

La Revista de Educación bonaerense durante el período de gobierno de Manuel A. Fresco (1936–1940). Acerca de los “usos del pasado” en los discursos y las prácticas escolares¹

por *Andrés Bisso*

CONICET – Universidad Nacional de La Plata

andresbisso@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo indaga en los “usos del pasado” en los discursos y prácticas escolares, a partir de la lectura de la Revista de Educación, organismo gráfico de la Dirección General de Escuelas. El período analizado es el que transcurre entre los años 1936 y 1940 durante el gobierno bonaerense de Manuel Fresco. En el análisis que ponemos a consideración se pretende, especialmente, encontrar los puntos de tensión y complejidad subyacentes, dentro de una lectura de la historia que casi siempre se pensó —tanto por sus suscriptores, como por quienes se oponían a ella— como simple y monolítica. En tanto dicha mirada contemporánea de homogeneidad fue heredada posteriormente, en gran medida, por la interpretación historiográfica, creemos interesante realizar —a partir de los materiales provistos por la fuente— un juego de contraposiciones que desarme la lógica normalizadora predominante en los discursos recabados y se acerque a las encrucijadas que se les presentaban a los individuos, en momentos en que la experiencia política en la que participaban se encontraba todavía abierta a las inclemencias de la época.

Palabras claves

Revista de Educación; usos del pasado; fresquismo.



The Revista de Educación of Buenos Aires during the government of Manuel A. Fresco (1936–1940). About the “uses of the past” in educational discourses and practices

Abstract

This article searches into the “uses of the past” through the analysis of speeches and practices in school. The main source of research will be the Revista de Educación, the journal of the Dirección General de Escuelas. The chosen period is 1936–1940, during the provincial government of Manuel Fresco. This text explores the existing tension and complex points inside the fresquista vision of history that have often been shown (by its defenders and its

opponents) as simple and monolithic. Contrasting the historiographical approach that has inherit this image, we consider interesting to dismount that normalizing logic in order to approach the contrasting thoughts of the concrete persons that lived those turbulent days during the fresquista political experience.

Keywords

Revista de Educación; uses of past; fresquism.



Introducción

En un libro publicado en 2007 y titulado *Los usos del pasado*, Alejandro Cattaruzza nos recuerda que las evocaciones del pasado “no se forjan sólo en los gabinetes de los historiadores, ni son fruto exclusivo de una silenciosa y larga tarea en los archivos” (Cattaruzza, 2007:17). Las imágenes y representaciones acerca del pasado, circulan y repercuten en toda la sociedad, haciendo que —a través de ellas— se produzcan competencias, concurrencias y debates entre varias lecturas de la historia.²

En efecto, y como ya se ha sostenido largamente, la estrategia de remisión al pasado es también una forma de discutir significados en el presente, más allá de la distancia temporal a la que se aluda.³

En ese sentido, el pasado nunca está cerrado ni escrito definitivamente. De una manera más gráfica, lo ha expresado la filósofa María Inés Mudrovcic (2009:13): “Ni aun con los muertos enterrados y los archivos abiertos, el pasado se congela en un sólo significado”.

Incluso, no sólo los relatos sobre el presente se encuentran obsesionados con la forma de representar el pasado, sino que también los proyectos de futuro y las utopías se han sabido pensar a través de esa relación. No otra cosa ha señalado el escritor Milan Kundera, cuando escribía: “Los hombres quieren ser dueños del futuro para poder cambiar el pasado. Luchan por entrar al laboratorio en el que se retocan las fotografías y se reescriben las biografías y la historia” (Kundera, 2004:12).

De cualquier manera, si las disputas por la historia circulan y fluyen en todas direcciones, podemos pensar que —sin embargo— existen determinados lugares, en los cuales ese tráfico de sentidos se condensa y se vuelve especialmente espeso, porque con la discusión del pasado, también se someten a evaluación la identidad nacional y la construcción de la ciudadanía. Un lugar que nos parece especialmente apto para dicha coagulación de sentidos, es el ámbito educativo.

Hace una década, un libro pionero, escrito por la historiadora Lilia Ana Bertoni (2007), y titulado *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, nos demostraba la importancia que, hacia fines del siglo diecinueve, poseyó la referencia al pasado patrio en la construcción de la ciudadanía y el rol que, concomitantemente, jugó la escuela en ello. Como ejemplo contundente de la nueva sensibilidad nacionalista de las autoridades escolares, puede mencionarse el reconocimiento que las mismas hicieron al entonces joven director, Pablo Pizzurno, por presentar y hacer desfilar “batallones infantiles” de “tiernos soldados” (como los llamara la prensa de la época) en la conmemoración del 25 de Mayo patrio (Bertoni 2007: 89–95).

A partir de esas iniciativas de finales de siglo, que reformatearon su sentido y estructura, las fiestas patrias se consagrarían como un momento pedagógico de nacionalidad particularmente atendido. En la época que será de nuestro principal interés en este artículo, puede advertirse, como lo señalaba una circular de la Inspección General sobre “Festejos Patrios”, las especiales características que se les asignaban en ese sentido: “La concurrencia, pues, de los niños a los festejos patrios no puede significar sólo un elemento de realce y de belleza en el gran acontecimiento, sino que todo eso forma parte del plan educativo que en cumplimiento del mandato constitucional, las autoridades escolares proponen llevar a cabo.”⁴

Pensando en esa necesidad pedagógica, los hechos históricos a los que referían las diferentes fiestas escolares, deberían ser de alguna manera normalizados, a fin de volverse más claros y presentables dentro del proyecto nacionalizador de la Dirección General de Escuelas. En esa tarea debería haber ciertas fechas estelares y ciertos próceres privilegiados.

Esto se pensaba en especial para el marco rural, ya que como pensaba un inspector de Escuelas: “Las fiestas patrióticas forman parte de la enseñanza, y para ellas no debe economizarse esfuerzos; especialmente el 25 de Mayo y el 9 de Julio, debe invitarse a las autoridades y al vecindario en general. La escuela debe llevar la iniciativa en todo a lo que ellas concierne para exaltar el amor patrio y el respeto a las instituciones.”⁵

Desde Pizzurno, entonces, la valoración del sentido pedagógico que conservaba el culto patrio, supo mantenerse vigente a través de las décadas. Sin embargo, el momento histórico que analizaremos daba a las preguntas acerca de la ciudadanía y la nacionalidad, nuevos colores y renovados dilemas.

En el análisis que haremos, para los *años fresquistas*, de la revista oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, la *Revista de Educación*,⁶ intentaremos exponer la particularidad de las mismas y la multiplicidad de respuestas que intentaban darse desde diferentes sectores y actores de la docencia y de las autoridades educativas provinciales.

La *Revista de Educación* ante los desafíos de los “males no deseados” del modelo de la generación del ochenta

Si de algo obtenía su prestigio la Revista de Educación bonaerense cuyos números vamos a glosar, era en su calidad de sucesora de los Anales de Educación Común fundados nada menos que por Domingo Faustino Sarmiento en 1858, mucho antes de que existiera la ciudad de La Plata.⁷

Sin embargo, en la década del treinta del siglo veinte, esta empresa editorial del gobierno bonaerense, a diferencia de su antecesora, no estaría dominada por el hábito del liberalismo. En cambio, sería atravesada por nuevas y múltiples corrientes que aunque se suponían vengadoras de los históricos gobiernos decimonónicos —en tanto “conservadoras” y vengadoras del cambio radical; en términos ideológicos comenzaban (por otro lado) a cuestionar aquellos ideales, en el marco del nacionalismo que tendía a imponer la nueva situación local e internacional.⁸

Y, si el interés por unificar la ciudadanía también había sido un anhelo de la generación del ochenta, resultaba curioso descubrir que sus herederos —sin dejar de mantener ese interés homogeneizador— comenzarían a criticar, precisamente en las consecuencias del proceso de fomento a la inmigración (rasgo que había quedado innegablemente asociado a aquellos célebres gobiernos), la causa de la existencia de una sociedad argentina y bonaerense excesivamente heterogénea y desintegrada, que redundaba en una “indiferencia que se apodera de los hijos de esta tierra, embaucados en ideologías no propias de esta raza y de esta sangre”.⁹

En este clima de amenaza frente al producto no deseado de las políticas inmigratorias, la participación del doble elemento castrense y eclesiástico en los actos escolares no será desdeñada. Así, se daba publicidad a las palabras que el Vicario de la Armada, Dionisio B. Napal, pronunció en el marco de los festejos del 25 de mayo de 1937, en esta oración patriótica-religiosa expresada en la catedral platense y “reconstruida especialmente” para la Revista de Educación:

“El Asia ha lanzado sobre el mundo una gigantesca invasión, que persigue en primer término, el derrumbe de la civilización occidental (...). Abiertas las playas con excesiva liberalidad a migraciones de toda la tierra, hoy nos toca soportar el problema planteado por la supremacía del número con detrimento de la calidad (...). No permitamos que tremole desafiante el lienzo rojo, emblema de un régimen, que señala el fracaso más dramático y sangriento que haya sufrido la humanidad. El pabellón

de la patria, no ostenta más colores que los del cielo, ni otro resplandor que el del sol. El gobierno y el pueblo, de consuno con las fuerzas armadas, poseen decisión y recursos para guardar y perfeccionar el heredado patrimonio de religión, cultura, hogar y propiedad".¹⁰

El mismo Napal ya venía esgrimiendo estas ideas, en diferentes formatos, desde antes del derrocamiento de Yrigoyen.¹¹ En ellas, la unidad que podía suponer una mirada monolíticamente feliz de un pasado preinmigratorio era un bien codiciado. Por otro lado, la mirada de peligro que sustentaban era, en diversos grados, sostenida por un amplio espectro de las autoridades escolares.

Así, aunque particularmente enfáticas y marciales, estas palabras no resultaban excesivamente polémicas como para ser reproducidas en el ámbito educativo. Es que la idea de inculcar nacionalismo como forma de evitar la indeterminación de la época, sería confirmada incluso por el director general de Escuelas, Rufino Bello, en su discurso de asunción del cargo en mayo de 1936, cuando señale la necesidad que “la escuela produzca niños disciplinados en el credo aleccionador de nuestros mayores, moléculas vivientes de argentinidad y sano patriotismo”¹² y que sepan “orientarse con juicio (...) dentro de la vorágine de la vida actual tan impregnada de gérmenes nocivos y de extrañas y tentadoras sugerencias”.¹³

A pesar de la defensa de la patria modernizada a fines del siglo diecinueve, los temores por los cambios que había introducido, eran resaltados por gran parte de los participantes de la revista dirigida por Arturo Cambours Ocampo. De esta manera, en 1938, José Arizaga, consejero y vicepresidente de la comisión de reformas educativas, volvería a señalar la importancia que significaba la educación en la tarea de salvar a las nuevas generaciones, “del contagio e injerto con teorías heridas de muerte que necesitan la extraordinaria vitalidad y la generosa magnanimidad de nuestras pampas para echar un instante sus raquíticos tentáculos antes de una extinción definitiva”.¹⁴

Sin embargo, a pesar de esa profesión de fe argentinista, Arizaga no podía dejar de reconocer que, era precisamente la tradición ecléctica de nuestro país, la que hacía dificultoso enfrentar a las teorías ajenas con una doctrina propia, cerrada y que pudiera definirse como pura, ya que: “mientras no tengamos un sistema filosófico propio, que será creación del genio de la nacionalidad que ha de venir, seleccionaremos los elementos adaptables a nuestra capacidad de cultura. Y todos los sistemas nos ofrecen elementos aprovechables, sin caer en exclusividades unilaterales”.¹⁵

Esta definición abría un no del todo claro abanico de posibilidades, en especial cuando el principal centro de referencia, Europa, era puesto en cuestionamiento por otros docentes afines a la tarea del gobierno, tal como se señalaba, en otro de los artículos dedicados a la educación nacionalista, cuando se recordaba: “Y pensar que de esa Europa que se debate impotente ante sus propios problemas, ante su mañana incierto, puedan pretender salir los apóstoles, los reformadores sociales, y que nos vengán a predicar en la igualdad, ¡ellos, que no la logran encontrar!”.¹⁶

Ese rechazo de lo europeo tendrá sus repercusiones directas en la enseñanza bonaerense, sobre todo cuando el ideal de defensa de la tradición avance en la escala de valores docentes. De este modo, el día que la conmemoraba se demarcaría como una fecha de renovado brío durante la gestión educativa de esos años. En una interesante definición publicada en la Revista de Educación, el consejero Lizardo Zía señalaba que la tradición era “la poesía de la historia”,¹⁷ pero más que nada significaba el cemento patrio por excelencia: “Sin tradición sería casi imposible la existencia de un país constituido bajo un mismo emblema y la identidad moral que titula hermanos a los hombres nacidos en un mismo suelo, sin serlo, en la sangre, desaparecería arrasada en el vientre caprichoso de la pasión individual. Así pues, la tradición constituye el fundamento mismo de la patria.”¹⁸ En esta defensa de la tradición, a menudo, quedaban fuertemente marcadas las contraposiciones entre ambas esferas, definidas a grandes rasgos como la europea y la americana. En especial en lo relativo al hombre de campo (lo que influía en la visión sobre el niño del campo y las escuelas que lo albergaban), al que se lo llegaría a presentar bajo una mirada sorprendentemente unilateral, en términos que las divisiones pensadas por los educadores adquirirían ribetes casi caricaturescos. Así, se podía leer en una respuesta de un director de una escuela rural del distrito de General Paz, a una encuesta pedida por el inspector de la sección, lo siguiente:

*“El hombre de campo no ha leído a Kant, ni comentado a Comte. El hombre de campo ignora la existencia de Aristóteles y jamás penetró en el pensamiento de Hegel. Y bien; el hombre de campo es feliz. Y es feliz porque en medio de la obra de la Creación, no oye más que la voz de Dios, la única que no habla a nuestra inteligencia sino a nuestro corazón (...). En la zona de influencia de mi escuela, las costumbres tradicionales vanse extinguiendo lentamente. A la proximidad de los centros poblados y la rapidez de las comunicaciones debe atribuirse la desaparición de lo típicamente criollo. Sin embargo, lo digo con satisfacción, basta que a nuestros moradores del campo se les presente la oportunidad de revivir tiempos pasados, para que renazcan desde lo más íntimo de sus corazones los sentimientos vernáculos que la vida moderna trata de extinguir (...). El hombre de campo gusta de la poesía, gusta del canto, gusta de la música. Naturalmente que no comprende a Lugones, ni se emociona con Chopin, ni se entusiasma con Tito Schipa (...). Para la gente de campo, vengan zambas y pericones, gatos y rancheras, décimas y vidalas. Venga la poesía gauchesca con sus coplas y relaciones. No pongan a nuestras gentes de campo frente a otra música o poesía porque no la comprenderán, ni la sentirán en sus corazones”.*¹⁹

Aunque extensa, creemos que el lector actual compartirá con nosotros la necesidad de incorporar esta cita, para comprender cómo valoraba un director de entonces (que provenía de la urbe), al alumnado rural que le había tocado en suerte y frente al que —a pesar de generarle una clara simpatía— no podía sentir más que una “cierta desorientación”, juzgándolo —entre otras cosas— como “una arcilla maleable” que “no posee fantasía”. Ese niño sólo podía comprender —como su padre— “la poesía gauchesca y la música de nuestro repertorio vernáculo”.²⁰

Lo notable es que estas ideas estaban tan extendidas en los patrones de formación que las mismas autoridades querían inculcar en los niños, que una directora de una escuela de Cañuelas, María Micaela E. Díaz, había debido responder por una denuncia del diario platense *El Argentino*, en la que se la acusaba de “estar enseñando a los niños danzas clásicas”,²¹ lo que supondría —en palabras de las autoridades escolares— “un excesivo afán esteticista”.²²

Encargada la investigación al inspector Ramón Gayone, éste concluiría —luego de alabar a la directora— que el plan educativo se estaba cumpliendo según lo pautado, que la denuncia del diario había sido falsa, y que afortunadamente la única danza que se les enseñaba a los alumnos era el tradicional cielito, “una de las danzas más representativas de nuestro folklore”²³ y que no se enseñaba ninguna otra danza, y menos europea. Pero eso sí, y volviendo a la definición de Arizaga (ya director interino en esos momentos) acerca de la necesaria adopción de variadas teorías pedagógicas; Gayone señalaba y valoraba positivamente que la directora fuera una experta en los tests de Filho, Simon y Ballard (un brasileño, un francés y un británico).

En ese sentido, tanto frente a sus vacilaciones y sus matizaciones, como ante sus certidumbres y definiciones contundentes, es que resulta interesante analizar la forma en que se generaban los debates, las grietas y las maquilladas disensiones desde un lugar de producción del pasado que se encontraba —en principio— particularmente motivado por unificar la comprensión y definición de la historia y desde un lugar de autoridad que intentara legitimar cierta visión histórica y pedagógica, tendiente a que fuese aceptada por directores, profesores y alumnos.

Es así que, situados desde un evidente productor de sentido, especialmente jerarquizado en el ámbito educativo, como es la revista oficial de la Dirección General de Escuelas; intentaremos ver, cómo en ese lugar que se supone granítico y cerrado en su concepción del pasado, perviven y son detectables las huellas de la disputa social en diferentes frentes acerca del sentido de la historia y su lugar en el presente.

La polifonía de la voz única. El fresquismo en educación: ideales y compromisos

En cierto sentido, entonces, deberíamos decir que nuestra tarea de encontrar voces heterogéneas puede presentarse como doblemente curiosa, en el caso analizado, ya que luego de notar —primeramente— los intentos unificadores que supone la existencia de una revista educativa diseñada desde la jerarquía ministerial provincial;²⁴ deberíamos —luego— analizarla en su contexto histórico, dado por un gobierno que vehiculizaba, desde lo educativo, una fuerte pretensión de homogeneización social.²⁵

Esta pretensión fue identificada, incluso, como una derivación de sus prácticas totalitarias. Y en ese aspecto podemos decir que, si hubo en Argentina una gestión de gobierno provincial a la que se la ha relacionado más marcadamente con las doctrinas antiliberales, y a la que se le ha adjudicado una especial connivencia con el fascismo y el nazismo, ésa fue la del gobernador Manuel A. Fresco, quien dirigió la provincia de Buenos Aires durante los años en los que la Guerra Civil Española y el comienzo de la Segunda Guerra Mundial conmocionaban el mundo.²⁶

Esta definición circulaba durante el mismo ejercicio del poder del gobernador mencionado. Será precisamente a Fresco a quien se llame el Duce de Haedo o el Mussolini criollo. Y es que, en efecto, Fresco fue durante mucho tiempo el principal enemigo de los grupos antifascistas en la Argentina, quienes llegaban a definirlo como: “particularidad argentina del fascismo, [el] peor enemigo del proletariado, de la causa de la democracia y de la liberación

económica de nuestro país (...) el exponente, hoy por hoy, del fascismo ‘criollo’ y ni la farsa ni la mistificación podrán impedir que el pueblo argentino reconozca en él al peor enemigo de la democracia argentina”.²⁷

Por otro lado, en el clima de polarización ideológica a nivel mundial, dichas homologaciones no pueden parecer sorprendentes. Todo nacionalismo antiliberal parecía poseer, en esos años, un innegable aire de familia con los totalitarismos, que no tardaba en emerger en el fragor de la discusión política; y más allá que el fresquismo durante su gobierno, operara políticamente “con argumentos más cercanos a los de la bravía tradición del siglo anterior que a los que llegan de una Europa donde la ofensiva totalitaria parecen no encontrar barreras” (Halperin Donghi, 2004:183), lo cierto es que la demostrada simpatía a los jefes del experimento trasatlántico y la insistencia en la primacía del carácter sacro del culto patrio, lo colocaban fácilmente —en especial para sus opositores políticos— en la identificación con la vía fascista de construir poder.

La misma faceta nacionalista del gobernador condenada por los antifascistas, era en cambio remarcada por los editores de la Revista de Educación, que citaban —en ocasiones— frases particularmente sensibles de fervor patrio, como aquella de: “Me emocionan las banderas de la nación, me electrizan los clarines evocadores de las horas heroicas y amo profundamente la limpia tibieza del hogar”.²⁸ Este nacionalismo fervoroso y heroico pero a la vez hogareño, formaba parte también de la tensión que trasuntaba una revista educativa que combinaba ambas notas —no necesariamente disonantes, pero colocadas sí en registros distantes— del nacionalismo conservador.

En esta estrategia de combinación, eran los símbolos patrios —por su carácter precisamente alegórico— los que parecían despertar mayor capacidad de evitar el posible entrecruzamiento discordante de ambas sensibilidades patrias. De allí que en su unificación formal las autoridades educativas no cesaran en empeñarse.

Veamos, al respecto, el mensaje del ya mencionado director general de Escuelas (Bello) al Consejo General de Educación, en el que se abogaba por la definitiva versión del Himno nacional. Este tema estelarizó toda una sesión del Consejo, y a través de él pueden verse de manera detallada, las opiniones de la principal autoridad escolar provincial, acerca de los símbolos patrios y su función en la pedagogía nacionalista. Por empezar, podemos ver cuáles son los símbolos privilegiados y el tratamiento que —por esa razón— debía dárseles:

“Los tres símbolos de la patria, la bandera, el escudo y el Himno, revisten un carácter sagrado que debe ponerlos por encima de las veleidades de los tiempos y de los hombres. Todo cuanto se haga, en consecuencia, por conservarles inalterables, es obra digna del sentimiento nacional. La falta de prescripciones claras y definitivas al respecto, ha dado origen, entre nosotros, a discusiones sobre el pabellón y el escudo, que, felizmente, han sido zanjadas por las disposiciones expresas ya adoptadas con carácter nacional, respecto al color de las franjas del primero y de la composición del segundo. Mas no ocurre lo propio en cuanto al Himno, cuyas diferentes versiones dan lugar a distintas maneras de ejecutarlo y cantarlo”.²⁹

El Himno parecía encontrarse en falta frente a dos de sus pares, y la carencia de control sobre las divergencias con las que podría ser ejecutado permitía —como en el caso de la multi-

plicidad poblacional aparejada por la inmigración— la posibilidad de una heterogeneidad poco admisible al concepto de Nación que se buscaba explotar. Por lo que el director general continuaba:

*“Ante estos hechos penosos para el sentimiento nacional, cuya canción patria se coloca a merced de la interpretación o fantasía de música y comentadores que violentan el culto sagrado que todos los argentinos debían profesar a la augusta y solemne expresión de nuestro himno, me parece llegada la hora de reclamar una definición terminante que barra con el actual confusionismo y nos vuelva a la interpretación única que corresponde a la trascendencia del asunto”.*³⁰

Sin embargo, quien proponía la necesidad de unidad en la ejecución de la canción patria, debía caer —rápidamente— en cuenta, que no estaba en su capacidad ni en su autoridad de carácter provincial, el establecimiento de la pauta nacional en esa materia. De allí, que luego de la denuncia, sólo quedaba atenerse a una serie de innumerables intercesiones para intentar lograr la meta enunciada. Así, el director general no podía más que decirle a su cuerpo colegiado:

*“De ahí que venga a solicitaros me autorices para dirigirme al P. Ejecutivo de la Provincia insinuándole la conveniencia de pedir al Gobierno de la Nación que por sí o por medio de los resortes constitucionales correspondientes se sancione como para Bandera y Escudo, la versión única del Himno, a fin de que la República Argentina tenga ante propios y extraños una sola bandera, un solo escudo y un solo Himno Nacional”.*³¹

Así, fuera bien un apasionado alegato que conocía sus límites administrativos, fuera un intento de congraciarse con las expresiones del gobernador o bien un intento —incluso— de presionar y demostrar mayor celo nacionalista que las autoridades del propio gobierno nacional (a las que se “anoticiaba” de la indefensión hímnic), lo cierto es que las dificultades de concreción que expresaba el mensaje del director general de Escuelas saltaban a la vista, fronteras adentro y afuera de la administración pública y de la política.

En efecto, ¿no se burlarían —pocos años después— los socialistas de Luján, de la doble moral conservadora, que mientras se preocupaba —desde su prensa— porque en un baile de una cooperadora escolar, el Himno fuera ejecutado por una orquesta típica, se olvidaba de escandalizarse porque “los ciudadanos argentinos son privados del ejercicio de sus derechos cívicos por bandas de matones”?³²

Y, por otro lado, los mismos sectores afines a la educación nacionalista, no podían menos que reconocer que la primera importante mutilación del Himno, producida en 1900 por el presidente Roca,³³ había sido provechosa, ya que al evitar cantar las estrofas en las que se atacaba a naciones que el nacionalismo estimaba (España), lo importante que quedaba en él, eran “la grandeza de sus conceptos y el olvido de sus expresiones de odios internacionales”.³⁴

Es que, en efecto, los usos que se hacían de los símbolos patrios podían ser múltiples. Es así que, distante de la idea de Bello de preservar en los símbolos, el ya mencionado “carácter sagrado que debe ponerlos por encima de las veleidades de los tiempos y de los hombres”; el propio gobernador Fresco los pensaría más bien relacionados con su capacidad de funcionar —unidos a las entonces nuevas tecnologías— como herramientas de movilización política.

De allí que el gobernador decidiera donar una bandera argentina a cada distrito bonaerense (110 en total) a fin de “exaltar el amor a los símbolos patrios del magisterio provincial”, sin dejar —a su vez— de explicitar las acciones punitivas que el Ejecutivo desarrollaba dentro de la docencia, “de cuyas filas este Gobierno se halla empeñado en desterrar a todos los elementos que ostensiblemente tratan de inculcar a los niños principios exóticos y disolventes o hacen gala de una indiferencia patriótica suicida”.³⁵

Pero por sobre todo, dicha donación debía ser espectacularizada, según las nuevas ideas de movilización de masas que circulaban por el mundo. Aunque en esta ocasión, la imaginación de masividad y movilización con que el gobernador investía al acto —a través de una valoración idealista del poder de la radiofonía— podía llegar hasta cierta exageración.

El decreto no sólo reglamentaba el acto de entrega de las mencionadas banderas a los delegados de cada distrito, en la ciudad de La Plata, sino que preveía que —nada menos que la totalidad del más de tercio de millón de niños que componían, entonces, el alumnado bonaerense— prestaría juramento en cada una de las plazas distritales. Así, el artículo tercero del decreto, señalaba que:

*“el Excmo. Señor Gobernador (...) tomará juramento, por la Radio Oficial y previa alocución patriótica, a los 350 000 alumnos de la Provincia, los que al efecto se hallaran congregados en las 110 plazas de las distintas ciudades, rodeando a la bandera del Distrito. Los 350 000 niños responderán a coro ‘Sí, juro’”.*³⁶

Nada más parecido, para los grupos antifascistas, a las jornadas fascistas y nacionalsocialistas, que ese sueño de univocidad que pretendía el gobernador y que incluso ha sido particularmente resaltado desde la historiografía,³⁷ quien a su vez ha puntualizado —asimismo— los límites concretos de ese experimento.³⁸

En ocasiones, puede verse que esa capacidad de movilización total que parecía cumplirse en los papeles, podía ser refutada por diversos factores de la vida cotidiana. De esta manera, podemos ver el discurso del jefe de inspectores, David Kraiselburd, quien visiblemente decepcionado por una no tan lucida celebración del 9 de Julio, empañada por la lluvia, daría una visión bastante interesante de los sacrificios que demandaba el culto a la patria. Así, Kraiselburd decía: “el día en que podamos ver en este mismo lugar miles y miles de niños así bajo la lluvia, con sus ropas empapadas, entonando con sus voces infantiles las estrofas del Himno, entonces, habría llegado el momento de decir que la Argentina es la Argentina que todos soñaron”.³⁹

De todos modos, la capacidad movilizadora del nacionalismo debía repercutir no sólo en los grandes actos, sino también en las aulas, y en tanto el gobernador no podía cumplir —más allá de la radio— esa tarea, se suponía que residía en las maestras y directoras, el cumplimiento de dicha labor. De allí que se promocionaran, desde la Revista de Educación, no sólo los altisonantes discursos sino también lo que ahora conocemos como experiencias aúlicas.

Y como cabía esperar en un gobierno de talante conservador–nacionalista de derecha, puede detectarse desde los primeros números producidos durante la gestión educativa fresquista, la difusión de la intención de educar en el nacionalismo y el patriotismo militantes. Así, en el número de julio–agosto de 1936, podemos encontrar el artículo, intitulado directamente “El

nacionalismo argentino”⁴⁰ y escrito por la directora de la Escuela n° 3 de San Martín. En él, se explicitaban los fundamentos de un “plan de nacionalismo” que se había desarrollado en la mencionada escuela y que se pretendía continuar.

En esta presentación, la directora reconocía que el mencionado plan nacionalista, se había preparado de acuerdo a las directivas e instrucciones de la inspectora seccional Felisa V. Ochoa, “maestra de espíritu delicado, saturado del más puro patriotismo”. Pero ni la saturación patriótica de la inspectora, ni el carácter épico que rezumaría la alocución patriótica del gobernador, podían replicarse en la tarea cotidiana de la maestra frente a sus alumnos. ¿Qué transposición didáctica —según la llamamos ahora— se plantearía la directora y maestra Hurtado?

Hurtado pensaba que como forma de fortificar el amor a la patria (además de desterrar el lunfardo),⁴¹ era necesario que los niños actuaran de próceres, de manera que “al encarnar los personajes más destacados experimenten igualmente el patriotismo que los inflamó”.⁴² Indudablemente, no podemos dejar de pensar que en este acting sucedía un poco aquello de la “conducta restaurada” de la que habla el antropólogo Richard Schechner, cuando menciona que la misma “ofrece a los individuos y grupos la oportunidad de volver a ser lo que alguna vez fueron —o incluso, y más frecuentemente, de volver a ser lo que nunca fueron pero desean haber sido o llegar a ser” (Schechner, 2000:110).⁴³

La épica patriótica, fácilmente mentable en los discursos, pero difícil de reproducir en el ambiente menos agitado de las escuelas bonaerenses, podría reactivarse a través de la representación teatral de los próceres, tal como las maestras se los imaginaban. Incluso los padres podían ser aleccionados para que acompañen a sus hijos en la interpretación del himno, juzgando que era poco lo que se les pedía, “puesto que es lo menos que pueden hacer comparado con la acción de las damas mendocinas que dieron sus hijos para formar los ejércitos patrios”.⁴⁴

Porque, además de instar a los niños a hacer de próceres, se aconsejaba que las maestras buscaran en los alumnos, durante su vida cotidiana, qué rasgos de héroes patrios tenían. Si pensamos que a cada prócer la tradición historiográfica escolar le había asignado un carácter, entonces para hacer “más afectiva” (y quizás efectiva) la enseñanza de la historia, podemos entender que se hablara en términos tales como la “pasión demócrata de Moreno, la bondad apostólica de Belgrano, el militante amor libertario de San Martín, la fe indestructible de Rivadavia en la religión del pensamiento y el genio institucionalista de Mitre”,⁴⁵ tal como proponía el ya mencionado consejero Arizaga en otra de sus intervenciones reproducidas por la revista.

Y si la directora intentaba motivar a sus alumnos, haciéndolos actuar como héroes de la independencia, el consejero Arizaga no podía dejar de ensayar algo similar —¿qué resultados habrá obtenido?— con los maestros a los que se dirigía, asegurándoles que los docentes bonaerenses eran seres “venidos de una falange temeraria de próceres y de héroes, no necesitáis el ejemplo de los otros sino el recuerdo de los vuestros”.⁴⁶ El jefe de inspectores también intentaría reproducir ese ímpetu incentivador, apelando en su caso, a un ensayo de historia contra-fáctica y hablando, con la certeza de un médium: “Si vieras, Sarmiento, ahora, lo que son las escuelas de Buenos Aires, lo que son los maestros de Buenos Aires, seguro estoy que volverías tranquilo al lugar donde reposas”.⁴⁷

Como nota destacable, podríamos agregar que en otras ocasiones, otros oradores no dudaban en aludir a ejemplos extranjeros para inculcar una misma mística histórica en el alumnado bonaerense, como cuando Adolfo Korn Villafañe, dirigente de la Acción Católica, se imaginaba —en una alocución en defensa de la educación religiosa— a la niñas del Colegio Misericordia de la capital provincial, de la siguiente manera: “sobre vuestras cabelleras, renegridas o blondas, el yelmo refulgente de Juana de Arco”.⁴⁸ A su manera, las niñas que iban a ese colegio católico eran —a ojos del hijo de Alejandro Korn— soldadas de Cristo.

En el caso de incentivar al alumnado y a los docentes con figuras épicas, se demostraba que las herramientas de selección histórica podían ser altamente flexibles y creativas en cada oportunidad. Veremos, a continuación, qué sucedía con la agenda escolar patria.

La historia que se selecciona y la que se reinterpreta. Estrategias de doble acción en la *recuperación* del pasado en los actos escolares

Hemos mencionado que el fresquismo se debatía entre dos tradiciones que —aunque no divergentes— resultaban de difícil conjugación para sus actores; aquella que encontraba en el pasado liberal, el repertorio obligado de próceres;⁴⁹ y otra, anclada en la una representación nacionalista, que tendía a proponer una interpretación que condenaba amplios aspectos de esa tradición.⁵⁰

En ocasiones, esas perspectivas sí lograban combinarse y fortificar una visión histórica confortable para el tipo de pasado que se buscaba reivindicar. Así, la epopeya de la llamada “Conquista del Desierto” permitía a los funcionarios fresquistas reivindicar un Estado, moderno y fuerte a la vez, que había sabido conjurar una amenaza externa con determinación y precisión. Es así que su recuerdo tendrá un amplio espacio en la discursividad oficial, tanto que podrán citarse las frases de Roca (en un acto que imponía —con la presencia de su hijo, el vicepresidente de la Nación— su nombre a una escuela pergaminense) y comparar la gesta mencionada con la ocupación de Napoleón a Egipto.⁵¹

Y si, según Arizaga, todavía no estaban listas las ideas pedagógicas propiamente argentinas, que forzaban al mantenimiento de préstamos tomados de las corrientes filosóficas internacionales; lo que se intentaría era, en cambio, equiparar los hechos históricos nacionales con otros de singularidad en la historia mundial. Eso pedía, al menos, el teniente coronel Pablo A. Berretta en un discurso publicado por la Revista de Educación:

*“Entre nosotros, la conquista del desierto es una acción casi desconocida. Es común en nuestra educación que alcanzamos a conocer acontecimientos de importancia producidos en otros países y olvidemos los nuestros, que debieran ser el patrimonio más querido al sentimiento de la población. Sin embargo la realidad lo está evidenciando y ya debemos felicitarnos por ello, pues se ha iniciado una era nueva en ese sentido, gobiernos existen que tienen clara conciencia de sus obligaciones y están haciendo llegar al pueblo, por todos los medios, el conocimiento de los factores y hechos que han permitido obtener la nacionalidad que nos honra y el desarrollo de este gran país”.*⁵²

Indudablemente, el Roca así celebrado en sus logros militares permitía también poner el foco fuera de otras medidas más propias de un pasado liberal con el que el gobierno fresquista

—empeñado en ser la vanguardia de la instauración de la educación religiosa en los colegios públicos— no estaba dispuesto a comulgar; tal como la aplicación de la Ley 1420, de la que —finalmente— no se culpaba al ex presidente sino a un clima de la época “en que la lucha contra la Iglesia era la expresión de moda de un mal entendido liberalismo”.⁵³ Aun a Sarmiento se lo ubicaba en una perspectiva bélica, al recordarse que el prócer, “no compartía el pacifismo exacerbado y morboso de los que se estremecen a la vista de un fusil”.⁵⁴

Es que si, de lecturas del pasado se trata, es en la figura Sarmiento, donde vemos —en las autoridades fresquistas— la mayor necesidad de reinterpretación y disputa contra la versión canonizada previamente en las aulas.

Fue el mismísimo gobernador quien, en su discurso para la obligada celebración del cincuentenario del fallecimiento de “ese maravilloso genio que se llamó Domingo Faustino Sarmiento, para quien he proclamado ya mi sincera admiración y mi caluroso entusiasmo de gobernante y compatriota”,⁵⁵ intentó descubrir detrás de su multifacética vida el motor esencial que guiaba su acción al señalar que:

*“[Los] biógrafos y panegiristas [de Sarmiento] se han concretado al elogio de sus cualidades (...) pero sin preocuparse de desentrañar, en el detalle o en el conjunto, el móvil recóndito, la razón suprema de toda su obra, en cuyo admirable despliegue de energías y aptitudes está latente el principio generador de su gloria (...) “¡Y bien, señores, el secreto de la envergadura del carácter de Sarmiento, reside en la honda raigambre de su alma cristiana!”*⁵⁶

Fresco era consciente de la rareza (aunque no originalidad)⁵⁷ del planteo que sobre Sarmiento realizaba; y sin embargo no cesaría en mantenerlo, pensando en los frutos que podía otorgar esa visión del sanjuanino, en la legitimación de la reforma educativa que se estaba desarrollando en esos años, destinada a incorporar la educación religiosa en los colegios. Fresco podía, en este sentido, demostrar que su lectura, aunque inusitada en la tradición y exégesis sarmientina, era la adecuada. El gobernador decía, entonces:

“Yo sé que esta afirmación ha de sonar a muchos como una irreverencia al concepto que del prócer se tiene, no sólo en los medios izquierdistas sino también en los de derecha. El racionalismo liberal, hasta ha [sic] poco imperante en los núcleos del pensamiento argentino, se ha empeñado en presentárnoslo como un adalid de las ideas contrarias a los principios cristianos, afirmando que si en su juventud había padecido su influencia, de hombre reaccionó contra ellos, manteniéndose en esa tesitura liberal y anticatólica hasta sus últimos días. Pero la verdad es otra; y es el mismo Sarmiento el que va a probarla con el más rotundo desmentido a las afirmaciones en boga”.⁵⁸

Es notable ver cómo, a pesar de que las agendas de efemérides estructuran el ritmo de las celebraciones oficiales (resultaba imposible que el año 1938 no tuviera como centro del calendario escolar de recordación oficial, el cincuentenario sarmientino),⁵⁹ las formas y los discursos que se aplican sobre ellas están sujetas a la improvisación y usos más variados por parte de los encargados de organizar dichos eventos. De allí que fuera dable, en esa celebración fresquista, la imagen de un Sarmiento casi clerical.

Así todo, la flexibilidad de la historia, a veces no alcanzaba a facilitar los amplios horizontes que dicha refundación de la lectura del pasado nacional quería. En esa ocasión, no le quedaba

al principal encargado del discurso laudatorio (y aquí realmente, por su carácter herético, la operación historiográfica de Fresco era tan osada como la anterior) de señalar la existencia de un “error” (es decir, un defecto) en el pensamiento del prócer Sarmiento. Fresco no dudó en decir: “El error de Sarmiento fue creer en la nueva Europa y la América yanqui como reemplazante del estilo de vida imperial español”.⁶⁰ Esta rehabilitación de cierta imagen de España no era, además —como podemos intuir por la época en la que se establece—, desde ningún punto de vista, inocente y se repitió a lo largo de la revista durante el período fresquista.⁶¹

E inmediatamente luego de producida la fuga en el panegírico, Fresco apeló al poder curativo de lo “esencial” sobre lo contingente para devolver al sanjuanino al pedestal que por un momento parecía tambalearse con el reconocimiento de la no infalibilidad del prócer. El gobernador señaló: “Pero sobre el Sarmiento accidental y precedero, sobre las negaciones momentáneas, sobre los errores explicables por la influencia de la época europea, sobre la ceguera de sus pasiones, surge potente, con validez ejemplar su figura luchadora, afirmativa, optimista y contractiva que levanto ante las generaciones de mi patria”.⁶²

Mas, cuando finalmente parecía normalizado el discurso sobre el prócer, surgía una nueva irreverencia del gobernador al final de la frase... Parecería ser él, el gobernador, el que se encargaba de levantar la figura de Sarmiento ante las generaciones de su patria.

Pensemos por, otra parte, que aunque algo más reducido en intenciones y más institucional que personalista, no hacía otra cosa el director general de Escuelas que también investir a los contemporáneos con el poder sobre el pasado del que hablaba Kundera, cuando aceptaba una donación —por parte de la Cámara de Diputados— de una estatua de Rivadavia, señalando el carácter sacralizador patrio que lograban determinados espacios edilicios sobre la iconografía que recibían. Bello escribía a los diputados: “si es cierto que la estatua de un prócer honra siempre el sitio en que se encuentra, no es menos verdad que hay emplazamientos llamados a ostentarla con justificada preferencia”.⁶³

No sólo resultaba importante la gestión espacial de lo patrio, cuando se aceptaban o negaban las donaciones de estatuas, sino también su gestión temporal, cómo cuando se embotellaban las fechas de conmemoración en el ajustado calendario escolar. Y así como, en ocasiones, el hermanamiento de fechas tenía un claro contenido preceptivo (hemos visto —en la nota 55 de este texto— el ejemplo de la unión del Día de la Raza y el de la Madre); en otras, el emparejamiento parecía provenir de una economía de efemérides, que permitiera la unificación de fechas conmemorativas en un mismo acto. Tal pareció suceder cuando en 1939, por decreto del director general, Gustavo Pérez Herrera, a la fecha del Día del Maestro se le acopló la celebración del Día del Árbol, “por la similitud que revista la acción del maestro, sembrador de cultura, con la de jardinero, sembrador de semilla, pues uno y otro asisten al desarrollo de su obra, poniendo en ella amor de cultivo, los unos para que las almas y los otros para que las plantas den el apetecido fruto, que será alimento de los espíritus o alimentos de los cuerpos”.⁶⁴

Aunque algo controvertido en el uso de las metáforas (vemos cómo los maestros pasaron a lo largo del texto de ser herederos de héroes y próceres a ser símiles de jardineros), lo cierto es que el decreto lograba justificar con fines algo más elevados de consistencia pedagógica,

la unificación de dos fechas que —en principio— sólo parecían ser homologables por haber radicado su domicilio en el mes de septiembre.

Más dificultades en la *univocidad*: la *épica nacionalista* frente a la *gestión educativa*

Hasta ahora hemos visto la recurrencia de ciertos usos del pasado que cumplen diversas funciones en las prácticas de celebración patria que estimula la revista y la latente tensión que producía la referencia a ciertos hechos y próceres argentinos, en la formulación de un discurso nacionalista que pretendía ser cerrado y monolítico.

Sin embargo, no sólo era la distancia entre las referencias concretas al pasado y las interpretaciones históricas las que pueden seguirse. A menudo, incluso en la práctica de un mismo funcionario educativo, pueden verse fluctuaciones en la gestión, que una mirada demasiado concentrada en los principios de la ideología nacionalista, podría considerar una incoherencia.

Quizás el ejemplo más interesante para analizar en la gestión fresquista de la educación sea el del jefe de inspectores, David Kraiselburd.⁶⁵

Para comenzar con las paradojas y sorpresas que nos depara, podemos señalar que Kraiselburd, de origen judío y nacido en la ciudad entrerriana de Villaguay, sería el principal controlador de la implementación de la educación religiosa (léase católica) en los colegios bonaerenses durante el fresquismo. Lo que incluso le fuera criticado, posteriormente, a Fresco (ya como líder de la agrupación UNA Patria) por parte de otros nacionalistas.⁶⁶ ¿Qué podría pensar, por ejemplo, de frases como “la moral religiosa de nuestro pueblo nace con la raza, y viene de más lejos aún que los albores iniciales de la nacionalidad”⁶⁷ que podían leerse en la revista?

Por otro lado, y un poco a contrapelo del clima de fuerte valoración de la autoridad y el poder como métodos pedagógicos y nacionalizadores exclusivos que parece representar el fresquismo, podemos encontrar en su discurso inaugural en su función, una mirada que todavía hoy podría ser considerada avanzada en el clima escolar con respecto a la idea de inspector: “Yo en alguna oportunidad he propuesto el cambio de denominación; no me agrada eso de inspector, ya que evoca algo así como vigilancia; de ahí entonces que me propusiera se le llamara mas bien asesores, asesores de maestros en vez de inspectores de escuelas”.⁶⁸

Cierto que esta opinión alejada de lo punitivo podría contrastar con otra, del propio inspector general que, teniendo en cuenta su propia formación inicial (la de criminólogo),⁶⁹ no dudaba en comparar a los niños con los delincuentes, en tanto “el concepto pues del delincuente y de la cárcel va siguiendo un ritmo semejante al del niño y de la escuela”.⁷⁰

Con todo, la del desagrado por el nombre de “inspector” a la tarea de la cual él era jefe en la provincia y que suponía una menor insistencia en lo jerárquico⁷¹ no sería la única divergencia, al menos con la imagen que el fresquismo quería sostener, que Kraiselburd presentaba. Frente a la idea de dirigismo de nacionalismo que pretendía a menudo imponerse en la provincia en esos años, el jefe de inspectores señalaría que: “No se enseña a amar la patria, como no se enseña a amar a nuestros padres (...) éstos son sentimientos naturales”.⁷² Pensamiento que a simple vista puede tener significados algo vagos pero que puede precisarse un poco más si uno la contextualiza.

Y esta frase puede entroncarse con cierta disputa al interior de la fuerza gobernante, acerca de la necesidad de obligatoriedad que el Estado debía fomentar en los vecinos con respecto del culto patrio. Así, frente a la ordenanza municipal —encaminada por el intendente— que conminaba —hacia 1938— a los vecinos de San Pedro a enarbolar sus frentes los días de fiestas patrias, el concejal Solmi, miembro de la coalición oficialista— le respondería con un frase tajante: “el patriotismo no debe ser impuesto y debe recurrirse a todos los medios persuasivos a fin de inculcar el sentimiento de patria y que ello sea, una consecuencia más tarde, por propia iniciativa de los vecinos para la finalidad que se persigue”.⁷³

En ambos casos, el de Kraiselburd y el Solmi, lo que se advertía era un condicionamiento a la exacerbación de un patriotismo estatalmente dirigido, al que juzgaban artificial y hasta posiblemente contraproducente.

Pero esta cuestión no será la única que genere que ciertas posiciones de algunos miembros de la Dirección General de Escuelas entren en colisión con fundamentos del propio Ejecutivo Provincial. Es así que una resolución sobre nombres de escuelas podía complotar, por ejemplo, contra el culto que el gobernador Fresco intentaba hacer de la figura del ex presidente José Félix Uriburu.⁷⁴ En la misma, se señalaba que la cualquier designación de las escuelas provinciales con un determinado nombre propio: “sólo podrá hacerse cuando se hayan cumplido diez años de la desaparición de la persona con cuyo nombre quiera bautizarse la escuela”.⁷⁵ Esta resolución suponía toda una consideración acerca de la importancia de la perspectiva histórica a largo plazo, ya que se explicaba que con ese lapso, dichos nombres “habrán tenido tiempo para perpetuarse, valorándose, o para mostrar su poca consistencia, desvalorándose. Entonces las resoluciones serán justas y oportunas”.⁷⁶

Decimos que aquí encontramos cierta disonancia, porque para establecer como feriado el día 6 de septiembre (en conmemoración del golpe de Estado de 1930) frente a las quejas de la oposición, el fresquismo hacía —el mismo año de la resolución— una sorprendente declaración de recentismo histórico al decir que ese hecho contaba ya “con la sanción definitiva que la Nación otorga a los episodios beneficiosos y trascendentales para su incesante engrandecimiento”.⁷⁷

Esta disparidad de criterios es sobre todo notable, ya que era la misma Dirección General de Escuelas, la que desde 1936 se asociaba al acto de conmemoración del 6 de septiembre y la que aseguraba una multitud de infantes, en especial en la ciudad de Balcarce, lugar de nacimiento del principal prócer nacionalista, para engrosar la convocatoria.⁷⁸

Conclusiones

¿Cómo entender, entonces, la conformidad de la Dirección General de Escuelas en actuar como movilizadora de niños en masa para los actos fresquistas, en paralelo con su intento de conservación del espacio simbólico de las escuelas frente a una posible excesiva politización del mismo a través del uso indiscriminado de nombres propios?

Creemos que es precisamente el reconocimiento de ambivalencias como la mencionada, el que nos permite pensar de forma menos estructurada la complejidad de los usos del pasado en instituciones estatales altamente atravesadas por una variedad de lógicas (administrativas, profesionales, ideológicas) que, aunque construidas en tensión, supieron ser presentadas en un composición inestable pero aglutinante, gracias a la pertinacia de una voluntad política determinada en borrar discursivamente los pliegues de ese entramado activo, con fines —de eficacia desigual— de homogeneización identitaria del proyecto sustentado.

Notas

¹ Este trabajo es el resultado de la transformación en artículo de un texto preparado como conferencia para la “Segunda Escuela de Verano de Enseñanza de la Historia”, realizada en La Plata y organizada por cuatro universidades del territorio bonaerense (UNLP, UNQ, UNGS y UNSAM). Agradezco, en ambas instancias, la invitación del profesor Gonzalo De Amézola a presentar las ideas aquí transcritas.

² Por una discusión más amplia de esta frase, remitimos a la “Introducción” al libro *Ayer, hoy y mañana son contemporáneos*, compilado por Osvaldo Barreneche y Andrés Bisso (2010: 11-34).

³ Y, en algunos casos, cuando mayor sea la distancia temporal a conectar, parecieran incrementarse también los beneficios en el presente, para los constructores de dichas remisiones; por lo que saben extenderse incluso a la *prehistoria*, los debates acerca de los “usos del pasado” nacional. Podemos ejemplificar este aserto con el trabajo de Navarro Floria, Pedro; Leonardo Salgado y Pablo Azar (2004) En él, vemos cómo los autores sostienen que, en las investigaciones de Francisco P. Moreno, “el ‘patagón antiguo’ fue más una invención que un hallazgo, y el relato político construido sobre esa invención —mucho más allá del desarrollo antropológico del concepto— contribuyó a la construcción discursiva de un pasado nacional de larga duración para la Argentina, en el que se integrarían imaginariamente los pueblos indígenas que en esos mismos años eran privados de sus tierras, sus derechos y sus vidas” (Ídem: 406).

⁴ “Circular [del 2 de julio de 1936] de la inspección general sobre Festejos Patrios”, *Revista de Educación* (de ahora en más, *RdE*), 1936, n° 3, p. 34.

⁵ Irazú, Bernabé, “La educación en las escuelas rurales”, *RdE*, 1936, n° 2, pp. 19-20.

⁶ Habiendo consultado, en ocasiones previas, algunos ejemplares en su formato papel; para este trabajo nos hemos valido de la edición digital que de sus números ha realizado el CENDIE (Centro de Documentación e Información Educativa), y a cuyo personal agradecemos.

⁷ El primer número de los *Anales de la Educación Común* salió a la luz el 1º de noviembre de 1858, con un artículo inicial con firma de su editor, Sarmiento, en el que se daba cuenta —desde su primer párrafo— de la amplitud de los esfuerzos a cumplir: “el objeto especial de esta publicación es tener al público al corriente de los esfuerzos que se hacen para introducir, organizar y generalizar un vasto sistema de educación” (p. 1). En 1876, la revista pasa a llamarse *La Educación Común en la Provincia de Buenos Aires*. Será en 1881, cuando adopte el nombre de *Revista de Educación* que retomará durante los años que analizamos [luego de haberse llamado *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar* entre 1895 y 1916].

⁸ Puede inscribirse al fresquismo, como el extremo en esa etapa abierta por el justismo, de un “conservadurismo más dispuesto a invocar la herencia del régimen provisional [de Uriburu] que la de los fundadores de la Argentina moderna” (Halperin Donghi, 2004:70).

⁹ Palabras del doctor Julio Soto, representante de la cooperadora de la Escuela nº 33, frente al gobernador Fresco y al director general de Escuelas, Rufino T. Bello. *RdE*, 1937, nº 2, p. 85.

¹⁰ Napal, Dionisio B., “En el gran día de la Patria”, *RdE*, 1937, nº 2, pp. 19-20.

¹¹ Como señala Loris Zanatta (1996), de donde tomamos todos los datos para la siguiente y breve descripción de la tarea del articulista mencionado en esos años, la *Revista Militar* ya había publicado en septiembre de 1930, un discurso de Napal (vicario desde 1926) sobre “sovietismo y cristianismo”. Con un mismo tono amenazante y en apoyo al uriburismo, las palabras de Napal serían —al año siguiente— publicadas en *El Pueblo* y escuchadas en conferencias en el *Centro Naval* y el *Círculo Militar*. Su figura resaltaría también durante las conferencias para la Acción Católica (en 1933) y en su participación en el Congreso Eucarístico de 1934, año en el que también publicaría su *best-seller*, llamado nada sorprendentemente *El imperio soviético*, que vendería más de cien mil ejemplares. Como continuidad de su pensamiento uriburista, Napal seguía —veladamente— atacando a Yrigoyen, como cuando recordaría a la *Primera Junta*, homologándola con las características *cívicas* que suponía en el golpe del 6 de septiembre de 1930: “No hubo, pues, caudillos que pudieran arrogarse la gloria de aquel movimiento, determinado por la espontánea compenetración de la inteligencia dirigente y la fuerza colectiva” (Napal, “En el gran día...”, *op. cit.*, p. 12).

¹² “Discurso del Director General de Escuelas”, *RdE*, 1936, nº 3, p. 7.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Arizaga, Jorge P., “Balance de los cursos de perfeccionamiento”, *RdE*, 1938, nº 2, p. 37.

¹⁵ *Ídem*, p. 39.

¹⁶ Emanuele de Prieto, Andrea F., “Enseñanza nacionalista”, *Ídem*, p. 126. Cabría recordar que, no sólo desde el *bando nacionalista* los años finales de la década del treinta fueron pródigos en censuras al modelo de civilización que representaba Europa, tanto que —incluso en el principal diario socialista— se llegó a leer: “se han escrito filosofías, literaturas, para demostrarnos que Europa es el continente más civilizado de la tierra. Y no lo hemos conocido nunca en paz” (*La Vanguardia*, 4 de septiembre de 1939, p. 7).

¹⁷ Zía, Lizardo, “Historia y tradición”, *RdE*, 1939, n° 5, p. 8.

¹⁸ *Ídem*, p. 14.

¹⁹ Allegue Ríos, Francisco, “La Escuela Rural”, *RdE*, 1940, n° 2, pp. 44, 48, 50 y 51.

²⁰ *Ídem*, p. 57.

²¹ “A raíz de una denuncia el Director General Interino de Escuelas dispone una investigación”, *RdE*, 1938, n° 4, p. 148. El comentario del diario sobre la escuela de Cañuelas finalizaba un largo editorial en el que se criticaba la reforma educativa fresquista en general, por lo que puede presumirse que desmentir la *denuncia* puntual, servía a las autoridades educativas para invalidar el artículo crítico en general. “Principio, medio y fin de la reforma educacional”, *El Argentino*, 28 de agosto de 1938, pp. 4–5.

²² “A raíz de una denuncia...”, *op. cit.*, p. 148.

²³ *Ídem*, p. 151.

²⁴ Visión que se reforzaría, además, si siguiéramos la periodización realizada posteriormente por una ex subdirectora del CENDIE, que define a la revista (para el período en el que se encuadra nuestra investigación) como, esencialmente, un “órgano de adoctrinamiento y control” (Bracchi, 2005:280–281).

²⁵ “A través de la nueva escuela, el proyecto gubernamental se proponía conformar una sociedad más compacta y homogénea en la que el conjunto de sus miembros compartiesen aquellos valores y objetivos que desde el poder político se ofrecían como pilares básicos de todo ordenamiento social: el amor a la patria, un profundo sentimiento religioso, una raza sana y viril, y la unidad de esfuerzos para forjar una nación poderosa” (Béjar, 1992:87).

²⁶ Como señala Leonardo Fuentes, esta percepción ha ido complejizándose con los nuevos aportes historiográficos: “Definido históricamente como ‘fascista’ y ‘fraudulento’, las nuevas investigaciones descubren factores sepultados por aquellos calificativos, como ser las decisiones que denotan cómo desde el gobierno ‘fresquista’ se intentó construir una nueva relación entre los distintos sectores de la clase dominante, la intervención estatal en la obra pública e, insólitamente, una diferente política obrera. En definitiva, una nueva imbricación entre el Estado y la sociedad”. Fuentes, Leonardo, “Conservadores y

radicales en el interior bonaerense (1910–1943) Una propuesta de análisis”, en <<http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/jornadas/fuentes.pdf>>. Consultado el 30 de marzo de 2010. Otra tradición de análisis, en cambio, sigue cerradamente la concepción originaria, sumando incluso extensiones temporales más ambiciosas, como cuando señala la “adhesión filofascista a la figura de Fresco que se parece en cierto punto al pujante pinochetismo de Chile” (Cremonte–Larralde, 1999:41).

²⁷ Sommi, Luis, “El fascismo criollo es Fresco”, en Bisso (2007:194).

²⁸ *RdE*, 1938, n° 4, p. 39.

²⁹ “Sesiones del honorable Consejo General de Educación [del 3 de agosto de 1937]”, *RdE*, 1938, n° 4, p. 173.

³⁰ *Ídem*, p. 175

³¹ *Ídem*, p. 176.

³² *Tribuna Roja*, Luján, 20 de octubre de 1940, p. s/n.

³³ Como señala Esteban Buch (1994:90), “la necesidad de legitimar una hegemonía que pronto sentirá amenazada por las grandes corrientes inmigratorias, provoca en el seno de la oligarquía argentina una reformulación ideológica en cuyo transcurso se verá al nacionalismo antihispánico liberal volverse nacionalismo hispanizante”. En ese contexto será que con un decreto, el 30 de marzo de 1900, el presidente Roca extirpe las frases consideradas “escritas con propósitos transitorios [y] que hace tiempo han perdido su carácter de actualidad; tales frases mortifican el patriotismo del pueblo español y no son compatibles con las relaciones internacionales de amistad, unión y concordia que hoy ligan a la Nación Argentina con la Española” (Citado en *ídem*: 91).

³⁴ Hurtado Alvis, Emma, “El nacionalismo argentino”, *RdE*, 1936, n° 2, p. 34.

³⁵ “Donación de banderas por el Excmo. Señor Gobernador de la provincia de Buenos Aires a los distritos escolares”, *RdE*, 1937, n° 2, p. 111.

³⁶ *Ídem*, p. 112.

³⁷ Es muy interesante lo que señala Halperin Donghi en cuanto a que quizás éste (el de la movilización y adhesión activa de las masas) fuera el carácter en el que la experiencia fascista había *instruido* con mayor fuerza al gobernador Fresco y que fue, en especial, en el ámbito educativo, donde los logros fueron mayores: “las huellas de un estilo de movilización modelado sobre el del fascismo se descubren ya en la política educativa de Fresco, en que la implantación de la enseñanza religiosa (...) busca —como la de Mussolini— (...) dotar a esa movilización de una base ideológica (...) El éxito es inmediato: los niños de las escuelas de La Plata desfilan tras de un estandarte (...) y sus maestros reiteran año tras año el ‘voto profesional’ en una ceremonia en que el gobernador les toma juramento” (Halperin Donghi, 2004:186). En el interior sucedía algo similar, como lo constataba el diario *El Argentino* del 30 de agosto de 1938, en

la fecha de Santa Rosa, “pasaron por frente al primer mandatario más de 2000 niños organizados en marcha esmerada por los instructores de la Dirección de Cultura Física”.

³⁸ “Fresco parecía incapaz de advertir que la solución totalitaria suponía algo más que la adopción de ciertos rasgos de estilo, y que al imitarlos en un contexto que seguía siendo radicalmente distinto del centroeuropeo corría el riesgo de alcanzar resultados opuestos a los de sus modelos ultramarinos; mientras en Alemania o Italia cada solitario opositor, aislado en medio de una unanimidad en el apoyo (...) que no dejaba de parecer abrumadora, terminaba por parecer, aun ante sí mismo, como una aberración marginal, en Buenos Aires, en la Argentina, era el gobernador Fresco quien terminaba por parecer aberrante” (Halperin Donghi, 2004:187).

³⁹ Kraiselburd, David, “La celebración del 9 de julio”, *RdE*, 1938, n° 3, p. 38.

⁴⁰ Hurtado Alvis, *op. cit.*, pp. 33–36.

⁴¹ De nuevo aquí, el argumento suponía la existencia de una lengua *pura* heredada de España, que había que defender frente a “ese lenguaje monstruoso que llaman ‘lunfardo’”, *amenaza* lingüística que se combinaba con la política, producto de “la obra destructora y absurda de aquellos que vienen a nuestras tierras a hacer propaganda disolvente y funesta”. *Ídem*, p. 33.

⁴² *Ibidem*. Algo similar (“relatos de anécdotas destinadas a exaltar una conducta ejemplar, dramatizaciones estereotipadas a cargos de los alumnos...”) encuentra Béjar (1992:106) en la *Revista de Instrucción Primaria* para el cincuentenario del fallecimiento de Sarmiento.

⁴³ Hemos puesto a prueba esta noción también en nuestro artículo, escrito junto con el Dr. Javier Kraselsky, llamado “Dos *distancias* al pasado. El *lugar* de las Invasiones Inglesas en la mirada retrospectiva de los *patriotas* (1810–1821) y en las celebraciones históricas de los *nacionalistas* en torno a la Segunda Guerra Mundial”, en Barreneche y Bisso (2010:41–65).

⁴⁴ Hurtado Alvis, *op. cit.*, p. 34.

⁴⁵ Todas las cualidades de los próceres, se conjugaban –de manera algo heteróclita por su *carácter* volátil- en Domingo Faustino Sarmiento, según se expresaba en: Arizaga, José P., “Sarmiento educador”, *RdE*, 1938, n° 5, p. 45.

⁴⁶ Arizaga, José P., “Balance de los cursos...”, *op. cit.*, p. 42.

⁴⁷ Kraiselburd, David, “Oración a Sarmiento”, *RdE*, 1938, n° 5, p. 56.

⁴⁸ Palabras de Adolfo Korn Villafañe. “En el colegio de N.S. de la Misericordia”, *RdE*, 1937, n° 2, p. 84.

⁴⁹ En ese sentido, la activa presencia del historiador *por excelencia* de la época y claramente emparentado con la tradición histórica *liberal* y *morenista*, Ricardo Levene, es digna de destacar en el entramado de la construcción histórica del fresquismo. Del entonces director del archivo provincial, y autor con sustento

ción de sus pueblos (La Plata, Taller de impresiones oficiales, 1940), se reproduciría en la *Revista de Educación*, su “Advertencia” al libro *Fundación de escuelas públicas en la provincia de Buenos Aires durante el gobierno escolar de Sarmiento* (*RdE*, 1940, n° 2, pp. 7-17). Pero sobre todo, Levene será *usado* y difundido en el aula, como insumo en las estrategias de *memorización de la historia patria*. Podemos ver esto explícitamente en los “Versos para decir el 22 de mayo. Leyendo a Levene” de Cándido Pérez García (*RdE*, 1938, n° 3, pp. 39–41), en donde se resalta incluso la figura de Castelli como “el diputado autentico que interpreta el sentir de los patriotas y compromete el voto del congreso” (*Ídem*, p. 40). Otro interesante ejemplo de *memorización de la historia* a través de poemas, puede verse en “Moreno” de Haydée Charry Brau: “Vida ejemplar y de inquietudes llena/ el alma fuiste de la patria en Mayo/ y cuando pudiste ver tu obra/ tus ojos para siempre se cerraron/ Tu espíritu moldeado en Chuquisaca/ se volcó entero en tus escritos vastos/ y atravesando un siglo “La Gaceta”/ pregonar a gritos tus principios santos”. *RdE*, 1939, n° 5, p. 37.

⁵⁰ Esta tensión está particularmente analizada en relación con el rosismo, en Béjar, *op. cit.*, pp. 109–125.

⁵¹ De manera interesante, el director general de Escuelas, Bello, citará una frase de Roca que resulta ilustrativa del mantenimiento de la visión *deshumanizante* del indígena y de la caracterización *productivista* de la acción estatal (“Cuando la ola humana invada estos campos, que ayer eran el escenario de correrías destructoras y sanguinarias, para convertirlos en emporio de riqueza y en pueblos florecientes en que millones de hombres puedan vivir ricos y felices, recién entonces se estimará su verdadero valor” (*RdE*, 1937, n° 2, pp.6–7).

⁵² Berreta, Pablo A., “La campaña del desierto por el Tte. Gral. D. Julio Argentino Roca”, *RdE*, 1938, n° 1, p. 34.

⁵³ Ferro, Judith A., “La enseñanza religiosa y la reforma educacional”, *RdE*, 1938, n° 4, p. 8.

⁵⁴ Noble, Roberto J., “Sarmiento”, *RdE*, 1938, n° 5, p. 22. Cabe señalar que, contrariamente, en otras ocasiones (relacionadas con otros próceres) podía primar una selección de la trayectoria de los homenajeados, no destinada a resaltar los rasgos militares o marciales, sino la figura profesional. Frente a cierto ideal *militarista* circulante, sería precisamente uno de los funcionarios de la Dirección General de Escuelas, quien rescataría, en Belgrano, la figura del educador. En efecto, el Secretario de la Dirección General de Escuelas, Mariano Gorostarzu, se explayaría de la siguiente manera: “Vengo a hablar de Belgrano (...) mas, contra lo que pudiera presumirse, no vengo a hacerlo dentro de los moldes habituales, que sólo nos presentan la gran figura del héroe en la gloria de sus triunfos militares en Tucumán y Salta (...), porque

considero que hay otra faz en la esclarecida existencia del egregio patricio (...) su constante preocupación [y] sus indiscutibles méritos como el primer gran educacionista de nuestra tierra [que] en la hora augusta de forjarnos la patria (...) hundía su mirada de sociólogo en los destinos de aquel entonces y en los del mismo futuro, para asentar en la educación de la juventud y en los afanes de la cultura pública la base inconmovible de la grandeza nacional (...). Hemos olvidado injustamente al Doctor Manuel Belgrano para acordarnos sólo del General Manuel Belgrano”. Gorostarzu, Mario, “Manuel Belgrano, educacionista”, *RdE*, 1937, nº 2, pp. 21–22.

⁵⁵ Fresco, Manuel A., “La personalidad de Sarmiento”, *RdE*, 1937, nº 2, p. 3.

⁵⁶ *Ídem*, p. 4.

⁵⁷ Vemos que en el número anterior de la revista, justamente, figuraba un artículo acerca de la reforma religiosa que incluía a Sarmiento (y a Rivadavia, otra *sorpresa*) en el listado de los presidentes argentinos más *devotos*: “hasta Rivadavia y Sarmiento, los dos más esclarecidos paladines de nuestro liberalismo, no tuvieron inconvenientes, el primero en exhibirse detrás del Santísimo Sacramento en la Plaza de la Victoria, con un cirio en la mano, rindiendo publico homenaje a los dogmas (...) y el segundo en traducir para uso de las escuelas Conciencia de un niño y La vida de Jesucristo”. Ferro, *op. cit.*, p. 6. En negrita en el original.

⁵⁸ Fresco, “La personalidad...”, *op. cit.*, p. 4. Cursivas nuestras.

⁵⁹ Junto con la recordación de carácter provincial, también en la Universidad platense (más precisamente en su Facultad de Humanidades) se constituiría una Comisión Nacional de Homenaje a Sarmiento, presidida por el director general de Escuelas (el mencionado Arizaga) y cuyo secretario era el inspector nacional de la Provincia (Luis A. Pelliza). En ella eran miembros los directores de los colegios Nacional, Liceo, de la escuela Normal, de la Industrial, de la de Comercio y el inspector general de Escuelas.

⁶⁰ Fresco, “La personalidad...”, *op. cit.*, p. 13.

⁶¹ Vemos precisamente que en ese número dedicado al homenaje a Sarmiento por el cincuentenario de su fallecimiento los editores se ocupaban de ubicar un texto que celebraba *la tarea civilizadora* y de *imperialismo cultural* de España, de la siguiente manera: “si pudimos alejarnos de ella en la vida material, en horas gloriosas para nosotros, que fueron jalonadas por la epopeya más extraordinaria del continente, es preciso vivir espiritual y moralmente ligados a ella (...) [M]antengamos latente el espíritu de dependencia espiritual que nos liga a España (...) para formar el Imperio idealista de la Hispanidad, que hizo fuerte e imperecedera a la nuestra, la grande, la tradicional, la histórica, la católica, la lírica España”. Bolívar, Isidoro G., “España”, *Ídem*, p. 116. El concepto de *hispanidad madre* era además trasladado a la agenda oficial de efemérides con

interesantes *usos*, no sólo en los artículos de la revista, sino también en la normativa de la Dirección General de Escuelas. Un ejemplo de esto era la forma en que, por resolución del Honorable Consejo de Educación, se *enlazaba* (ya consumada la victoria franquista en la Península) el día de la *Madre* con el de la *Raza*, resolviendo festejar aquel, el día 11 de octubre, con los siguientes fundamentos: “Establecer que la elección de esa fecha obedece al propósito de vincularla con la consagrada al recuerdo de la Madre Patria y al día de la Raza (...). Quedando así enlazados en un estrecho vínculo de vecindad conmemorativa el tributo del amor filial al ser que nos dio la vida en nuestros hogares y la gratitud del noble reconocimiento hacia la Nación que alumbró al mundo civilizado a nuestro continente, legándonos la gloria de su fe y de su idioma”. *RdE*, p. 1939, nº 5, p. 112.

⁶² Fresco, “La personalidad...”, *op. cit.*, p. 14.

⁶³ “La estatua de Rivadavia”, *RdE*, 1938, nº 2, p. 173.

⁶⁴ “Día del Maestro”, *RdE*, 1939, nº 5, p. 109.

⁶⁵ Para los aspectos biográficos de Kraiselburd, seguimos sus datos en el *Diccionario biográfico de la provincia de Buenos Aires* (1954) y en Risso (2010).

⁶⁶ Como señala muy interesantemente Daniel Lvovich (2003), a quien le agradezco haberme mencionado personalmente esa cuestión: “Entre las críticas que *La Voz del Plata* formulaba a Manuel Fresco —cuya tardía conversión al nacionalismo militante no resultaba suficiente para que la publicación lo dejara de considerar un miembro destacado de la oligarquía— se encontraba la de haber nombrado en la Dirección general de enseñanza, durante su gobierno ‘al judío entrerriano, de Villaguay, Grinsbourg’” (Lvovich, 2003:339). Como vemos, resulta llamativo tanto que los *nacionalistas* confundieran el apellido del funcionario (Grinsbourg en vez de Kraiselburd), como que Fresco no los desmintiera y corrigiera, y sólo tendiera a *disculparse* frente a sus nuevos *compañeros de ruta*, al señalar que “por ese entonces el problema judío no había sido planteado por nadie en el país” (Citado en *Ibidem*).

⁶⁷ Ferro, *op. cit.*, p. 5.

⁶⁸ Kraiselburd, “Toma de posesión del inspector general”, *RdE*, 1936, nº 3, p. 17. La figura del jefe de inspectores es realmente interesante por su complejidad, ambigüedad o incluso contradicción de posiciones que, en el caso de la reforma educativa, como lo ha señalado Béjar (1992: 100), podía resumirse en “saber combinar una cuota de amor hacia los niños con un eficaz sistema represivo”.

⁶⁹ En efecto, en el mismo año en que asumía como inspector general, Kraiselburd publicaría su obra *La confesión y procedimientos para obtener la declaración de los procesados o constatar su veracidad*. Luego sería profesor en el Instituto Superior de Criminología, escribiría sobre la reforma del procedimiento penal

provincial durante la intervención militar en 1944 y sería profesor de Derecho Procesal en la Universidad.

⁷⁰ Kraiselburd, “Toma de posesión...”, *op. cit.*, p. 18.

⁷¹ Kraiselburd diría: “Deseo también que sepan los maestros que no he cambiado con la función, soy y siempre seré el compañero, el amigo, y como ya lo ha dicho el señor Director en lo que a su persona respecta, el consejero leal y sincero de todos. No me siento el superior jerárquico en el sentido que lo entienden algunos, y no quiero sentirme el superior porque no deseo tener inferiores en la enseñanza”. *Ídem*, p. 17.

⁷² *Ídem*, p. 19.

⁷³ *Libro de Actas del Concejo Deliberante de San Pedro*, libro 9, 21 de mayo de 1938, p. 185.

⁷⁴ Sobre el culto al uriburismo dentro de las filas *nacionalistas*, consultar: Finchelstein (2002).

⁷⁵ “Designación de escuelas con nombres propios”, *RdE*, 1938, nº 5, p. 136.

⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷ *El Argentino*, 5 de septiembre de 1938, p. 5.

⁷⁸ *Ídem*, 6 de septiembre de 1936, p. 7.

Bibliografía

- AA. VV. (1954):** *Diccionario biográfico de la provincia de Buenos Aires*, “C” Signo, Buenos Aires.
- Barreneche, O. y Bisso, A. (comps.) (2010):** *Ayer, hoy y mañana son contemporáneos*, EDULP, La Plata.
- Béjar, M.D. (1992):** “Altares y banderas en una educación popular. La propuesta de gobierno de Manuel Fresco en la provincia de Buenos Aires, 1936–1940”, en AAVV, *Mitos, altares y fantasmas*, FAHCE, La Plata.
- Bertoni, L.A. (2007):** *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires.
- Bisso, A. (comp.) (2007):** *El Antifascismo Argentino*, Cedinci–Buenos Libros, Buenos Aires.
- Bracchi, C. (2005):** “Cuando la historia se hizo revista”, *Anales de la educación común*, nº 1 y 2, Dirección General de Cultura y Educación, La Plata, pp. 274–287.
- Buch, E. (1994):** *O juremos con gloria morir*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. (2007):** *Los usos del pasado*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Cremonte–Larralde, M. (1999):** *La ideología del diario El Argentino a través de la historia*, Espejos, s/l.
- Finchelstein, F. (2002):** *Fascismo, liturgia e imaginario. El mito del general Uriburu y la argentina nacionalista*, FCE, Buenos Aires.
- Fuentes, L. (2010):** “Conservadores y radicales en el interior bonaerense (1910–1943) Una propuesta de análisis”, en <http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/jornadas/fuentes.pdf>
- Halperin Donghi, T. (2004):** *La República imposible (1930–1945)*, Ariel, Buenos Aires.
- Kundera, M. (2004):** *El libro de la risa y el olvido*, Seix Barral, Buenos Aires.
- Lvovich, D. (2003):** *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*, Javier Vergara, Buenos Aires.
- Mudrovic, M.I. (2009):** “Representar pasados en conflicto”, en AAVV, *Pasados en conflicto. Representación, mito y memoria*, Prometeo, Buenos Aires.
- Navarro Floria, P.; Salgado, L. y Azar, P. (2004):** “La invención de los ancestros: el ‘patagón antiguo’ y la construcción discursiva de un pasado nacional remoto para la Argentina (1870–1915)”, *Revista de Indias*, volumen 64, nº 231, Instituto de Historia, CSIC, Madrid, pp. 405–424.
- Risso, C.R. (2010):** *Diccionario biográfico de escritores costumbristas platenses*, Asociación Argentina de Escritores Tradicionalistas, La Plata.
- Schechner, R. (2000):** “Restauración de la conducta”, en *Performance. Teoría & prácticas interculturales*, Libros del Rojas, Buenos Aires.
- Zanatta, J. (1996):** *Del Estado Liberal a la Nación Católica*, UNO, Bernal.