básicamente, ideas elementales de familia, sociedad, gobierno, policía, etc. Sin embargo, conforme se ascendía de grado, el programa de historia iba incorporando cada vez más datos históricos, y el de instrucción cívica pasaba a asumir el adoctrinamiento patriótico más crudo, concentrándose en “la patria, y el concepto histórico y geográfico del patriotismo”³⁷.

Así, otro de los atributos fundamentales de la disciplina histórica que lograba reforzar la exaltación de aquello propiamente nacional, era su, ya mencionada, articulación con la enseñanza de la geografía.

³¹ Libro de Actas de reunión de personal (1907-1927), Escuela n° 33 de Cipolletti, 10/03/1920.

³² Libro de Actas de reunión de personal (1907-1927), Escuela n° 33 de Cipolletti, 18/06/1924.

³³ Libro de Actas de reunión de personal (1907-1927), Escuela n° 33 de Cipolletti, 02/08/1924.

³⁴ Pierre Bordieu. *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 2001, pág. 42.

³⁵ Para ampliar información sobre el rol nacionalizador de estas asignaturas en las escuelas ver Juan Carlos Tedesco. *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar, 1993 [1986].

³⁶ “La educación patriótica”. *El Monitor de la Educación* op. cit... p. 346.

³⁷ Carlos Escudé. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Ed. Instituto Torcuato Di Tella, 1990, pág. 67.

Cielo Zaidenweg

En este sentido, se suponía que ambos ramos se relacionaban de manera intrínseca; al respecto D'Angelo proponía la siguiente práctica: “el maestro no desperdiciará las ocasiones que se presenten, y al hablar de los ríos les dirá quién los descubrió; de las ciudades, quién las fundó, quiénes fueron sus primeros habitantes, sus costumbres, armas, etcétera”; también eran impartidas lecciones sobre la situación del país en el mapa mundial, la extensión del mismo, sus productos y la riqueza que ofrecía: sus llanuras, ríos, costas, montañas, la naturaleza del terreno, el clima, los vientos, medios y facilidades de comunicaciones, las condiciones de sus habitantes, y hasta sus cualidades morales³⁸.

Para todo el periodo estudiado, hemos podido constatar el cumplimiento de estos programas analíticos en las escuelas objeto de nuestro trabajo. Para el caso de la escuela ubicada en el Departamento de General Roca, en la localidad de Allen advertimos los siguientes contenidos correspondientes a los distintos grados:

“La Señorita maestra Otilia Lucero Milán en 1er grado superior dictó clase de instrucción cívica: amor a la Patria y símbolos nacionales [...]. La Srta. María Adela Figueroa en 3er grado en geografía verían las características del suelo, de la producción y sistema de irrigación que se efectúa por medio de canales cuyo principal nace de la grandiosa obra del dique Neuquén que embalsa las aguas del río que le da el nombre [...] otra clase sobre La Patria, recuerdos históricos, que los alumnos leyeron bien, explicaron y dieron el significado de palabras, como también me satisfizo la lectura a primera vista sobre ‘El niño Sarmiento’, leída por el alumnos Julio Koen, por la forma correcta, expresiva e inspirada en el verdadero alcance de la idea de su autor”³⁹.

Los contenidos de carácter patriótico debían estar presentes de manera conveniente en cada una de las asignaturas, ya que el incumplimiento de esta prescripción podía ser denunciado por las autoridades respectivas; este fue el caso del maestro Augusto Valle, acusado por el director bajo la siguiente imputación:

“El señor Valle es un extrangerizador [sic] mas bien que argentinizador. En las horas de temas libres el toma cuentos extranjeros [sic] y en el transcurso de tiempo como historia solo da la

³⁸ Adelaida D'Angelo. “Cómo puede darse a la enseñanza un carácter nacional”. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, CNE, 1910, pág. 132.

³⁹ *Libro de Actas de visitas de inspección*. Impresiones del inspector Escudero. Escuela n° 34 de Allen, 19/08/1928.

“Amar, honrar y servir a la patria”

de Suipacha, no como Historia propiamente dicha sino más bien como una repetición mecánica desde el principio hasta el fin”⁴⁰.

En este caso, se constata la importancia de introducir temáticas nacionales y patrióticas en este espacio de enseñanza categorizado supuestamente como “libre”. Asimismo, junto a la señalada denuncia, una semana después el director Vicente Casado proseguía requiriendo al maestro:

“Procure en lo posible que los trabajos, mapas, composiciones y demás, versen sobre temas argentinos acaecidos en el interior de la Rep., sobre todo en lo tradicional que vincule a la tierra cosas netamente nacionales. Si es del exterior debe ser como cosa argentina que respeta y venera a las demás naciones sin que por eso se fomente el exclusivismo”⁴¹.

Lo que podemos comprobar a través de este caso es la labor del director de escuela como guardián de la norma; esto significaba, a nivel local, la reproducción de los mecanismos de control que se buscaba imponer desde las instancias centrales en Buenos Aires. Este maestro acusado de “extranjerizador” era señalado en las actas como un elemento disruptivo en el engranaje educativo lo que conllevaba la correspondiente sanción. Al respecto cabe mencionar que para 1920 el CNE sancionaba una normativa por la cual los maestros al comenzar el curso lectivo debían jurar fidelidad a la Patria, comprometiéndose además a reconocer la autoridad y las directrices que de ella se desprendía⁴².

Siguiendo esta línea de análisis en la que resaltamos las directrices generales dadas a las escuelas nacionales, lo que resulta interesante destacar por otra parte es que, si bien el discurso patriótico fue más bien unificado, en la práctica las escuelas se veían abocadas a adaptarse a las condiciones naturales y a las diversas necesidades allí donde eran instaladas. Determinadas por el contexto físico y social de las regiones, los docentes debían adecuar las lecciones al escenario en cuestión. Veamos, a continuación, en qué consistía esta “regionalización de la patria”.

⁴⁰ *Libro de Actas de comunicaciones al personal 1918-1926*. Escuela nº 33 de Cipolletti, 07/06/1917.

⁴¹ *Libro de Actas de comunicaciones al personal 1918-1926*. Escuela nº 33 de Cipolletti, 14/06/1917

⁴² Este acto simbólico se denominó “voto profesional”; consultar “Voto Profesional”, Sección Oficial de *El Monitor*, 30/09/1920, pp. 34-35.

5. Adaptando la Patria a la región y viceversa en el plan de estudio

Ya a comienzos del siglo XX, la geografía del territorio nacional había quedado consolidada, y transmitir la información sobre sus dimensiones, las características de sus suelos y accidentes, y la historia de sus pueblos, respondía al interés de fortalecer la conciencia nacional y el arraigo a la tierra. Pero enraizar esta percepción en los habitantes requería un doble esfuerzo. Por un lado debía reconocerse el espacio geográfico argentino en general y a la vez familiarizarse con las particularidades del ambiente o región donde se habitaba. Enseñar la geografía regional en este caso formó parte del discurso homogeneizador diseñado por la clase dirigente, ya que lo que se buscaba difundir, inculcar, era la idea que desde cada rincón de la República se contribuía al proyecto nacional, a la construcción de la Patria. En un artículo publicado en "El Monitor de la Educación" en 1916, se formulaba la siguiente imagen acerca del concepto de la Patria:

"Nuestra patria son las pampas inmensas, los Andes de las nieves eternas, los arroyuelos y los ríos que abrevan nuestros ganados y fertilizan nuestros campos; nuestra patria son los tesoros escondidos en nuestras montañas, nuestros bosques y nuestras selvas, lasavecillas del cielo que anidan en nuestras frondas; patria son nuestros talleres, nuestros buques, nuestras escuelas, nuestros palacios y hasta las humildes taperas otrora tranquilo hogar de nuestros gauchos cuya guitarra argentina hablaba de amores, de nostalgias, de ensueños, al compás de zambas, de gatos, de cielitos y pericones. Nuestra patria son las locomotoras y el telégrafo que llevan la vida civilizada hasta el confín del desierto..."⁴³.

En este sentido, sin dejar de recurrir al carácter uniforme de la Nación y de las características del ser *argentino*, advertimos cómo la visión comenzaba a tener en cuenta, al menos geográficamente, otras realidades. Esto se vio reflejado en los programas adoptados por las escuelas de las diferentes regiones. En el caso de Río Negro descubrimos cómo para el año 1917 el Director de la escuela de Cipolletti, Vicente Casado, proponía al personal docente un debate interno respecto a las siguientes temáticas: "1ª: medios para favorecer la observación y el interés por las cosas locales en los niños"; "2ª: cómo vincular los educandos a la Nación".

A la primera cuestión respondía el propio director alegando que dicho objetivo podría llevarse a cabo "por medio de clases sobre productos de la región, siendo uno de los muchos medios que podría

⁴³ José Berrutti. "Escuela y democracia. Patria y escuela". *El Monitor de la Educación*, nº 528. Buenos Aires: CNE, 31/12/1916, pp. 169-172, pág. 170.

“Amar, honrar y servir a la patria”

existir para poder favorecer la observación en los niños por las cosas locales”. Asimismo, en presencia del Inspector Leopoldo Rodríguez, hacía su intervención la Señorita Ochoa, quien no dudó en responder de la siguiente manera: “podrían aprovecharse las clases de naturaleza y lenguaje, hablando de los animales, plantas y tierras de la región; en lenguaje, descripciones de paisajes y de algunas ocupaciones y oficios”⁴⁴.

A partir de estos testimonios damos cuenta de la labor de las escuelas en pos de adaptar la enseñanza al medio donde se encontraban. Creemos que esto no solo resultó útil a efectos prácticos, promoviendo en el individuo el propio reconocimiento geográfico y económico de la región, sino también como modo de enraizarlo en el suelo, generando y transmitiéndole un lazo de unión a aquello que simbolizaba el territorio nacional. Los mismos inspectores alentaban al personal docente a llevar a cabo clases o conferencias públicas que giraran en torno a temas como “principales producciones e industrias del Territorio de Río Negro”⁴⁵.

Asimismo, para la asignatura de Aritmética se consideraba diseñar “problemas” que contuvieran “datos sobre los productos de la región y sus espacios, a fin de que la enseñanza sea práctica, regional y utilitaria”⁴⁶. Por lo que respectaba a la enseñanza de la geografía, se insistía en que la “observación e imaginación” tanto de la propia localidad como de otras regiones del país, a base de “descripciones” e “ilustraciones pictóricas” servía en todo caso para inspirar “los sentimientos estéticos y el amor a la patria, por las descripciones y contemplaciones de los paisajes”⁴⁷.

En este sentido cabe destacar la importancia que Quijada da a la geografía o a un paisaje determinado para la identificación de los miembros de una comunidad nacional. Según sostiene la autora, el ámbito geográfico resulta el soporte físico de la ciudadanía, asume un carácter orgánico o natural, al igual que la unidad lingüística, una trayectoria histórica común o unas características étnicas determinadas. La nación es representada en el pasado y en el futuro como una comunidad natural que se asienta sobre un espacio natural, con el que mantiene vínculos orgánicos, como una suerte de lazo biológico. El territorio así construido se convierte en uno de los principales, si no el principal, nexos comunitarios. Los estrechos vínculos que se establecen entre los miembros de una sociedad y su ámbito, que asumen la forma de un fuerte sentimiento de pertenencia territorial, hacen que el

⁴⁴ *Libro de Acta del personal que ha servido en la escuela 1908-1920*. Escuela nº 33 de Cipolletti, 15/09/1917.

⁴⁵ Sugerencias dadas por el Inspector seccional Sr. Escudero en el *Libro de Inspección*. Escuela nº 33 de Cipolletti, 14/03/1921.

⁴⁶ *Libro de Actas de visitas de inspección*. Escuela nº 34 de Allen, 22/10/1928.

⁴⁷ *Libro de Actas de reunión de personal*. Escuela nº 34 de Allen, 16/08/1928.

conocimiento y control de la geografía desempeñe un papel importante en la cohesión de la comunidad nacional⁴⁸.

Asimismo, se trataba de arraigar la escuela en el medio y a partir de allí construir un imaginario nacional, por lo que a nivel local se insistió en la importancia de la opinión y sugerencias de los/las maestros/as en dicha tarea. Al respecto de la currícula destacamos que en las diversas escuelas del Territorio se llevaban a cabo reuniones de personal en las que se aceptaban o modificaban algunos de los contenidos, de acuerdo a su validez para la región en cuestión. En este punto volvemos a recurrir al caso de la escuela de Cipolletti en la que tras una serie de reuniones del personal, en que se dieron lectura a los programas analíticos enviados desde el CNE sobre Aritmética, Geografía, Historia, Instrucción Cívica, Ejercicios Físicos e Higiene, Labores de Trabajo Manual y Canto; se resolvía lo siguiente: “aprobarlos todos, menos en el caso del programa de Instrucción Cívica para 2do grado donde debe agregarse el concepto de habitante, cuales son nacionales y extranjeros. Ciudadanía, clases de ciudadanías. El sufragio [...] y el Gobierno de la Nación”⁴⁹.

La escuela, entonces, buscaba adaptar los contenidos a la situación real de la región en particular y del Territorio en general. En primer lugar, porque tal y como hemos visto en el apartado anterior, la comunidad escolar de Cipolletti contaba con un alto porcentaje de individuos extranjeros, y dicha realidad social se convertía en un tema necesariamente a tratar entre los alumnos; en segundo lugar, porque al añadir la cuestión de las “clases de ciudadanía” en la asignatura de Instrucción Cívica, se buscaba reflejar la coyuntura por la que atravesaban los habitantes de los Territorios Nacionales. Si bien éstos eran considerados ciudadanos argentinos, no poseían los mismos derechos que los habitantes de las provincias, carecían dichas gobernaciones de un estatus jurídico autónomo y del derecho al sufragio de sus autoridades.

No obstante, este margen de “libertad” para modificar contenidos, era limitado. Descubrimos, en el caso de la escuela de Cipolletti, que si la dirección alentaba a que “[...]cada maestra presentara en borrador, el programa analítico correspondiente al 1er trimestre del curso escolar, con los agregados que crea oportuno introducir en ellos, consultando las necesidades de la localidad, el medio ambiente y carácter de la población en que esta escuela debe desenvolverse”, al mismo tiempo se advertía que dichas modificaciones no podían en ningún caso “contrariar el espíritu de los programas y plan de estudio insaturados en

⁴⁸ Mónica Quijada. “Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina, siglo XIX”. *Revista de Indias*, vol. LX, nº 219. Madrid, Instituto de Historia (CSIC), 2000, pp. 375-376.

⁴⁹ *Libro de Actas de reunión de personal (1907-1927)*. Escuela de Cipolletti, sesiones del 14/05/1919 y 21/05/1919

“Amar, honrar y servir a la patria”

el digesto de Instrucción Primaria...”⁵⁰.

De este modo, para que dichos agregados no alteraran la normativa vigente, debían ser informados a la inspección y autoridades correspondientes tal y como lo certifica el siguiente testimonio asumido por docentes de la escuela n° 2 de Viedma: “deben ser enviados a la inspección seccional por escrito lo que fuese a nuestro juicio objeto de modificación, colocando también en que forma podrían subsanarse los inconvenientes que anotamos”⁵¹.

En todo caso, las fuentes examinadas -actas de reuniones de personal, comunicaciones a los docentes, libros de inspección- nos permiten afirmar que el personal docente se hacía eco de los reglamentos y sanciones delineadas desde el C.N.E. bonaerense del que dependían en su labor docente. Esta consistía, por lo que aquí nos ocupa, en transmitir y ostentar una historia de gloria y una geografía digna de admiración, que debía conocerse y apropiarse haciendo sentir al alumnado parte integrante de la Nación. Junto a la doctrina diaria y metodizada de carácter nacionalista transmitida en los centros educativos, se desarrollaban también una serie de rituales y actos que asumían un alto valor simbólico y cuyo objetivo radicaba en hacer *tangibles* los conceptos de la nacionalidad y de Patria⁵².

Reflexiones finales

La escuela fue uno de los instrumentos fundamentales para la configuración y desarrollo, para el arraigo de la “argentinidad”, de la nacionalidad argentina. La educación adquirió, en ese sentido, una significación relevante, dado su carácter de órgano óptimo para la generación de consenso. Los programas analíticos y los actos y rituales patrios se convirtieron en “tradiciones inventadas” que pretendieron reforzar ciertas imágenes del pasado, rescatar determinados “héroes” y “a través de ello” inculcar valores y normas de comportamiento, estableciendo una continuidad con los hechos acaecidos⁵³.

⁵⁰ *Libro de inspección*. Escuela n° 33 de Cipolletti, 14/03/1921.

⁵¹ *Libro copiado*. Escuela n° 2 de Viedma, 01/07/1919.

⁵² Este temática ya ha sido abordada en otros trabajos: Cielo Zaidenweg. “La inclusión de la Patagonia al proyecto nacional argentino a través de la educación. Río Negro a principios del siglo XX”, en P. García Jordán (ed.). *El Estado en América Latina: control de los recursos, organización sociopolítica e imaginarios, siglos XIX-XXI*. Barcelona, Publicaciones UB, 2011, pp. 213-238; Cielo Zaidenweg. “Un proyecto patriótico y ‘argentinizador’ para los Territorios Nacionales. Educación y efemérides en la región patagónica y rionegrina durante las primeras décadas del siglo XX”. En *Revista História Unisinos*, São Leopoldo (Brasil), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013, en prensa; Cielo Zaidenweg. “Conciencia nacional, realidad regional. Las celebraciones patrias en la Gobernación rionegrina, durante las primeras décadas del siglo XX”, en Arturo Taracena (ed.) *Miradas regionales. Las regiones y la idea de nación en América Latina, siglos XIX y XX*. México, UNAM, 2013 (en prensa).

⁵³ Eric Hobsbawm. “Inventando tradiciones”. *Historias*, n° 19. México, 1988; pp. 3-15, pág. 3.

Desde 1908 en adelante el objetivo de la enseñanza se vio fuertemente imbuido por el adoctrinamiento en los dogmas de la 'argentinidad', dogmas que fueron, por otra parte, creados por los mismos propulsores de la educación patriótica. Se alimentó y consolidó una nueva cultura masiva basada en la reacción emotiva, la retórica vacua y el dogmatismo, incentivándose diariamente desde las aulas en los cuatro puntos cardinales del país y proyectándose del maestro al niño y del niño al resto de la comunidad⁵⁴.

En este sentido hemos comprobado cómo se reflejó en el Territorio norpatagónico de Río Negro, este fenómeno de "argentinización". Así, por un lado hemos establecido en el escenario social los elementos susceptibles de "argentinizar" en la comunidad educativa; y por otro lado, comprobamos el seguimiento que el personal docente hizo de los reglamentos y sanciones delineadas desde Buenos Aires, supeditando constantemente su labor a ello. Dicha labor consistió en la transmisión de una historia argentina gloriosa y una geografía digna de admiración que debían ser conocidas y asumidas por el alumnado con el objetivo último que sus miembros se sintieran parte integrante de la Nación.

Asimismo, si bien la tarea principal fue instaurar un imaginario nacional en dichos centros, arraigar la escuela en el medio local resultó una tarea no menos importante. Esto significaba que debía reconocerse el espacio geográfico argentino en general y, a la vez, familiarizarse con las particularidades del ambiente o región donde se habitaba: industrias y económica de la zona; paisaje y recursos naturales, etc. Constatar este hecho en las escuelas rionegrinas analizadas nos permitió hablar de una cierta "regionalización de la patria". El medio local pasaba a ser visibilizado y considerado en tanto pertenecía al conjunto nacional. No obstante, constatamos también una cierta libertad de acción por parte de los educadores, quienes contribuyeron a aquella tarea con sugerencias; con todo, la autonomía de los docentes fue siempre limitada.

⁵⁴ Carlos Escudé. *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Ed. Instituto Torcuato Di Tella, 1990.