La educación patriótica en los cuarteles. Heterogeneidad, democracia y nación en las campañas para conscriptos “ineducados” en la Argentina, 1890-1930

Patriotic Education in the Barracks. Heterogeneity, democracy, and nation in the literacy campaigns for “uneducated” conscripts in Argentina, 1890-1930

Nicolas Sillitti¹

nsillitt@kennesaw.edu

<http://orcid.org/0009-0003-7109-1456>

Resumen: Este artículo explora las campañas de alfabetización para conscriptos lanzadas por el estado nacional en la Argentina entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX. A través del análisis los debates en *El Monitor de Educación Común*, los informes de inspectores escolares y los materiales utilizados en las escuelas para reclutas, indaga en la conformación de los cuarteles en un ámbito privilegiado para la educación patriótica de adultos varones jóvenes considerados como “analfabetos” o “ineducados”. De este modo, se destacan aquí las profundas conexiones entre los diagnósticos sobre el estado de la cultura de la población y las nociones de heterogeneidad, nación y democracia.

Palabras clave: heterogeneidad; nación; democracia; conscriptos.

Abstract: This article explores state-sponsored campaigns for conscripts in early-twentieth-century Argentina. Through the analysis of the debates in the pages of *El Monitor de Educación Común*, inspectors' reports, and the materials used in military schools, it delves into the formation of the barracks as a privileged space for the patriotic education of the “uneducated” and “illiterate” male youth. In this vein, this text highlights the deep connections between cultural diagnoses about the population and notions of heterogeneity, nation, and democracy.

Keywords: heterogeneity; nation; democracy; conscripts.

¹ Department of History and Philosophy, Kennesaw State University (KSU). 402 Bartow Ave, Kennesaw, GA, USA.

Introducción

En 1904, Julio Argentino Roca brindó ante el Congreso su último mensaje de apertura como presidente de la Nación. Para entonces, aunque su poder ya estaba en declive, Roca ya llevaba más de dos décadas como hombre fuerte de la política. Entre los varios proyectos que promovió durante sus dos períodos al mando del país, la adopción del servicio militar obligatorio en 1901 fue uno de los más ambiciosos. A partir de la implementación de esta nueva forma de reclutamiento, según el presidente, “los jóvenes conscriptos se incorporan a las filas sabiendo que, luego de un período establecido por la ley, retornarán a sus casas llevando instrucción, cultura, salud, y disciplina” Más aún:

[...] la educación que reciben en los cuarteles incluye no solo educación militar, higiene, y gimnasia que los vuelve más ágiles, sino también educación elemental donde los analfabetos aprenden a leer y escribir, agregando a ese curriculum nociones de cívica, que les enseña acerca de sus derechos y obligaciones como ciudadanos, a entender que significa la patria, y el tributo que le deben para hacerla fuerte y respetable (Mabragaña, 1910, p. 75).

Estas palabras de Roca revelan los fines “civilizatorios” que él mismo y la mayor parte de la dirigencia atribuían al servicio militar. Año tras año, como resultado de esta nueva ley, millares de jóvenes de 20 años se integraban a las filas durante algunos meses en distintas guarniciones diseminadas a lo largo y a lo ancho del país. En el momento de su incorporación, además de someterse a una revisión médica, los ciudadanos-reclutas debían contestar si de niños habían asistido a la escuela, si sabían leer y escribir, y si sabían sumar y restar. Quienes no pasaban esta pequeña prueba con éxito eran catalogados de “ineducados” y enviados a una escuela en el cuartel para completar la educación primaria.

La conscripción, en síntesis, era parte de un programa mucho más amplio de reforma social y aculturación de las clases populares. Programas de este tipo eran comunes a los diversos procesos de formación de estados-nación en América Latina. Como afirmó el crítico cultural John Beverley (1999), durante el cambio de siglo, las clases dirigentes de la región aspiraban a fundir elementos indígenas, hispánicos, africanos y europeos como forma de subordinar identidades populares potencialmente desestabilizadoras y darle contorno a una nación culturalmente homogénea. La educación era un medio para alcanzar la integración de los sectores subalternos a un ideario de comunidad erigido sobre ideas modernas de ciudadanía (Vaughan, 1997; Finocchio, 2009; Larson, 2011).

La elaboración de diagnósticos sobre la heterogeneidad social fue un correlato claro de la forja de ese ideario. Este trabajo sostiene que las categorías de “analfabeto” e “ineducado” cobraron un significado particular en ese contexto de reflexión en torno de la alteridad social. Estas categorías referían, mucho más que a la ausencia de dominio de la lectura y escritura, a un conjunto de prácticas sociales heterogéneas muchas veces propias de poblaciones migrantes o comunidades indígenas.

La historiografía argentina ha visto al servicio militar centralmente como una cuestión derivada del proceso de “profesionalización” de las Fuerzas Armadas que tuvo lugar a fines del siglo XI (Rouquié, 1983; Potash, 1985). En cambio, las dimensiones sociales de esta nueva forma de reclutamiento y de los cuarteles como espacio de sociabilidad han sido mucho menos atendidas. Este artículo conecta la educación patriótica en la conscripción obligatoria con los proyectos de reforma social (Sillitti, 2018; Leandri, 2019) a través del análisis de las campañas de alfabetización para reclutas ineducados en las primeras décadas del siglo XX.

Además de esta introducción y las conclusiones, los argumentos y el análisis de las fuentes de este texto se organizan en tres apartados. El primero explora la génesis histórica de los planes de alfabetización de adultos en la Argentina atendiendo a su vinculación con las clases populares y el orden político en el último cuarto del siglo XIX. El segundo se enfoca en la consolidación de los cuarteles como espacio de alfabetización entre principios de siglo y el Centenario a partir de la adopción del servicio militar obligatorio en 1901 e indaga en el contenido patriótico de la enseñanza para reclutas. El último apartado recupera los balances acerca de este proyecto educativo en la década de 1920 y destaca las interpretaciones sobre la heterogeneidad social como factor clave para la comprensión del analfabetismo.

1. Educación para adultos “analfabetos”: clases populares y orden político

La expansión del sistema educativo fue una marca distintiva del proceso de formación de estados-nación durante el siglo XIX. La instrucción primaria, orientada principalmente a la infancia, tenía un claro propósito de cohesión social. Además de difundir la enseñanza de la lectura y la escritura, las escuelas propagaban un conjunto de valores y hábitos considerados claves para la construcción de una sociedad moderna. El uso del tiempo, la higiene y el conocimiento de los derechos y obligaciones ciudadanas se transformaron en pilares de los programas educativos en todo el mundo atlántico.

En esa misma época, la emergencia del mundo del trabajo surgido al ritmo de la revolución industrial puso de relieve la cuestión del analfabetismo de los adultos. Muchos de los trabajadores que poblaban las nuevas fábricas no habían pasado anteriormente por la escuela. Las razones de este fenómeno son múltiples. La velocidad de la transformación social, el predominio de culturas orales y las altas tasas de empleo infantil, que alejaban de las aulas a los niños de las clases más bajas, son sólo algunas de ellas.

Ante este panorama, las dirigencias políticas y culturales lanzaron diversas iniciativas educativas destinadas a los adultos “iletrados” de clases populares. Los objetivos y fundamentos ideológicos de esas iniciativas eran variados. Por ejemplo, las escuelas de domingo, que florecieron en las parroquias inglesas de 1830 y 1840, buscaban que los trabajadores aprendieran a leer como forma de aproximarlos a la Biblia. En cambio, anarquistas y socialistas consideraban que la alfabetización era vital para despertar la conciencia de clase entre los explotados. En lugares como Estados Unidos, asociaciones étnicas o bibliotecas móviles ponían a disposición libros en poblaciones remotas con el fin de expandir los públicos lectores y facilitar así la incorporación al mercado de masas. Distinto era el caso de países como Alemania, Francia o España, en donde el principal difusor de estos programas educativos era muchas veces el ejército.

En la Argentina de mediados de siglo XIX, estos emprendimientos no fueron en absoluto ajenos. La primera escuela nocturna para adultos del país abrió sus puertas en 1859. Su mentor fue Domingo Faustino Sarmiento, quien regresó de sus viajes por Europa y América del Norte convencido de que educar a las masas potenciaría el desarrollo de las fuerzas productivas, contribuiría a la integración social y habría de erradicar el legado de ignorancia y barbarismo, producto de largos siglos de colonización española.

Así, con el ánimo de homogeneizar las costumbres de una población diversa, Sarmiento propuso una serie de planes educativos que apuntaban no sólo a los niños sino también a los adultos. En ocasión de la apertura de la escuela nocturna, lanzó una campaña publicitaria en la prensa. A través de los diarios, solicitó la cooperación de quienes tuvieran a su cargo “empleados, trabajadores, domésticas, y gente en necesidad de instrucción”. A la vez, envió una carta a distintos consulados extranjeros ofreciendo la posibilidad de aprender español y completar el ciclo de educación formal a las comunidades migrantes que habitaban en la Argentina.

Pese al entusiasmo y la abundante promoción, esta escuela cerró apenas unos meses después de su anunciada inauguración. No obstante, años más tarde, las escuelas para adultos comenzaron a proliferar en varias provincias.

En Santa Fe y San Juan, numerosas escuelas nocturnas abrieron en 1869. Al año siguiente, Santiago del Estero replicó el ejemplo de estas dos provincias. En Catamarca, otras seis escuelas para “artesanos” abrieron sus puertas en 1873. Cinco de ellas eran exclusivamente para varones mientras la restante era solo para mujeres.

Hacia 1880, ya eran varias las voces que en *El Monitor de la Educación Común* apoyaban las escuelas para “criminales, soldados, y clases trabajadoras” (1883, Año II, nro. 21, p. 346) como fórmula eficaz de asimilación. En esta línea, un ministro de Educación de la provincia de Corrientes afirmaba que “educar a las clases trabajadoras que no pueden asistir a la escuela durante el día debido a sus tristes condiciones de vida” lograría “atemperar los malos hábitos engendrados por la ignorancia” (p. 347). Eran muchos los artículos de *El Monitor de Educación* que se expresaban en ese tono. Así lo muestra el reporte de la creación de una nueva escuela nocturna en Córdoba, que la presentaba como un “nuevo templo” en el que aquellos que trabajan por el pan de cada día podrían recibir “alimento para su intelecto” (1884, Año III, nro. 61, p. 167). Ese mismo artículo prometía que esta escuela nocturna, que venía a reforzar la tarea de una escuela dominical de la zona, “redimirá de la ignorancia a gran parte de la clase trabajadora”.

Hacia finales de siglo, el diagnóstico de que “sin un pueblo educado la democracia era una mentira” estaba bastante extendido. Uno de los asistentes a la conferencia pedagógica de 1882 lamentó en su exposición que “hasta ahora no se ha pensado seriamente más que en educar a los niños, creyendo quizás menos susceptible a la masa de adultos” (1881, p. 245). A su juicio, en el universo de las clases populares subsistían una serie de prácticas sociales que eran un “cáncer” para el afianzamiento del régimen republicano. La pulpería, el alcohol, las riñas de gallos y el juego no contribuían a la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y capaces de ejercer sus obligaciones cívicas de manera responsable. Tal cosa era evidente, por ejemplo, en los días de sufragio, cuando “esos pobres parias” concurrían “conducidos en tropillas por el patrón o por el caudillo que los arrea imponiéndoles una obediencia pasiva” (1881, p. 247).

Ante esta falta de condiciones propicias para la igualdad democrática, las soluciones propuestas bregaban por una mayor intervención estatal que proveyese a gauchos y jornaleros de una buena educación. Uno de los modos de esa intervención era la irradiación de la instrucción primaria en cualquier ámbito que fuese posible. Los cuarteles surgieron como alternativa posible dado que eran un espacio familiar para las clases populares argentinas. Llegaban allí llevados por la leva forzosa o la necesidad de subsistencia. Posiblemente

por esa razón, los artífices de la ley de educación 1.420 de 1884 incorporaron un artículo que estipulaba la creación de escuelas en las cárceles, cuarteles, fábricas o buques de guerra en los que se hallasen al menos 40 adultos “ineducados”.

La ciudad capital del país fue un escenario privilegiado para la proliferación de estas escuelas. Vistas con detenimiento, las visitas oficiales del inspector de educación José Piccioli nos muestran la heterogeneidad social de las clases trabajadoras urbanas que circulaban por estas aulas. Según uno de los reportes de Piccioli (1884), alrededor de 146 varones adultos asistían a la escuela nocturna ubicada en el barrio porteño de Concepción. La mitad de esos estudiantes, explicaba el inspector, apenas conocía el alfabeto. La otra mitad poseía sólo un manejo básico de la escritura y la lectura.

Aunque los asistentes de esta escuela eran en su mayoría menores de 20 años, el rango etario entre ellos variaba notablemente. Cincuenta y seis de los estudiantes tenían entre 13 y 14 años, 45 tenían entre 15 y 16 años, 19 tenían entre 11 y 12 años, y únicamente 13 de los estudiantes superaban los 20 años. De acuerdo con Piccioli, semejante disparidad en las edades conspiraba contra el éxito de la escuela. Los estudiantes más grandes solían avergonzarse de compartir las aulas con los más jóvenes y muchas veces abandonaban los estudios.

Los orígenes y ocupaciones de los estudiantes de esta escuela también eran muy variados. A juzgar por los registros, 99 estudiantes habían nacido en la Argentina, 23 eran italianos, 15 españoles, tres de Francia, dos de Suiza, y uno era alemán. Otros tres estudiantes aparecían catalogados sencillamente con el rótulo de “oriental”, probablemente en referencia a su origen uruguayo. La variedad de oficios y ocupaciones entre los estudiantes también era notable. Había quienes se desempeñaban como carpinteros, empleados, jornaleros, sirvientes, zapateros y tipógrafos. Estos “hijos del pueblo,” creía el inspector Piccioli, asistían allí ya que aún precisaban de “la cultura necesaria para ejercer sus derechos políticos y civiles” (1884, p. 551).

A medida que Buenos Aires –y sus alrededores– se convirtió en una metrópolis global, y las organizaciones obreras comenzaron a proliferar, muchos vieron también en las escuelas para adultos del estado una barrera frente al avance de ideologías revolucionarias. En 1905, el inspector Prudencio Vázquez señaló que la escuela nocturna era la mejor escuela “anti-anarquista” y, por lo tanto, una de las “instituciones más patrióticas del pueblo” (p. 815). Vázquez retomaba la idea de que el analfabetismo era peligroso para el orden social debido al riesgo de que los “desheredados de la fortuna” se vieran atraídos por los mensajes de libertarios y socialistas:

Precisamente es en esta masa inculta, explicaba [...] la masa donde afilian sus prosélitos los partidos avanzados, los que ofrecen demolerlo todo y todo construirlo de nuevo; los partidos que no tienen patria ni religión y que seleccionan sus elementos entre los ignorantes, embobándolos, entre aquellos que no tienen un criterio ilustrado y que por lo tanto no pueden obrar bien porque ignoran donde el bien está (p. 816).

La presencia de estas escuelas, sobre todo en barrios fabriles, era vista como imperativa para difundir un mensaje de ascenso social y mitigar los conflictos de clase. Julián Martínez, otro inspector, sugería en 1909 que los dueños de las fábricas otorguen premios a los obreros que comprueben haber terminado los estudios. A su vez, pedía a los maestros de estas escuelas que resaltarán el altruismo y la generosidad de los patrones e instaran a los trabajadores a comprender “que el patrón no es su enemigo y que tiene tanto interés como él en el mejoramiento y en la educación de la clase obrera” (p. 159).

Más allá de la capital, el panorama era divergente. En zonas rurales, uno de los vehículos para la difusión de la educación de adultos era el ejército. Después de todo, barracas y fortines eran formas concretas y materiales de la presencia del estado en el territorio. En el siglo XIX, muchos pueblos de la Patagonia y el Norte crecieron en establecimientos militares a lo largo del itinerario usual de las tropas. Muchas de las escuelas dominicales o nocturnas que se fundaban en esos poblados solían funcionar en los cuarteles. Así, el ámbito castrense complementaba la ocupación de la geografía con el intento de aculturación de las poblaciones locales. La alfabetización implicaba la difusión activa de imaginarios de patria, nación y ciudadanía elaborados por educadores y funcionarios del Ministerio de Educación.

Sin embargo, los relatos acerca de estas escuelas para adultos en el ejército legados por maestros e inspectores iluminan una realidad más ambigua y compleja que la de la imaginada por las grandes ambiciones estatales. En la práctica, estos proyectos educativos enfrentaban una serie de dificultades que condicionaban mucho su desarrollo. Lograr asistencia, por ejemplo, era un desafío. Tal cosa se debía en buena medida a la histórica desconfianza de las clases populares, sobre todo rurales, hacia las Fuerzas Armadas. En la leva forzosa y la creciente demanda de hombres para la guerra de la Triple Alianza de mediados de 1860 están las raíces de ese resquemor. Por tanto, no es de extrañar que, en 1872, en la provincia de Tucumán, un inspector notase que “había un rumor en el pueblo de que la escuela nocturna no era sino un medio para tenerlos reunidos y en un instante dado pasarlos al cuartel”. Naturalmente, ello “retraía a muchos alumnos de asistir” (Kraiselburd, 1935).

La crónica ausencia de recursos, sobre todo en áreas lejanas a los centros de poder, era otra complicación habitual que enfrentaban estas escuelas. En 1889, el coronel Victoriano Rodríguez escribió al Consejo Nacional de Educación solicitando fondos para poner en marcha una escuela en un cuartel ubicado en la sureña provincia de Neuquén. Rodríguez insistía en la “absoluta necesidad que en este pueblo se hace sentir de una escuela nocturna de adultos por ser deplorable el estado de atraso en el que se encuentran la mayor parte de sus habitantes” (El Monitor de la Educación Común, 1889, p. 161). A su vez, siempre según el mismo Rodríguez, los mismos soldados manifestaban su deseo de continuar con su instrucción durante sus ratos libres.

El pueblo al que se refería el coronel había sido una plaza fuerte de los indígenas y recientemente lo habían ocupado las tropas nacionales. Los argumentos en favor del pedido de fondos para la escuela en el regimiento reflejaban los imaginarios y prejuicios acerca de las comunidades de la zona. En otra carta, se hacía referencia a que con una escuela allí “se evitaría el embrutecimiento de tantos que, allá, a causa de la ociosidad se dedican únicamente a la bebida”. Estas razones finalmente convencieron a las autoridades de la “utilidad” de emprendimientos de esta naturaleza, especialmente en “aquellos apartados sitios en que están obligados a permanecer los soldados” (p. 162).

Los planes de alfabetización en los cuarteles, sin embargo, no despertaban igual entusiasmo en todos los oficiales. Más bien, muchos militares tendían a considerarlos un estorbo ya que las clases quitaban tiempo a otras actividades como el ejercicio físico, las marchas o las prácticas de tiro. Por esa razón, muchas veces los oficiales impedían como podían el normal desarrollo de estas iniciativas. En 1893, el inspector De Vedia dio cuenta de estas dificultades. De Vedia estaba convencido de que en verdad nadie tenía demasiado interés en las escuelas en las barracas. En muchos regimientos, según reportó, eran los mismos estudiantes quienes veían con “indiferencia” a los maestros. Además, las lecciones casi siempre carecían de una planificación clara. En más de una ocasión, no había sillas ni mesas suficientes para que los estudiantes se sentaran o hicieran sus tareas. Peor aún, en los casos más extremos que detectó durante sus inspecciones, a veces al llegar a un cuartel, los oficiales ni siquiera estaban al tanto de que allí debía funcionar una escuela.

Esta clase de experiencias no eran aisladas. En 1901, Esteban Lamadrid, otro inspector, llegó a cuestionar la existencia de esta clase de escuelas. Con evidente desazón apuntó en su informe que “nuestras escuelas militares funcionan con la misma irregularidad que nuestros vientos [...] son un mito, algo que se dice que existe, pero no se ve ni se palpa cuando se trata de comprobar su existencia”

(1901, p. 962). Lamadrid se quejó de haber encontrado sólo 13 alumnos en una escuela que, además, debió visitar varias veces hasta poder dar con el maestro a cargo. Cuando por fin apareció un hombre llamado Aurelio Garibaldi, quién decía ser el profesor, el inspector notó que se trataba de un hombre anciano que no parecía en buenas condiciones para poder llevar la clase adelante. Ejemplos de este tipo abundan en los reportes oficiales. A veces, maestros y oficiales llegaban a un acuerdo para que las clases no se realizaran sin que se enterasen en el Ministerio y eludir así las posibles sanciones. Además de su descontento por estas prácticas, Lamadrid tampoco profesaba gran simpatía por los estudiantes. En su opinión, el soldado promedio no era más que “un idiota o un imbécil, un cretino o, por lo menos, un ser de un desarrollo intelectual muy inferior, embrionario” (p. 963).

Estos testimonios ilustran que, en el cambio de siglo, la educación para adultos, y en particular la educación en los cuarteles, tenía ritmos y circunstancias muy desiguales. La implementación concreta en muchas comunidades volvió la marcha de estas campañas dificultosa e intermitente. Desde mediados de siglo, las autoridades estatales venían realizando esfuerzos para que la educación primaria alcanzara a la población adulta. La ley de educación 1.420 de 1884 renovó los esfuerzos por expandir la educación de adultos, provocando entusiasmo entre algunos educadores. El intento por transformar a los cuarteles en espacios de alfabetización osciló sin embargo entre modestos progresos y un amplio desencanto. Por otra parte, los tonos y expresiones utilizados en los informes de inspectores y maestros dejan traslucir los marcos ideológicos y conceptuales que daban sentido a la heterogeneidad social que observaban.

2. Servicio militar obligatorio y educación patriótica

La adopción del servicio militar obligatorio en 1901 introdujo novedades relevantes en los planes para “ineducados”. Tal como expresan las palabras del presidente Roca citadas al comienzo de este texto, uno de los objetivos centrales de la conscripción obligatoria era alcanzar a los jóvenes que no habían pasado por la escuela. La escala de este nuevo tipo de reclutamiento, de dimensión nacional, dotó a las campañas de alfabetización de un nuevo impulso. Así lo muestran las estadísticas del Ministerio de Educación. Un censo educativo llevado adelante en 1902 contabilizó 30 escuelas para adultos en la capital de la República. De esas 30, 21 eran escuelas nocturnas en tanto las nueve restantes funcionaban en cuarteles. Apenas unos años más tarde, en 1906, los reportes ya evidenciaban

un claro avance de las escuelas militares. Ese mismo año ya había 28 escuelas en cuarteles a lo largo del país, a la que asistían aproximadamente 3.528 estudiantes. Diez de esas escuelas se encontraban en la ciudad mientras que las demás estaban dispersas en el resto de las provincias. Un total de 76 maestros trabajaban en estos establecimientos. Para 1910, el número de escuelas en cuarteles tanto como el número de asistentes ya se había duplicado. Las estadísticas hablan de 61 escuelas para conscriptos con un total de 8.372 estudiantes.

Las causas de esta evolución radican, por un lado, en la transformación material del estado y, por el otro, en el clima cultural del Centenario. La conscripción obligatoria fortaleció la capacidad de intervención estatal sobre la sociedad civil. La regularidad y la amplia base de la movilización de conscriptos permitieron a las autoridades contar con nueva, y más completa, información para el diseño de políticas públicas. Los exámenes a los reclutas ayudaron a la creación de un nuevo mapa del analfabetismo en el país. En este sentido, hubo una creciente voluntad por planificar, medir y analizar la marcha de las estadísticas de alfabetización en los cuarteles.

Fruto de ese interés fue la designación de Victor Pita como primer inspector dedicado exclusivamente a las escuelas para adultos en el Ejército en 1907. Empleado por el Ministerio de Educación, el ámbito inicial de Pita fueron las escuelas ubicadas en la capital y la provincia de Buenos Aires. En su primer reporte, Pita presentó un panorama más favorable que el que habían retratado los inspectores de la década anterior. A su juicio, el servicio militar había provocado una transformación notable. Mientras que las escuelas en los cuarteles de antaño no tenían espacio ni pupitres y los estudiantes eran veteranos y destinados de todas las nacionalidades, el servicio militar había homogeneizado las clases, acondicionado las aulas y sólo se educaba a soldados argentinos. Tomando en cuenta lo dicho anteriormente sobre la disparidad etaria en las escuelas nocturnas, la alfabetización en los cuarteles resolvía el problema. Allí los alumnos, además de ser un público cautivo, todos tenían la misma edad.

Los informes oficiales ofrecían cada vez más datos que permitieran mensurar el progreso de la alfabetización. En 1910, según los resultados de las pruebas a los reclutas, 6.999 conscriptos habían aprendido a leer y escribir en las escuelas del servicio militar. Pese a que este resultado era visto como “satisfactorio”, también se consignaba que muchos conscriptos no habían podido finalizar el año escolar. Los motivos detrás de esta deserción abren una ventana a las variadas condiciones de vida de los reclutas. Generalmente, quienes abandonaban las clases era reclutas que vivían del trabajo agrícola. Ya que el calendario de la conscripción no era muy benévolo con los ritmos de la

vida en el campo, muchos conscriptos debían regresar a sus casas durante la época de la cosecha sin haber concluido sus estudios.

Inconvenientes de esta índole se multiplicaban al alejarse de los centros urbanos. Sólo en las escuelas de la capital y la provincia de Buenos Aires el Ministerio realizaba inspecciones con regularidad. En el resto del país, las visitas eran mucho menos frecuentes y a menudo arrojaban peores resultados. Una inspección de 1911 detectó serias carencias en las escuelas de varios cuarteles. Muchos de los establecimientos eran calificados directamente de pobres o mediocres. Faltaban muchas veces los útiles y el mobiliario básico. En el Regimiento 17 de Infantería, por ejemplo, los estudiantes asistían a clase en un granero. Incluso en una escuela de capital, como en la ubicada en el Arsenal del Río de la Plata, las clases se desarrollaban al aire libre por falta de espacio. A estas dificultades había que sumar el hecho de que las clases no siempre tenían horario fijo y a menudo eran canceladas. Para paliar un poco esta situación, el Ministerio de Educación determinó que las únicas excepciones permitidas eran los domingos y las conmemoraciones patrióticas o militares.

El clima nacionalista que impregnó las celebraciones del Centenario de la Revolución de Mayo también colaboró con la vigorización de los planes de alfabetización en los cuarteles. En 1909, influido por los resultados que arrojaron estos planes durante los primeros años desde la adopción de conscripción obligatoria, José Ramos Mejía ordenó a una comisión especial que reformase el reglamento existente hasta entonces de escuelas militares. Después de algún tiempo de deliberaciones y varias entrevistas con oficiales, la comisión finalmente presentó a Ramos Mejía su informe junto a una nueva propuesta de currículum para las escuelas de adultos en las barracas.

Las nuevas ordenanzas seguían los lineamientos de la ley 1.420 y llamaban a la apertura de escuelas en cada buque y cuartel en el que hubiese al menos 40 analfabetos. Los nuevos estudiantes habrían de dividirse en dos niveles diferentes según su nivel educativo previo. Quienes eran por completo analfabetos debían tomar clases en la sección “atrasada”. Mientras que aquellos que contasen con algún conocimiento de lectura y escritura, considerados como “semi alfabetos”, eran asignados a la sección “adelantada”. Esta distinción devela en buena medida que las ambiciones del programa educador apuntaban más allá de la transmisión de contenidos mínimos. Entretanto, la duración de las clases se estipulaba de no menos de una hora ni más de una hora y media. Se establecía también que el momento del día reservado para las lecciones quedaba a discreción de cada regimiento, mientras que el Ministerio de Educación conservaba para sí la potestad de designar directores y maestros para cada una de las

escuelas. Los salarios del personal también corrían por cuenta del Ministerio.

El programa básico propuesto en este nuevo reglamento (1911) constaba de las asignaturas “Lectura, Escritura, Idioma Nacional, Aritmética, Geografía, Instrucción Cívica y Moral, y conocimientos varios”. Esta última materia estaba dedicada principalmente a “nociones de higiene”. Además de este cúmulo de materias, se incluían consejos para los maestros. Se les recordaba que, además de alfabetizar, debían inculcar el patriotismo en sus estudiantes. En ese sentido, se animaba a los docentes a incluir efemérides y anécdotas en sus lecciones toda vez que fuera posible. La organización regular de visitas a “museos, monumentos, jardines públicos, y fábricas” para los días de franco era otro ítem importante en estas recomendaciones. Durante estos paseos, los maestros debían “aunar lo útil y lo sublime” y no perder nunca de vista el propósito educativo de las visitas.

Ramos Mejía propuso reforzar las clases tradicionales con una serie de conferencias patrióticas preparadas especialmente para los conscriptos. Una de ellas, dictada por el profesor Juan G. Beltrán en la provincia de Tucumán en 1911, fue publicada por el Consejo Nacional de Educación bajo el título de “Patria y Nacionalidad”. En el prólogo a este libro, Ramos Mejía reflexionaba abiertamente sobre los retos que, a su juicio, se le presentaban a la idea de soberanía:

[el concepto y noción de soberanía] son tanto más difíciles arraigar en los individuos de un estado, cuanto más heterogéneos son los elementos que contribuyen a su formación y desarrollo, en que intervienen, a modo de impedimentos consanguíneos, atavismos, herencias y prejuicios, y, a título de enseñanza, medio ambiente doméstico y costumbres importadas contrarios a los ideales de la nacionalidad argentina (p. 3).

Resulta interesante la nitidez con la que Ramos Mejía vincula de forma directa la heterogeneidad social con los desafíos para asentar un “hegemonía del estado” potente y duradera. En este marco, el director del Consejo Nacional veía en el cuartel un “terreno propicio” para el combate a las “costumbres importadas”, el cultivo del espíritu cívico y la difusión de un “patriotismo intenso”. El foco de la educación, que debía vincular el amor a la patria con el amor por el hogar y la familia y promover el culto de la bandera y las tradiciones, era un antídoto contra el “marasmo indiferente de la disolución inorgánica”. Así, la alfabetización cobró un tinte decididamente nacionalista que iba más allá de intento por fomentar la integración a una sociedad de masas moderna.

El contenido de las conferencias dictadas por Juan G. Beltrán en el regimiento tucumano se ajustaba por completo a estas consignas. Durante dos días, el educador expuso ante los conscriptos una versión heroica de la historia argentina decimonónica, enfocada en las gestas del período revolucionario e independentista, en la que también incluyó una apología acerca del ejército y su rol educador. En la narrativa de Beltrán, también estaba presente una reflexión sobre la heterogeneidad social. Sus elogios al papel de la conscripción residían en que lograba “homologar el sentimiento disperso”. En su opinión, el servicio militar “ha democratizado la institución militar, ha igualado a todos los ciudadanos y ha contribuido a amasar mejor la unidad nacional, poniendo en contacto el montañés con el llanero, el ribereño con el mediterráneo, el pardo con el rubio”. En esa tarea, el “hermoso y fecundo” abrazo entre la escuela y el ejército era capital ya que “es la conjunción estupenda de dos fuerzas gemelas al elaborar las perfecciones de una raza” (p. 15). En sus conferencias patrióticas, Beltrán condensó con precisión el vínculo entre cuartel, escuela y asimilación que promovía la conscripción.

Otro de los tópicos “patrióticos” muy comunes de estas conferencias era el antialcoholismo. Las altas tasas de consumo de alcohol entre la tropa y los conscriptos eran un motivo recurrente de preocupación para las autoridades. En este terreno, los inspectores también veían en la conscripción “un medio fecundo de generalizar conocimientos útiles [a los hombres] que, por la distancia enorme que viven de los centros de cultura, no pueden recibir los beneficios directos de la educación”. Muchos de esos “hombres rudimentarios”, según una explicación corriente, “son alcoholistas porque desconocen los efectos del veneno” (Otamendi, 1910, p. 857). Como forma de combate al alcohol, entonces, algunos doctores recorrían los regimientos del país mostrando órganos lastimados en directo o haciendo experimentos con animales.

Folletos informativos y propaganda contra el alcohol en las paredes de los cuarteles reforzaban estos mensajes. Después de todo, la inquietud oficial estaba muy fundamentada. Las fuentes judiciales daban cuenta de que la ebriedad era una de las primeras causas de disturbios en los regimientos. Estas disputas se incrementaban en los días de cobro, cuando los soldados disponían de más dinero para gastar en los bares locales. Por lo general, las peleas no pasaban de escaramuzas poco violentas, aunque en algunas raras ocasiones podían terminar con heridos o, incluso, con algún muerto.

Esta propaganda era parte de una concepción más amplia de la higiene personal y colectiva. Las lecciones a los reclutas también hacían mención expresa a las condiciones de vida tanto en la ciudad como en el campo. Los maestros aconsejaban a los conscriptos mantener sus casas

limpias y ventiladas. Además, impulsaban prácticas de cuidado del cuerpo, como tomar baños regularmente y usar ropa limpia, que apuntaban a prevenir las enfermedades y el desarrollo de epidemias.

A comienzos del siglo XX, la tuberculosis y la sífilis causaban estragos en buena parte de la población, especialmente entre las clases bajas urbanas que vivían hacinadas en los conventillos. Cada año, las revisiones médicas a los conscriptos revelaban la extensión de estos males y los médicos insistían en la necesidad de aleccionar a los reclutas acerca de hábitos de vida más saludables. Sin embargo, estos temas eran presentados como cuestiones que iban más allá del comportamiento individual. Muchos sanitaristas argumentaban que el ejército necesitaba instalaciones mejor preparadas para albergar el gran número de reclutas que la conscripción convocaba. Recomendaban, por tanto, renovar las cañerías, los baños y los cuartos a los efectos de crear un ambiente más higiénico en los cuarteles. Asimismo, enfatizaban la importancia de alimentar a los conscriptos con una dieta balanceada que colaborase con el mejoramiento físico.

A mediados de la década de 1910, este rápido avance de la alfabetización para adultos en el servicio militar a través de las clases y las conferencias comenzó a plantear nuevas preguntas. Varios educadores, maestros e inspectores advirtieron sobre la necesidad de diseñar materiales de enseñanza dirigidos específicamente a los conscriptos. Hasta entonces, los libros de texto utilizados en los cuarteles para enseñar a leer y a escribir eran los mismos que usaban los niños en las escuelas, como el clásico “El Nene”, de Andrés Ferreyra, o “Ayúdate”, del profesor Berrul.

Para ese entonces, ya había un acuerdo amplio de que las campañas en los cuarteles tenían una clara misión patriótica. Para el educador Horacio Oliver (1915), la enseñanza a reclutas tenía un valor cultural decisivo:

La escuela militar para ineducados constituye una especialidad en el orden educacional de nuestro país a la vez que son de una vital importancia para la cultura popular, desde que devuelve a sus hogares, conscientes de sus derechos y responsabilidades a ese núcleo de ciudadanos que al ingresar bajo banderas no tiene noción de lo que significa la Patria argentina ni lo que por ella hicieron sus hijos predilectos como Moreno y Rivadavia, San Martín, Belgrano (p. 624).

En este sentido, la categoría de “ineducado” utilizada para enviar a los reclutas a las aulas abarcaba más que el concepto de “analfabeto” y refería a los contenidos mínimos de las asignaturas obligatorias. En 1915, con el propósito

de insistir en la formación de ideas de nación, república y democracia, se publicó “El Conscripto”, un libro de texto exclusivamente dedicado para la enseñanza cuartelera.

La novedosa aparición de este material brinda indicios sobre la relevancia que había adquirido la educación en el servicio militar entre las políticas estatales. “El Conscripto”, de Enrique de Vedia, se presentaba como una contribución al mejoramiento intelectual y moral de los conscriptos. Los temas abordados eran muy similares a los discutidos en las aulas y las conferencias. Iban desde la historia nacional hasta la higiene pasando por la geografía, la inmigración, y la ciudadanía. A la vez, el texto incluía modelos de cartas para que los conscriptos practicasen la escritura relatándole a sus familiares la experiencia cuartelera.

La versión de la historia de “El Conscripto” no difería mucho de la que ofrecían los libros de textos para niños. La llegada de los europeos a América y la era colonial recibían algo de atención, aunque la parte más importante se dedicaba al siglo XIX. El gobernador de la provincia de Buenos Aires, Juan Manuel de Rosas, era tildado de “caudillo” despótico que había suprimido derechos y libertades a lo largo de sus años en el poder durante las décadas centrales del siglo XIX. La Constitución de 1853, en cambio, vista como la piedra basal para el progreso, era saludada como “la más liberal y generosa en el mundo, diseñada para la felicidad de todos los habitantes del país”. Las normas sobre higiene reproducían también los lineamientos básicos del mensaje oficial. Insistían en la limpieza del cuerpo, la vestimenta y la moderación, cuando no directamente la abstinencia, en cuanto a la bebida.

En tono marcial, la ciudadanía y la masculinidad aparecían entrelazadas. La mayoría de los textos explicativos, relatos y cartas incluidos en “El Conscripto” hacían esfuerzos por armonizar las diferencias entre campo y ciudad, pobres y ricos, nativos e hijos de inmigrantes. En este sentido, el libro imaginaba un ciudadano ideal masculino, respetuoso del orden constitucional, amante de su patria y su familia, e involucrado en la defensa de la nación, sus tradiciones y valores. Este fue el primero de los libros de texto para reclutas de otros como “Aula y Cuartel” y “El Soldado”, que se publicarían algunas décadas más tarde.

3. La heterogeneidad social y el analfabetismo: balances en los años ‘20

En la década de 1920, las campañas de alfabetización en los cuarteles ya llevaban varios años. La burocracia estatal se hacía más firme y la producción de datos acerca de cada cohorte de reclutas era más completa. En esta

época, por ejemplo, las memorias anuales del Ministerio de Guerra comienzan a incluir el detalle de cuántos conscriptos habían ingresado a las filas como analfabetos y cuántos de ellos habían aprendido a leer al final del período, región por región. Estas estadísticas que, vale recordarlo, cubrían únicamente a la población masculina que pasaba por los cuarteles sirvieron de insumos clave para la discusión sobre estado de la alfabetización en el país. Como era de esperar, los juicios y diagnósticos sobre la marcha de este programa alfabetizador no eran uniformes ni consensuados. Una vez más, la cuestión de la heterogeneidad estaba presente en interpretaciones sobre el éxito o el fracaso de la educación en la conscripción y en el país en general.

Posiblemente las palabras del profesor Miguel Alier (1926) sean uno de los balances más optimistas acerca de la evolución de este proyecto en términos de la formación de una cultura nacional y el desarrollo del sentimiento patriótico en la población. En una conferencia que brindó en una escuela de la provincia de Entre Ríos en 1926, Alier explicó que, no mucho tiempo atrás, en la región “existían innumerables aldeas rusas en donde se criaban los hijos de sobrios trabajadores, ignorantes por completo de todo lo que no fueran tareas de labranza”. Según Alier, el rechazo que los padres manifestaban hacia la escuela había hecho que las “criaturas nacidas en nuestro suelo” se hicieran grandes sin siquiera hablar español. Sin embargo, por fortuna “llegó la conscripción y con ello el ingreso de esta falange de argentinos ignorantes, y allí, a la par de prepararlos para las armas se les obligó a concurrir a la escuela” (p. 430). Después de algún tiempo, para el profesor, la transformación en los “hogares de los trabajadores” (p. 431) era más que evidente:

El maestro transformó en poco tiempo a aquellos hombres; les enseñó a leer, les enseñó nuestra historia, les impuso nuestras costumbres y al poco tiempo de haber abandonado el servicio militar, [...] El fanatismo religioso que caracterizaba a los pobladores de origen ruso, se transformó en amor a la patria y a la escuela, y los altares e imágenes de santos que adornaban las paredes de aquellos hogares humildes, fueron en su mayor parte reemplazados por retratos de nuestros próceres y emblemas de nuestra nacionalidad (p. 432).

Más allá de la efusividad, otros diagnósticos ofrecían perspectivas más amplias y documentadas. En 1921, el oficial Aníbal Jáuregui publicó un cuadro estadístico con el detalle sobre la alfabetización de los conscriptos entre 1916 y 1919 a escala nacional. El primer dato relevante que ofrece el cuadro es un nítido avance de la educación para reclutas. Ya en 1916, había escuelas funcionando en el servicio obligatorio en cada una de las cinco regiones

militares en las que se dividía el territorio. Según el propio cuadro, el número de conscriptos alcanzado por estas escuelas había sido relativamente estable e, incluso, mostraba un ligero aumento. En 1916, entretanto, unos 13.528 estudiantes pasaron por las aulas de los cuarteles, en 1919, el último año de la comparación, lo hicieron 15.119. Vistos en conjunto, los reportes indican que cerca del 80% de los reclutas que se habían incorporado como “analfabetos” habían dejado sus regimientos habiendo aprendido a leer y escribir. La única excepción en este escenario era la 5ta región, que incluía Tucumán, Salta, Jujuy, Santiago del Estero, Catamarca y el Gobierno de los Andes, donde los porcentajes, algo más bajos, habían oscilado entre el 60% y el 70%.

Semejante nivel de efectividad amerita una observación más detenida. Un análisis más fino revela algunas prácticas que contribuyeron a la construcción de esos números. Por un lado, la categoría de “ineducado” incluía a personas que en algunos casos ya sabían leer y escribir. La amplitud de este rótulo, que abarcaba “alfabetos” y “semi alfabetos”, permitía gran discrecionalidad en la distribución de los alumnos y ayudaba a mejorar las estadísticas. Con la excusa de que los conscriptos debían aprender más sobre materias como historia, lengua o matemática, las autoridades enviaban a las aulas a algunos reclutas que ya estaban alfabetizados. Por otra parte, tampoco es descabellado suponer que los maestros y oficiales exageraban la tasa de éxito con el fin de granjearse la simpatía de las autoridades y continuar con las clases en sus establecimientos.

Otro de los elementos notables en este cuadro es la brecha existente en la alfabetización entre regiones. Con mucha claridad se ve que la 1ra y la 2da región, la capital y la provincia de Buenos Aires, recibían un número mucho menor de conscriptos “ineducados”. En el caso de la capital, los porcentajes además iban en disminución. En 1916, un 22% de los reclutas incorporados se reportaron como analfabetos, en 1919, en tanto, ese número fue sólo del 15%. En la provincia de Buenos Aires los porcentajes eran más elevados que en la capital, 24% en 1916 y 27.5 % en 1919, sin embargo, eran bastante más bajos que en el resto del país. La 5ta región, por su parte, seguía arrojando los peores números. Durante el período considerado en este cuadro el porcentaje de analfabetos allí nunca bajó del 41%.

Hacia finales de la década, la interpretación de estadísticas de este tipo sirvió de base a diagnósticos más sombríos sobre las diferencias sociales. En 1929, el educador Segundo Moreno publicó su “Análisis sobre los factores que mantienen el analfabetismo”. Los datos de las escuelas para reclutas eran uno de los insumos principales que utilizó Moreno. En la clase de 1906, incorporada a las filas en 1927, se habían contabilizado 4.805 analfabetos

“absolutos” y 3.250 con conocimientos rudimentarios que “apenas saben dibujar la firma y leen o escriben alguna palabra generadora, siendo incapaces de redactar una carta, o leer asuntos sencillos en diarios y revistas” (p. 11).

Para Moreno, la pregunta que suscitaba este fenómeno era por qué había tantos adultos que no habían acudido a la escuela. La respuesta había que buscarla en las condiciones sociales. Entre las explicaciones, se destacaban la insuficiencia de la escuela, la pobreza y la negligencia de los padres, los difíciles medios de transporte, la población dispersa, el trabajo infantil, la falta de acción policial para hacer cumplir la ley y la falta de propaganda por parte de los maestros. Según el autor, estos fenómenos eran más agudos en las zonas que mostraban los porcentajes de analfabetismo más alto. En Mendoza y San Juan, por ejemplo, para la época del comienzo de clases había muchos niños trabajando en la recolección de uvas en vez de estar en las aulas. Algo similar ocurría en Tucumán, Salta y Jujuy, donde las familias se movían de un lado al otro al ritmo de la zafra, sin importar demasiado el calendario escolar. En la conclusión de Moreno, las formas de vida en zonas rurales tenían un fuerte impacto. Allí, “los padres y especialmente las madres analfabetas de la campaña no le dan a la escuela mayor importancia, porque ellos viven y prosperan sin saber leer y escribir y de ahí infieren que sus hijos pueden vivir y prosperar sin haber pasado por las aulas escolares” (p. 14). Durante la década siguiente, los diagnósticos de este tipo, cada vez más preponderantes, contribuyeron a forjar una geografía cultural del analfabetismo que oponía el litoral, moderno y pujante, a las provincias del norte andino, percibidas como atrasadas e incultas.

Conclusiones

A través de un recorrido por las campañas de alfabetización para conscriptos, este trabajo echa luz sobre los diagnósticos acerca de la heterogeneidad social y el orden político en las primeras décadas del siglo XX. Los cambiantes significados de la categoría de “ineducado” aplicada a los ciudadanos que se incorporaban a las filas ponen de manifiesto la profunda vinculación que oficiales, educadores y maestros establecieron entre diversidad, nación y democracia. La educación para ciudadanos-reclutas en el servicio militar tuvo como objetivo central la homogeneización de diferencias culturales y de clase entre los conscriptos del campo y la ciudad, así como también entre hijos de nativos e inmigrantes. La alfabetización suponía mucho más que la incorporación de habilidades de lectura y escritura. Incluía un ideal de ciudadano, masculino, patriota y consciente de sus derechos y obligaciones constitucionales.

Asimismo, una mirada a la evolución en las aulas de cuarteles y regimientos de este proyecto educativo

ofrece un panorama más matizado y complejo sobre la intervención del estado. Los informes de los inspectores explorados en este artículo muestran que la marcha cotidiana de la alfabetización de adultos en la conscripción no fue lineal ni siempre coherente. La capacidad estatal para desplegar estas campañas estuvo fuertemente condicionada por realidades locales que impusieron ritmos y características propias en las diversas regiones. De todos modos, la escala y la persistencia de este impulso alfabetizador, que apuntaba a la aculturación y la nacionalización de las clases populares, fraguaron una relación duradera entre el ejército, la escuela y los sectores subalternos. Queda como problema historiográfico por explorar como los contenidos y nociones de esa educación patriótica fueron reapropiados y resignificados “desde abajo”.

Referencias

1882. Congreso Pedagógico en la Exposición Continental: 4ª sesión ordinaria del 14 de abril de 1882. *El Monitor de la Educación Común*, Año 1, no. 8, p. 243-254.
1883. *El Monitor de la Educación Común*, enero, p. 346.
1883. Inspección de Escuela de Adultos. *El Monitor de la Educación Común*, octubre, p. 527.
1884. *El Monitor de la Educación Común*, agosto, p. 167.
1907. *Educación Común en la capital, las provincias y los territorios nacionales. Años 1906 y 1907. Informe presentado al Ministro de Instrucción Pública por el Dr. José Ramos Mejía*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
1909. Escuelas Nocturnas. *El Monitor de la Educación Común*, Año 28, no. 436, p. 158-160.
1914. *Educación común en la capital, las provincias y los territorios nacionales. 1911 y 1912*. Buenos Aires, Imprenta Guillermo Kraft.
- ALIER, M. 1926. La influencia de la escuela de adultos en la educación del pueblo. *El Monitor de la Educación Común*, 44(643):428-434.
- BELTRAN, J. G. 1911. *Patria y nacionalidad: dos conferencias del doctor Juan G. Beltrán a los conscriptos militares*. Buenos Aires, Jacobo Peuser.
- BERTONI, L. A. 2001. *Patriotas, cosmopolitas, y nacionalistas: La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BEVERLEY, J. 1999. *Subalternity and Representation: Arguments in Cultural Theory*. Durham, Duke University Press.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION. 1911. *Reglamento y plan de estudios para las escuelas militares*. Buenos Aires, Talleres Gráficos M. Rodríguez Giles.
- DE VEDIA, E. 1915. *El conscripto: Texto completo para las escuelas de adultos de grados superiores de la escuela primaria*. Buenos Aires, Educación Nacional.
- FINOCCHIO, S. 2009. *La escuela en la historia argentina*. Buenos Aires, Edhasa.
- GONZALEZ LEANDRI, R. 2019. Dilemas de la educación patriótica y la cohesión social en la Argentina a comienzos del siglo XX. *Estudios Sociales*, 57(2):137-159.
- JAUREGUI, A. 1921. *El oficial como educador: La forja de un mañana vigoroso*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Estado Mayor del

- Ejército.
- KRAISELBURD, D. 1935. *Educación de adultos en la república argentina*. La Plata, Talleres Gráficos La Popular.
- LAMADRID, E. 1901. Reglamento, plan de estudios, y horarios para las escuelas de adultos. *El Monitor de Educación Común*, **21** (337): 956-967.
- LARSON, B. 2011. Forging the Unlettered Indian: The Pedagogy of Race in the Bolivian Andes. In: L. GOTKOWITZ (ed.), *Histories of Race and Racism: The Andes and Mesoamerica from Colonial Times to the Present*. Durham and London, Duke University Press, p. 134-158.
- LAQUEUR, T. W. 1976. *Religion and Respectability: Sunday Schools and Working-Class Culture, 1780-1850*. New Haven and London, Yale University Press.
- MABRAGANA, H. 1910. *Los mensajes: historia del desenvolvimiento de la nación argentina redactada por sus gobernantes*. Vol. IV. Buenos Aires, Talleres Generales de la Compañía de Fósforos.
- MORENO, S. 1929. Factores que mantienen el analfabetismo: escuela incompleta, población dispersa, y emigración interprovincial. *El Monitor de Educación Común*, 31:11-20, e nero.
- NYE, R. 2007. Western Masculinities in War and Peace. *The American Historical Review*, **112** (2):417-438.
- OLIVER, H. 1915. La escuela primaria militar. *El Monitor de la Educación Común*, **33** (510): 619-625.
- OTAMENDI, R. 1910. El alcoholismo en la República Argentina. *El Monitor de la Educación Común*, **29**(447):857-859.
- POTASH, R. 1985. *El ejército y la política en la Argentina (I): 1928-1945. De Yrigoyen a Perón*. Buenos Aires, Hyspamerica.
- ROUQUIE, A. 1983. *Poder militar y sociedad política en la Argentina*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- SEIGUER, P. 2021. Sources and Difficulties of a Protestant Project in Argentina: William Case Morris and the Argentine Evangelical Schools (1898-1932). *Annali di storia dell' educazione*, 28:28-41.
- SILLITTI, N. 2018. El Servicio Militar y la "cuestión social": apuntes para la construcción de un problema historiográfico. *Pasado Abierto: Revista del CEHis*, 7: 266-275.
- VAUGHAN, M. K. 1997. *Cultural Politics in Revolution: Teachers, Peasants, and Schools in Mexico*. Tucson, The University of Arizona Press.
- VAZQUEZ, P. 1905. Escuela nocturna. *El Monitor de la Educación Común*, **25**(388):815-817.
- VINCENT, D. 1989. *Literacy and Popular Culture in England, 1750-1914*. Cambridge, Cambridge University Press.

Submitted em: 01/02/2023

Aceito em: 19/05/2023