

Estado, sociedad civil y prácticas corporales en la construcción de la nacionalidad. San Carlos de Bariloche. 1920-1945¹

Autoras: Lic. Adriana Podlubne y Lic. Cristina Sacarelo.

Resumen

Los discursos nacionalistas generados en la escuela en las primeras décadas del Siglo XX adquirieron en los Territorios Nacionales de la Patagonia un sentido especial, por ser la población chilena e indígena mayoritaria, con la particularidad que toda la franja oriental era zona fronteriza, en momentos en que la prédica estatal priorizaba la defensa de la soberanía territorial. Los discursos sobre el cuerpo estaban orientados hacia un disciplinamiento y control de prácticas corporales atendiendo a la formación de una nacionalidad. Para lograr dichos objetivos, a las acciones de la escuela se sumaron las de la sociedad civil con un plan integral de actividades en el ámbito no escolar con idénticas estrategias normalizadoras y uniformadoras de conductas.

Nuestro propósito es indagar las prácticas que sobre el cuerpo se construyeron desde las políticas del Estado y la sociedad civil, haciendo especial referencia al proyecto educativo de Parques Nacionales en la región del Nahuel Huapi.

Para ello hemos analizado libros históricos de escuelas de educación común estatales y documentos oficiales, memorias y balances de la Asociación Amigos de los Parques Nacionales y el Centro Social Ayekan-Ruca de San Carlos de Bariloche.

Abstract

This current work is part of a research project called "Bodies, education and leisure time in the construction of the processes of territorial identities. The Northern Patagonia Andean region 1884-1945".

The nationalist discourses generated in the schools during the first decades of the 20th Century, acquired a special meaning in the National Territories of Patagonia, due to the fact that here the Chilean and indigenous population was in the majority and also because all the eastern strip was a frontier zone, at a time when the state discourse prioritized the defence of territorial sovereignty.

At the same time, discourses about the body were oriented to disciplining and controlling corporeal/bodily practices in the context of the formation of a national identity. In order to reach these aims, in addition to the actions put in practice at schools a number of civil society actions were added through a comprehensive scheme of activities in a non-educational environment but with identical strategies, that is the standardisation and unification (?) of behaviours.

Our aim is to investigate how the policies of the state and civil society influence the way in which bodily practices operate.

With this aim we have analysed books on the history of the main stream schools and official documents, including the memories of and conclusions drawn by members of the organizations Friends of the National Parks Association^{2[1]} and the Social Centre Ayekan-Ruca in San Carlos de Bariloche^{3[2]}.

Introducción

La Patagonia Norte fue durante cientos de años territorio libre indígena. Sin embargo, las necesidades

1 El presente trabajo es parte del proyecto de investigación denominado: Cuerpos, educación y tiempo libre en la construcción de los procesos identitarios territorianos. La región andina norpatagónica 1884-1945, llevado a cabo por un equipo interdisciplinario de la Universidad Nacional del Comahue y dirigido por la Dra. Laura M. Méndez.

económicas y el proyecto cultural del Estado Argentino hizo que entre que 1879 y 1885 se llevara una campaña militar contra los pueblos originarios que significó su desaparición como actores independientes, la dispersión de los núcleos familiares y la subordinación y exclusión de los sobrevivientes.

A partir de entonces, la región patagónica en general, y en particular la que rodea al gran lago Nahuel Huapi, comenzó a recibir contingentes migratorios tanto chilenos como alemanes, suizos, españoles, italianos y argentinos provenientes de la ciudad de Buenos Aires. Así, en la región se fue conformando una sociedad heterogénea y desigual, cuya economía se articulaba con las del sur de Chile, siendo Bariloche proveedora de cueros, madera y ganado en pie y receptora de manufacturas que desde Alemania, llegaban a los puertos chilenos.

Hacia 1920, la región vivió una situación de crisis debido a las medidas aduaneras tomadas por el gobierno nacional que rompían el tradicional circuito económico orientado hacia los puertos y ciudades del sur de Chile, crisis que se acentuó aún más hacia 1929. En este clima de crisis económica, por un lado, y de disputas políticas por el otro, se realizaron las primeras elecciones municipales de la ciudad, situación institucional que se interrumpió a partir del golpe de Estado de 1930, y que no se reiteraron hasta 1951.

El impacto de la crisis económica mundial en el país puso en cuestión el llamado “modelo agro- exportador” y fortaleció la idea de crear un mercado nacional integrado con la implantación de políticas proteccionistas y de desarrollo territorial de algunas regiones del interior del país a partir de la revisión de su sentido económico y cultural. La creación de la Dirección de Parques Nacionales, creada por Ley 12103 en 1934, significó una nueva actitud nacionalista y proteccionista: la promoción de una integración territorial que permitiera la conquista del mercado nacional y la exaltación de espacios naturales, de paisajes, que con sus bellezas fueran capaces de alimentar el amor a la patria. En el espacio regional, el Estado, a través de Parques Nacionales, realizó importantísimas inversiones para promover el desarrollo económico cuyo eje giraría en torno al turismo internacional y de elite: propaganda, inversión, infraestructura de servicios y una oferta hotelera de excelencia transformaron drásticamente el paisaje urbano.

Frente a esta sociedad cosmopolita el Estado Nacional apeló a la educación para construir una única identidad: la nacionalidad argentina. Fue en las escuelas de los Territorios donde estos discursos tuvieron mayor impacto, debido a que la población chilena e indígena era mayoritarias y porque toda la franja oriental era zona fronteriza, en momentos en los cuales se priorizaba la defensa de la soberanía territorial.

Dentro de la lógica estatal, los discursos sobre el cuerpo estuvieron orientados hacia un disciplinamiento y control de las prácticas corporales atendiendo a la formación de una nacionalidad. En la escuela fueron objeto de manifiestas formas de control, vigilancia y corrección, que generaron prohibiciones y exclusiones fundamentalmente morales. Los rituales en la escuela, entre ellos los actos, sirvieron para generar un sentimiento que, inscripto en los cuerpos infantiles, inducían a una idea de patria, de actitudes y valores hacia ella.

Las prácticas sobre y con el cuerpo en la escuela

“Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, si no algo que se es.”

(Bourdieu 1991, p. 124)

2 [1] Asociación Amigos de los Parques Nacionales.

3 [2] Centro Social Ayekan-Ruca de San Carlos de Bariloche.

La homogenización de ciertas prácticas, bajo la intención de integrar a los niños al aprendizaje, ha demostrado que la participación y adaptabilidad al sistema educativo nacional eran el objetivo fundamental de esa época. Pueden advertirse ciertos rasgos en común vinculados a la trasmisión de hábitos, costumbres y rutinas en la escuela, institución que operó como espacio privilegiado para organizar las prácticas sobre y con el cuerpo de los sujetos, imprimiéndole nuevos sentidos y significados a sus manifestaciones corporales. Dichas producciones se desplegaron mediante sensaciones, percepciones, emociones, generando actitudes, posturas, movimientos y gestos que provocaron una nueva corporeidad en los sujetos. La adquisición de esas prácticas se produjo en un proceso de interacción e intercambio con otros, es decir, de socialización simultánea a la constitución de la identidad corporal y ligada directamente a ella, en un escenario físico con determinadas características ambientales: la institución escolar.

De esta manera se fue imponiendo en las escuelas, a través de las actividades escolares, un arbitrario cultural⁴ el cual se manifestó en prácticas dirigidas especialmente a imponer significados en distintas áreas de la conducta y los espacios personales, referidos al cuerpo, siguiendo ciertas pautas de orden, reglas, principios de estética escolar, rituales, conmemoraciones y actos en un espacio-tiempo determinado.

El cuerpo y la escuela: el orden escolar, el espacio y el tiempo

El trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo, ese trabajo es base y la condición para los demás aprendizajes.⁵

(Milstein 1999, p. 17).

La corporización vuelve visible las convenciones culturales dominantes bajo la forma del “orden escolar”, que pasa a ser una categoría social. Estos cuerpos/sujetos sociales escolares son transformados y constituidos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos, momentos de descanso y actividad, etc.

Las prácticas homogeneizadoras a las que pueden ser sometidos los niños en la escuela según Jackson (1990) comprenden tres hechos vitales que hasta el más pequeño tiene que aprender a abordar⁶, ellos son: vivir en una masa, depender del elogio externo y someterse al poder. Las condiciones de uniformidad y de convivencia codo a codo durante largos períodos de tiempo y en quietud, que son hoy naturales como ambiente de trabajo escolar, no eran así para los niños de los Territorios que pasaban largas horas al aire libre y ocasionalmente en contacto con otros niños de su edad. Se impuso con fuerza este disciplinamiento de vivir en una masa que describe Jackson ya que la adaptación a la vida escolar requirió de los alumnos que se encuentren constantemente sometidos a la evaluación de otros, ya sea maestros o los propios compañeros, de manera que la mirada vigilante que hasta ese momento era ejercida por los padres, encontró un lugar en la escuela, así se constituyó la alianza de la escuela con la familia que reforzó el poder disciplinador y hegemónico de la institución escolar.

En los libros históricos escolares de la época pueden apreciarse variadas descripciones de situaciones en las cuales los niños se movían en forma grupal y organizada atendiendo a ciertos requerimientos “sociales” impuestos desde la escuela. El libro histórico de la escuela N° 71 da cuenta de que las prácticas más comunes fueron los desfiles cívicos-militares en los que participaban docentes y alumnos; puede leerse al pie de una fotografía:

4 Según Pierre Bourdieu en Prácticas en el plano social que vienen a imponer cierta hegemonía y dominación imponiendo significados que de esta manera legitiman la estructura social.

5 Cita en Diana Milstein y Héctor Mendes (1999). Acordamos con estos autores plenamente en su trabajo El cuerpo en la escuela y sus concepciones. Utilizamos en nuestro análisis algunas de las categorías por ellos empleadas en su investigación sobre el cuerpo y el orden escolar.

6 Jackson, P. (1990), La vida en las Aulas, Madrid, Ed. Morata.

Alumnos desfilando el 24 de Septiembre de 1944.

En una brillante y emotiva ceremonia que se realizó en el Centro Cívico el 24 de Septiembre de 1944 fue entregada la enseña patria al Batallón N.º 21 quien después de recibirla prestó el juramento de fidelidad. El acto que contó con la presencia de altas autoridades civiles y militares fue realizado por una elocuente e inspirada alocución pronunciada por el mayor J. Salvatti y el desfile de escolares que con todo entusiasmo se hicieron presentes a pesar de la inclemencia del tiempo.

Los sujetos/cuerpos se comportan, actúan, en tiempos y espacios constituidos. En tanto los sujetos tengan incorporados (corporizados significados) en relación a moverse de cierta manera en determinados contextos espacio-temporales de la vida social, tenderán a reproducir las relaciones sociales de poder que son resultado de esas prácticas; de esta manera los cuerpos ni se entrenan, ni se capacitan: se constituyen como cuerpos disciplinados (Milstein, D. 1999). La incorporación de los niños a la escuela significó, entre otras cosas, el aprendizaje de la escuela como espacio tiempo simbólico, el tiempo cronológico escolar (salidas, entradas, recreos, duración de clases) y el espacio físico escolar (adentro, afuera, mobiliario, desplazamientos) como dimensiones regladas que constituyeron el control burocrático-administrativo con que el Estado unificó el funcionamiento de las instituciones escolares.

De esta manera el tiempo y el espacio funcionaron como construcciones sociales que materializaron prácticas y relaciones interpersonales como parte de la reproducción del arbitrario cultural dominante.

El cuerpo y la salud

La cuestión de la salud física fue ampliamente tratada en las fuentes, en relación al cuerpo de los alumnos, siendo la higiene una de sus principales preocupaciones. El cuerpo era tenido en cuenta como el lugar de la posible enfermedad, sobre el que había que trabajar en la prevención, corrección o en la asistencia. En el libro histórico de la escuela 71, en el año 1932, se leen las siguientes indicaciones puntuales del visitador González en referencia a lo administrativo: Art. 18: En caso de enfermedad infecto contagiosa deberán acompañar a la comunicación y copia del decreto municipal que pide la clausura, como también el certificado médico para sus efectos.

Los niños de la Esc. N.º 16 en su revista de difusión Ayekan,⁷ expresan En esta localidad es de mucha importancia un hospital grande, no como el que existe actualmente, si bien ya posee algunos instrumentos que hacen posible algunas operaciones, en cambio hace dos o tres años (...) la gente debía trasladarse a Buenos Aires o Bahía Blanca. El Hospital es dependencia del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto (...) se construye con el dinero de Parques Nacionales (N.º I: 12). Vemos así cómo la escuela formaba parte importante en la red sanitaria local y colaboraba con las otras entidades en relación a la salud del pueblo, enriqueciendo el tratamiento eugenésico que del cuerpo se daba en esta época.

Otro aspecto destacable es la función que desempeñaron las escuelas en materia de nutrición y asistencia a sectores denominados como menos favorecidos. Desde el Consejo Nacional de Educación se estimuló la instrumentación de medidas sociales dentro de las escuelas para paliar las carencias de los alumnos, hecho considerado como un acontecimiento importante para la niñez de Bariloche (...) se salvarán así, muchos de los obstáculos que parecían invencibles para el progreso escolar. Niños bien nutridos significan: salud, alegría de vivir, fortaleza física y espiritual, regeneración de la especie, normalidad y equilibrio, campo biológico propicio para la formación de las nobles virtudes espirituales. (Libro Histórico Esc. N.º 16)

El tratamiento que se da a la salud en materia nutricional no difería en la escuela N.º 71, el visitador Emilio Haas escribe en el libro histórico: El alumnado que concurre a esta escuela es argentino en su casi totalidad, hijos de argentinos y chilenos en proporción de 40 y 60 respectivamente; provienen de hogares pobres el 80%; desnutridos y de salud precaria; de tal suerte, es una bendición del cielo el servicio diario de comida que suministra el ejército y la cooperadora escolar. Como puede apreciarse la relación de la escuela con el resto de la comunidad es estrecha en materia de salud e higiene, de manera de poder llevarlas a cabo, ya que el propio Estado no cumplía con la demanda. Se continúa describiendo en el libro: Se reparte una taza de leche a cada alumno con una fracción de galleta. Colaboran en este reparto, pecu-

7 Revista Ayekan, publicación realizada por los alumnos de 6.º grado de la Esc. N.º 16.

niaria y personalmente la Sta. Carmen San Román y los Sres. Agustín López y Dionisio (...) La escuela se rodea de simpatías que saben apreciarse respondiendo siempre con la mejor voluntad a los anhelos del vecindario culto y generoso.

Las ideas eugenésicas otorgaron sentidos a estas prácticas, las mismas se referían a la aplicación de leyes biológicas al perfeccionamiento de la especie. Su objetivo era, como sostiene Sandra Carli, la gravitación negativa de los niños débiles en el campo económico y planteado desde Dewey, “propender a que nuestros escolares constituyan un valor social positivo”. (Carli, S. 1992, p. 119). La asistencia alimentaria fue concebida como el paliativo a un déficit y como forma de prevenir el abandono escolar y retener a los niños en la escuela.

Las conmemoraciones y actos escolares

La participación en actos escolares y desfiles fueron imprimiendo ciertas reglas y significados implícitos en los modos de acción requeridos, en los tipos de práctica correctos o incorrectos, de manera que incorporaron en forma paulatina cierta forma de ser a los niños en una institución del Estado como era la escuela, entrando así en una nueva categoría social: la de ser alumnos, es decir, niños que han internalizado los modos apropiados de actuar en la escuela. Según Philippe Perrenoud⁸ en la escuela se aprende el oficio de alumno, el mismo que le permitió a los poderes centrales contribuir a la formación de trabajadores. Es decir que aprendiendo el oficio de alumno se aprendía de alguna manera también el de ciudadano, profesional y asalariado; se lograba así homogeneizar bajo una misma institución a pobladores de distintos orígenes sociales.

Los festejos y conmemoraciones en el ámbito escolar entre los años 1930-1945 ayudaron a construir cierta corporeidad a los alumnos a través de un conjunto de representaciones, valores, actitudes y sentimientos particulares, enlazados con un ideal de Nación. Estas ceremonias no sólo se desarrollaban en el ámbito de las escuelas sino también en los espacios públicos. Congregaron no sólo a la comunidad educativa sino además a personalidades e instituciones políticas, religiosas y militares. Incorporaron valores cada vez más decididamente nacionalistas y católicos con la intención de reforzar el patriotismo a la vez que construir un sentido de pertenencia local. Por otro lado, estos rituales tuvieron también el sentido de transmitir significados e ideologías, al recordar el pasado y actualizarlo desde el discurso y las prácticas de los sectores hegemónicos y, a su vez, la incorporación de lo militar y los militares en las escuelas adquirió una importancia significativa. Actos de Homenaje: con profunda emoción patriótica he presenciado los actos de homenaje a nuestra efemérides patria, congregándose alrededor de los niños autoridades civiles y militares y numeroso vecindario. Esto habla bien del sentimiento y clima forjado por la escuela, labor en la que debe persistir en todo momento, sin desmayo. (Libro Histórico Esc. N.º 71).

A su vez, las celebraciones del día del Árbol comienzan a ser eventos que congregan a todos los escolares en el ámbito público. El 21 de septiembre de 1941 se celebró esa jornada con un acto público en la avenida costanera. En el acto, las instituciones convocadas por la escuela plantaron sus árboles. Ellas fueron: la Escuela N.º 16, el Regimiento 21, la Intendencia del Parque Nacional, la Subprefectura local, la oficina de Correos y telecomunicaciones y el Rotary Club de San Carlos de Bariloche. Entran en juego, de esta manera, las operaciones discursivas mediante las cuales el poder se relaciona con el saber a través de un proceso positivo que combina al unísono conocimiento y represión, novedad y disciplinamiento, modernización y exclusión social. Prácticas que se corporizan alcanzando niveles de eficiencia y durabilidad, en una sociedad desigual con niños provenientes de hogares pobres en amplia mayoría, desnutridos y de salud precaria pero marchando al unísono y vistiendo en forma homogénea el guardapolvo blanco.

A través de estas prácticas las escuelas cumplieron una función primordial. Como sostenía el visitador del Consejo Nacional de Educación Sr. González en el año 1935 El estado exige la instrucción obligatoria de su niñez que dará proyección a la felicidad y prosperidad de la Nación y para satisfacer ese noble anhelo surge: del instruido el deber patriótico de divulgar su saber con vistas a perfeccionar y mejorar el medio social en que convive. (Libro de actas Esc. N.º 71, p. 54). Brindar prosperidad a la Nación y mejorar el medio social en que conviven parecen ser las funciones patrióticas que tenían docentes y niños que concurrían a los establecimientos educativos públicos, sin embargo, esa función primordial no siempre fue suficiente, de manera que el accionar de la sociedad civil por fuera de la escuela profundizó

8 Perrenoud P. (1990), La construcción del éxito y del fracaso escolar, Madrid, Ed. Morata.

los objetivos que ella perseguía.

Sociedad civil y prácticas corporales no escolares

Durante la década del treinta, el acelerado y desigual crecimiento económico acentuó la fragmentación social en el espacio regional. Las diferencias no fueron sólo de capital económico sino también cultural. Grupos cerrados con poca interacción fueron consolidándose: nacidos en Bariloche versus recién llegados; europeos y argentinos de clases altas y medias altas, enfrentados a chilenos, indígenas y argentinos pobres. Si la escuela no alcanzaba como antídoto a la fragmentación, era necesario apelar a otros dispositivos de disciplinamiento social. En ese sentido, a principio de la década del cuarenta, la “Asociación de Amigos de Parques Nacionales” comenzó a gestar un proyecto educativo denominado “Centro Social de San Carlos de Bariloche” públicamente conocido con el nombre de “Ayekan Ruca”, con el propósito de dar al nuevo espacio regional que se estaba gestando una sociedad que le correspondiera.

El Ayekan Ruca

Partiendo del diagnóstico de una sociedad desigual, la necesidad de acciones concretas, la confianza puesta en la posibilidad redentora de las actividades físicas y el deporte -en la que coincidían las teorías pedagógicas de la época, el scoutismo y los Exploradores de Don Bosco que se arraigaron en la región entre la década del treinta y del cuarenta respectivamente- y los propósitos de la Dirección de Parques Nacionales en el espacio regional, posibilitaron la concreción del Centro Social de Bariloche conocido como Ayekan Ruca, que en voz mapuche significa “casa de la alegría”, cuyo principal objetivo era educar como forma de combatir la ignorancia y la miseria de aquellos grupos de singular contraste. Es decir, Atraer, a niños, jóvenes y adultos de ambos sexos a un plan integral de actividades en el ámbito no formal, con el fin de educar recreando.⁹

Si bien el sistema educativo escolar de aquella época mantenía los ideales sarmientinos, generando determinado modelo de sociedad, en San Carlos de Bariloche, la realidad educativa no alcanzaba para lograr la ansiada cohesión social. Era necesario realizar una nueva operación de control creando un ámbito educativo por fuera del sistema escolar pero con idénticas estrategias normalizadoras y uniformadoras de conductas. Bajo estas premisas, en el mes de julio de 1943, los miembros de la “Asociación de Amigos de los Parques Nacionales” dieron a conocer el plan de creación del Centro Social de Bariloche. Se tomaba como punto de partida la belleza natural de la región, en disonancia con las diferencias raciales, culturales y de clases sociales de la zona en aquellos tiempos. Planteaban que la creación del Centro tenía como objetivo prioritario intervenir en la cuestión social con la intención de acabar con: tugurios miserables en los suburbios de San Carlos de Bariloche: moradas todas excesivamente difundidas en todo el país: expresiones objetivas de holgazanería, de incuria inveterada -a menudo más que de pobreza- en una proporción grande de nuestra población. (...) En la población estable de Bariloche hay un sector culto y progresista, pero contrastando con él, buena parte del vecindario restante se caracteriza por la forma miserable en que viven, así como su ignorancia y atraso.¹⁰

En un entorno natural, con un futuro prometedor, resultaba inviable sostener poblaciones que habitaran al margen de la vida civilizada. Ignorancia, malos hábitos, holgazanería, analfabetismo, desnutrición, tuberculosis, eran motivo de descrédito para la sociedad y atentaban contra el prestigio de la Nación. La tarea patriótica de consolidar la identidad nacional sólo sería posible -según las ideas dominantes de la época- en un cuerpo fuerte y sano, apto tanto para el ejercicio de la ciudadanía como para el trabajo.

Con clara influencia del discurso médico de la época -que extendió su penetración en la trama pedagógica con selección de contenidos de enseñanza en variadas actividades educativas- se naturalizó la relación acontecimientos sanitarios, prácticas corporales y comportamientos éticos y morales. En este sentido, el Proyecto Ayekan Ruca dio continuidad al discurso higiénico-moralista definiendo un plan de actividades signado por la transmisión de valores como orden, disciplina y jerarquía. Este proyecto

9 Memoria y Balance, del año 1943 del Centro Social de San Carlos de Bariloche (Río Negro). Asociación Amigos de los Parques Nacionales.

fue ambicioso en términos de diseño de infraestructura como de actividades a realizar. Se planeaba construir un gimnasio cubierto, pista de atletismo, salón de lectura, biblioteca, sala de revisión médica, peluquería, vestuarios con duchas, cocina, etc. Los principales ejes que surgen de la currícula propuesta para el Ayekan Ruca dan cuenta del binomio discursos-prácticas de la época plasmados en su programa de actividades:

- **Actividades de Educación Física e Higiene:** deportes, gimnasia, juegos al aire libre organizados en la siguiente secuencia: examen médico y ficha médica individual, eliminación y corrección de defectos físicos, enseñanza de higiene y educación sexual, clases de gimnasia, juegos y deportes, natación, inculcación del concepto “juego limpio”, duchas calientes, toallas y jabón.
- **Sociabilidad y actividades culturales:** enseñanza y práctica de juegos de mesa, construcción de juegos, picnics, campings, bailes, biblioteca infantil, práctica de lectura, actividades expresivas, manuales y productivas.
- **Actividades patrióticas y asistenciales:** organización de actos públicos para las fechas patrias, actividades para los obreros sin trabajo en invierno, clases de gimnasia, visitas a hogares con fines de consejo y orientación.

Dichos contenidos tenían directa relación con los textos oficiales de enseñanza de la época dando cuenta de una complementariedad existente, no ingenua, entre espacios educativos formales y no formales. Las actividades propuestas en el centro Social de San Carlos de Bariloche contaron con amplia difusión en la prensa local y en un boletín informativo. Entre cuarenta y sesenta niños asistieron diariamente entre 1944 y 1946 a hacer gimnasia, escuchar adecuados consejos y cobrar fuerzas saboreando una buena copa de leche caliente y de pan.¹¹

El Ayekan Ruca no fue la única institución de educación no formal que promovió modelar a través de sus prácticas a la sociedad barilocheña. Con distintas propuestas, el movimiento Scout, los exploradores del Don Bosco, el Tiro Federal, la Acción Católica, entre otros, se constituyeron como centros estratégicos con el objetivo de robustecer el sentimiento de nacionalidad y argentinidad.

En las décadas siguientes, a partir de cambios políticos y educativos, este proyecto fue modificando objetivos y contenidos, transformándose en los años 60 en el Centro Nacional de Educación Física N.º 8.

Consideraciones Finales

Los discursos y prácticas que sobre el cuerpo se construyeron en instituciones educativas formales y no formales instalaron hábitos, costumbres, rutinas y rituales que provocaron una nueva corporeidad en los sujetos/alumnos. A través de estos mecanismos internalizadores, se pretendió construir una sociedad homogénea, obediente y disciplinada que respondiera a las demandas del mercado y el Estado nacional. La idea de “construir la argentinidad” a través de la educación formal y el disciplinamiento de los cuerpos fue una invariante a lo largo de las cuatro primeras décadas del siglo XX, aunque sin duda, fue a partir de los años 30 cuando la vara se tensó en función de la militarización de la sociedad y el afianzamiento de políticas nacionalistas monolíticas que tenían su epicentro en la capital del país.

Prácticas desplegadas en el interior de escuelas y aulas, como también en el espacio público de la ciudad, confirmaron que la escuela cumplía la función de “pedagogización social”, al moralizar a los niños, a sus familias y a la población en su conjunto. Dichas prácticas se desplegaron a partir de la construcción de un orden escolar y en la delimitación de espacios y tiempos; a través de dispositivos que relacionaron el cuerpo y la salud en la escuela, desde el discurso médico, destinatarios de la “palabra autorizada”. La participación de las escuelas en conmemoraciones y ceremonias patrióticas construidas como rituales asignaron valores cada vez más decididamente nacionalistas y católicos con la intención de reforzar el patriotismo y de construir un sentido de pertenencia local. Se instituyó una historia escolar local que imprimió un profundo sentido ideológico a esas prácticas.

10 Memoria y Balance del año 1943 del Centro Social de San Carlos de Bariloche (Río Negro). Asociación Amigos de los Parques Nacionales.

11 Asociación de Amigos de Parques Nacionales, Buenos Aires, julio de 1943.

Por su parte el proyecto educativo de Parques Nacionales, plasmado en su centro recreativo y social, puso en evidencia cómo las actividades físicas y el uso del tiempo libre fueron concebidas por una elite como instancias válidas de homogenización cultural con el propósito de moldear conductas a partir del disciplinamiento de los cuerpos en espacios de educación no escolar, en el cual representantes de un determinado grupo social impusieron sobre la población local su sistema de valores.

Autoras

Lic. Adriana Podlubne y Lic. Cristina Sacarelo. Profesorado en Educación Física. Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario Bariloche. Miembros del CEHIR-ISHIR-CONICET. Nodo Comahue. Quintral 1250, Bariloche, Río Negro.

E-mail: orionpatagonia@infovia.com.ar; cristinasacarelo@speedy.com.ar

Fuentes consultadas

- Libros Históricos de la Escuelas N.º 16 “Francisco P. Moreno”, Escuela N.º 71 y Escuela N.º 149, de San Carlos de Bariloche
- Periódico La Nueva Era. “Desde Patagones hacia la Cordillera”, Viedma, 18 enero de 1920.
- Periódico La voz Andina, “La Instrucción Primaria de la Localidad”, San Carlos de Bariloche, sábado 11 de enero de 1941.
- Rev. Ayekan, Año I, N.º 1, Esc. N.º 16, San Carlos de Bariloche.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1938), Manual de Normas y clases infantiles de Gimnasia Metodizada y Juegos, Bs. As.
- Ministerio de Educación y Justicia (1962), Boletín Informativo. Dirección General de Educación Física, 1.º de junio.
- Administración General de Parques Nacionales y Turismo (1948-1949-1950), Memoria General correspondiente al año 1947-1948-1949, Buenos Aires.
- Periódico Nahuel Huapi. Con las pupilas puestas en un porvenir venturoso cooperemos a la mejora del presente, miércoles 20 de febrero de 1946, Año 2, N.º 77.
- Memoria y Balance, años 1943, 1944, 1946 del Centro Social de San Carlos de Bariloche (Río Negro),

Bibliografía

- Arlt, R. (1997), En el país del viento. Viaje a la Patagonia (1934), Bs. As, Simurg.
- Le Breton, D. (1995), Antropología del Cuerpo y Modernidad, Bs. As, Ed. Nueva Visión.
- Mendez, L.M. (2007), “Bariloche 1880-1935: Procesos migratorios, prácticas políticas y organización social”, en Ruffini, M y F. Masera, Horizontes en Perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro. 1884-1955, Fundación Ameghino, Legislatura de Río Negro, Vol. I, Río Negro.
- Milstein D. y H. Mendes (1999), La escuela en el cuerpo, Madrid, Ed. Miñon y Dávila.
Pich, S. (2002), “La cultura y la educación física, apuntando a un diálogo posible”, En Revista Digital EF Deportes, Año 8, N.º 57, Bs. As.
- Puiggrós, A. (1996), Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1996), Bs. As, Ed. Galena 3.º Edición.
Scarzanella, E. (2002), “Las bellezas naturales y la Nación: Los parques nacionales en Argentina en la primera mitad del siglo XX”, en Revista Europea de estudios Latinoamericanos y del Caribe, N.º 73.
- Teobaldo, M. y M. A. L. Nicoletti (2007), “La educación en el Territorio de Río Negro”, en Ruffini, M. y F. Masera, Horizontes en Perspectiva. Contribuciones para la Historia de Río Negro. 1884-1955, Fundación Ameghino, Legislatura de Río Negro. Vol. I, Río Negro.
- Vallmitjana, R. (S/D) Apuntes de Escuelas. Series Historias de mi pueblo, Bariloche.