

NACIONALISTAS Y LIBERTARIOS: TENSIONES EN TORNO DE LAS CONMEMORACIONES Y SÍMBOLOS PATRIOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (ARGENTINA, 1910-1930)

NACIONALISTAS E LIBERTÁRIOS: TENSÕES EM TORNO DOS SÍMBOLOS E COMEMORAÇÕES NACIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL (ARGENTINA, 1910-1930)

NATIONALISTS AND LIBERTARIANS: TENSIONS AROUND THE NATIONAL SYMBOLS AND COMMEMORATIONS IN PRIMARY EDUCATION (ARGENTINA, 1910-1930)

Adrián Ascolani

Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina. E-mail: ascolani@irice-conicet.gov.ar

Resumen: En el período 1910-1930, la educación nacionalista fue fundamental en el currículo de las escuelas primarias en la Argentina. El Consejo Nacional de educación, organismo dependiente del gobierno federal, estableció la normativa para adaptar a los inmigrantes a la cultura nacional y para contrarrestar la influencia de las teorías colectivistas e internacionalistas en las nuevas generaciones. La 'historia patria', con sus símbolos, ceremonias y prácticas escolares cotidianas fue un vehículo fundamental, dando un papel central a los episodios de la independencia política, lograda en 1816. En este artículo se analizan las continuidades y cambios del patriotismo escolar, en su relación con la renovación pedagógica y con la oposición sostenida desde la prensa anarquista, frente al militarismo y al adoctrinamiento de la infancia.

Palabras clave: educación nacionalista; patriotismo escolar; militarismo; conmemoraciones patrióticas.

Resumo: No período de 1910 a 1930, a educação nacionalista foi essencial no currículo das escolas primárias na Argentina. O Conselho Nacional de Educação, um órgão dependente do governo federal, estabeleceu os regulamentos para adaptar os imigrantes à cultura nacional e neutralizar a influência das teorias coletivistas e internacionalistas nas novas gerações. A 'história da pátria', com seus símbolos, cerimônias e práticas diárias da escola, foi um veículo fundamental, dando um papel central aos episódios de independência política, alcançados em 1816. Este artigo analisa as continuidades e mudanças do patriotismo escolar, em sua relação com a renovação pedagógica e com a oposição sustentada da imprensa anarquista, contra o militarismo e a doutrinação da infância.

Palavras-chave: educação nacionalista; patriotismo escolar; militarismo; comemorações patrióticas.

Abstract: In the period 1910-1930, nationalist education was essential in the curriculum of primary schools in Argentina. The National Education Council, a body dependent on the federal government, established the regulations to adapt immigrants to the national culture and to counteract the influence of collectivist and internationalist theories on new generations. The 'patriotic history', with its symbols, ceremonies and daily school practices was a fundamental vehicle, giving a central role to the episodes of political independence, achieved in 1816. This article analyzes the continuities and changes of school patriotism, in its relation with the pedagogical renewal and with the sustained opposition from the anarchist press, against militarism and the indoctrination of childhood.

Keywords: nationalist education; school patriotism; militarism; patriotic commemorations.

INTRODUCCIÓN

El nacionalismo escolar en la Argentina fue reactivo, defensivo y sustentado por la élite dirigente, frente a tres factores concurrentes: el cosmopolitismo, la afirmación de la identidad cultural y política extranjera de algunas colectividades tradicionalistas o de países colonialistas, y el internacionalismo difundido por las centrales sindicales, que adherían al anarquismo, al socialismo o al sindicalismo revolucionario (Concepto histórico de la Revolución de Mayo, p. 1). En el ámbito educativo, la reacción comenzó siendo coetánea con esfuerzo estatal y privado para atraer mano de obra para la producción agrícola y la urbanización en expansión y se hizo notoria cuando el mercado de trabajo de la región de agroexportación comenzó a mostrar indicadores de exceso de mano de obra, con el consiguiente malestar del proletariado, promediando la primera década del siglo XX.

Imitativo del nacionalismo de los países imperialistas, el nacionalismo escolar argentino conectó el pasado glorioso de la emancipación con el militarismo de último cuarto del siglo XIX, manteniendo estas características hasta fines de la década de 1940. Sus principales detractores fueron los anarquistas, quienes durante prácticamente todo este período también sostuvieron, desde sus periódicos y tribunas, un discurso antiestatal y antimilitarista. Además de estas posiciones antagónicas hubo otras con matices muy variados, desplegadas por diferentes actores reformistas, dentro y fuera del ámbito educativo. En este artículo reconstruiremos las acciones y discursos de los extremos, nacionalistas y anarquistas, tomando como eje las disposiciones sobre conmemoraciones, símbolos y próceres del Consejo Nacional de Educación [CNE] y las ideas de algunos de sus principales funcionarios, plasmadas en las Memorias anuales presentadas ante el Ministro de Justicia e Instrucción Pública. Esto será cotejado con las alusiones al patriotismo escolar y al militarismo presentes en la profusa prensa anarquista, que desde la década de 1880 hasta mediados de la década de 1930, circuló en gran parte del territorio nacional. El recorte temporal corresponde al período que va desde 1910, momento en el cual la educación nacionalista ya estaba consolidada hasta el Golpe militar de 1930, a partir del cual esta se combinó con elementos autoritarios y religiosos. A la vez, este momento es el de adopción, parcial y discontinua, de las ideas de la renovación educativa relacionada con la 'escuela activa' y de los derechos de la infancia ampliados en la posguerra, de modo que bucearemos en su relación con la enseñanza patriótica.

Si se toma como unidad de observación el currículo instaurado por el CNE, consistente en simbología, conmemoraciones, festejos, libros de lectura aprobados e iniciativas de sus principales funcionarios, puede establecerse una periodización con tres fases: luego de 1908 se consolidó un canon de la cultura escolar nacionalista, que fue seguido por un período de refuerzo luego de finalizada la guerra, atenuado desde 1927 a 1930 por efecto de la renovación pedagógica

internacional. En el caso de las voces anarquistas no se percibe una diferenciación temporal, sino una continuidad discursiva, asociando el patriotismo escolar con el militarismo.

El nacionalismo escolar en la Argentina fue una temática que despertó interés desde la última transición democrática, por el deseo de explicar el origen de las conductas autoritarias. Un estudio inicial fue el de Plotkin (1985), que describió las acciones del CNE, mientras fue presidido por José María Ramos Mejía (1908-1912), fortaleciendo la enseñanza patriótica. Pero corresponde a Carlos Escudé el primer trabajo sistemático sobre la problemática, basado principalmente en los discursos de funcionarios del sistema educativo publicados en *El Monitor de la Educación Común [EMEC]*, revista oficial del CNE. Su hipótesis central es que hubo un proyecto de ingeniería cultural positivista que habría dado lugar a la instauración del nacionalismo como orientación permanente e inmutable de la educación primaria, desde 1907 hasta 1943. Esta obra fue un avance importante, aunque no introdujo la dimensión pedagógica en el análisis, al focalizarse en la adscripción ideológica de los funcionarios, perdiendo de vista matices coyunturales relacionados con el currículo y con las prácticas educativas.

Un trabajo relevante de la misma época es el de Bertoni (1992), quien sostuvo que la educación patriótica surgió como respuesta estatal ante las acciones de las colectividades extranjeras que buscaban mantener vigentes sus identidades nacionales. Esta investigación fue ampliada en un libro posterior (Bertoni, 2001) en el cual analizó con minuciosidad la década de 1890, detectando una nacionalización cultural voluntaria de parte de los jóvenes inmigrantes que buscaban integrarse a la sociedad argentina. Más recientemente, Lionetti (2007) hizo aportes al conocimiento de los ideales cívicos que componían el currículo patriótico, relacionándolos no sólo con las directivas del CNE, sino también con la formación en las Escuelas Normales, desde 1870 hasta 1916. Sobre el arco ideológico opuesto, las dimensiones culturales y educativas del movimiento anarquista han sido trabajadas en detalle por Barrancos (1991) y Suriano (2001).

El período de guerra mundial y la década de 1920 han quedado prácticamente carente de reconstrucción, salvo referencias en estudios generales e investigaciones sobre provincias, mientras que la década de 1930 ha sido abordada por historiadores interesados en observar los elementos autoritarios de la experiencia filo fascista en el caso de la provincia de Buenos Aires (Bejar, 1992). En los últimos años, se han estudiados diversas facetas del espiritualismo en la educación primaria, sostenido por funcionarios del CNE que muestran la conjunción pragmática entre el nacionalismo hegemónico y las propuestas didácticas del 'escolanovismo' (Ascolani, 2019a, 2019b).

LA ETAPA PRELIMINAR

En las dos últimas décadas del siglo XIX, estando ya sancionada la Ley n° 1420, sobre enseñanza primaria universal, gratuita y obligatoria en la jurisdicción del gobierno nacional –Capital Federal y Territorios y Colonias Nacionales– aún no se habían consolidado los dispositivos para la enseñanza patriótica, de modo que la veneración de los símbolos y la celebración de las fechas patrias no estaban presentes en el cotidiano escolar. Hasta entonces las fiestas patrias eran fiestas populares con juegos y espectáculos, pero la federalización de la ciudad de Buenos Aires en 1880 contribuyó a su solemnización, notándose mayor presencia del Estado y, en particular, del ejército (Bertoni, 1992). Al aumentar la cantidad de inmigrantes radicados y unirse en asociaciones, sus festejos nacionales ganaron visibilidad pública, despertando la sospecha de una potencial irrupción del imperialismo cultural de algunas naciones colonialistas. (Bertoni, 1992) Esto dio lugar a que el gobierno nacional buscara contrarrestarlo, revitalizando en la memoria colectiva los hechos de la Independencia, como hitos fundacionales de la Nación, declarando lugares históricos, erigiendo monumentos y estandarizando de los símbolos nacionales: la bandera, el himno y el escudo.

La educación escolarizada y el enrolamiento obligatorio de conscriptos fueron dos instrumentos fundamentales de la nacionalización. En la primera, las rutinas y la disciplina de los alumnos primarios que participaron en los actos públicos fueron imitativas de las prácticas del ejército, creándose los ‘batallones infantiles’ en la Capital Federal, en 1888, por obra del CNE, con el propósito de la inculcación y la exhibición del ‘sentimiento patriótico’. Antes de terminar esa década, en esta ciudad, los desfiles de escolares ya eran multitudinarios en las conmemoraciones de la Revolución del 25 Mayo de 1810, que dio lugar al primer gobierno criollo, y de la declaración de Independencia, el 9 de julio de 1916. En 1899, el CNE acordó que en todas las escuelas de la ciudad se dictaran clases especiales con lecturas, recitados y cantos patrióticos durante esos dos días, y también en los cuatro días anteriores a ambas fechas. También las autorizó a organizar actos y dispuso la presencia de los batallones escolares en los festejos públicos (Bertoni, 1992).

Las políticas escolares de asimilación de los niños inmigrantes se intensificaron, mientras crecía el malestar social y laboral a comienzos del siglo XX en las principales ciudades portuarias. La homogenización cultural iniciada dos décadas antes para integrar a los diversos sectores sociales en el proyecto del Estado nacional, llegó tanto a los sectores populares como a la elite (Rojas 2011). Ha señalado Escudé (1991) que esta aculturación respondía a un proyecto de ingeniería cultural delineado por los órganos de gobierno de la educación, entre los cuales sobresalía el CNE por su acción sistemática y su gran alcance geográfico. Este organismo tenía control directo de las escuelas la Capital Federal, de los Territorios

Nacionales –jurisdicciones que no tenían el estatus de provincia–, y estaba ganando presencia en las zonas rurales de las provincias luego de ser sancionada la Ley n° 4874 ‘Láinez’, en 1905. En la década de 1920, su radio de acción aumentó considerablemente, al multiplicarse las escuelas primarias rurales en las áreas de colonización agraria. El CNE tenía también, desde su creación, una incidencia rectora en los consejos generales de educación de las provincias, a través de sus inspectores seccionales, de modo que sus lineamientos doctrinarios y pedagógicos llegaron, de una forma u otra, a todo el país.

Desde la sanción de la Ley 1420, el CNE fue sumando disposiciones sobre las conmemoraciones patrióticas obligatorias, instruyendo a sus inspectores, directores escolares y docentes –éstos podía tener título de ‘maestro normal’, preceptor normal o habilitación para la enseñanza–. En el *Reglamento para escuelas comunes*, de marzo de 1900 se estableció una hora para clases alusivas durante los tres días previos a los actos conmemorativos de la Revolución de Mayo y del día de la Independencia. Para el festejo cívico, declaró feriados escolares el 24 y 25 de Mayo y el 8 y 9 de julio, dejando a criterio del director la organización de actos en el local de la escuela, siendo obligatoria la asistencia de profesores y alumnos en los Territorios Nacionales, donde los inmigrantes eran mayoría (CNE, 1900). Otras medidas tomadas previamente tendían a nacionalizar el cuerpo docente, dado que los contenidos sobre Historia y Geografía sólo podían ser dados por argentinos, y el idioma español por quienes lo tuvieran como lengua materna. En 1902 se instituyeron el escudo, la bandera y las celebraciones del 25 de Mayo y del 9 de Julio. La cultura material de la escuela se fue nutriendo de elementos que perpetuaban en el cotidiano escolar la identidad nacional que el Estado estaba forjando, con la selección del pasado criollo y los valores del progreso de la nueva Argentina que se estaba construyendo. Escudé distingue el período previo a 1908 por la convivencia del pensamiento liberal hegemónico con el surgimiento del ideario nacionalista, sin presencia de un patriotismo militarista (Escudé, 1991). Su interpretación diferencia a los funcionarios liberales de los nacionalistas, no obstante es posible percibir que muchos de ellos estaban guiados por móviles pedagógicos antes que políticos.

Cuando la inmigración volvió a ser masiva, desde de 1895, el cosmopolitismo se presentaba con una fuerza arrolladora. En consecuencia, las áreas rurales de colonización reciente se volvieron los escenarios principales de la preocupación estatal en materia de educación elemental. Por otro lado, la extranjería de los jóvenes y adultos se volvió sospechosa, dado que había una amplia adhesión de los obreros a las ideas revolucionarias promovidas por las centrales sindicales, sobre todo, por la Federación Obrera Regional Argentina, que promovía la difusión de una subcultura contestataria anarquista. Ese año, el periódico *La Unión Gremial*, de Buenos Aires, ya denunciaba que la patria era una utopía sostenida por el Estado, para fortalecer su militarismo, y por la burguesía capitalista, que explotaba el

‘sentimiento patrioter’, mientras que la patria de los obreros debía ser de fraternidad universal (Patria, 1895).

La presencia pública de los escolares en actos patrióticos multitudinarios no era nueva en la Capital Federal, aunque el desfile de 20.000 alumnos en la Plaza de Mayo, en 1905, permitía prever del papel que se daría a la exhibición de la potencia escolar con una intencionalidad nacionalista. Por entonces el anarquismo estaba en un momento de expansión, y concebía a la patria como “[...] una injusta institución que con el propósito de crear héroes ha inmolado a millares de víctimas [...] cuya sangre con su fétido olor ha embriagado a los historiadores, dándoles la elocuencia necesaria para escribir lo que el ambiente creó en su imaginación como justo y equitativo” (Farigola, 1906, p. 1). Se advierte aquí la referencia tácita a la experiencia europea, no obstante también la Argentina había tenido sus guerras de expansión territorial en la segunda mitad del siglo XIX.

EL NACIONALISMO ESCOLAR EN AUJE

El politólogo Carlos Escudé planteó de modo dicotómico la racionalidad positivista de los artífices del proyecto de ingeniería cultura y el fanatismo irracional, sentimental y militarista, generado en los educandos, como parte de un plan consciente y siniestro de los primeros (Escudé, 1991). Pero el espiritualismo ya estaba planteado en forma explícita en la primera década del siglo XX, de modo que dicho proyecto no era exclusivamente positivista, aunque numerosos entusiastas de esta tendencia recomendaran movilizar las emociones infantiles para inculcar más fácilmente las ideas metafísicas del nacionalismo, en ocasiones de modo explícito y otras solapadas bajo el virtuosismo cívico.

Numerosos funcionarios e intelectuales del sistema educativo considerados positivistas no estaban exentos de la mentalidad nacionalista que instauraban. Considerar a Carlos Octavio Bunge, un partidario declarado del positivismo científico, o a Juan G. Beltrán, como representativos de la *intelligentsia* educativa sería desconocer su entorno intelectual heterogéneo, que comulgaba con el idealismo espiritualista. La presencia de funcionarios-intelectuales como Ricardo Rojas y Juan P. Ramos, entre muchos otros menos notorios, da cuenta de que el espiritualismo estaba presente en la inspiración y desarrollo de ese proyecto. Esta relación ambivalente podía darse incluso en un mismo intelectual. El escritor Ricardo Rojas, uno de los máximos referentes del nacionalismo, escribió en su obra *La restauración nacionalista*, publicada en 1909: “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, 2011, p. 222). Pero, al mismo tiempo alentaba las sospechas sobre las intenciones sectarias de algunas colonias de extranjeros, en especial los judíos procedentes de Rusia, y de algunas congregaciones religiosas –

inclusive las católicas–, además de los colegios particulares donde se veneraba a patriotas o gobernantes de países colonialistas (Rojas, 2011).

A la Historia Patria se le asignó la función de despertar la admiración de las virtudes cívicas y la nobleza de los héroes de la Independencia, prohombres de la argentinidad, para que a través de ellos pudiera comprenderse la abstracción del concepto de patria, entendida como sinónimo de la nación definida por el Estado. En 1908, el CNE agregó al calendario escolar la Semana de Mayo y el Día de los Muertos por la Patria –el 2 de noviembre– y, al año siguiente aprobó el procedimiento que debía seguirse para que los alumnos hicieran el Juramento a la Bandera. Desde ese año, los contenidos de historia patria pasaron a estar presentes en las diversas materias: Lectura y Escritura, Castellano, Ciencias Naturales e Higiene, Moral, Instrucción Cívica y Economía social, Aritmética, Dibujo, Música y, por supuesto, Geografía e Historia. El tradicionalismo pedagógico de estas iniciativas quedó a la vista al entrar en vigencia el uso de catecismos para el culto de la patria, dando lugar protagónico a la gesta y próceres de la emancipación. Por otro lado, se reforzaron las inspecciones oficiales a las escuelas privadas y de las colectividades extranjeras (Plotkin, 1985). Los promotores de este énfasis doctrinario fueron el inspector general técnico, Ernesto Bavio y el presidente del CNE, José María Ramos Mejía. Al año siguiente fue creada la Inspección de Escuelas Particulares y se clausuraron alrededor de 200 escuelas que no cumplían con las normas, suscitando la protesta de los perjudicados (CNE, 1924).

Los planes de estudio para las escuelas urbanas del CNE no se modificaron desde 1910 hasta 1939, manteniéndose seis grados de escolaridad. El programa sintético de los contenidos de Historia Patria tenía una correlación de temas articulados en torno de cuatro ejes: preparación y aspectos ‘dramáticos’ (primero y segundo grado); aspecto biográfico (tercer grado), aspecto cronológico (cuarto grado). Para los tres primeros grados se enfatizaba en que la elección de ilustraciones, retratos, escenas, cuentos y leyendas debían tener un sentido dramático, y los grandes hitos de la historia –Descubrimiento y conquista, Invasiones inglesas de 1806 y 1807, Revolución de Mayo e Independencia– ya estaban incluidos en esta etapa de la enseñanza. En los tres grados posteriores los alumnos aprendían precisiones sobre los hechos históricos hasta 1862 y las presidencias hasta el tiempo presente. Los símbolos patrios –bandera, escudo e himno– eran contenidos de enseñanza desde el primer grado. El concepto de ‘patria’ también era tema de los contenidos de Instrucción Cívica en los tres primeros grados, que debía ir adquiriendo complejidad a medida que se avanzaba de año, para culminar, en los grados superiores, con una visión nacionalista, en la cual “[...] el primero y principal deber del hombre y del ciudadano es amar, honrar y servir a su patria” (CNE, 1910, p. 433).

Uno de los eventos escolares más trascendentes y pautados era la Jura de la Bandera. Su instauración tuvo lugar el mismo día en que ocurrió la represión y

muerte de obreros en el mitin realizado en la Plaza Lorea, de Capital Federal, bautizada por la conducción anarcosindicalista como la Semana Roja argentina. Así, el 1º de mayo de 1909 el CNE comunicó a sus consejos de distrito las resoluciones que fijaban el 24 de mayo de cada año como día de la Jura para los niños que ingresaran a la escuela, en un acto solemne, con el siguiente programa:

1º- Himno Nacional Argentino

2º- Palabras alusivas al acto, pronunciadas por el Director o uno de los maestros.

3º- ‘Saludo a la Bandera’ (canto).

4º- Marcha ‘Viva la Patria’, cantada por todos los niños, desfilando ante la bandera (CNE, 1913, p. 671, énfasis agregado por el autor).

La conmemoración debía respetar un procedimiento y una fórmula de juramento:

Art. 2º- La ceremonia se realizará como sigue: Reunidos los niños con sus maestros, y si fuera posible, toda la escuela, una comisión de los mismos, designada de antemano, conducirá la bandera, al sitio de honor, la presentará, y todos los niños puestos de pie y extendiendo el brazo derecho hacia la bandera, pronunciarán con naturalidad y sentimiento, la siguiente invocación:

‘La bandera blanca y celeste; Dios sea loado; no ha sido jamás atada al carro triunfal de ningún vencedor de la tierra. Que flamee por siempre como símbolo de la libertad, objeto de nuestra vida; que el honor sea su aliento, la gloria su aureola, la justicia su imperio! (CNE, 1913, p. 671).

Al no estar el lenguaje adaptado a la capacidad de comprensión infantil, era un acto ritual de iniciación y compromiso, en el cual el rol del alumno era sólo asentir.

Las organizaciones obreras y las agrupaciones anarquistas tenían su conmemoración internacional el 1º de Mayo, de modo que esta celebración ganaba total centralidad en sus periódicos, opacando la Fiesta del 25 de Mayo, a la cual prácticamente no se referían, o lo hacían en forma indirecta condenando el militarismo: “[...] la consecuencia más terrible del patriotismo” (El ejército, 1924, p. 6). Una visión contrapuesta a la gloria de la gesta revolucionaria puede verse en una nota publicada el periódico sindicalista revolucionario *La Acción Obrera* –cuya circulación no era clandestina–, con motivo de la conmemoración del 25 de Mayo de 1912, la cual, no obstante, reconocía el papel de la violencia como derecho de las nuevas fuerzas sociales:

Hoy celebra la burguesía nacional el acto inicial de una rebelión que se extendió sobre una vasta porción de la tierra. Celebra un acto de ilegalidad contra el mundo colonial, que abrió una era de violencias inenarrables que se recuerdan con horror, prolongada tres lustros, en el transcurso del os cuales los dos adversarios rivalizaban en valor y en crueldad, tanto para combatir como para el vencido o el neutral (La violencia como privilegio burgués, 1912, p. 1).

En las voces social-revolucionarias había ecos de la obra *El Crimen de la Guerra*, escrita por el creador de la Constitución Nacional, Juan Bautista Alberdi. Los miembros del heterogéneo movimiento libertario, compuesto por anarquistas de distintas facciones y por librepensadores, coincidían en que había una educación estatal que preparaba a determinados individuos para para ejercer la violencia (Patriotismo y gobierno, 1912, p. 1): “En el patriotismo hay crueldad, codicia y envidia [...] Enseñamos al niño a suspender toda noción de justicia cuando se trata de su patria” (Patriotismo, 1913, p. 3). Ya no se hablaba aquí del militarismo en general sino del nacionalismo escolar, imputándole el descrédito de la violencia imperialista europea. En la concepción anarquista, del mismo modo que el fanatismo religioso atrofiaba las mentes infantiles, la censura al pensamiento y la inculcación de la intolerancia significaban una complicidad del magisterio con la tiranía y la irracionalidad: “El espíritu chauvinista, de odio al extranjero y todo lo que no sea bandera patria, choca abiertamente con la razón y la justicia” (González, 1913, p. 6). En 1912 fue creada la Liga de Educación Racionalista, en Buenos Aires, cuya obra educativa se orientó a los adultos a través de conferencias y a la difusión en su boletín, aunque el tema del patriotismo escolar no concitó gran atención entre sus colaboradores.

En vísperas de las fiestas del 9 de Julio de 1914, un intelectual contestatario, G. Petrini, escribía en el periódico *La Acción Obrera* algunas reflexiones sobre el patriotismo exaltado, presagiando la Gran Guerra Europea que estallaría días después. Sostenía que éste convertía a la patria en divinidad, derivando en el imperialismo, “[...] un fenómeno propio de algunos tiempos y de algunas razas” (Petrini, 1914, p. 3). No obstante, el patriotismo escolar no fue en la Argentina similar a la los países colonialistas, aunque estuviese inspirado en su verborragia discursiva, porque no se vanagloriaba de la expansión territorial más reciente resultante de la Guerra del Paraguay, de la ‘conquista del desierto’ y a la coetánea ‘conquista del Chaco’. Se presentó, ante todo, como baluarte de defensa de las virtudes nacionales ante los peligros que el Estado y las elites veían en la extranjería: cosmopolitismo cultural y extremismo disolvente de las instituciones. De tal modo, la escuela debía lograr una ruptura en la identidad infantil, en la cual la cultura argentina en gestación se impusiera a las tradiciones de sus familias inmigrantes y a la subcultura popular criolla, así como a sus hibridaciones indeseadas.

La advertencia de Ricardo Rojas sobre el peligro de un posible fanatismo se estaba cumpliendo. La publicación oficial del CNE, *El Monitor de la Educación Común*, que llegaba en forma gratuita a todas las escuelas reprodujo en forma continua discursos retóricos y exaltados que contribuían a naturalizar el ‘culto patriótico’ como religión cívica. Los directores y maestros fueron los primeros en asimilar el discurso patriótico, transponiéndolo a los alumnos con desigual suerte, ya fuera por la falta de recepción en sus hogares o por la masiva deserción de los escolares al adquirir una alfabetización rudimentaria. La organización escolar, con sus cánones y jerarquías afirmados en veinte años de un funcionamiento cada vez más eficiente, no permitía en su interior voces públicas disidentes con respecto a la corriente nacionalista. En las instituciones escolares el patriotismo debía estar presente en todo momento:

[...] en la enseñanza de la historia, en el recuerdo de las tradiciones, en el decorado de los edificios, en los cantos escolares, en la designación de patronos para los distritos, en el culto de los símbolos patrios, en la celebración de las fiestas cívicas, en las procesiones infantiles a los sepulcros y a las estatuas de nuestros próceres, de aquellos que nos legaron nación e instituciones (CNE, 1917, p. 62-63).

SÍMBOLOS Y CONMEMORACIONES EN LA POSGUERRA

Si bien la Argentina no tuvo participación directa en la I Guerra Mundial, el bloqueo al comercio de ultramar y el retorno de capitales externos pusieron afectaron la producción agropecuaria de exportación y pusieron en apuros financieros al Estado. Además, la procedencia europea de las tres cuartas partes de los habitantes argentinos hacía que la conflagración se viviera de un modo muy cercano en la cotidianeidad. El politólogo Carlos Escudé considera que luego de la muerte del presidente del CNE, Ramos Mejía, en 1914, hasta 1930 no hubo cambios en la orientación patriótica ya consolidada, aunque advierte cierta moderación y pluralismo en *El Monitor de la Educación Común*, vinculados a los efectos de la Gran Guerra (Escudé, 1991). La condena al chovinismo europeo tuvo repercusiones en el CNE al mismo tiempo que se difundían las ideas escolanovistas por obra de algunos de los inspectores escolares más reconocidos de la Capital Federal. No obstante, la apelación a la paz social también fue un recurso para deslegitimar los discursos revolucionarios del proletariado, ponderándose las oportunidades y la prosperidad que ofrecía la Argentina.

En verdad, el recuerdo fresco del horror de la guerra mundial durante toda la década de 1920 (Patria, militarismo, guerra, 1930) no afectó sustancialmente la presencia del militarismo en la liturgia patriótica escolar. La cultura material de la escuela se ampliaba con decenas de canciones infantiles, la mayoría patrióticas, que

siguieron avivando el sentimiento nacional, mientras el pacifismo encontraba un límite en la confrontación entre el proletariado sindicalizado y los sectores medios y altos de la sociedad. Las autoridades del CNE, designadas por el gobierno de la Unión Cívica Radical, adherían a la línea de acción aplicada por Ramos Mejía, considerándola necesaria para el control de las escuelas privadas (CNE, 1924). El patriotismo escolar requería la lealtad de los educadores y el CNE exigió a sus docentes que juraran esta adhesión a la patria, mediante el 'voto profesional' al iniciarse cada año escolar, con evidente sentido ritual, siguiendo una fórmula que glorificaba el pasado y encomendaba la vigilancia de cualquier profanación del mismo.

Los actos patrióticos escolares de la posguerra no fueron simples exhibiciones para espectadores pasivos. Se buscaba el involucrar en lo cognitivo y emotivo al educando y también a un público más amplio que presenciara el evento, o bien lo vivenciara a través de los periódicos, el cinematógrafo o las audiciones radiales. La conmemoración principal, visible en la prensa de alcance nacional, ocurría en la ciudad de Buenos Aires, no obstante el CNE dispuso que el mismo festejo, en escala menor, se efectuara en todas las escuelas de su dependencia, con un programa de actos homogéneo, aunque dejando los contenidos de las conferencias a criterio de los inspectores seccionales.

En 1920 fue festejado el centenario de la muerte de Manuel Belgrano, funcionario de la corona española devenido en militar de la revolución y creador de la bandera nacional, símbolo supremo de la emancipación. Los festejos fueron ampulosos en la ciudad de Buenos Aires, y se prolongaron desde el 18 al 20 de julio. El programa de actos en las escuelas primarias fue organizado por la Inspección Técnica el CNE, dándole privilegio por sobre los demás contenidos curriculares. El primer día se destinaron todas las horas a recordar la vida y acción del prócer, su relieve moral y su compromiso con la causa de la independencia. El patriotismo era concebido como un tema transversal que debía estar presente en todo momento y la materialidad de la bandera nacional fue el vehículo para enseñar el sentido simbólico profundo de la noción de patria. En los tres años inferiores de la escuela primaria, la obra recordada de Belgrano era esta creación, dejando de lado otras facetas de su intensa trayectoria. La actividad del día culminaba con una conferencia sobre el significado de la creación de la bandera. El obsequio de emblemas a cada alumno –un escudo nacional, el reglamento escolar escrito por Belgrano en 1813 y un cuento infantil–, garantizaba una llegada también a sus hogares. El protagonismo y compromiso moral de los docentes con la conmemoración debía confirmarse con la firma de un álbum, que luego sería depositado en el mausoleo del prócer.

El 19 de julio de ese año, todas las escuelas del país juraron la Bandera. Los actos realizados en cada distrito escolar de la Capital Federal tuvieron como oradores a los presidentes de los respectivos consejos escolares o personas

designadas, confiándoseles la elección del contenido a estos notables, cuyo patriotismo era predecible. La finalización de los actos con marchas patrióticas, incitaba a los alumnos a exteriorizar una adhesión entusiasta. El acto central tuvo lugar en la Plaza de Mayo, el 20 de junio, con la presencia de las bandas de música de la Municipalidad y de la Policía, que se ajustaron al repertorio fijado por el CNE. El simbolismo de la conmemoración se reforzó con la inauguración, en la escuela n° 1 del Consejo Escolar 11° –cuyo patrono era Belgrano–, de un pedestal que sostendría el busto donado por el Arsenal de Guerra, hecho con la fundición de cañones de la Independencia (CNE, 1921, p. 8). Esto implicaba una combinación del honor, la memoria y el contacto directo con la historia a través de sus vestigios materiales. Estas celebraciones fueron concebidas como una práctica dentro de un dispositivo complejo y no como una mera formalidad.

Los gobiernos de la Unión Cívica Radical, hasta 1922 presidido por Hipólito Irigoyen, y sucedido hasta 1928 por Marcelo T. de Alvear, mantuvieron el nacionalismo escolar. Desde 1921 las ideas de la escuela activa estuvieron muy presentes en las instrucciones de la Inspección General de Capital Federal, no obstante el mismo organismo se jactaba de que desde el año anterior se había instituido el voto profesional de los maestros al iniciarse el curso escolar en todas las escuelas. Como puede apreciarse, el nacionalismo no era incompatible con el escolanovismo.

Para asimilar a los extranjeros, y en respuesta a los pedidos de los habitantes con residencia rural, el CNE –que tenía 3.691 escuelas en 1921– multiplicó la cantidad de escuelas primarias en las provincias y en los territorios. Acompañando este proceso, el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación creó nuevas ‘escuelas normales rurales’ nacionales para formar preceptores rurales e intensificó el ‘espíritu nacionalista’ en las Escuelas Normales Nacionales, para que pudieran contrarrestar “[...] la atonía y la indiferencia propia del elemento extranjero tanto más acentuada, cuanto que la nueva inmigración que acude a los Territorios Nacionales no es de origen latino” (CNE, 1922, p. 30). Efectivamente, los nuevos inmigrantes de la posguerra procedían en su mayoría del centro de Europa.

Los actos patrióticos continuaron siendo masivos, y a la conmemoración de la independencia realizada del 9 de julio de 1923 concurren 20.000 alumnos, para jurar la bandera en la Plaza del Congreso, en la Capital Federal. Lo que para las autoridades era un gran festejo, para la prensa anarquista era una manipulación de los niños, al hacerlos desfilar por las calles

[...] exponiéndolos al frío que amorataba sus rostros. Además con el juramento a la bandera se ha cometido un nuevo agravio a la infancia, tan agravada ya por lo común en las escuelas fiscales. Porque arrancar un juramento, que siendo obligatorio no puede ser consciente, es agravio. Los niños no saben lo que juran y si lo hacen es por la imposición de sus maestros (Juramentos falsos, 1923, p. 1).

La superioridad escolar se esmeró en presentar como triunfante la escolarización y la nacionalización de la infancia, que en verdad era una tarea monumental, pero ocultaba el verdadero peso de la enorme deserción escolar, el limitado alcance de la educación de adultos y la evidente existencia del malestar en proletariado sindicalizado, como se observa en el informe de la Inspección de las escuelas primarias de adultos de la Capital Federal, en 1924, en el cual se elogiaba la generosidad de la Constitución y las leyes nacionales, las tradiciones históricas, la riqueza del país y la solidaridad de los habitantes. Aunque “[...] para levantar el nacionalismo, nunca desmentido de nuestro pueblo obrero [...]” y considerando el gran número de extranjeros en esas escuelas, el CNE dispuso las siguientes instrucciones: enseñanza obligatoria del Himno, de la Constitución y las principales leyes; lecciones diarias sobre anécdotas, acontecimientos históricos gloriosos y biografías de los “[...] padres de la patria”(CNE, 1924, p. 158) en los tres días hábiles previos a las fiestas cívicas, pudiendo los directores organizar actos escolares públicos sencillos. En el plano de las representaciones sociales se advierte, por un lado, la imagen idílica de la argentina, sin acusar la existencia de grupos e ideologías consideradas disolventes por el Estado, y por otro la noción de que el nacionalismo continuaba orientado, sobre todo, a la integración del extranjero.

Las ideas y resoluciones sobre el culto patriótico fueron difundidas, junto a variados temas curriculares, didácticos e institucionales en *El Monitor de la Educación Común*, publicación oficial del CNE que llegaba a todas las escuelas y a la mayoría de los maestros. En 1924 se publicaban 11.000 ejemplares, de los cuales 2000 se destinaban a las escuelas de Capital Federal y el resto se distribuía a cada uno de los maestros de las escuelas nacionales de provincias y territorios. En el otro extremo, la prensa anarquista, que era la más abundante dentro de las vertientes que confrontaban con el *statu quo* social, no dedicaba mucho espacio a las cuestiones educativas, algunos militantes anunciaban una ‘escuela nueva’ (Escuela Nueva, 1922), activa e idealista capaz de romper el molde de la escuela rutinaria instaurada por las clases dominantes.

En los Territorios Nacionales, la inmigración de posguerra aumentaba la preocupación del gobierno. El inspector general, Próspero G. Alemandri, en una comunicación a las inspecciones seccionales, extendida luego a visitantes, directivos y docentes, el 8 de mayo de 1926 dio instrucciones para que en las clases y actos de la semana de mayo –fijadas por el Reglamento para Escuelas Comunes– se intensificara la ‘enseñanza nacionalista’ para sobreponerse al ambiente cosmopolita:

Han de revestir, entonces, estos actos públicos de las escuelas un carácter sereno y ponderable que expresen no sólo la emoción patriótica circunstancial, sino también la resultante de la doctrina diaria y metodizada que han debido implantar el maestro en el aula; de tal manera que el niño esté compenetrado de la solemnidad histórica que comporta esta evocación (CNE, 1926, p. 110).

De estas instrucciones se desprenden varias nociones: a) el acto era escolar pero estaba destinado a la comunidad; b) el cosmopolitismo era visto como algo negativo, así como la extranjería era lo ‘heterogéneo’ e indiferenciado; c) la acción patriótica del docente fue una obligación ciudadana; d) el patriotismo infantil debía ser reflexivo pero solemne, a la vez que la inculcación sería un resultado de un proceso prolongado, consolidado mediante la afectividad, emotividad y perdurabilidad.

La asistencia a las fiestas patrias debía ser cumplida por los docentes y alumnos aún cuando coincidieran con el período de vacaciones, como ocurría con el 9 de Julio (CNE, 1922). En 1926, se declaró asueto para las escuelas de los Territorios Nacionales los días 26 de mayo y 10 de julio, no obstante, fue obligatoria la asistencia “[...] a las procesiones cívicas, reuniones literario-musicales u otras formas de conmemorar el fausto acontecimiento” (CNE, 1926, p. 111). Algunos de estos actos fueron fotografiados, revelando escenas dilemáticas con relación al alumno y su medio: en Alto de la Sierra –Misiones– muchos niños criollos descalzos, agitaban las banderitas distribuidas por el inspector; en Buen Lugar, Formosa, la bandera flameaba en un alto y torcido poste, observada por la hilera de alumnos con la banderita en mano; en Zapala y Plaza Huincul, la columna de decenas de niños desfilaba en la ciudad fría y desolada (CNE, 1926).

LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA EDUCACIÓN PATRIÓTICA

El adoctrinamiento del nacionalismo escolar contrastaba con el impulso que tomó la escuela activa en la ciudad de Buenos Aires, desde 1926, por obra de Clotilde Guillen de Rezzano, difusora de las ideas de Montessori, Decroly, Parkhurst, Kerschensteiner y Dewey, aplicadas al año siguiente (CNE, 1926). A la vez, la crítica a los ‘moldes estrechos’ de la educación infantil que contribuyó a la guerra mundial aparecía en la correspondencia recibida por el inspector técnico seccional de la Capital Federal (CNE, 1927).

Ciertos indicios muestran una moderada y coyuntural reorientación del nacionalismo escolar, incluso con alguna presencia en los Territorios Nacionales, en 1927. En sus giras y visitas la Inspección General instruyó a inspectores, visitadores, directores y maestros para que se enseñara la historia nacional incluyendo “[...] en cada época la relación de los adelantos sociales, industriales, económicos, estableciendo distintamente los influjos internos y externos que ha ejercido influencia en su adelanto o regresión”. Esta perspectiva significó una ampliación del espectro temático, fortaleciendo la transversalidad curricular, a la vez que apelaba al alcance extraescolar de la tarea docente al vincular los temas de estudio con los hechos y problemas de actualidad (CNE, 1927, p. 149). Algo similar se percibía en el examen de habilitación para maestros sin título de las escuelas privadas de Territorios Nacionales, ya que los contenidos históricos comprendían

desde el descubrimiento de América hasta el presente, incluyendo temas que escapaban a la visión bélica, referidos a la economía y la sociedad (CNE, 1927).

Dentro del CNE se planteó la conveniencia de una revisión de las leyes de educación primaria n° 1420, n° 4874 y N° 2737 –de subvención nacional–, y de una reforma educativa que incluyera asignaturas prácticas y adaptadas a cada región. Como consecuencia, en 1929 se crearon las Escuelas primarias de Nuevo Tipo –con capacitación básica en oficios manuales–, y se amplió el número de escuelas primarias de adultos. Pero este interés utilitario no significaba un relajamiento del nacionalismo, sino la apropiación y adaptación de algunos elementos de la renovación pedagógica, con criterio funcional. Un ejemplo extremo fue la ocurrencia del inspector general de Territorios, Próspero Alemandri, al ordenar que para la enseñanza de la Geografía, maestros y alumnos construyeran o pintaran en el patio de recreo un mapa físico, político y económico de la Argentina del mayor tamaño posible, de un largo no mayor a 50 metros. (CNE, 1927).

Aunque el nacionalismo ampliara sus temas, persistió el patriotismo de corte castrense. En las escuelas de adultos anexas a los cuarteles de la Marina y el Ejército, y de las cárceles, se conservó un sesgo militarista intenso, ya que las láminas con ilustraciones remitidas por el CNE ese año eran exclusivamente referidas a la guerra de independencia, a los primeros gobiernos patrios y a los próceres. En los informes de la Inspección General de Territorios, el belicismo de la música escolar y la búsqueda del formalismo en la expresión infantil se habían naturalizado, como componente del programa de las celebraciones patrióticas en las pequeñas ciudades y villas del interior. El entusiasmo patriótico resurgía en estos núcleos urbanos nuevos y menores, donde el vecindario participaba en las procesiones cívicas, en las veladas y festivales, y donaba ropa, calzado y alimento para los pobres mientras “[...] desfilan los niños al compás de sus cantos marciales” (CNE, 1927, p. 149). En los festejos del 25 de Mayo y del 9 de Julio los municipios destinaban un gran porcentaje de sus escasos recursos a los agasajos de comitivas políticas y a la distribución de carne y pan entre los pobres, en medio de juegos populares y bailes que duraban varios días.

No obstante, también existía un cuestionamiento al formalismo del patriotismo al interior mismo de la conducción educativa, como lo reflejan las palabras de Pablo Pizurno, en una conferencia pronunciada en Córdoba, al oponerse a la enseñanza libresca de la instrucción cívica, a la ritualización de la educación patriótica y al uso hipócrita de los emblemas patrios si no estaban acompañados de buenas acciones (De la conferencia del profesor Pizzurno, 1927, p. 2)

Para la reiteración cotidiana de los ideales nacionalistas, los textos escolares fueron un soporte fundamental. Durante el transcurso de la década de 1920, las editoriales publicaron una cantidad considerable de obras. En los cuatro primeros grados era obligatorio el uso de ‘libros de lectura’, que se empleaban para la práctica

de la lectura, de la expresión y para el tratamiento de temas morales y cívicos. Estos textos también introducían a los diversos temas de la naturaleza, la historia, la geografía y la ciencia, desde una perspectiva ética y emotiva. El análisis de estos libros permite una aproximación al currículo y a las relaciones cotidianas de enseñanza y aprendizaje. En el contenido relacionado con la educación nacionalista se percibe que el concepto de patria era central, siendo una de las pocas abstracciones presentes, explicada a partir de elementos con existencia tangible, aunque también con otros metafísicos que el docente debía esforzarse en hacer inteligibles. El lenguaje de las lecturas poco difería desde el segundo al quinto grado, sobre todo cuando se incluían fragmentos literarios escritos por afamados poetas o intelectuales, muchos de ellos inadecuados para la comprensión infantil.

La conexión con el presente y futuro no era frecuente en estas lecturas, porque la patria aparecía siempre asociada a la lucha por la libertad y a la acción valiente y altruista de los próceres, que lograron la independencia de la nación oprimida por el yugo colonial a través de la acción armada. Esta entrega total a la causa de la revolución debía ser merecedora de la gratitud de los argentinos, siendo esta deuda moral un fundamento explícito de la educación patriótica. La muerte por la patria fue naturalizada en los libros como una entrega necesaria y voluntaria de los soldados que se convirtieron en mártires. La violencia armada era justificada en estos libros por la meta de la emancipación política, descrita con prescindencia de toda otra explicación social o económica. Desfiles militares, amor a la patria, muerte de los enemigos, ideales y sacrificios heroicos, alma y corazones, son los elementos discursivos que pueblan las lecturas infantiles, jerarquizando a la nación y al estado por sobre los individuos. El general José de San Martín, un militar de carrera, y Manuel Belgrano, funcionario real convertido en jefe militar, eran las dos figuras siempre presentes, mientras que otros patriotas sólo fueron mencionados ocasionalmente. Este último, al ser creador de la bandera nacional, era ponderado como un hombre, guerrero y pensador virtuoso (Blomberg, n.d.; Lenns, 1922; Schmid, n.d.) La bandera, constituida en tema de numerosas lecturas se asociaba a la fraternidad, la pureza, el anhelo de emancipación y de libertad, y su tratamiento tendía a ser emotivo, buscando generar un amor la patria superior al que el niño tenía por su madre.

Fuera de la escuela, la contracultura libertaria continuaba sosteniendo sus clásicas ideas antimilitaristas. Un colaborador del periódico *Brazo y Cerebro*, de Bahía Blanca, dejó esta definición: “Patria: símbolo odioso inspirado en un principio político religioso que cultiva la matanza y que divide a los hombres sobre un falso orden de cosas establecido por los Estados para gobernar y vencer sobre el inmenso conglomerado de la humanidad” (Dvp, 1926, p. 2). Los socialistas, en cambio, concibieron a la guerra de independencia como una gesta heroica que terminó con la dominación colonial, no obstante se distanciaron de las interpretaciones quijotescas sobre los líderes militares de la emancipación, entendiendo que los

móviles profundos de ese proceso eran de de naturaleza económica, y requirieron el cambio jurídico y social (Aniversario de la Revolución de Mayo, 1928). No obstante también sus periódicos locales podían sostener una versión más clásica de la lucha heroica.

El año 1928 se inició con la Primera Convención Internacional de Maestros, realizada en la ciudad de Buenos Aires (Ascolani, 2010). Aunque fue cuestionada por los sectores conservadores y por las autoridades del sistema educativo, entre sus resoluciones de avanzada dejó una innovadora proclama sobre *Los derechos de los niños*, que intentaba implantar el respeto por sus intereses, espontaneidad, personalidad, y la responsabilidad colectiva en su educación (Los Derechos del Niño, 1928). Difundidas estas ideas en los medios de prensa, tuvieron sin dudas una repercusión en los ámbitos escolares.

En este contexto más favorable para los cambios, en la Capital Federal el nacionalismo escolar fue reformulado de un modo más progresista, sin perder el sesgo espiritualista. La enseñanza patriótica continuaba siendo considerada un tema central, constituyendo un corpus curricular transversal a los contenidos sintéticos de los programas, e incorporó como refuerzo el utilitarismo de la pedagogía de la acción, que sostenía las ventajas de la experiencia práctica contraponiéndola al verbalismo. Rememorando las ideas de J. Dewey, sobre la escuela como primer ámbito de la práctica ciudadana, se fundamentaba la utilidad de las experiencias eleccionarias en la escuela. Al fusionarse la enseñanza activa con la noción positivista de adaptación social, se procuró una educación beneficiosa para las vocaciones y la inserción social de los alumnos (CNE, 1928-1929). A la vez, el utilitarismo se combinó con la pedagogía basada en la teoría de la asociación de ideas propuesta por Edouard Claparede y por Ovide Decroly, difundiéndose la noción de ‘centro de interés’ como dispositivo para la enseñanza. La confluencia de estas ideas tuvo sus primeros efectos en la enseñanza de la historia y geografía nacional, útil a la vida del futuro ciudadano, vinculando las diferentes materias del programa, sin ‘declamaciones enfáticas’, con la inspiración de “[...] hábitos de honradez, de trabajo y de progreso [...]” y con “[...] la convicción de que la república será tanto más grande y prestigiosa cuanto más energía demuestren sus hijos en preservar la lucha por la vida, procurando el encumbramiento nacional [...]” y manteniendo su lealtad. Aún con su progresismo, este nacionalismo no alteraba la supremacía de la nación por sobre el individuo, pero le incorporaba un mandato de autocontrol ciudadano al preparar al niño para las funciones cívicas y políticas que le tocaría cumplir en su vida adulta “[...] en la conciencia del deber y en el sentido de la responsabilidad” (CNE, 1928-1929, p. 50).

En 1929, en la Capital Federal, hubo una economía de las exteriorizaciones patrióticas, dado que los actos escolares se redujeron y moderaron. Cada escuela celebró en su propio local actos escolares que duraron no más de una hora, manteniendo “[...] el decoro y el buen gusto [...]”, exponiendo las labores del año

“[...] evitando así ensayos y pérdida de tiempo [...]”, sin uso de trajes especiales y adornos, y dentro de los locales escolares. Los recitados de poesías, bailes y otras representaciones debían hacerse “[...] sin olvidar que éstos deber ser de los niños y para los niños”. El homenaje a los Muertos por la patria, el 31 de octubre, se destinó a conmemorar al maestro fallecido (CNE, 1928-1929, p. 198).

La perspectiva de la Inspección General de Capital Federal se tornó pragmática, de modo que los actos escolares eran entendidos como una instancia más de la enseñanza, además de dejar la impresión que se estaba cumpliendo a regañadientes con disposiciones con las cuales se discordaba. Los actos perdieron el sentido público y de exhibición escolar en la sociedad. Esta orientación utilitaria atenuó los dispositivos de la educación patriótica, lo cual era una ruptura muy fuerte, aunque sería efímera.

Para los anarquistas estos cambios no podían ser suficientes, porque en 1929 y 1930 mantenían el discurso antibelicista de la coyuntura de guerra (Fernández Caminata, 1930, p. 2). El escritor Rodolfo González Pacheco, contrapuso a la concepción nacionalista de patria su visión libertaria, de amor al terruño, sin exageraciones, idolatrías agresivas ni coacciones: “No nos agobiéis la vida llamándonos compatriotas. Apenas si somos prójimos” (González Pacheco, 1922, p. 1). Otros militantes dejaban ideas similares, al cuestionar el papel de los maestros que alimentaban a sus alumnos con canciones bélicas, inculcando odios, ambiciones y nociones de frontera que separaban del enemigo (Centinela, 1930, p. 3). Al concepto de nación contraponían el de humanidad, para desterrar las guerras fratricidas fomentadas por el capitalismo.

CONSIDERACIONES FINALES

El nacionalismo escolar del período analizado estuvo orientado especialmente a controlar el cosmopolitismo a través de la adaptación cultural de los alumnos y de sus familias inmigrantes, sin hacer alusiones notorias a sectores populares criollos, ni a los adultos adherentes a teorías consideradas disolventes de las instituciones. Si bien sus manifestaciones fueron imitativas del nacionalismo colonialista europeo, el expansionismo no formó parte del discurso oficial, mientras que la rememoración de las glorias de la emancipación fue el objetivo principal y omnipresente.

El proyecto de ingeniería cultural que lo guiaba fue obra de actores diversos que comulgaban con el positivismo, con el espiritualismo nacionalista o con hibridaciones de ambos, de modo que el carácter ‘dramático’ de la enseñanza patriótica no puede ser pensado sólo como instrumental. La denuncia anarquista sobre la mascarada y exaltación patrioterica en beneficio de la burguesía puede ser

correcta en ciertos casos, relacionados con la inculcación de emociones militaristas, pero no reflejaba el éxito de la política de asimilación en amplios sectores populares.

La educación patriótica no quedó aprisionada en la cristalización del currículo percibida a partir de la continuidad del plan de estudios de la enseñanza primaria. Por el contrario, tuvo una dinámica de cambios progresivos, favorecida por su carácter transversal, manifiesta en las prácticas relacionadas con las conmemoraciones, con veneración de los símbolos, con el cancionero escolar y con los libros de lectura. Estas transformaciones obedecieron tanto a la reafirmación del culto patriótico como a los insumos y refuerzos proporcionados por la renovación pedagógica y, en especial, didáctica. De tal modo, en la década de 1920 operó el inicio de una transición desde la enseñanza catequística a formas activas basadas en la asociación ideas, centros de interés y objetivos utilitarios. El escolanovismo se nutrió del positivismo, sin perder la tendencia espiritualista que le imprimieron muchos de sus promotores. La contestación más acérrima al nacionalismo provino de las agrupaciones anarquistas, por lo común vinculadas a las organizaciones sindicales, pero su discurso quedó anclado en los argumentos que el racionalismo de la Escuela Moderna y el antimilitarismo colocaron en escena en la coyuntura del Centenario de Mayo y en los años de la Primera Guerra Mundial.

El horror de la guerra permaneció en el horizonte durante la década de 1920 y esto contribuyó a que la escuela asumiera una nueva concepción con respecto a los derechos de la infancia, moderando las prácticas irreflexivas o de manipulación exhibicionista, no obstante su incidencia en el patriotismo escolar fue relativa y temporal, porque prácticamente todas las experiencias pedagógicas renovadoras se dieron en la Capital Federal y fueron afectadas por el golpe de estado de 1930.

REFERENCIAS

Aniversario de la Revolución de Mayo. (1928). *La Lucha*, 1. Periódico socialista.

Ascolani, A. (2010). Las Convenciones Internacionales del Magisterio americano de 1928 y 1930. Circulación de ideas sindicales y controversias político-pedagógicas. *Revista Brasileira de História da Educação*, (23), 71-95. Recuperado de: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38530/20061>

Ascolani, A. (2019a). José A. Quirno Costa: espiritualismo, sentimientos y preparación para la vida en la escuela primaria argentina (1933-1938). In J. Gondra, C. E. Vieyra & C. Sooma Silva. *História intelectual e educação: reformas educacionais, estado e sociedade civil* (p. 15-37). São Paulo, SP: Paco Editorial.

- Ascolani, A. (2019b). Reformismo pedagógico, utilitarismo y nacionalismo en las escuelas primarias de la Argentina durante la crisis de 1930. *Revista Lusófona de Educação*, (43), 149-162. Recuperado de: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6776>
- Barrancos, D. (1991). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*. Buenos Aires, AR: Contrapunto.
- Bejar, M. D. (1992), Mitos, altares y fantasmas: aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino. *Estudios-investigaciones*, (12), 83-130.
- Bertoni, L. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, (5), 77-111.
- Bertoni, L. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, AR: FCE.
- Blomberg, H (n.d.). *El Surco*. Buenos Aires, AR: Estrada.
- Centinela (1930, 1 de septiembre). "Maestro, oye" [de Bandera Negra]. *Voluntad, Publicación Anarquista*, 3. Publicación anarquista.
- Concepto histórico de la Revolución de Mayo. (1928, 23 de mayo). *El Zonda*, 1. Partido Socialista Sección Tres Arroyos.
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1913). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública* (1909-1910).
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1921). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública* (1920). Buenos Aires.
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1922). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*.
- Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1924). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1926). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1927). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1928-1929). *Educación común en la capital, provincias y territorios nacionales, informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública*.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1900, 31 de marzo). *El Monitor de la Educación Común*, (324), 172.

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1910, 31 de agosto). *El Monitor de la Educación Común*, (452), 420-428

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (1917, 31 de julio). *El Monitor de la Educación Común*, (535), 62-63.

De la conferencia del profesor Pizzurno. (1927, 27 de octubre). *La Voz Socialista*, 2. Periódico, Pergamino.

Los derechos del niño. (1928, 20 de enero). *La Antorcha*, 3.

Dvp. (1926, 20 de noviembre). Mensaje a la juventud. La patria y la guerra. *Brazo y Cerebro*, 2. Periódico anarquista.

El ejército. (1924, junio). Unión Obrera Marítima. *La Unión del Marino*, (109), 6.

Escudé, C. (1991). *El fracaso del proyecto argentino: educación e ideología* (Tesis). Instituto Torcuato Di Tella, Buenos Aires.

Escuela Nueva (1922, febrero). Agrupación anarquista de obreros lavadores y limpia bronce de autos. *Bandera Negra*, (1), p. 4.

Farigola, R. (1906, 8 de marzo). La patria. *Fulgor*, 1. Periódico anarquista.

Fernández Caminata, P. (1930, 15 de junio). Entusiasmo pernicioso. *Libre Examen*, 2. Publicación anarquista.

- González, C. (1913, 25 de mayo). El fanatismo en la enseñanza. *Libre examen*, 6.
- González Pacheco, R. (1922, 26 de mayo). "Patria". *La Antorcha*, (41), 1. Semanario anarquista.
- Juramentos falsos. (1923, 13 de julio). *La Antorcha*, 1.
- Lenns, G. (1922). *Patria y belleza*. Buenos Aires, AR: Kraft.
- Lionetti, L. (2007). *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila Editores.
- Patria. (1895, 16 de mayo). *La Unión gremial*, 1. Órgano de las sociedades de resistencia.
- Patria, Militarismo, Guerra. (1930, 1 de julio). *Voluntad*, 4. Publicación anarquista.
- Patriotismo. (1913, febrero). *El látigo del Carrero*, (78), 3. Periódico del Gremio de Conductores de Carros.
- Patriotismo y gobierno. (1912, 19 de mayo). *Libre Examen*, 1. Periódico semanal.
- Petrini, G. (1914, 11 de julio). La idea de la patria. *La Acción Obrera*, 3. Periódico sindicalista revolucionario.
- Plotkin, M. (1985). Política, educación y nacionalismo en el Centenario. *Todo es Historia*, (221), 64-79.
- Rojas, R. (2011). *La restauración nacionalista: informe sobre educación*. La Plata, AR: UNIPE Editorial Universitaria. Publicado originalmente en 1909.
- Schmid, D. (n.d.). *Bello y útil*. Buenos Aires, AR: Estrada.
- Suriano, J. (2001). *Anarquistas: cultura y política libertaria en Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires, AR: Manantial.
- La violencia como privilegio burgués. (1912, 25 de mayo). *La Acción Obrera*, 1. Semanario sindicalista revolucionario.

ADRIÁN ASCOLANI es investigador independiente del CONICET, director regular del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR) y director de la Revista IRICE. Profesor titular y director del Doctorado en Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de Rosario. Miembro del Comité Asesor del Núcleo Básico de Revistas Científicas del CAICYT (CONICET), Profesor. Fue vicepresidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (2004-2008).

E-mail: ascolani@irice-conicet.gov.ar
<https://orcid.org/0000-0002-2999-8391>

Recibido en: 29.06.2020

Aprobado en: 03.07.2020

Cómo citar este artículo: Ascolani, A. Nacionalistas y libertarios: tensiones en torno de las conmemoraciones y símbolos patrios en la educación primaria (Argentina, 1910-1930). (2020). *Revista Brasileira de História da Educação*, 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e129>

Este artículo se publica en modalidad de acceso abierto bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY 4).