

Un proyecto 'argentinizador'. Educación y efemérides en la región patagónica y rionegrina (1908-1930)¹

An 'Argentinizing' project. Education and anniversaries in Patagonia and Río Negro (1908-1930)

Cielo Zaidenweg²

cielozaiden@hotmail.com

Resumen: El proceso de consolidación del Estado nacional argentino tuvo lugar entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. En función de esto se procedió a la construcción de la nacionalidad, por lo que el Estado se abocó a la tarea de definir e implementar la identidad nacional, así como de mantener vivo el espíritu patriota. La tarea fue ardua y el territorio nacional inmenso. En el caso de los Territorios Nacionales, entidades jurídicas sin autonomía y dependientes directamente del gobierno central, la estrategia argentinizadora revestía aún mayor importancia. Con una población muy heterogénea, lejana y, frecuentemente, aislada, fue indispensable arraigar en estas regiones el amor al suelo y la adscripción a la nación. En este sentido, el objetivo del artículo es estudiar las prácticas simbólicas que, a través de la educación formal y de las efemérides patrias, lograron integrar a los territorios nacionales al proyecto nacional. Para ello centraremos la mirada en la región patagónica y la gobernación rionegrina durante las primeras décadas del siglo XX.

Palabras claves: Estado Nación, argentinización, territorios nacionales, educación patriótica, efemérides.

Abstract: The consolidation of the Argentinian national State took place between the late 19th and early 20th centuries. Consequently, the procedure of nationality construction started and the State undertook the task of defining and implementing national identity, and of keeping the patriotic spirit alive. The task was arduous and the country's territory immense. In the case of the National Territories, autonomy and legal entities directly under the central government, the argentinizing strategy became more relevant. With a very heterogeneous population, remote and often isolated, it was essential to root in these regions the love to the land and the attachment to the nation. In this sense, the article aims to study the symbolic practices which, through formal education and patriotic ephemeris, achieved the integration of the national territories to the national project. With this purpose, we will focus on the Patagonia region and Rio Negro governorate during the first decades of the 20th century.

Key words: nation State, Argentinization, National Territories, patriotic education, ephemeris.

¹ Este trabajo forma parte de mi investigación doctoral sobre las estrategias de 'argentinización' en los Territorios Nacionales y se presenta en la fase conclusiva del proyecto de investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, HAR2009-07094, aunque su versión definitiva se realiza en la fase inicial del proyecto del Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2012-30495. Ambos se desarrollan 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. Pilar García Jordán.

² Universidad de Barcelona. Investigadora miembro del Taller de Estudios e Investigaciones Andino Amazónico (TEIAA).

Introducción

El período que transcurre entre 1880 y 1930 se reconoce de vital importancia en la historia de la Argentina, al ser el período en el que se consolidó el proyecto de Estado nacional, y con ello la construcción de la nacionalidad argentina. Si entendemos la nacionalidad como una construcción imaginaria necesaria para transmitir a los individuos un sentimiento de pertenencia a una comunidad, a una identidad colectiva (Anderson, 1993; Hobsbawm, 1988), diremos que en la República Argentina la cultura nacional fue el resultado de políticas estatales identitarias, a través de las cuales se buscó alcanzar una homogeneidad cultural al mismo tiempo que organizar la diversidad interna (Grimson, 2007).

A partir de un desprecio por la población nativa y la valorización de lo europeo, de la hipotética superioridad racial del hombre blanco, se buscó la unidad étnica del país. Paralelamente al fomento de una inmigración proveniente de Europa, fue imprescindible llevar a cabo la conquista efectiva de los vastos territorios que se extendían al norte y sur del país. A través de la ocupación coercitiva de estos territorios en la segunda mitad del siglo XIX³, y aún antes, a través de “agentes civilizados” portadores de la modernidad (militares, científicos, técnicos y religiosos), el Estado Nacional fue capaz de organizarlos en una estructura administrativa fuertemente centralizada que acentuó la dependencia política y la intervención jurídica sobre sus habitantes⁴. Como parte del incipiente proceso en el que se buscó hacer efectiva la soberanía nacional en las nuevas tierras ganadas al indio, pareció ser relevante dotar a la sociedad regional de elementos que permitiesen afirmar su identidad nacional. Fueron frecuentes, entonces, las referencias a la necesidad de “argentinizar” a la población.

La intención del Estado respecto a los llamados territorios nacionales (TN) fue la implantación del sistema republicano, pero de manera tal que fuese necesario el acompañamiento gubernamental en su desenvolvimiento

(Ruffini, 2007, p. 64). El *republicanismo tutelado* a que hace referencia Ruffini se orienta a señalar el rol que debía cumplir el poder político con respecto a los territorios nacionales: controlar el desarrollo político e ideológico de sus habitantes de manera que obedecieran la ley y a los poderes instituidos, y se formaran como “buenos ciudadanos”, trabajadores y honestos (Ruffini, 2007, p. 65). Para cumplir con este objetivo, la clase política y económica que detentaba el poder debía actuar sobre aquellos resortes que resultaban más eficaces a largo plazo para lograr imponer la autorreproducción legitimada de las relaciones de poder existentes (Juliano, 2002, p. 255).

En este sentido, el propósito del artículo es, por un lado, analizar cómo desde el ámbito estatal se desplegó una serie de estrategias educativas de nacionalización/ argentinización con vistas a la inclusión de estas regiones al Estado Nacional argentino; y, por el otro, identificar las particularidades regionales de este proceso. Nuestra mirada estará centrada en la región patagónica y en la gobernación rionegrina en particular. Hemos considerado como factor esencial en dicha dinámica el rol de la educación, centrándonos, en primer lugar, en el contenido patriótico de los programas de estudio de las escuelas primarias y, en segundo término, en la celebración de las fechas patrias, en su simbología y ritualización.

El trabajo se divide en tres apartados. En el primero, desarrollaremos el contexto y los conceptos básicos que nos ayudan a entender las estrategias de ‘argentinización’ dirigidas a la población; en el segundo apartado, abordaremos el análisis de las resoluciones tendientes a la organización de la educación patriótica y su repercusión en la región patagónica; mientras, en el tercero, centraremos la mirada en lo atinente a las celebraciones patrias, sus disposiciones estatales y su implementación y organización en el caso concreto de la gobernación norpatagónica de Río Negro⁵. Para ello nos hemos servido de fuentes periódicas, sobre todo de la revista pedagógica *El Monitor de la Educación*⁶, y de la prensa regional que se editaba en la localidad rionegrina.

³ La llamada *Conquista del Desierto* consistió en una serie de campañas militares impulsadas por el gobierno de Julio A. Roca en 1879 con el fin de ejercer un real y efectivo dominio sobre los territorios pampeanos y patagónicos. Ver Navarro Floria (1999) y Bandieri (2005).

⁴ Por ley N° 1.532 del 16 de octubre de 1884, se establecieron los Territorios Nacionales de Chaco, Formosa y Misiones en el norte, la Pampa en el área central del país y, en el sur, por división de la Gobernación de la Patagonia, los de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, estableciendo sus superficies, límites, forma de gobierno y administración. Estas nueve Gobernaciones pasarían a ser diez en 1900 con la incorporación del territorio de Los Andes. Hasta mediados de la década de 1950, en que se completó el proceso de ‘provincialización’ de dichas gobernaciones –con la excepción de Tierra del Fuego que se convirtió en provincia en 1990–, los territorios nacionales fueron simples divisiones administrativas carentes de autonomía y absolutamente dependiente del gobierno central; véase Bandieri (2005) y Favaro (2001).

⁵ En este sentido diremos que este trabajo se ocupa de procesos que parten y se desarrollan desde una instancia central, en el ámbito estatal, y que se implementan en el ámbito local/regional. El desarrollo de la investigación exige considerar, pues, la historia regional, enfoque teórico-metodológico que permite verificar la aplicación de discursos y proyectos elaborados desde el Estado central y que no suelen ser visibles si los estudiamos desde la “historia nacional”.

⁶ Biblioteca del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), periódico *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, 1908-1920. Cabe señalar que en esta revista pedagógica de publicación mensual, editada desde 1881 por el CNE, se publicaban resoluciones sancionadas por dicha institución y por el Ministerio del Interior o de Instrucción. Tales disposiciones afectaban, como parece obvio, a la educación: fechas y horarios de efemérides, informes periódicos de inspectores escolares, boletines oficiales, etc. La revista fue, durante décadas, una herramienta más en el fortalecimiento de un sistema educativo que supo integrar a los hijos de los inmigrantes y favorecer la movilidad social ascendente de los ciudadanos. En esta época del *Monitor*, el Estado central –de manera un tanto monocrónica– emitía una voz oficial y unívoca a ser seguida por los docentes pero no por y con ellos (Dussel y Tenewicki, 2010).

Estrategia estatal de argentinización

Según Oscar Oszlak, una de las propiedades de la "condición de ser" del Estado nacional es la capacidad de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia y solidaridad social (Oszlak, 1997, p. 13). En este punto, la contribución de la educación, de la instrucción histórica en particular, y de la celebración de fechas "patrias" fueron fundamentales para conformar lo que se consideraba la nacionalidad argentina. Los sistemas educativos modernos como el de Argentina surgirán paralelamente a la conformación de los estados nacionales, por ello dependerán del Estado y quedarán atados a sus políticas. Dependiente del modelo de estado será el modelo de hombre a formar, un afán por integrar e igualar, que enajenó a la sociedad su capacidad pedagógica y buscó determinarlo todo (Braslavsky, 2001, p. 5).

Para ello fue indispensable la sanción de la Ley 1.420 de Educación Común de 1884, una ley que establecía como principios básicos la obligatoriedad, gratuidad, laicidad y gradualidad de la educación pública. Dicha legislación regía tanto para Capital Federal como para los T.N. con el objetivo, entre otros, de construir escuelas, proporcionar maestros titulados a las mismas, así como todo lo necesario para la pronta incorporación de las diferentes regiones a la "civilización". Tanto los grupos dirigentes como los intelectuales que participaron en la definición de dicho sistema sabían de la importancia que esta ley comportaba; la máxima de formar al ciudadano significaba la integración de los distintos grupos sociales, culturales y étnicos, en la creación de una identidad nacional y, no menos importante, en la legitimación del poder del Estado y su proyecto nacional (Zaidenweg, 2009).

De esta manera, la Ley 1.420 constituyó la más completa y orgánica legislación de la educación primaria y, durante los casi cien años que estuvo vigente, facilitó la realización de una obra extraordinaria; por un lado, aseguró la unificación espiritual del país y, por el otro, logró la asimilación de la población autóctona, y la de los hijos de aquellos inmigrantes que desde las últimas décadas del siglo XIX se fueron incorporando a la República. Si la ley 1.420 fue el punto de partida de una serie de medidas tendientes a efectivizar una educación que igualara y diera sentido de pertenencia a los habitantes del suelo argentino, fue especialmente en las primeras décadas del siglo XX cuando se acentuó la *fórmula educativa* que conseguiría plasmar un modelo propiamente 'argentinizante'. El en-

tonces presidente de la nación José Figueroa Alcorta, quien gobernó desde el 12 de marzo de 1906 al 12 de octubre de 1910, insistía en 1908 en que los planes educativos no estaban produciendo en la práctica los resultados que la cultura cívica del país reclamaba⁷. A partir de entonces, en las escuelas elementales y, fundamentalmente, en las de nivel primario⁸, se buscaría desarrollar una acción lo más efectiva posible que lograra transmitir de manera más efectiva el espíritu y la moral republicana y patriótica.

Carlos Escudé define este proyecto positivista como una obra de ingeniería cultural, en el que además se coronaba la idea (de clara raíz jacobina) de transformar al patriotismo en religión. La ley de educación que regía desde 1884 era laica y prohibía el dictado de religión en las escuelas públicas durante las horas de clase. Por añadidura, la Argentina no poseía una religión que fuera privativamente nacional. ¿Por qué no, entonces, reemplazar a Dios por la Patria en la escuela, y convertir al patriotismo en culto? Es entonces cuando esta noción de la *religión del patriotismo* cobró una enorme difusión en las primeras dos décadas del siglo XX (Escudé, 1990, p. 35).

La asunción en 1908 de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), institución que fue junto al Ministerio de Instrucción Pública la instancia superior en el sistema educativo nacional, marcó un hito en la elaboración de una sólida y homogénea educación moral y una amplia instrucción acentuadamente nacional. Éste resolvió instaurar un modelo de *educación patriótica* que lo impregnaría todo, desde los planes de las diferentes asignaturas, la conducta en el recinto escolar y fuera de éste, hasta los libros de texto o manuales escolares, dándole así un especial y renovado impulso a la formación nacionalizadora, sobretodo en los territorios nacionales, hasta entonces prácticamente librados a su suerte. A través de las disposiciones de Ramos Mejía se elaboró un informe acerca de las pautas que debía adquirir este proyecto, siendo *El Monitor de la Educación*, órgano oficial del CNE, el encargado de difundir dicho plan. En relación a esta fuente, a continuación nos interesa analizar, en primer lugar, el énfasis que se hace en la difusión de los programas educativos y, en segundo lugar, reflexionar sobre algunas cosmovisiones de inspectores seccionales de la región patagónica respecto a la enseñanza allí impartida.

La fórmula patriótica en los planes escolares

La educación moral y patriótica buscó concretarse en los planes vigentes de la educación nacional. Se trataba

⁷ Decreto presidencial dado en Buenos Aires 07/09/1908, en *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública 1908* (1909, T. III, p. 388-390).

⁸ Hacia 1908 se contabilizaban en el país cerca de 600.000 alumnos asistentes a la escuela primaria, 22.000 para la escuela media, y tan solo de 5.000 para la escuela superior. De ahí la importancia que tendría la escuela primaria en la obra patriótica de educar al soberano, *El Monitor de la Educación Común* (1908, n° 449, p. 173).

de programas elaborados y difundidos desde el CNE para resaltar el patriotismo en las escuelas comunes de todo el país pero, sobre todo, en aquellas regiones donde la ley 1.420 tenía jurisdicción, esto es, la Capital Federal y los T.N. En junio de 1908, el *Monitor* publicó un informe en el que desarrollaba estos criterios para las diversas asignaturas, que debían ser oportunamente puestos en práctica.

Por lo que respecta a las asignaturas como la *lectura y escritura* se recomendaba que en los grados inferiores se dieran de leer y escribir con frecuencia “palabras y frases de carácter patriótico, [...] nombres de patricios, de lugares históricos, monumentos, fechas”, y que, fundamentalmente, se le asignaran a esas evocaciones la explicación correspondientes. A medida que la lectura avanzara, se confiaba lo siguiente: “introdúzcase la lectura de poesías y trozos en prosa, prefiriéndose de autores nacionales. [...] De vez en cuando se harán copias suficientes, valiéndose del mimeógrafo, ó aprovechando las clases de dictado, de episodios, anécdotas, paralelos, rasgos biográficos, frases célebres, y se repartirán para ser leídas y comentadas en las de lectura [sic]” (*El Monitor de la Educación Común*, 1916, n° 446, p. 342). Asimismo, desde el CNE se entendía que “el conocimiento de la lengua que se habla en un pueblo, puede ser de por sí un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí a los hombres que lo habitan”, por lo que la insistencia en el estudio del *idioma nacional* desde el punto de vista de la educación patriótica fue indispensable. Eran muchas las voces que sostenían el hecho de que el ejercicio de esta materia en concreto era el único medio de cultivar el patriotismo. En este sentido se buscó acabar con las prácticas de los extranjeros residentes en el país que seguían hablando su propio idioma entre sí y sobretodo con los hijos que asistían a las escuelas públicas. En cuanto a esta materia, el proyecto publicado en el *Monitor* rezaba lo siguiente: “cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, más vincularemos al niño con su tierra”. Los medios especiales diseñados para este fin se desarrollaron oportunamente en el programa de *Castellano* con las siguientes prescripciones:

En la conversación, en todos los grados, incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los prohombres. Hacer lo mismo durante los ejercicios de reproducción oral de frases y trozos leídos, así como en la recitación de memoria de trozos selectos. Escoger con cuidado los trozos literarios en prosa ó verso, de autores nacionales, que han de leerse ó recitarse de memoria. Utilizar al efecto, previa una explicación suficiente de las mismas, frases históricas (*El Monitor de la Educación Común*, 1916, n° 446, p. 343; énfasis nuestro).

En esta misma dirección, las asignaturas de *Geografía e Historia* se prestarían particularmente para influir en la formación de sentimientos patrióticos, surgiendo en la misma dinámica de estudio los medios adecuados para su desarrollo. Por lo que refiere a Geografía, se estudiarían los diversos lugares y regiones del país, con “las bellezas naturales comparables á las mejores del mundo, superiores á veces”. Asimismo es interesante resaltar la vinculación que desde este proyecto de educación patriótica se hace de la historia y la geografía; así se aprenderían itinerarios históricos en los mapas nacionales, sirviendo simultáneamente como ejercicio geográfico y como medio de enseñanza histórica. Como ejemplo de lo dicho se estudiarían las características orográficas de la cordillera y se resaltaría la valentía de los héroes nacionales, quienes habrían sido capaces de cruzar los Andes para asegurar la “libertad y para llevarla también á países hermanos” (*El Monitor de la Educación Común*, 1916, n° 446, p. 346). De ese modo, cualquier lugar, ya fuera la costa, los ríos, los valles, los pueblos, etc., serían susceptibles de ser mencionados por su topografía, configuración, etc., y a su vez como escenarios de hechos históricos.

La enseñanza de la Historia cumplió un rol primordial al transmitir un relato unificado del pasado. Su misión tenía una eminente función político-ideológica por sobre la transmisión de conocimientos y habilidades (Tedesco, 1982). En este proyecto de educación patriótica, los acontecimientos históricos serían evocados como “ejemplos de perseverancia, de abnegación, de sencillez, de valor, de altivez”, valores generalmente encarnados en los próceres nacionales, a los que, en la medida de lo posible, debía imitarse. Si la historia tenía un lugar preferente en el programa escolar, se debía principalmente a lo mucho que podía servir a la educación moral y cívica del educando (*El Monitor de la Educación Común*, 1916, n° 446, p. 347).

Si bien la historia era considerada el ramo de instrucción más apropiado para facilitar la educación patriótica, la asignatura que enseñaba *Moral e Instrucción Cívica* también será considerada fundamental a la hora de transmitir el ideal nacional. El maestro debería recurrir nuevamente a ejemplos para ilustrar las distintas virtudes, los modelos de comportamiento y accionar que podían evocarse, mayoritariamente, a través de los hombres y de las instituciones republicanas en la Argentina. Desde la escuela, el alumno sería preparado para servir a la patria, y esto sería posible a través del esfuerzo orientado a adquirir las cualidades que harían de él “un buen padre, buen ciudadano, buen hombre”, sin mencionar la diferencia de género en términos de “buena madre” o “buena mujer”. Con respecto a esta materia en concreto, Jacinto Cárdenas, vocal del CNE, escribía:

La educación cívica es la función primaria de las aulas, porque prepara la vida de toda democracia eficiente. [...] Debe abrazar la escuela entera. En el día de la primera clase, con la primera sonrisa del maestro, debe recibir el niño la primera impresión de su cultura cívica. Es, entonces, cuando ha de iniciarse la formulación de sus hábitos morales y sociales: después, ya será tarde [...] Sería el mejor culto al patriotismo (El Monitor de la Educación Común, 1916, n° 521, p. 212).⁹

De igual manera que se buscaría resaltar la lectura y las recitaciones de autores nacionales, se aconsejaría utilizar junto a las lecciones diarias la exhibición de cuadros, retratos, dibujos, proyecciones luminosas (si se disponía de la infraestructura), ejercicios discretos de dramatizaciones, etc., contribuyendo poderosamente a “dar mayor interés, hacer más comprensible todo, *provocar emociones mayores* y, en consecuencia, acentuar el benéfico efecto de la enseñanza patriótica” (*El Monitor de la Educación Común*, 1916, n° 521, p. 347, cursiva nuestra). Esto demuestra la manera en que el CNE intentó relacionar todas y cada una de las asignaturas con hechos que resaltarán la importancia tanto histórica, geográfica, económica, etc. de la Argentina, y de su identidad como nación, llegando a recurrir incluso al estudio de datos estadísticos analizados en la materia de *aritmética*. Se incluía en esta asignatura la importancia del tema de los *impuestos*, para enseñar a los niños la dinámica por la cual las “pequeñas contribuciones” exigidas a los habitantes del país se traducían en grandes y necesarias cantidades, convirtiéndose en última instancia en “comodidades y servicios” para el propio contribuyente (*El Monitor de la Educación Común*, 1916, n° 446, p. 349).

A continuación nos detendremos en el análisis de algunos de los informes que los inspectores seccionales destinados a escuelas en la región patagónica, encargados de supervisar el cumplimiento de estas prescripciones, enviaron a las instancias superiores en Buenos Aires. Nos referimos al idioma nacional, la asimilación y una educación práctica en las escuelas patagónicas.

Informes de inspectores patagónicos sobre el cumplimiento del programa patriótico

El Monitor de la Educación se hacía eco de los informes elevados por los inspectores escolares al CNE relativos al funcionamiento de los centros educativos públicos en los distritos escolares existentes en la Argentina. A propósito

de esto, las funciones y misiones de los Inspectores —de acuerdo a la Ley 1.420 de Educación Común— consistía en vigilar personalmente la enseñanza de las escuelas (a fin de que fuera proporcionada con arreglo a las disposiciones, programas y métodos establecidos por el CNE); corregir los errores en ésta; informar al Consejo sobre el estado de la educación, los edificios, mobiliario, etc. (Teobaldo, 2009, p. 73). En definitiva, el control de la máxima institución educativa se extendía a través de estos funcionarios, brazos ejecutores de la política educativa nacional, al punto de que su presencia fue imprescindible en el despliegue y mantenimiento de la estrategia nacionalizadora pensada desde el centro de poder.

Por lo que aquí interesa, hemos centrado nuestra mirada en los informes relativos a la situación educativa de la región patagónica. Estas fuentes son de gran utilidad para verificar las prácticas concretas implementadas en estas escuelas territorianas, en orden a identificar varios aspectos: la importancia del idioma nacional como lengua vehicular; el esfuerzo por asimilar al extranjero, al indígena, al diferente, inculcándole una educación argentinizadora a la vez que regional; la implantación de la conciencia nacional y regional desarrollada entre los habitantes de estas poblaciones en los diferentes ámbitos —económico, social, político— de la vida; la prevalencia de una educación práctica que permitiría desarrollar las actividades a las que se suponían estaban destinados los territorios nacionales: ganadería, agricultura, manualidades. En definitiva, *El Monitor* hacía extensible a todo el país la marcha del sistema educativo en los diferentes espacios que conformaban la República, visibilizando su realidad e integrándolos en un mismo régimen nacional.

En este campo consideramos ilustrativo el informe elevado al CNE por Raúl B. Díaz, Inspector General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales, y publicado en *El Monitor* bajo el título “La educación en los territorios”. Díaz reproduce en este extenso texto algunas de las declaraciones que inspectores seccionales de los territorios y colonias nacionales más cercanos a lo que ocurría en las aulas le habían expresado en sus evaluaciones periódicas. En particular nos interesa resaltar, en primer lugar, lo referente a programas y dinámicas de enseñanza que favorecerían el aprendizaje de estos habitantes; en segundo lugar, la importancia de insistir en la enseñanza y exaltación del idioma nacional; y por último, un ejemplo en el que uno de los inspectores alude a la estrategia de inculcar costumbres propias nacionales, en vista a la asimilación del “otro”, ya sea extranjero o indígena.

Por lo que se refiere al tipo de educación a priorizar en la región patagónica, tanto el inspector Estanislao Flores de la Gobernación de Neuquén (3ª sección) como

⁹ En este número Jacinto Cárdenas firma la columna “Educación cívica”.

Licerio Sotomayor, inspector éste de la sección 6ta en la Gobernación de Río Negro, describían una educación eminentemente práctica que, entre otras cuestiones, respondía a las necesidades y realidades a las que debían enfrentarse los habitantes en dichos territorios. Mientras Flores señaló que

La enseñanza se basa en los métodos y procedimientos modernos. Los programas se desarrollan de acuerdo con el plan de estudios y demás prescripciones vigentes. Los esfuerzos diarios tienden a encauzar la enseñanza de las distintas asignaturas por las vías más modernas de orientación: concreta, práctica, experimental, patriótica y regional. De esa manera se elimina la rutina y el verbalismo que no desarrollan aptitudes ni preparan para la vida,

el segundo subrayó:

No se ha recargado el cerebro del niño con conocimientos que traen el agotamiento nervioso. La cantidad ha sido lo que permite mantener su natural equilibrio y lo que es más útil en la vida práctica. // A la par que se ponen en práctica métodos y procedimientos más en boga, se libra a la escuela de la enseñanza difusa creadora de tendencias opuestas en el espíritu del niño [...] (El Monitor de la Educación Común, 1916, n° 524, p. 108-109).

Tanto los docentes como los inspectores y los periódicos regionales se encargaron de defender la idea de que este tipo de educación contrastaba, sin duda, con los alcances y posibilidades imperantes en las escuelas de la Capital Federal¹⁰. Tengamos en cuenta que en los territorios nacionales escaseaban las escuelas normales de nivel secundario y eran inexistentes las universidades donde poder continuar con la formación académica. Por su parte, el inspector Daniel V. Ochoa, responsable de la sección 4ª en la Patagonia Atlántica, denunció la incidencia de la notable presencia extranjera en el aprendizaje del idioma nacional:

En las escuelas rurales de la Colonia Chubut (Valle), los alumnos proceden en un 90% o en su totalidad de hogares galeses. Ingresan a la escuela sin hablar el Idioma Nacional y debido al poco o ningún contacto con niños de otro idioma, el aprendizaje del Idioma Nacional es lento, y su comprensibilidad en la vida ultra-escolar cuando no cesa, se atrasa [...] En la Colonia Boer ocurre algo análogo (El Monitor de la Educación Común, 1916, n° 524, p. 109).

A medida que la educación fue situándose progresivamente como prioridad del gobierno central, aquélla fue haciéndose más efectiva. Conviene señalar que el gran número de población inmigrante provocaba cierto temor en la clase política, pues se pensaba que la diversidad de nacionalidades no ayudaría a consolidar una identidad nacional (Zaidenweg, 2010, p. 328). En las escuelas de los Territorios de la Patagonia Norte, los alumnos indígenas y los extranjeros fueron objeto significativo de los discursos docentes; en igual medida esos alumnos fueron objeto de diversas miradas, observaciones y recomendaciones entre la sociedad civil. En los informes escolares y otros escritos se señalaba la dificultad que tenían los niños indígenas y extranjeros para el aprendizaje debido al ambiente incivilizado en el que vivían en el primer caso, y a las particularidades étnicas en el segundo (Teobaldo, 2009, p. 67). Buen ejemplo de ello es la conclusión a la que llegó el inspector Licerio Sotomayor respecto a la estrategia utilizada en los territorios sureños para paliar esta dificultad:

En las Colonias donde predomina el elemento extranjero, se ha dado preferente atención a la enseñanza del idioma patrio; se ha enseñado a emplear términos exactos y de fácil comprensión, para reemplazar el vocabulario inadecuado, imperfecto y lleno de extravagantes modismos, empleados por los habitantes en su casi totalidad analfabetos, con costumbres extrañas a las nuestras. Enseñarles a observar, razonar, pensar y sentir es un fin que no se alcanza en poco tiempo (El Monitor de la Educación Común, 1916, n° 524, p. 109, resaltado nuestro).

Siguiendo con las recomendaciones indicadas por Díaz, se insistía en la necesidad de mantener a los maestros y maestras vigilados a la vez que instruidos, para que pudieran desempeñar de la manera más efectiva posible el rol de transmisores de ciudadanía y de nación en aquellos territorios, teniendo en cuenta que desde el discurso institucional los educadores eran considerados los representantes directos del Estado y de su proyecto “civilizador” allá en los espacios alejados del centro de poder. Díaz recogió esta inquietud y los describió de la siguiente manera:

aptos y contraídos en sus tareas; se esfuerzan en mejorar sus aptitudes y preparación; y gozan de generales simpatías en los vecindarios. Sin embargo algunos son poco laboriosos, nada progresistas puesto que creen que les basta el diploma que recibieron y carecen de tacto para desenvolverse, ajenos a rencillas y querellas, en aquellos incipientes vecindarios. Sobre estos maestros retardados

¹⁰ Esta comparación de la realidad territorial y la de Capital Federal se realiza únicamente en base a la aplicación de la norma prescrita por el CNE. Bajo ningún concepto entendemos esto como un estudio comparativo entre ambas regiones, sino que dichos escenarios son tenidos en cuenta debido a su implicación real en dicho proyecto.

con y sin título ejerce la Inspección Técnica su acción por medio de conferencias regionales, clases modelos prácticas, instrucciones oportunas, exhortaciones e inspiración hacia altos y nobles ideales (El Monitor de la Educación Común, 1916, n° 524, p. 113).

Cuando pensamos en los mecanismos a los que recurrió el Estado argentino para conformar una “conciencia o sentimiento nacional”, es indispensable identificar a los actores utilizados para implementar tales mecanismos. En este caso hemos mencionado a uno de los funcionarios más capacitados para dicha tarea, esto es, el inspector; el seguimiento detallado que hicieron los inspectores de la actividad educativa fue de gran ayuda en la avanzada “civilizatoria” y “argentinizadora”¹¹. En este mismo sentido, otro de los elementos que incidió en el ímpetu argentinizador de los territorios, además de los programas y asignaturas, fueron las *celebraciones patrias*, como veremos a continuación centrando la mirada en la gobernación norpatagónica de Río Negro.

Celebrando la patria: los festejos locales de las fechas nacionales

Las carencias y el déficit de la educación pública fueron suplidas o complementadas en muchas ocasiones con lo que llamamos “educación informal”: celebración de fechas patrias, conmemoraciones significativas en la historia nacional de obligatorio cumplimiento y con gran solemnidad. Si la escuela fue uno de los instrumentos más importantes para lograr el objetivo de construir la nacionalidad, los actos cívicos fueron también una de las herramientas más eficaces. Dichos actos 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 acaecidos (Hobsbawm y Ranger, 1999; Bertoni, 2001).

El 25 de mayo y el 9 de julio, fechas en las que se establece la independencia de la colonia rioplatense y el primer gobierno patrio respectivamente, fueron durante varias décadas los rituales cívicos o patrióticos más celebrados. Se trataban de actos cívicos, donde toda la población

tomaba parte, especialmente las escuelas, encabezando desfiles, recitando poemas y escritos referidos a temáticas patrióticas. En estos actos debían cumplirse una serie de normas como pararse en forma erguida, con absoluto silencio y completo respeto hacia los símbolos nacionales.

En esas fechas, las escuelas, plazas públicas, sedes institucionales, iglesias, etc., se convertían en los espacios donde la población local y extranjera se encontraba para conocerse, celebrar, compartir un momento de solemnidad y respeto por las proezas de los “padres de la patria”, demostrándose a la vez el grado de implicación de éstos en la comunidad; en suma, era la ocasión de vincular, finalmente, la escuela con los movimientos espontáneos del pueblo.

Si bien muchas de estas ceremonias eran planificadas siguiendo un programa oficial concebido desde el CNE, en la mayoría de las poblaciones alejadas del centro de poder, las celebraciones corrían a cargo, en muchas ocasiones, de Comisiones de Fiestas organizadas por los propios pobladores, quienes establecían los programas correspondientes. Tales comisiones, sin embargo, seguían muchos de los planteamientos concebidos en Buenos Aires. El CNE se servía, pues, del *Monitor de la Educación* para hacer llegar a los diferentes distritos escolares las líneas generales y particulares de dichas celebraciones.

Esta ritualización patriótico-militar pertenece al conjunto de prácticas, descritas por Hobsbawm (1988, p. 3), basadas en reglas visibles que pretenden inculcar valores y normas de comportamiento a través de repeticiones de los mismos, dando sentido de continuidad al pasado histórico construido¹². La celebración de las fechas patrias en Argentina apuntaba, justamente, a construir una memoria colectiva que contribuyese a la consolidación del modelo de país al que aspiraban los sectores hegemónicos. Sin embargo, en cada rincón de la república, más allá de la impronta discursiva oficial, las celebraciones tuvieron sus particularidades, según las características del lugar, los actores participantes y las formas culturales que le eran propias (Tenti, 2007, p. 1).

En este sentido, las crónicas publicadas por la *prensa local* nos proporcionan información acerca de las particularidades de estas celebraciones en las diferentes localidades de los territorios. En la Gobernación de Río Negro, uno de los territorios que conformaban la línea norte de la región patagónica¹³, los periódicos *La Nueva Era* (Archivo Histórico

¹¹ Un estudio exhaustivo acerca de este tema ha sido abordado en nuestra tesis doctoral, Zaidenweg (2013).

¹² El autor sostiene que las tradiciones inventadas pueden partir de tres tipos de supuestos: (i) Las que establecen o simbolizan la cohesión social de los grupos y comunidades; (ii) Las que establecen o legitiman instituciones o relaciones de autoridad; (iii) Aquéllas cuyos propósitos primordiales son la socialización y el infundir creencias, sistemas de valores y comportamientos aceptados (Hobsbawm, 1988, p. 10).

¹³ La ocupación definitiva de la región patagónica provino preferentemente del Norte, actuando el río Negro como eje de penetración y ocupación del espacio desde el este hacia el interior. Dicho proceso de poblamiento se vio favorecido básicamente gracias al potencial hidroeléctrico de su cuenca y, además, por haber sido un espacio que permitía el desarrollo de oasis de regadíos fuente imprescindible para el progreso de la actividad económica (Quiroga, 1987, p. 18). Ya durante la República, la Gobernación de Río Negro, al igual que los demás T.N., tuvo unos límites más o menos precisos quedando dividido internamente conforme lo aconsejaban las conveniencias de un mejor orden administrativo. No obstante esta división político administrativa, los factores socioeconómicos combinados con las características orográficas del territorio rionegrino, ya en la primera década del siglo XX, hicieron que las dos zonas punteras del territorio pasaran a ser el Valle Inferior del río Negro –zona atlántica– y el Alto Valle. El primero caracterizado por ser una ‘área de antiguo poblamiento’, mucho antes de la llamada “Conquista del Desierto”, y centro político-administrativo del territorio; y el segundo, por constituirse en una área de gran desarrollo económico y comercial. Para ampliar tema ver Navarro Flórez y Nicolletti (2001); Entraigas (1987); Vapñarsky (1983). Para llevar a cabo nuestra investigación han sido tenidas en cuenta ambas regiones.

Provincial de Río Negro, 1916-1920) y *Río Negro* (Archivo privado del periódico *Río Negro*, 1913-1920) publicaban cada año para estas fechas¹⁴, entre otros: los preparativos previos a la conmemoración, el listado con los integrantes de las respectivas Comisiones de Fiestas¹⁵, los programas definitivos elaborados por dichas comisiones, etc.

Lo que pudimos inferir a través del análisis de las noticias y comentarios recogidos en estos periódicos, con respecto a las fechas patrias, fue, en primer lugar, que el esfuerzo en la celebración y puesta en marcha de la festividad corría por cuenta del esfuerzo extra de maestros, alumnos y ciudadanos nombrados para participar en las comisiones de fiestas; en segundo lugar, que el grueso del esfuerzo económico recaía en las localidades, sin la casi cooperación del Estado; y, por último, nos permitió descubrir los personajes e instituciones participantes en dichas celebraciones.

Efectivamente, por lo que se refiere a la primera cuestión, en la columna titulada "Fiestas Patrias" y recogida en el *Río Negro*, constatamos la preocupación por este esfuerzo extra de los docentes en la organización de las conmemoraciones:

El programa de fiestas que la escuela local tiene confeccionado para el día 25 del corriente [mes de mayo] es, por esta vez muy sencillo, proponiéndose el personal de la misma darle mayores contornos el próximo 9 de julio. Pensamos que no es práctico para la enseñanza general (a menos que los maestros quieran trabajar después de hora, sin fatigar á los alumnos) que una escuela solemne con igual brillo las dos fiestas patrias del año por cuanto ésta ocasiona un desgaste de energías, el agotamiento de los materiales y de trabajos apropiados y lo que es más, el tiempo que se resta al dedicado á las materias del plan. // Aprobamos sin reservas la idea puesta en práctica por las localidades Allen y Roca de alternarse en la solemnidad de los festejos patrios, concurriendo ambas con sus elementos materiales y sociales al éxito de cada una. Esto, aparte de la vinculación espiritual que se establecerá entre ambas poblaciones, prestará mayores atractivos á los programas de festejos, con un menor esfuerzo económico (Río Negro, 1917, n.º 290, año VI).

De esta columna se infiere, además, lo que señalamos en segundo lugar, esto es, el esfuerzo económico de las localidades de manera tal que, en determinados años de penuria económica, éstas se veían obligadas a reducir la fastuosidad de las celebraciones, o a plantear alternativas como realizar celebraciones conjuntas entre diversas poblaciones. Esto último, en particular, creemos que contribuiría a la solidaridad y los lazos entre comunidades, llegando a desarrollar un concepto regional dentro de este ámbito de celebración nacional. En cualquier caso, la escasez de recursos económicos no impidió la conmemoración de las fiestas patrias.

Asimismo, y en lo que respecta a nuestra última observación acerca de la gente e instituciones partícipes en las fiestas, hemos de decir que estos dos periódicos disponían de corresponsales para cubrir dichas celebraciones, y es a través de sus relatos donde podemos descubrir la mayor o menor implicación de la población y el desarrollo de aquéllas. Generalmente concurrían las autoridades eclesiásticas, civiles y militares que regían en las diferentes localidades; escuelas públicas y colegios salesianos participaban activamente en estas conmemoraciones, que solían tener lugar en la plaza central, así como también en la capilla del pueblo y en la sede de la Municipalidad¹⁶. Tanto los tedeums como el himno nacional eran instancias obligadas en toda celebración (Figura 1); solían sobrevenir asimismo declamaciones de varios discursos y poesías patrias que recitaban los alumnos presentes, así como también otros cantos nacionales (Figura 2).

Siguiendo con esta idea, los corresponsales radicados a lo largo y ancho del extenso territorio solían enviar a la prensa las crónicas tanto de los preparativos previos como los relatos de los sucesos ocurridos durante los festejos. En este sentido, para ejemplificar nuestro argumento recogemos a continuación algunas de estas publicaciones. De la localidad de Allen se atestiguaba lo siguiente: "no pasó de ser percibido el aniversario patrio en este rincón de la Colonia Roca. Muchos chacareros embanderaron el frente de sus casas, á la salida del sol fue saludada por salvas de bombas compañías [sic]" (*Río Negro*, 1920, año VII, n.º 449).

Por otro lado, *La Nueva Era* publicaba, bajo el título "El día de la patria en el territorio", una serie de

¹⁴ El 25 de mayo de 1810 es entendido como el momento en el que la colonia se independiza de la Metrópoli, el periódico de Río Negro lo define como "La cruzada libertadora que partió de Buenos Aires y se extendió más tarde por medio continente", mientras el 9 de julio de 1816 es visto como el día en el que el proceso revolucionario establece la forma de gobierno que adquirirá el país independiente: democrático, republicano, "[...] el afianzamiento de la cruzada redentora de Mayo, tuvo lugar definitivamente, una vez cerrado el ciclo revolucionario [...]" (*Río Negro*, 1928, n.º 858). Para el periódico *La Nueva Era*, el 25 de mayo "se dio el primer grito de libertad", y el 9 de julio "los congresales dieron forma a aquel grito", representando San Martín para la primera fecha, y Alberdi para la segunda. "9 de Julio" (*La Nueva Era*, 1922, n.º 1.042).

¹⁵ Las *Comisiones de Fiestas Patrias* consistían en delegaciones formadas generalmente por representantes de Centros Culturales, autoridades escolares y vecinos 'importantes', quienes establecían el programa de la celebración. Dichas Comisiones debían elevar el proyecto de actividades programadas del festejo a la Comisión de Fomento, para su evaluación y aprobación. Para la localidad de Viedma, *La Nueva Era* publicaría conmemorando la efeméride de mayo de 1810, el listado de los nombres que constituirían la comisión (*La Nueva Era*, 1921, n.º 984).

¹⁶ No todas las localidades contaban con un Consejo Municipal; como ya adelantamos al inicio del texto, la ley 1.532 que definía el funcionamiento de los territorios nacionales estableció que sólo aquellas poblaciones que superaran los 1.000 habitantes podrían contar con dichas instituciones y un juez de Paz.



Figura 1. Escuela nº 32 de la Localidad de Río Colorado (R.N.), cantando el Himno Nacional el día 25 de mayo de 1910. (*El Monitor de la Educación Común*, 1910, nº 450, p. 1.961).

Figure 1. School nº 32 in Río Colorado village (RN), singing the National Anthem on May 25, 1910. (*El Monitor de la Educación Común*, 1910, nº 450, p. 1.961).



Figura 2. Representación de la declamación “El adiós a un patriota”, Escuela nº 10, Choele Choel (R.N.), festividad del 25 de mayo de 1910. (*El Monitor de la Educación Común*, 1910, nº 450, p. 1.966).

Figure 2. Declamation “Farewell to a patriot”, School nº 10, Choele Choel (RN), feast day May 25, 1910.

apreciaciones que abarcaban diversas localidades: “en estos últimos días han llegado a nuestra redacción como ecos lisonjeros de todo el territorio rionegrino comunicaciones de los corresponsales de los preparativos que se hacen para la celebración en cada pueblo, del aniversario nacional de la jura de la independencia, mañana nueve”. De manera más concreta destacaba los festejos de Coronel Pringles afirmando que

Hace largo tiempo que en este pueblo se encontraba como adormecido el sentimiento de amor a la patria, dejando pasar las gloriosas efemérides de la historia nacional sin tributar un recuerdo de afecto y admiración a los preclaros varones que dieron libertad política a nuestro país y a diez otras repúblicas americanas. Quebrantando esa tradición de indiferencia o de olvido imperdonables, una comisión formada por el comisario

de policía, Ángel Martínez y el joven Manuel Herrero, decidió organizar una serie de actos públicos en homenaje a los próceres de la independencia nacional para el 9 del corriente. Su indicativa ha sido recibida con entusiasmo en todas partes, logrando aunar voluntades y arribar a la confección de un excelente programa de festejos, [...] se cuenta con la decisiva cooperación del elemento escolar, con el director de la escuela infantil, señor Alberto Avancovich, y es de esperar que la celebración asuma las proporciones y solemnidad de un acontecimiento social de primera magnitud (La Nueva Era, 1917, año XV, nº 788).

De esta manera, las fiestas patrias eran una buena excusa para exaltar la argentinidad favoreciendo así la internalización del sentimiento patrio. En este sentido, las efemérides patrias ayudaron tanto a consolidar el sentimiento nacional como a propiciar relaciones y lazos sociales en las mismas localidades dando como resultado dinámicas regionales propias. Mientras que desde Buenos Aires se empeñaban en hacer coincidir festejos, sincronizar actos a lo largo y ancho de la República, en las diferentes regiones como en éstas de Río Negro surgían actividades y coyunturas particulares, develando iniciativas propias y, asimismo, instancias a partir de las cuales se consiguió reforzar la realidad regional.

Reflexiones finales

El objetivo que nos propusimos en este trabajo fue estudiar, en primer lugar, cómo desde el ámbito estatal se desplegaron las estrategias de nacionalización/argentinización con vistas a la inclusión de los territorios nacionales al estado nacional argentino; y, en segundo lugar, identificar las particularidades regionales de este proceso. Aunque fueron varias las tácticas desplegadas por las instituciones estatales para cumplir dicho objetivo, nosotros nos hemos centrado en el ámbito de la educación formal e informal, resaltando, por un lado, el contenido del *proyecto patriótico* volcado en los programas de las escuelas primarias; y, por el otro, las disposiciones e informes dirigidos a las celebraciones de las fechas históricas en los territorios y colonias nacionales. En este sentido hemos comprobado su aplicación concreta en la región patagónica y en la gobernación de Río Negro. Se trató, en efecto, de la puesta en marcha de un proyecto concebido desde Buenos Aires, el centro político y administrativo del país, y difundido a los territorios nacionales tanto por funcionarios estatales como por la prensa publicada en ellos. La aplicación de este proyecto no solo implicaba la eliminación del carácter plural de la sociedad argentina y de la diversidad étnico-cultural, sino que además dejaba constancia que el ideario

nacional era compartido y avalado por aquellos sectores territorianos que, en aras a su “civilización”, apelaron a supuestos rasgos comunes e identidades culturales.

Sin embargo, son varios los interrogantes que surgen al hilo del trabajo. El primero afecta a la prensa local, pues siendo ésta uno de los sectores de presión más significativos en la reclamación de derechos en el orden educativo, nunca llegó a cuestionar realmente la existencia del Consejo Nacional de Educación. Sus denuncias, frecuentemente, afectaron a la desidia de éste en la aplicación real de sus disposiciones, el mal funcionamiento de las escuelas y del aparato burocrático escolar pero poco más. En este orden, el respeto a las autoridades y sus funciones por esa prensa fue incuestionable. En realidad, las quejas fueron más bien dirigidas a la escasa o nula implementación de las medidas.

El segundo interrogante afecta al Estado y refiere a los mecanismos utilizados por éste para lograr la obediencia indiscutida a la *causa nacional* por parte de una población tan heterogénea y, al menos hasta bien entrado el siglo XX, tan librada a su suerte. En principio, la autoinclusión de esta población al proyecto nacional, aunque no fuera más que en el plano simbólico, parece haber tenido éxito en aquellos espacios que poco habían tenido que ver con los valores que se intentaban difundir. Efectivamente, la importancia jugada por las “fiestas patrias” –como conjunto de ceremonias y dramatizaciones dentro del calendario escolar, pero también en el seno mismo de la sociedad civil– referidas al festejo y homenaje que debía rendírsele a personajes de la historia y emblemas de la Nación (Amuchástegui, 2005, p. 120) fue vital en la incorporación del discurso patriótico, lleno de contradicciones por otro lado, que los grupos de poder desplegaron en orden a reproducir el sistema de dominación imperante. A base de repetición cualquier lección termina, posiblemente, siendo naturalizada y adoptada como propia por los sujetos a asimilar. Sin embargo, queda para próximos trabajos la tarea de identificar desafíos y resistencias que habitantes de estos territorios *nacionales* pudieran desarrollar frente al orden establecido en referencia al proyecto nacional argentinizador.

Referencias

- AMUCHÁSTEGUI, M. 2005. Escolaridad y rituales. In: S. CARLI (comp.), *De la familia a la escuela: infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Ed. Santillana, p. 107-128.
- ANDERSON, B. 1993. *Comunidades imaginadas*. México, Fondo de Cultura Económica, 313 p.
- BANDIERI, S. 2005. *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 445 p.
- BERTONI, L. A. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 319 p.

- BRASLAVSKY, C. 2001. La educación básica en el siglo XXI y los retos para la educación secundaria. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, XXXI(117):3-7.
- DUSSEL, I. ; TENEWICKI, I.C. (dir.). 2010. *El Monitor de la Educación*, nº 1. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/nuevamente.htm>. Acceso el: 01/03/2011.
- ENTRAIGAS, J.R. 1987. El valle inferior del Río Negro entre 1878 y 1900. In: H.D. REY; J.O. QUIROGA; B. MOLDES de ENTRAIGAS; A. PERONJA; G.N. SUÁREZ; J. ENTRAIGAS; J.A. BUSTOS; E. CARDONE, *Historia del Valle Inferior del Río Negro*. Buenos Aires, Plus Ultra, p. 151-190.
- ESCUDE, C. 1990. *El fracaso del proyecto argentino – Educación e ideología*. Buenos Aires, Ed. Instituto Torcuato Di Tella, 207 p.
- FAVARO, O. 2001. Transitando la especificidad de los territorios nacionales: espacios centralizados y de ciudadanía restringida. In: L. PRISLEI (dir.), *Pasiones sureñas: prensa, cultura y política en la Frontera Norpatagónica (1884-1946)*. Buenos Aires, Entrepasados-Prometeo Libros, p. 25-40.
- GRIMSON, A. (comp.) 2007. *Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina*. Buenos Aires, Edhasa, 634 p.
- HOBSBAWM, E. 1988. Inventando tradiciones. *Historias*, 19:3-15.
- HOBSBAWM, E.; RANGER, T. 1999. *The Invention of Tradition*. Cambridge, Cambridge University Press, 322 p.
- JULIANO, D. 2002. Construcción identitaria: imaginar a través de la Historia. In: G. DALLA CORTE; P. GARCÍA JORDÁN; M. IZARD; J. LAVIÑA; R. PIQUERAS; M. TOUS; M.T. ZUBIRI. *Conflicto y violencia en América: VIII Encuentro-Debate América Latina ayer y hoy*. Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, p. 255-268.
- NAVARRO FLORIA, P. 1999. *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires, Ciudad Argentina, 239 p.
- NAVARRO FLORIA, P.; NICOLETTI, M.A. 2001. *Río Negro, mil voces en una historia*. Neuquén, Manuscritos, 120 p.
- OSZLAK, O. 1997. *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ed. Ariel Historia, 336 p.
- QUIROGA, J. 1987. El espacio geográfico. In: H. REY; J.O. QUIROGA; B. MOLDES de ENTRAIGAS; A. PERONJA; G.N. SUÁREZ; J. ENTRAIGAS; J.A. BUSTOS; E. CARDONE *Historia del Valle Inferior del Río Negro: el nuevo distrito federal*. Buenos Aires, Plus Ultra, p. 13-42.
- RUFFINI, M. 2007. *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales: poder y ciudadanía en Río Negro*. Buenos Aires, Ed. de la Universidad Nacional de Quilmes, 275 p.
- TEDESCO, J.C. 1982. *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1900*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 169 p.
- TENTI, M.M. 2007. Escuela y centenario: el caso de Santiago del Estero. *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el Trabajo, la Cultura y las Prácticas Políticas en Sociedades Segmentadas*, IX(9). Disponible en <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Tenti.pdf>. Acceso el: 12/01/2008.
- TEOBALDO, M. 2009. *La construcción histórica de una figura polémica: los Inspectores en los sistemas educativos de Río Negro y Neuquén: perfil y funciones, 1884-1962*. Córdoba, Argentina. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba, 405 p.
- VAPÑARSKY, C.A. 1983. *Pueblos del norte de la Patagonia: 1779-1957*. Fuerte General Roca, Editorial de la Patagonia, 331 p.
- ZAIDENWEG, C. 2009. El sistema educativo argentino: de cómo se construye una nación (1880-1930). In: JORNADAS INTERESCUELAS DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, XII,

2009. *Actas...* Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), Universidad Nacional del Comahue. Bariloche, Publicación Multimedia.
- ZAIDENWERG, C. 2010. Educando al extranjero: relaciones y conflictos entre las escuelas de inmigrantes y el Estado en Argentina (1880-1930). In: G. DALLA CORTE; P. GARCÍA JORDÁN; J. LAVIÑA; N. MORAGAS; R. PIQUERAS; J. L. RUIZ-PEINADO; M. TOUS, *Sociedades diversas, sociedades en cambio: América Latina en perspectiva histórica*. Barcelona, Sección Departamental de Historia de América y África, p. 324-339.
- ZAIDENWERG, C. 2013. *La 'argentinización' de los Territorios Nacionales a través de la educación formal e informal: estudio de caso: Río Negro (1908-1930)*. Barcelona. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 607 p.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. 1916. Buenos Aires, n° 524, tomo 58, 31 ago.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. 1916. Buenos Aires, n° 521, tomo 57.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. 1908. N° 449, 30 set.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. 1910. n° 450, 31 jul.
- LA NUEVA ERA. 1917. El día de la patria en el territorio. Viedma-Patagones, año XV, n° 788, 08 jul.
- LA NUEVA ERA. 1922. N° 1.042, 09 jul.
- LA NUEVA ERA. 1921. Aniversario patrio del 25. N° 984, 08 mayo.
- MEMORIA DEL MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA 1908. 1909. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, T. III.
- RÍO NEGRO. 1917. Fiestas Patrias. General Roca, n.º 290, año VI, 24 mayo.
- RÍO NEGRO. 1920. General Roca, año VII, n° 449, 27 mayo.
- RÍO NEGRO. 1928. n° 858, 24 mayo.
- Archivo Histórico Provincial de Río Negro. 1916-1920. Periódico *La Nueva Era*, Viedma.
- Archivo privado del periódico *Río Negro*. 1913-1920. General Roca.
- EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN. 1916. La educación patriótica. Buenos Aires, n° 446, 31 ago.

Submetido: 04/06/2012

Aceito: 10/10/2013

Fuentes primarias