



## LOS PROHOMBRES Y EL DISCURSO NACIONALISTA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Casas Matías E., Poggi, Marta M. y Pacciani, Bernardino.

Instituto de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Tres de Febrero, CONICET.

[martampoggi@yahoo.com.ar](mailto:martampoggi@yahoo.com.ar)

### Resumen

Las máximas nacionalistas que pretendían consolidar una identidad nacional en continua construcción emergieron con una marcada intensidad, desconocida hasta el momento en los ámbitos educativos, en el Centenario de la Revolución de Mayo. Las gestiones de José María Ramos Mejía y Ricardo Rojas pusieron en marcha una maquinaria de herramientas en pos del tan pretendido *adoctrinamiento patriótico*. Las recomendaciones para los docentes, los libros escolares y las *cartillas patrióticas* circulantes, simbolizaban los síntomas de un sector de la sociedad que se encontraba *atemorizado* por el carácter cosmopolita que iba identificando a la urbe porteña.

En el transcurso de la segunda década del siglo XXI, algunas experiencias con estudiantes y profesores de institutos superiores de formación docente –tanto de Historia como de Educación Primaria- permiten reconocer la pervivencia de una vinculación con la historia argentina en clave *nacionalista*. Las categorías estancas de identificación que pretende imponer todo Estado Nación parecieran operar con fuerza en los futuros colegas a partir de los sedimentos asimilados en sus propios procesos de escolarización. Este trabajo pretende reflexionar sobre esas prácticas a partir de las investigaciones históricas realizadas en torno a los libros de textos y las *fiestas patrias* en la construcción de la identidad argentina.

**Palabras Clave:** Identidad nacional; Libros de texto; Procesos de escolarización.

### Introducción: un recorrido por la historicidad de la *educación patriota*

En 1882, Ernest Renan pronunció una conferencia titulada *¿Qué es una nación?*, en la Universidad de la Sorbona. El intelectual francés fundó las bases del



Jornadas Nacionales sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: Investigar las prácticas para mejorar la formación: metodologías y problemas”



nacionalismo en tres pilares que contestaban a los propuestos teóricos de los pensadores alemanes en la coyuntura de la posguerra franco-prusiana: la anulación de los elementos culturales para determinar la nacionalidad; la preponderancia de la voluntad; y el papel central de la historia para legitimar esa nación (Amezcuca, 2013). En efecto, según Renan la nación se constituye a partir de la manipulación de ese pasado histórico en tanto aseguraba: “el olvido y hasta yo diría que el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación, de modo que el progreso de los estudios históricos es a menudo un peligro para la nacionalidad.”(Renan, 1987, p.85) A partir de esa afirmación, realizada en los albores del siglo XIX, se pone de relieve una latente tensión en las prácticas escolares y en el trayecto formativo de los futuros docentes. El contraste se produce entre las exaltaciones patrióticas –insoslayables en la construcción del nacionalismo desde las escuelas - y los espacios de formación que, promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, cuestionan los *olvidos* y los *errores* de la historia tradicional y promueven el estudio histórico desde nuevos enfoques.

En este trabajo se plantea la pertinencia de retomar la revisitada pregunta de Ernest Renan, para revitalizar viejos interrogantes que ameritan ser enunciados en la actualidad. El análisis se focaliza en el rol docente en torno a la *educación patriótica* y en las modalidades que adquieren la celebración de las efemérides en los niveles primario, medio y superior. El sistema escolar argentino estuvo caracterizado, desde sus inicios, por la *imperiosa necesidad* de inculcar sentimientos de *patriotismo* en los estudiantes. Un conjunto de ceremonias fueron constituyendo los *rituales patrióticos* que se ocupaban, y se ocupan, de exaltar a personajes de la historia y a emblemas de la nación (Amuchástegui, 1995) Las alternativas para los docentes ante la pervivencia de esos rituales parecieran resumirse en tres opciones: establecer una negociación intangible entre sus herramientas de formación y los preceptos institucionalizados en las escuelas; subordinar los juicios críticos -que posibilitarían desarticular los discursos patrios nacionalistas- a los intereses curriculares y/o institucionales; o establecer una ruptura con las sedimentadas prácticas ritualizadas que reproducen la perspectiva histórica de los *prohombres*.

La incidencia de las prácticas nacionalistas en la escuela ha presentado diversos niveles de intensidad en orden a los procesos históricos y las coyunturas





políticas. El contexto del Centenario de la Revolución de Mayo representó un período ineludible para analizar la ligazón entre la escuela y las operaciones de construcción de la identidad nacional. La gestión de José María Ramos Mejía como presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE) a partir de 1908, junto con los diagnósticos realizados por Ricardo Rojas (1909) en *La Restauración Nacionalista*, impulsó una serie de reformas en los planes educativos que exponían la desconfianza de los intelectuales de la época a la sociedad cosmopolita que se iba plasmando. Así, Ramos Mejía argumentaba la necesidad de cambios al advertir en su recorrido por las escuelas primarias: salones que adornaban sus paredes con imágenes de Humberto Primero y la Reina Margarita; *corbatas rojas* que entonaban el himno al trabajo pero insultaban al himno nacional; y docentes que desarrollaban sus clases en idiomas extranjeros.<sup>i</sup>

El derrotero histórico de algunos de los rituales que se continúan practicando en las escuelas contribuye a la reflexión sobre las semánticas de esas prácticas. El diagnóstico que realizó Ramos Mejía en las vísperas del Centenario, poco se condicen con las problemáticas socio-culturales que se manifiestan en las aulas del siglo XXI. Sin embargo, muchas de las medidas sancionadas durante su función directiva en el CNE se revisten de actualidad. A partir de 1910, entonces, algunas prácticas escolares se modificaron y otras se consolidaron y masificaron. El izamiento de la bandera, las conmemoraciones de la Independencia, y el canto del himno, entre otros hábitos, se establecieron como parte constitutiva del tránsito escolar de los estudiantes. Ese proceso de *adoctrinamiento nacionalista* se caracterizó por su dogmatismo y se continuó aún luego de la muerte de Ramos Mejía en 1914.

El *humus* nacionalista pretendía expandirse hacia el desarrollo de las clases. Las evocaciones *patrias* de 1910 no sólo se conjugaban en las conmemoraciones institucionales ni en las medidas generales tendientes a fortalecer el patriotismo de los alumnos –y también de los maestros-,<sup>ii</sup> sino que varias intervenciones delineadas por el CNE apuntaban a intervenir directamente en el trabajo del docente en el aula. En esa perspectiva, las *instrucciones al personal docente* firmadas por el Inspector Técnico General, Pablo Pizzurno, en 1908 constituyen una muestra representativa del ideario nacionalista. En el texto distribuido a los directores de escuela se explicitaban las recomendaciones para abordar cada disciplina desde una perspectiva patriótica. La





Aritmética, las Ciencias Naturales, el Dibujo y todas las materias debían contribuir a la causa: “Los bajorrelieves [...] en vez de presentar los perfiles de Apolo, Minerva y demás personajes de la mitología griega, representarían los perfiles de Belgrano, San Martín, Las Heras y demás prohombres de la epopeya patria.”(*El Monitor de la Educación Común*, 31 de julio de 1908, pp. 341-151)

El culto a los héroes patricios también se presentaba en los modelos de “lecciones patrióticas” que difundió Ernesto Bavio, reemplazante de Pizzurno como Inspector Técnico, en 1909. La ornamentación propuesta para esas clases no difiere mucho de las clásicas escenografías que ambientan los actos escolares. Bavio requería: “una mesa convenientemente arreglada en la tarima que ocupa el frente del salón, aparecen colocados los retratos de San Martín, Moreno, Belgrano y Rivadavia.” El modelo incluía una serie de interrogaciones que pretendían ser contestadas al unísono por todos los estudiantes de la clase. La lección estaba pensada para los alumnos de la escuela primaria, pero no se establecía una diferenciación clara por curso, incluso algunas de las expresiones del Inspector permiten suponer que se trataba de una propuesta transversal a todos los años. La maestra comenzaba *explicando*: “Sois todavía muy niños para poder comprender de un modo intenso y en todo su alcance lo que significa para nosotros el 25 de Mayo. ¡No importa! Por lo pronto debe bastaros saber que en ese día debéis cantar el Himno con el respeto y unción con que lo acabáis de hacer ahora.”(*El Monitor de la Educación Común*, 31 de julio de 1908, pp. 1085-1086)

La argumentación de la docente modelo invita a la reflexión. En los menesteres de la “litúrgica patriota” poco importaba la comprensión de los niños. En tal caso, la racionalización de las prácticas era subsidiaria del ritual patrio *per se*. Los objetivos se veían cumplidos, entonces, si se aseguraba la repetición mecánica de las acciones. La preocupación de la cita anterior radicaba más en la entonación del himno, que en el análisis –adecuado a la edad de los participantes- del proceso histórico que posibilitó la Revolución de Mayo. La explicación de la maestra conllevaba, subrepticamente, la legitimación de esos rituales. Los estudiantes eran *demasiado pequeños* para comprender lo que sucedía, pero no para revestirse como actores protagónicos de esas celebraciones. Se pretendía, así, sedimentar la incorporación temprana de la tríada





himno-respeto-unción que pocos intersticios promovía para la reflexión o los juicios críticos sobre los sentidos de esas prácticas.

El interrogatorio propuesto en la *lección patriótica* de Bavio resulta un ejemplo pertinente de la conceptualización establecidas por Renan en orden a los *olvidos* y los *errores históricos*. La maestra preguntaba a los estudiantes:

- “¿Qué bandera se enarbola en nuestros edificios públicos, en los cuarteles y en los buques de guerra?
- La Bandera Argentina.
- ¿Qué bandera debéis poner el 25 de Mayo en las azoteas, los balcones, o ventanas de vuestras casas?
- La Bandera Argentina.
- ¿Qué colores tiene la Bandera Argentina?
- Celeste y blanco.
- Señalar la Bandera Argentina. ¿De dónde son copiados los colores celeste y blanco de la Bandera Argentina?
- Del cielo.
- Sí, mis queridos niños: La Bandera Argentina tiene los colores del cielo y fue inventada en un momento de noble inspiración por el virtuoso patricio, general don Manuel Belgrano. (*El Monitor de la Educación Común*, 31 de julio de 1908, pp. 1085-1086)

En la *interacción* no sólo se omitía la relación de los colores con la Real y Distinguida Orden de Carlos III de la casa borbónica, sino que se sedimentaba la romántica inspiración en los azules del cielo. El rol del docente en la coyuntura del Centenario se centralizaba en la capacidad para transmitir el amor a la patria y promover el culto de la nacionalidad argentina en sus estudiantes.

Las reformas introducidas en los años del Centenario continuaron vigentes hasta 1939, lo que representaría, para todo el período, una continuidad en cuanto a objetivos pedagógicos y didácticas patrióticas. Ese factor posibilitó que los debates, cuestionamientos y reflexiones sobre la modalidad educativa en Argentina se sucedieran por esos años. El estudio de Carlos Escudé, *El fracaso del proyecto argentino* (1990), demuestra cómo las políticas educativas de Ramos Mejía siguieron vigentes durante las presidencias radicales. Algunas publicaciones de educación testimoniaban la posición hegemónica sobre el carácter patriótico de la escuela: “Todos los pedagogos y sociólogos están conformes en aceptar que, al niño, desde que pisa los umbrales de la





escuela, se le debe inculcar un sentimiento nacionalista.”(*La Obra, Revista de educación, ciencia y letras*, 20 de diciembre de 1921).

En el transcurso de la década del treinta se reavivó la exaltación nacionalista a partir de los gobiernos conservadores que colocaron el tópico en el centro de la agenda política. Algunas medidas del Consejo Nacional de Educación testimoniaban esas preocupaciones. En ese contexto, cabe destacar la sanción del Día del Himno Nacional en 1934 o la gestión realizada en 1938 para obtener 60 minutos por día en la radio del Estado para ocuparlos en la “divulgación cultural y la educación patriótica mediante conferencias, cantos, recitaciones y lecturas.”<sup>iii</sup> El gobernador de la provincia de Buenos Aires para el período 1936-1940, Manuel Fresco, fue un claro exponente del nacionalismo católico, tal como lo manifestaba su máxima de gobierno: “Dios, patria y hogar”(Floria, 2010, p.161). Durante su mandato se alineó sin dobleces al culto nacionalista en las escuelas de la provincia. En un decreto suyo firmado el 17 de junio de 1937, se concretaba la donación de banderas argentinas para cada uno de los 110 distritos de Buenos Aires. Las argumentaciones de la medida plasmaban la postura del gobierno: “Esta donación constituye un nuevo acto destinado a exaltar el amor a los símbolos patrios y a afirmar el sentimiento nacionalista del magisterio provincial, de cuyas filas este Gobierno se haya empeñado en desterrar a todos los elementos que ostensiblemente tratan de inculcar a los niños principios exóticos y disolventes o que hacen gala de una indiferencia patriótica suicida.”(*Nativa Revista mensual ilustrada*, 30 de junio de 1937, p. 39)

Las palabras de Fresco en orden a los elementos “disolventes” eran de las justificaciones más visitadas para legitimar y difundir las operaciones nacionalistas. La composición migrante de la población, pero particularmente las manifestaciones políticas como el comunismo y el socialismo eran asociadas a ideas *foráneas* temerarias para la identidad nacional. En esa suerte de cruzada nacionalistas, la circulación de los símbolos patrios en las escuelas cumplía una tarea insustituible. En efecto, no sólo en la provincia de Buenos Aires los docentes se encontraron atravesados por los cuestionamientos sobre su *patriotismo* y los avatares de la argentinidad en la escuela. En 1939, titulaba un diario de la Capital Federal: “Por no usar la escarapela fue suspendida por 3 meses una maestra rosarina”. El Consejo General de Educación





resolvió la suspensión de Ana Calvente de Hembold, maestra de la escuela n° 71, porque el 25 de mayo se había negado a colocarse la escarapela argentina. La docente desobedeció a la directora argumentando que no existía una reglamentación en curso sobre su utilización, explicación que no la absolvió del sumario elevado (*El Pueblo*, 4 de noviembre de 1939, p. 18). El *Día de la Escarapela* recién se estableció dos años después en 1941. Su resolución incluía la repartición masiva del *distintivo patrio* en pos de cristalizar su utilización en las conmemoraciones nacionales (*La Obra*, 10 de mayo de 1941).

La bandera argentina, la escarapela, el himno nacional, son elementos ligados a las trayectorias escolares, aún en la actualidad. El sucinto *racconto* sobre algunos de los períodos en los cuales emergió el anhelo –por momentos leído como urgencia- de cristalizar los sentimientos patrios en los alumnos de las escuelas públicas durante el siglo XX, motiva la reflexión y el análisis sobre la pervivencia de esas prácticas en pleno siglo XXI. El rol de los docentes se continúa tejiendo en la tensión entre los estudios históricos sobre los procesos independentistas y los relatos mitificados y escolarizados sobre los orígenes de la patria. La historia de bronce que construyó héroes a medida para simbolizar y ejemplificar el *ser nacional* se visibiliza, aún, en experiencias de todos los niveles educativos.

### **La enseñanza de la historia y los actos escolares: una propuesta de trabajo**

La permanencia en la actualidad, en gran parte de los actos escolares, del discurso nacionalista es una realidad en las escuelas. A partir de la experiencia de los autores como docentes en los distintos niveles del sistema educativos, se permiten realizar una propuesta de trabajo en la preparación de maestros y de profesores de historia. Como en toda institución dedicada a la formación docente, en el trayecto curricular correspondiente a las asignaturas ligadas con la preparación específica de la enseñanza, los profesores a su cargo se proponen acercar a los estudiantes, al mundo escolar. En este proceso, además del análisis del marco teórico referido a las características de la enseñanza de la disciplina, en este caso la historia, es lógico que se realicen las primeras actividades que se corresponden con la tarea y el rol del docente en las escuelas, donde los estudiantes se desempeñarán en el futuro.







En concreto, antes de comenzar con las prácticas docentes, una actividad que se les puede plantear a los estudiantes consiste en la preparación de un acto escolar y, en el marco de éste, la redacción de un discurso para ser leído en él. A partir de los resultados de la experiencia, el objetivo consistiría en analizar en qué medida los estudiantes/futuros docentes, reproducen un relato que probablemente derive de su historia escolar. De alguna manera, en esta actividad, se entrecruzan dos dimensiones: por un lado, entran en juego los contenidos estudiados a lo largo de su formación específica en la disciplina; y por el otro, el peso de la tradición. Con respecto a la primera, resulta de interés especial, no tanto los contenidos en sí mismo, si no dentro de qué visión, de qué perspectiva de la historia se los habría incorporado. En la cuestión de su propia historia escolar, entran a jugar el recuerdo de los actos a los que asistió durante toda su permanencia en las instituciones como alumno, y en algunos casos, también como padres. ¿En qué medida influye el componente afectivo ligado a la idea de nación? ¿Qué potencia tiene lo simbólico en la constitución de esa idea? ¿Qué peso tienen las vivencias del paso por la escuela vinculado con las etapas del desarrollo de la vida? Algunas de estas preguntas quizá no sean de fácil respuesta, pero podría servir de disparadoras de reflexiones acerca del posible mecanismo de reproducción de discursos que desde lo académico cuestiona.

En este cruce entre la formación académica basada en lo intelectual y la preparación de los actos escolares conmemorativos de las fechas patrias es donde podríamos encontrar algunas paradojas. De modo hipotético podríamos adelantar que la visión de la historia en la que fueron formados muchos estudiantes de profesorado de enseñanza básica y de historia, y con la que se sienten identificados, esté posiblemente vinculada con un historia procesual, de tiempo largos, lejana a la coyuntura de la efeméride y con una actitud crítica y reflexiva sobre el pasado. Pasado que merece ser repensado y analizado desde distintas ópticas. Esta concepción es la que seguro piensan llevar a las aulas o de hecho llevan. Cabría preguntarse entonces, por qué objetivos tales como “lograr en los alumnos el pensamiento crítico”, “discutir el pasado en un análisis en el que pasado y presente realicen un diálogo continuo”, conviven con la efeméride, el discurso patriótico y la narración nacionalista, imperando sobre la explicación procesual, la postura crítica y el relato complejo. Esta dicotomía podría explicarse tal







vez, desde dos cuestiones que están arraigadas en la práctica escolar, como son la de considerar a los actos como una instancia separada del proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva adelante en las aulas y la continuidad de una concepción arraigada en la tradición escolar del significado que se le otorgó a esta actividad en la escuela.

Las efemérides patrias constituyen un lugar de memoria, en términos de Pierre Nora (1984-1992), y su conmemoración en la escuela generó, de alguna manera, un marco propio de reproducción de valores. Llama la atención que muchos de esos valores que refieren al nacionalismo se encuentran desvinculados del mismo propósito que el futuro docente pudo haberse planeado para su desarrollo en el aula. ¿Estarán presentes en los discursos de los estudiantes/futuros profesores expresiones tales como “el Padre de la Patria”, sin cuestionar su origen? ¿Y cómo se intentará explicar la revolución de Mayo? ¿Aparecerán voces contradictorias? ¿Será un espacio para el debate y el pensamiento crítico?

Otras preguntas pueden plantearse en la reflexión sobre la actividad, como por ejemplo, en qué medida la visión del relato nacionalista cerrado, presente en los discursos políticos y en los medios de comunicación, ejercen su influencia. En lo referido al específico ámbito de la historia ¿pueden los encargados de transmitirla romper con una demanda social de lo que debe enseñarse? La exigencia de la memorización del dato, del hecho y en el mejor de los casos de la coyuntura, afirma en parte esa tendencia a valorizar la historia fáctica en los actos escolares. Las categorías estancas de identificación que pretende imponer todo Estado Nación parecieran operar con fuerza en los futuros colegas a partir de los sedimentos asimilados en sus propios procesos de escolarización.

### **A modo de conclusión**

El repaso histórico aquí realizado sobre las políticas educativas tendientes a cristalizar la identidad nacional argentina, a partir de la incorporación de ritos y símbolos patrios en las escuelas, interpela algunos interrogantes sobre la supervivencia de esas prácticas *dogmáticas* en la actualidad. ¿Cuál es la pertinencia de celebrar los hechos del pasado desde un relato romántico que discierne la historia entre héroes y





villanos? ¿En qué medida contribuye al desarrollo disciplinar de los futuros docentes la apelación a la historia de bronce para presentar los modelos de patriotas en el siglo XXI? ¿Cuál es la función de entonar las estrofas que proclaman “gloria y honor, honra sin par” a funcionarios argentinos del siglo XIX? Se considera desde aquí, que las respuestas cristalizadas para esos interrogantes obstaculizan el desarrollo del trayecto formativo para los futuros docentes. El rol de los maestros y profesores no puede reducirse –como se pretendió en diversos períodos de nuestra historia- a sistematizar y difundir una serie de discursos oficializados sobre el pasado. Antes que reproducir los discursos patrióticos sedimentados y escolarizados, se propone la reflexión consciente de sus prácticas a partir de esos cuestionamientos. La alternativa de trabajo aquí presentada pretende contribuir en esa perspectiva.

### Referencias Bibliográficas

- Amezcuá, A. (2013). El plebiscito de todos los días: la idea de nación de Ernest Renan. En *Política y Cultura*.39, México.
- Amuchástegui, M. (1995). “Los rituales patrióticos en la escuela pública”, en Adriana Puigross (dir).*Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Escudé, C.(1990). *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Editorial Tesis.
- Floria, C. (2010).*El pensamiento de los nacionalistas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Nora, P. (dir) (1984-1992). *Les Lieux de Mémoire*. 3 T. en 7v., París: Gallimard.
- Renan, E. (1987) *¿Qué es una nación? Carta a Strauss*, Madrid: Alianza.
- Rojas, R. (1909).*La restauración nacionalista*. Buenos Aires.

---

<sup>i</sup> Ver publicación del Consejo Nacional de Educación, *La educación común en la República Argentina, años 1909-1910, presidencia del doctor don José María Ramos Mejía*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913. pp.7-8.

<sup>ii</sup>Las medidas consistían, por mencionar sólo algunas, en: Lectura diaria de algún episodio o anécdota de carácter nacional; Fijar diariamente en lugar visible de la escuela la efeméride del día; Iniciar las clases diarias con un coro de carácter patriótico, etc. Ver, *El Monitor de la Educación Común*, 31 de mayo de 1908, pp. 239-241.

<sup>iii</sup>Sobre la sanción del Himno Nacional Argentino ver *El Monitor de la Educación Común*, agosto de 1937. En referencia a las gestiones realizadas por el Consejo Nacional de Educación para obtener el espacio radial ver *El Monitor de la Educación Común*, mayo de 1938.

