



## Políticas educativas, lengua e identidad en la Colonia Galesa de la Patagonia (1900-1946)<sup>1</sup>

Walter Brooks

### Resumen

Este trabajo aborda el estudio del efecto de la implementación de las políticas educativas del gobierno argentino sobre la comunidad galesa de la Patagonia. El sistema educativo argentino, a través de las escuelas primarias, jugó un papel clave en promover un tipo de educación que erosionó las lenguas comunitarias –incluyendo el galés– a favor del uso del castellano. Asimismo, esto redundó en la implementación de una identidad argentina monolítica en desmedro del pluralismo multicultural resultado de la inmigración numerosa que se había afincado en diferentes partes de la Argentina hacia fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En el caso de los galeses en la Patagonia, este factor contribuyó a que los descendientes de galeses le dieran la espalda a su patrimonio lingüístico-cultural y que incorporaran ya bien una identidad doble galesa-patagónica o simplemente que abrazaran sin reservas una nueva identidad argentina.

### Palabras Claves

educación – identidad – lengua – Patagonia

### Educational policies, Language and Identity in the Welsh settlement in Patagonia (1900-1946)

### Abstract

This article explores the effect of the implementation of educational policies by the Argentine Government on the Welsh Patagonian community. The Argentine school system played a key role in promoting a strand of education that contributed to community-language erosion –including the Welsh language. These policies also favoured the strengthening of the Spanish language together with the imposition of a monolithic Argentine identity that precluded the maintenance of the multicultural environment that resulted from the massive influx of immigrants that Argentina welcomed towards the end of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century. In the case of the Welsh in Patagonia, this contributed to Argentine-born Welsh descendants turning their backs on their linguistic and cultural inheritance to embrace a double Welsh-Argentinean identity or simply an Argentinean one wholeheartedly.

### Key words

education – identity – language – Patagonia

<sup>1</sup> Quisiera agradecer al Leverhulme Trust por su apoyo para realizar junto con el Profesor Emérito Robert Owen Jones el trabajo de investigación de campo que fue la base para muchos de los conceptos expresados en este artículo.

## Introducción

Una de las características más llamativas de la historia del Valle del Chubut radica en el hecho de que la lengua galesa haya sobrevivido por más de ciento cincuenta años después del desembarco de los primeros colonos galeses. Este hecho es aún más destacable si se recuerda que tan sólo alrededor de dos mil galeses emigraron a la Patagonia (Williams 1962: 297),<sup>2</sup> en tanto que a los Estados Unidos de América, en donde el galés no ha sobrevivido de la misma manera, se estima que emigraron alrededor de cien mil galeses (Jones, 2003). Los pioneros galeses que emigraron a la Patagonia se enfrentaron con un desafío considerable al momento de preservar su lengua y su identidad con el paso del tiempo. Tuvieron que lidiar con el rechazo del gobierno argentino a la existencia de comunidades extranjeras dentro del territorio argentino que no se incorporasen a la nueva nación y una presión para asimilarse cultural y lingüísticamente, así como una serie de cambios socioeconómicos perjudiciales y una falta de comunicación fluida con Gales durante muchos años. A pesar de ello, la colonia del Chubut floreció en muchos aspectos y se transformó en un hito fundamental en la historia del desarrollo de la Patagonia. Desde esta perspectiva, para muchos descendientes de galeses su pertenencia al grupo étnico constituye un verdadero orgullo y les permite disfrutar de la rica actividad cultural patagónico-galesa que cobro nuevos ímpetus a partir de los festejos del centenario del arribo de los colonos en 1965 y que creció notablemente a partir de la última década del siglo veinte. Sin embargo, hasta fines de la década de 1980 el apego por las tradiciones galesas heredadas y por el uso del galés resultaban un anatema para muchos de los descendientes. Para poder comprender este proceso complejo es importante rastrear el origen de los factores que afectaron a la sociología del galés y, en especial, los factores generaron el proceso conocido como erosión y cambio lingüístico.<sup>3</sup>

En este trabajo nos enfocaremos en uno de los factores que contribuyeron a la erosión del galés en la Patagonia: la implementación de las políticas lingüísticas del gobierno argentino y su efecto en la comunidad galesa de la Patagonia específicamente. El sistema educativo jugó un papel clave en promover una educación que erosionó las lenguas comunitarias –incluyendo el galés– a favor del uso del castellano. En el caso de los galeses en la Patagonia, este factor contribuyó a que los descendientes le dieran la espalda a su patrimonio lingüístico-cultural y que

<sup>2</sup> Estos datos aproximados los cita el autor R. Bryn Williams de Tello, Eugenio (1935). *El Chubut y sus primeros colonizadores*, Rawson: La Cruz del Sur.

<sup>3</sup> El lingüista Joshua Fishman describía el cambio lingüístico dentro de una comunidad de inmigrantes como un proceso de tres etapas: por lo general, los inmigrantes hablan su lengua materna y aprenden el idioma del país hacia el cual han inmigrado y lo hablan con diferentes grados de soltura, en tanto que sus hijos manejan ambos idiomas con igual facilidad y la tercera generación habla la lengua del país en el que nacieron como hablantes nativos y manejan la lengua de sus antepasados con diferentes grados de dificultad. En el caso de los galeses de la Patagonia, este proceso se produjo más lentamente en los inicios pero sucedió con notable celeridad. Véase Fishman, Joshua (1989). *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, UK: Multilingual Matters.

incorporaran ya bien una identidad doble galesa-patagónica o simplemente que abrazaran una nueva identidad argentina sin reservas.

### Contexto de los galeses en la Patagonia

Los primeros colonos galeses no tenían conocimientos suficientes sobre el lugar en el que se establecerían en 1865. Por un lado, quizás estuvieran al tanto de la “maldición de Darwin”<sup>4</sup> y por otro habrían leído las descripciones promisorias en los informes de Lewis Jones y el capitán Love Jones-Parry posteriores a la visita a la Patagonia en 1863<sup>5</sup> o habría escuchado hablar sobre ellas así como las conjeturas del *Manual de la Colonia Galesa* (Llawlyfr y Wladychfa Gymreig) escrito por Hugh Hughes (MacDonald 1999: 35-37). Para obtener un panorama más completo de la situación de estos colonos, vale la pena tener en cuenta el contexto socio-político que los aguardaba. Es decir, ¿qué tipo de país era la Argentina hacia fines del siglo XIX? Y lo que es aún más importante, ¿de qué manera afectó el contexto político en Argentina a la región patagónica?

A pesar de haberse independizado oficialmente de España en 1816, para 1865 la futura república Argentina aún no había culminado efectivamente el proceso de organización nacional, ni había incorporado efectivamente la región patagónica ni vastas regiones del noroeste bajo la tutela centralista del gobierno de Buenos Aires. De hecho sólo 14 provincias conformaban oficialmente la Argentina en el año en que los galeses desembarcaron en las costas patagónicas un 28 de julio de 1865. Por aquel entonces, la población más cercana controlada por Buenos Aires era Carmen de Patagones, a unos 450 kilómetros de distancia al norte de la Bahía Nueva. Carmen de Patagones era asimismo una población pequeña, en medio de la extensión patagónica, a unos 280 kilómetros de Bahía Blanca, la siguiente población significativa en el mapa. Fue precisamente ese aislamiento el que atrajo a los galeses a intentar fundar una nueva Gales en América del Sur, lejos de las influencias poco favorables que podían tener un asentamiento poblacional consolidado de acuerdo con las intenciones de los líderes del movimiento migratorio a la Patagonia.<sup>6</sup>

<sup>4</sup> Tras completar su viaje alrededor del mundo a bordo de la nave *Beagle* bajo el mando del capitán Roy, Charles Darwin describió a la Patagonia como una región sobre la que pesaba la maldición de la esterilidad. Tales apreciaciones confirmaron la imagen de la Patagonia como una región que no era atractiva para los inmigrantes europeos. Véase Bandieri (2005, 99).

<sup>5</sup> Lewis Jones y Love Jones-Parry fueron enviados desde Gales a la Argentina para discutir los términos del establecimiento de una colonia galesa en la Patagonia. Lewis Jones llegó a Buenos Aires hacia fines de 1862 y Jones-Parry en enero de 1863. regresaron a Gales en mayo de 1863 y ambos presentaron un informe ante los miembros de la Sociedad Emigratoria de Liverpool, que coordinaba las actividades tendientes a canalizar el flujo migratorio de Gales a la Patagonia. Véase MacDonald 1999: 35.

<sup>6</sup> La visita de Murga al incipiente pueblo de Rawson junto con un grupo de soldados en septiembre de 1865 para izar la bandera argentina y confirmar la soberanía de Buenos Aires fue un hecho inesperado por muchos de los colonos (Williams 1962, 61). Se puede leer una crónica detallada en MacDonald 1999, 84-5. Pese a ello, Buenos Aires no envió funcionarios permanentes a la colonia por casi una década, con lo cual los galeses tuvieron libertad para autogobernarse. Se puede leer más sobre este período inicial de la colonia en Jones, R. O. 1997, 295-318.

Sin embargo, este contexto de aislamiento no perduró demasiado. Después de todo, el objetivo de Buenos Aires al apoyar el emprendimiento galés era lograr dar un primer paso para incorporar eventualmente la totalidad de la región patagónica oriental. De hecho, antes de finalizar el siglo diecinueve el gobierno argentino logró acrecentar su influencia gradualmente por sobre los territorios del sur por medio de campañas militares y legislación, tales como la denominada “Conquista del Desierto”, la creación de la Gobernación de la Patagonia en 1878 y la Ley de Territorios Nacionales en 1884.

La llamada Generación del 80 tuvo a su cargo sentar las bases de una Argentina moderna y en expansión. En el aspecto económico, el objetivo era promover el modelo agroexportador, es decir, que la Argentina fuese un país exportador de materias primas a cambio de las cuales importaría bienes materiales y manufacturas industrializadas de Europa o los Estados Unidos. Este tipo de política favorecía directamente a la oligarquía, la capa social de terratenientes que incrementaron su riqueza bajo el modelo agroexportador. En el aspecto ideológico, el ejemplo a seguir era Europa: la arquitectura de Buenos Aires reflejaba la influencia francesa, la estructura del ejército se basaba en la de Prusia, el sistema educativo de los Estados Unidos funcionó como fuente de inspiración para crear una versión argentina del mismo y los intelectuales debatían las ideas filosóficas francesas y alemanas de la época. No caben dudas de que las influencias foráneas desempeñaron un papel considerable durante la creación de la Argentina moderna a fines del siglo XIX. De hecho, estas influencias eran más importantes que las autóctonas. La Generación del 80 buscaba poblar las pampas con inmigrantes de Europa del norte preferentemente, y se esperaba que ellos fueran a traer la “civilización” que contribuiría a eliminar la “barbarie” que caracterizaba a los pobladores originarios del continente y sus descendientes.<sup>7</sup>

El aporte de los galeses se correspondía armoniosamente con las necesidades de la Argentina de aquella época, que consideraba a los inmigrantes de Europa del norte y protestantes en cuanto a su religión como el modelo ideal para construir el país.<sup>8</sup> Quizás la única desventaja fuera su calidad de súbditos británicos que pretendían instalarse en la Patagonia en una zona que estaba más cercana a las islas Malvinas, ocupadas por la corona británica desde 1833, que de Buenos Aires.<sup>9</sup> Este dato importante no pasó inadvertido para las autoridades y los legisladores en Buenos Aires, quienes votaron mayoritariamente en contra del proyecto colonizador, y tan sólo las argucias del Ministro del Interior Guillermo Rawson permitieron que finalmente los galeses se instalaran con el consentimiento del gobierno central.

<sup>7</sup> Domingo Faustino Sarmiento –uno de las figuras más importantes de su época que ocupó la presidencia entre 1868 a 1874– sostenía que dos fuerzas dividían la sociedad: civilización y barbarie. Para Sarmiento, la herencia de la época colonial española y la cultura de los criollos y los pueblos originarios equivalían a la “barbarie”. El modelo de “civilización” al que aspiraba se encontraba en el norte de Europa y en los Estados Unidos.

<sup>8</sup> Véase por ejemplo los escritos de Juan Bautista Alberdi al respecto.

<sup>9</sup> Se produjo un debate acalorado en el Congreso al tratar el proyecto de crear una colonia galesa en la Patagonia en 1863. Se puede leer un resumen Dumrauf (1996: 145-158)

Sin embargo, para ambas partes la elección del Valle del Chubut como un lugar para establecer una colonia galesa era ideal: para las autoridades argentinas los galeses iban a ayudar a confirmar la soberanía nacional sobre una vastísima región que no era efectivamente parte integral de la joven república, en tanto que para los galeses el aislamiento que caracterizaba a la región equivalía a la posibilidad de crear una “Nueva Gales” en Sudamérica. Con el paso del tiempo, resultó inevitable que surgieran tensiones y desacuerdos entre las partes dado que los deseos de los galeses de obtener una autonomía holgada estaban en parte en conflicto con los del gobierno centralizador de Argentina.

Las diferencias entre algunas de las ambiciones de los colonos galeses y el Gobierno Argentina no constituyeron un ejemplo aislado. La llegada de los galeses a la Argentina fue parte de un proceso mucho mayor mediante el cual cambiaría por completo el carácter de la república. Hacia fines del siglo diecinueve, Argentina recibió millones de inmigrantes de diferentes partes de Europa, Asia y otras partes de América. Según el historiador David Rock, entre 1871 y 1914 llegaron a la Argentina 5,8 millones de inmigrantes, de los cuales 3,1 millones se quedaron permanentemente (1987: 141). Vale la pena establecer una comparación con los Estados Unidos de América, el destino favorito de millones de inmigrantes de distintas partes del mundo. Si bien Estados Unidos recibió 27 millones de inmigrantes entre 1857 y 1914, la Argentina sólo recibió 4,6 millones. Sin embargo, si nos enfocamos en el impacto porcentual sobre la población existente observamos que de acuerdo con el censo de 1890 los extranjeros formaban el 14,7% de la población total, en tanto que en el censo de Argentina de 1895 el porcentaje de extranjeros era de 25,5%. El mismo porcentaje iba a bajar a 14,5% en los Estados Unidos en 1910 en tanto que en la Argentina, en 1914, iba a incrementarse al 30% de la población total (Devoto, 2009: 49). Los porcentajes de inmigración preocuparon a los gobernantes y a las elites, quienes consideraban que el *status quo* que los favorecía podría verse amenazado y que se vería comprometida la unidad cultural y espiritual de la nación. Una mirada retrospectiva permite poner en duda la ecuanimidad de esa percepción, teniendo en cuenta que la Argentina de fines del siglo diecinueve era un país joven y en vías de expansión que aún no había logrado consolidar una identidad nacional que hubiese que proteger. En concreto, lo que preocupaba a las elites eran las ideas revolucionarias como el socialismo, comunismo y el anarquismo que traían algunos inmigrantes de clase trabajadora experimentados en los movimientos sociopolíticos europeos. El gobierno argentino promulgó leyes para mantener el orden establecido y poder desembarazarse dentro de un marco de legalidad de los inmigrantes que considerara indeseados.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> El 22 de noviembre de 1902 se aprobó la Ley 4144 “de Residencia”, que permitía al gobierno expulsar a los extranjeros “indeseables” a su país de origen. Los extranjeros indeseables eran básicamente aquellos involucrados en las actividades sindicales que luchaban por los derechos de los (Pigna 2005, 377). Ocho años después el gobierno dio un paso más al aprobar la Ley 7026 de Defensa Social para convalidar la pena de muerte y así poder castigar a los miembros más importantes de los sindicatos. El objetivo de estas leyes era reducir la actividad de los sindicatos y prohibir la propaganda anarquista y controlar la inmigración de obreros con un perfil sindical (Pigna 2005, 386).

Sin embargo, el gobierno argentino tomó más medidas para protegerse de la creciente amenaza social que percibía. Así fue como se desarrolló una estrategia triple para solucionar el problema de raíz. En primer lugar, se creó el servicio militar obligatorio para todos los jóvenes argentinos, grupo que incluía a los hijos de los inmigrantes nacidos en Argentina.<sup>11</sup> Uno de los objetivos fue familiarizar a los hijos de los inmigrantes con las tradiciones del país, sus símbolos y su historia. En segundo lugar, se facilitaron los procedimientos para obtener la ciudadanía argentina para permitir que los inmigrantes se sintiesen ciudadanos del nuevo país. Y en tercer lugar se lanzó una campaña para argentinizar a los hijos de los inmigrantes a través de las escuelas primarias para asegurarse de que se sintieran argentinos sea cual fuere el origen de sus padres (Devoto 2003: 278). Esta estrategia constituye un ejemplo del tipo de pasos que dieron varios países para construir el estado y la nación, y la Argentina no fue una excepción a la regla en este aspecto. En un país joven y multicultural resultaba imposible buscar un común denominador aglutinante basado en la lengua, la pertenencia étnica, la religión o incluso la geografía. Había una clara necesidad de promover la lealtad a la patria y el principal instrumento para unir las voluntades de los ciudadanos del futuro fue la escuela primaria (Escudé 1999: 42).

José María Ramos Mejía fue una persona clave en la implementación de esta política educativa. Entre 1908 y 1913, dirigió el Consejo Nacional de Educación, la entidad a cargo de delinear las políticas educativas. Ramos Mejía desempeñó esa función en un período significativo en la historia argentina, puesto que en 1910 se celebró el centenario del primer gobierno patrio.<sup>12</sup> Los festejos fueron una oportunidad para que la joven nación argentina reflexionara sobre la naturaleza de su identidad. Asimismo, fue un momento en el que se desplegó una actitud en cierto modo paradójica: si bien por un lado la Argentina moderna estaba imbuida de una cuota considerable de admiración por la Europa del norte, alrededor del centenario surgió entre un grupo de intelectuales la necesidad de darle la espalda a esa línea de pensamiento (Bertoni, 2001). La preocupación mayor era que los inmigrantes pudiesen debilitar o transformar el tipo de identidad argentina que se pretendía crear. A pesar de que las elites dirigentes de la Argentina consideraban que gobernar equivalía a poblar el país con inmigrantes europeos para eliminar la "barbarie" de los pueblos originarios y del gaucho (Escudé 1991: 293), la diversidad cultural de los miles de inmigrantes que se asentaron en Argentina fue percibida como una amenaza a la unidad nacional, por lo que se pasó a calificar a los inmigrantes como la "nueva barbarie" por el sector que había heredado el poder político y económico de la Generación del 80. De hecho, Ramos Mejía consideraba que hacían faltas dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la "raza" argentina que sufría la influencia de la inmigración (Puiggrós 1998: 72). El nuevo modelo a reafirmar para

<sup>11</sup> La Ley Riccheri 4005, aprobada en 1901, instituyó el servicio militar obligatorio para varones argentino con 20 años de edad. El propósito de la ley era profesionalizar el ejército, argentinizar a los habitantes del país y difundir la alfabetización.

<sup>12</sup> Pese a que las fiestas patrias fueron variando con el correr del tiempo, el 25 de mayo ha sido una de las fechas más importantes del calendario patriótico nacional desde 1908 (Escudé 1999, 30). Otra de las fechas fundamentales que se celebran es la declaración de la independencia el 9 de julio.

combatir la amenaza de la inmigración masiva era España –la “madre patria”– junto con su legado: la cultura hispano-argentina, el Catolicismo, la pureza de la “raza ibérica” y la importancia de la lengua castellana que pasó a ser denominada como el “idioma nacional”. Aquellos que se opusieran a incorporarse a este tipo de país serían considerados enemigos de la nación. De este modo, el Estado se encargó de crear una nación y un nacionalismo para neutralizar las posibles amenazas al status quo a la vez que integrarían eventualmente a los extranjeros al seno de la nueva Argentina (Escudé 1991, 204).

Los festejos del centenario en 1910 constituyeron una especie de hito en la campaña para argentinizar a la nueva Argentina. A pesar de que los galeses llegaron a las costas del Chubut cuando todavía las políticas estatales no tenían objetivos específicos que los afectaran directamente, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX la colonia galesa comenzó a sentir mayor presión por parte de las autoridades argentinas para que la región toda se incorporase definitivamente al resto de la sociedad argentina y pasara a ser una parte integral de la joven república.

### **Políticas educativas del gobierno nacional**

Ernesto Bavío fue el responsable de delinear el currículum para las escuelas primarias en 1910, que fue usado hasta fines de la década de 1940. El objetivo del Consejo de Educación era fomentar la “educación patriótica”, un cuerpo de conocimientos que ponía énfasis en el amor por el país y la nación por sobre todas las cosas.<sup>13</sup> Lo que los alumnos aprendían en la escuelas –además de incorporar los conocimientos básicos– era una especie de nueva religión: el dios principal era la Argentina misma, los servicios religiosos eran los actos escolares o los desfiles públicos en las fechas patrias en los que se adoraba la bandera, se entonaban canciones patrióticas y se reflexionaba sobre los próceres (Devoto 2003: 279).

Para diseminar estos conceptos, el Consejo Nacional de Educación contaba con dos armas poderosas y eficaces: los inspectores y *El Monitor de la Educación Común*, la publicación mensual oficial del Consejo. Los inspectores eran maestros nacionales que habían pasado por las escuelas normales y que combinaban experiencia con una carrera destacada. Dadas sus cualificaciones especiales, los inspectores tenían la capacidad de aconsejar y asesorar a los maestros jóvenes y a los directores de escuelas en una amplia gama de cuestiones relacionadas con la educación. *El Monitor de la Educación Común*, por otra parte, era el modo más efectivo que tenía el Consejo de hacer llegar su mensaje a todos los rincones de Argentina con mayor frecuencia que las visitas esporádicas de los inspectores.<sup>14</sup> En *El Monitor* se encontraban artículos

<sup>13</sup> Aunque la necesidad de “argentinizar” formaba parte del currículum nacional desde fines del siglo XIX, fue a partir de 1908 que se profundizó el énfasis nacionalista y patriótico con la implementación de los programas diseñados por Ramos (Escudé 1999, xxii).

<sup>14</sup> *El Monitor de la Educación Común* fue publicado por primera vez en 1881 por Domingo F. Sarmiento durante la primera presidencia de Julio Argentino Roca. Según la página web de la Biblioteca Nacional del Maestro, en donde se ha digitalizado la colección de *El Monitor*, “Desde sus inicios, El Monitor de la Educación Común se propuso difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente.

sobre los avances más recientes en materia educativa, artículos relatando las experiencias de maestros de distintas partes del país, informes confeccionados por los inspectores que visitaban escuelas, artículos especiales sobre los festejos de las fechas patrias y una sección que detallaba las decisiones y leyes emitidas por el Consejo Nacional de Educación. A través de esta publicación llegaban las políticas educativas gubernamentales a todos los docentes del país.

No resulta extraño que este tipo de políticas educativas hayan comenzado a aplicarse en la provincia de Entre Ríos,<sup>15</sup> en donde diferentes comunidades extranjeras, como por ejemplo los denominados “gauchos judíos”, habían organizado sus propias escuelas (Escude 1999: 204)<sup>16</sup>. De la mano del crecimiento de las actitudes menos tolerantes hacia la multiculturalidad en la Argentina, el Consejo Nacional de Educación manifestó más abiertamente su oposición a las escuelas de las comunidades extranjeras y publicó varias oportunidades una serie de reglas para las escuelas privadas y las escuelas nacionales en las que hubiese mayoría de extranjeros, como sucedía en muchos casos en la Patagonia. Entre las reglas destinadas a darle mayor visibilidad a los símbolos de la argentinidad estaban las pautas comunes a todas las escuelas del país, como colocar la bandera argentina en un lugar visible en las escuelas, colgar cuadros de los próceres en las aulas, izar la bandera antes de comenzar la jornada lectiva y arriarla al final de la misma. Pero para complementar estas prácticas básicas, se debía poner un acento especial en proveer una orientación patriótica al impartir las clases y se prohibieron todos aquellos símbolos, celebraciones y festejos que fuesen ajenos al espíritu nacional argentino. Las páginas de *El Monitor de la Educación Común* (Septiembre 1938: 98-99) sugerían que había que profundizar la enseñanza de Historia y Geografía y de Lengua para poder incorporar a los hijos de los inmigrantes al seno de la república. De este modo, la escuela funcionó como un instrumento esencial para fortalecer el sentimiento patriótico entre una población multicultural.

¿Pero cómo se justificaba la implementación de estas políticas nacionalistas e intolerantes hacia las manifestaciones de otras culturas? En un artículo de *El Monitor* de la década de 1930 se evaluaba la función de las escuelas de la siguiente manera:

Hay que reconocer que sin la influencia bienhechora de la escuela argentina no habríamos obtenido en nuestras

[...] La relevancia de su contenido, sumado a la amplia difusión en la comunidad educativa de todo el país, convirtieron al Monitor en un medio fundamental para informar y formar docentes, además de un referente de consulta obligada en el ambiente cultural de fines del siglo XIX y principios del XX”. Véase [http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/bibdig.xis&dbn=MONI&ver\\_form=1](http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/bibdig.xis&dbn=MONI&ver_form=1) Consultado 8 diciembre 2015.

<sup>15</sup> Es interesante señalar que Ernesto Bavío era entrerriano y que por lo tanto estaría familiarizado con la situación de las comunidades extranjeras y sus instituciones (Sarramone 1999, 178).

<sup>16</sup> Cabe aclarar que la JCA (*Jewish Colonization Association*, Asociación de Colonización Judía), es decir la institución que organizaba la inmigración judía a la Argentina, estableció una red de escuelas en las colonias puesto que los gobiernos provinciales no les había provisto un edificio escolar ni maestros para educar a los niños por falta de presupuesto y organización (Avni 2005, 201).

generaciones una relativa unidad patria, ya que el influjo paterno se hubiera hecho sentir en forma tal que tendríamos estados dentro del estado, sin contar con el poder demoledor de los idiomas extraños, que son los que más poderosamente desvían los lineamientos de la patria (...). En nuestro país, el factor extraño se infiltra en una misma región, desarticulando y dividiendo la cohesión propia de la nacionalidad, especialmente en la Capital Federal, en donde casi la mitad de la población es extranjera. El problema disminuye en intensidad a medida que se interna [en las provincias] excepción hecha de la Patagonia donde buena parte de los habitantes son extranjeros (...).<sup>17</sup>

Es evidente que la tarea de incorporar a la Patagonia al resto de la sociedad argentina era una prioridad para las autoridades del gobierno. Cabe preguntarse cómo funcionaban estas políticas al nivel de las escuelas. En un ejemplar de *El Monitor de la Educación Común* del año 1908, se pueden leer pautas para los maestros sobre cómo preparar lecciones sobre diferentes materias siguiendo instrucciones claras para imbuir el contenido de las clases con múltiples referencias a conceptos patrióticos.

*Lectura y Escritura:* en los grados inferiores, léase y escríbase con frecuencia (...) palabras y frases de carácter patrio

*Castellano:* tanta importancia tiene el estudio del idioma, que no son pocos los sostenedores de que es acaso el único medio de cultivar el patriotismo (...) En la conversación, incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los prohombres.

*Ciencias Naturales e Higiene:* en Ciencias Naturales ilustraremos de preferencia lecciones con ejemplos argentinos (...) Hasta la higiene puede prestarse para provocar observaciones de carácter nacional y patriótico.

*Geografía e Historia:* estos dos ramos, es bien sabido, se prestan particularmente para influir en la forma de los sentimientos patrióticos, siendo casi innecesario insistir en los medios de que ha de valerse el maestro.

*Moral, Instrucción Cívica y Economía Social:* (...) el maestro presentará otra vez con frecuencia, para ilustrar las distintas virtudes, los modelos que en nuestro país y en su historia se encuentran.

*Aritmética:* sinnúmero de ejercicios pueden hacerse relacionando la aritmética con la historia, la geografía, la

<sup>17</sup> *El Monitor de la Educación Común*, octubre 1932, 108-109.

industria nacional, de modo que se avive el recuerdo de acontecimientos gloriosos, fechas memorables (...)

*Dibujo:* en el dibujo libre se exigirá que presentaran frecuentemente temas de carácter nuestro.

*Música:* sin perjuicio de los diversos coros que son habituales, entre ellos los de carácter especialmente patrióticos, se entonarán periódicamente el canto a la bandera como ha sido resuelto por la superioridad. (*El Monitor de la Educación Común*, Junio 1908: 26-27)

Pese a que esta campaña argentinizante estaba dirigida específicamente a los niños en edad escolar, los padres también estaban en la mira. Uno de los objetivos de poner énfasis en el aprendizaje de las canciones patrióticas en las escuelas no era solamente implantar los conceptos patrióticos en la mente de los niños sino también se esperaba que los alumnos cantaran las canciones en sus hogares y de esa manera llevarían el mensaje patriótico a sus padres (*El Monitor de la Educación Común*, Marzo 1937: 79)<sup>18</sup>. Si bien la campaña escolar argentinizante se diseñó para abarcar todas las escuelas del país, era evidente que hacía falta reforzar la doctrina nacionalista en las regiones en donde los extranjeros constituían la mayoría de la población, como en muchos lugares de la Patagonia. Según *El Monitor*, educar a los niños a través de la lengua materna (extranjera) era un signo de debilidad que importaba un peligro para el sentimiento de argentinidad que se pretendía generar, y se temía que los extranjeros formasen colonias desconectadas de la influencia del estado (Blanco de Margó 1991, 61). Mediante la suplantación lingüística, las autoridades esperaban poder cambiar la identidad de los inmigrantes.

Desde comienzos del siglo XX, la región patagónica había preocupado al gobierno central debido a su población escasa y multicultural que no necesariamente iba a contribuir a consolidar las pretensiones argentinas sobre la región. En las páginas del periódico *El Pueblo*, que se publicaba semanalmente en Trelew, se encuentra una descripción de por qué hubo que “recuperar” a la Patagonia de las garras de las influencias extranjeras:

El comienzo de esta política de argentinización (...) puede denominarse con toda exactitud, la reconquista de la Patagonia. (...) el desorden, el desconocimiento de la soberanía argentina, la formación de sociedades integradas por extranjeros que hablaban su propio idioma y poco menos que regían sus costumbres con prescindencia total de las leyes de la nación, habían transformado la inmensa Patagonia en una región extraña dentro de nuestro propio territorio. (*El Pueblo*, 22 abril 1938)

<sup>18</sup> El Dr Ramos Mejía sugirió el uso de las canciones patrióticas para argentinizar a los padres de los alumnos en un informe de 1909.

Debido al interés de las autoridades por argentinizar el país todo, el Valle del Chubut experimentó la virulencia de la campaña del Consejo Nacional de Educación desde una época temprana. En febrero de 1899 arribó a las costas de Puerto Madryn el inspector nacional de escuelas primarias Raúl B. Díaz acompañado por dos jóvenes maestros nacionales: Eduardo Thames Alderete y José Vicente Calderón, los primeros maestros argentinos enviados a Chubut. Thames Alderete reemplazó al maestro galés Robert O. Jones como director de la Escuela Nacional 4 de Trelew, en tanto que Calderón fue enviado como director a la Escuela Nacional 34 de Gaiman (Jones 1997: 110). El objetivo era reemplazar a los maestros galeses por maestros argentinos.<sup>19</sup> Pese a que los colonos se resistieron a mandar a sus hijos a las escuelas nacionales, eventualmente debieron aceptar que la educación primaria debía ser impartida a través del castellano. El gobierno envió maestros del norte de Argentina específicamente para evitar la simbiosis cultural en las aulas del Valle del Chubut.<sup>20</sup> Es decir, no había mucho en común entre los niños descendientes de galeses o los hijos de otros inmigrantes y los maestros argentinos del norte del país. Por lo tanto, el castellano debía ser la única lengua que se podía usar para comunicarse, y la cultura del nuevo país era la única que debían compartir.

Para los alumnos, era fácil aceptar los conceptos impartidos por los maestros como la pura verdad.<sup>21</sup> En un artículo titulado “Los Maestros y el Nacionalismo” publicado en *El Monitor de la Educación Común* firmado por José Carlos Astolfi,

La mística de la enseñanza se conjuga con la mística del nacionalismo [...] Esta mística de nacionalismo debe encenderse en la escuela [...] Pese a la admirable fuerza de asimilación de nuestro medio, ciertos núcleos extranjeros se resisten a disolverse en la masa común; semejante oposición engendra un innegable peligro. [...] ¿Cómo aplicar en la escuela la mística del nacionalismo? [...] Bien lo demostraron algunos de los dictadores, artistas consumados en el género. Su método es conocido: una frase corta, concisa, y clara, con valor de fórmula axiomática, dicha en un momento solemne, ante

<sup>19</sup> En un informe confeccionado en el año 1902 por el inspector Raúl B. Díaz sobre la situación educativa en el Valle del Chubut se puede ver que 5 de las 12 escuelas de la zona tenían directores argentinos y en las 7 restantes los directores eran galeses. Asimismo, al referirse a la enseñanza de la lengua castellana, Díaz comenta que se evidencia una mejora dado que la instrucción se imparte exclusivamente en castellano, a diferencia de lo que había observado en su primera visita a la zona en 1895. De todos modos, el castellano que hablaban los alumnos en 1902 no era satisfactorio (Escudé 1999, 11).

<sup>20</sup> Los principales centros de formación de maestros nacionales se encontraban en las provincias de San Luis y Entre Ríos. No es de extrañar que muchos de los maestros que eventualmente llegaron al Valle del Chubut después de graduarse fuesen de provincias del norte de la Argentina.

<sup>21</sup> Ramos Mejía basó sus ideas sobre la educación en las del sociólogo y antropólogo conservador francés Gustave Le Bon, quien sostenía que el maestro debía influir en el subconsciente de los niños sin apelar a sus facultades de razonamiento, y que los alumnos debían incorporar los conceptos impartidos por el maestro sin cuestionamientos (Gagliano 1991, 304). Este tipo de conceptos seguían siendo utilizados en la década de 1940.

grandes muchedumbres...la misma frase repetida en los periódicos... luego incorporada a los textos escolares... Esa frase, leída, estudiada, expresada, oída constantemente, rodea al individuo, martillea su cerebro, empapa su conciencia y se graba profundamente en ella hasta convertirse en su propia sustancia (*El Monitor de la Educación Común*, junio 1940: 116-126).

Para reforzar los contenidos inculcados en la escuela, las fechas patrias se convertían en despliegues espectaculares para sublimar el sentimiento nacionalista. Los festejos del 25 de mayo, el 20 de junio y el 9 de julio estaban diseñados para crear una impresión profunda en las mentes de los alumnos debido al ritual patriótico que se empleaba y al hecho de que duraban varios días e incluían todo tipo de actividades como exposiciones, reuniones sociales, carreras de caballos o de vehículos, concursos de tiro, partidos de fútbol, bailes y otras actividades, sin olvidar el disparo de salvas de cañones por la mañana del día patrio. Sin embargo, el punto cúlmine de los festejos era el acto principal en el día principal, para el cual el pueblo se congregaba para escuchar los discursos de las autoridades locales, izar el pabellón nacional, cantar el Himno Nacional Argentino y otras canciones patrióticas y presenciar el desfile militar, de alumnos de las escuelas y representantes de otras instituciones como la Iglesia Católica y los Reservistas.<sup>22</sup>

La contribución del Ejército fue vital en la Patagonia para consolidarla presencia del Estado en las regiones del sur. Puesto que la región patagónica estaba lejos de la capital de la república era imperativo asegurarse de que la población entendiera que eran parte de la Argentina. Para lograr este propósito se empleó al Ejército y a la Armada Argentina como instrumentos para consolidar la nacionalidad argentina en los territorios del sur. Era común que los buques de guerra de la Armada aceptasen ser padrinos de una escuela, la visitaran con la mayor frecuencia posible y que se ocupasen de hacerle llegar una bandera nacional y los símbolos nacionales. Como parte de los ejercicios militares y de las tareas de vigilancia, muchos barcos llegaban hasta Puerto Madryn y de allí los marinos se acercaban hasta el Valle del Chubut para participar de los festejos patrios. De este modo, contribuían directamente con la campaña de argentinización.

Pero además de los festejos comunitarios, las escuelas solían preparar sus festejos propios. Los programas de los actos estaban plagados de referencias patrióticas. El programa de actos del 25 de mayo de 1928 en la Escuela 21 de Drofa Gabets, Valle del Chubut, es un ejemplo claro del tipo de ambiente que deseaban generar los maestros para corporizar los principios de las políticas educativas nacionalistas:

1. Elección del abanderado por los alumnos (se eligió a R. Williams).
2. Himno Nacional Argentino.

<sup>22</sup> Se pueden leer crónicas detalladas sobre los festejos patrióticos en las páginas de los diarios *El Pueblo* y *El Avisador Comercial*, publicados en Trelew. Asimismo, hay referencias minuciosas en la crónica histórica que Matthew Henry Jones (1997) hace de la historia de Trelew.

3. Discurso.
4. A mi bandera (canción).
5. Los colores de la patria (lectura).
6. Los símbolos de la patria (lectura).
7. Lectura del Himno Nacional Argentino.
8. 25 de Mayo (diálogo-actuación).
9. Cómo se construyó la patria (lectura).
10. A mi patria (canción).

(Libro de Actas de la Escuela 21, Drofa Gabets, Valle del Chubut)

Sin lugar a dudas, los elementos patrióticos permeaban este tipo de conmemoraciones en las escuelas, e inevitablemente debieron haber afectado de manera significativa las mentes de generaciones de escolares que fueron educados bajo las pautas de la educación patriótica.

### **Efecto de las políticas educativas nacionalistas en el Valle del Chubut**

A pesar de que la campaña de argentinización fue agresiva, no dio resultados inmediatos en sus inicios en la comunidad de descendientes de galeses, como lo atestigua Richard Bryn Williams al referirse a la tercera generación de descendientes nacidos en el Valle del Chubut.

*Cwyn rhai o'r drydedd genhedlaeth, sef y rhai a anwyd yn nechrau'r ganrif hon, yw na chawsant y cyfle i ddysgu'r iaith Sbaeneg yn iawn. Mynnai eu rhieni gredu mai drwg oedd popeth Lladinaidd, a chodwyd canllawiau rhwng y plant a'r bywyd hwnnw. Nid ydynt yn perthyn i un o'r ddau draddodiad yn llawn, ac nid oes ganddynt feistrolaeth ar yr un o'r ddwy iaith. (Williams 1962: 290)*

Algunos miembros de la tercera generación, es decir, aquellos que nacieron a comienzos de este siglo [siglo XX], se quejan de que no tuvieron la oportunidad de aprender bien el castellano. Sus padres creían que todo lo latino era malo, y se levantó un muro divisorio entre los niños y ese tipo de vida. [Estos descendientes de galeses] No pertenecen efectivamente a ninguna de las dos culturas, y no manejan con soltura ninguna de las dos lenguas.

Aunque existía una cierta incertidumbre o falta de definición entre los galeses argentinos con respecto a su identidad, la escuela primaria trabajaba afanosamente desde comienzos del siglo XX para sumar conversos a la causa del patriotismo argentino. Uno de los resultados de la campaña nacionalista escolar se refleja en el pesimismo con respecto a la vitalidad y continuidad de la lengua y las tradiciones

galesas en Chubut en un artículo publicado en el periódico *Y Drafod* en marzo de 1921:

*Drwy ffawd, y mae'r teimlad o annibyniaeth a goleddai'r Cymry wedi darfod, ei le a'i hanes mwy fydd cysgodion y tywyllwch a breuddwydion y gorffennol, trwy fod ysgolion Camwy heddiw yn llewyrch disglair a chryf o wir ysbrydoliaeth Archentaidd'.*

Por obra del destino, el sentimiento de independencia que cultivaron los galeses ha perecido. Su existencia y su historia de ahora en más serán sombras de la oscuridad y sueños del pasado, puesto que las escuelas del Valle del Chubut hoy en día son ejemplos del éxito rotundo del verdadero espíritu argentino.

Una mirada por las actas de las escuelas del Valle del Chubut confirma que el ambiente favorable para la supervivencia del galés se deterioraba gradualmente. En el libro de informes de inspección de la Escuela 21 de Drofa Gabets se puede leer los comentarios del inspector José L. Quiroga durante su visita a la escuela en noviembre de 1921. Quiroga menciona que los alumnos no saben suficiente castellano para leer y expresarse con soltura debido a la procedencia de sus antepasados y el hecho de que no se habla castellano en los hogares. Sin embargo, en 1934 el inspector se muestra complacido porque los alumnos de los primeros grados pueden conversar y leer en castellano sin problemas (Libro de Inspecciones, Escuela 21, Drofa Gabets).

Este ejemplo demuestra que si bien la generación nacida alrededor de comienzos del siglo XX se sentía confundida en cuanto a su pertenencia identitaria y su manejo del castellano, la situación parecía ser diferente entre aquellos nacidos a partir de fines de la década de 1920. Con la llegada de la década siguiente, una serie de cambios político-sociales y económicos contribuyeron a reducir el valor de la lengua galesa. Como resultado, creció la tendencia a no transmitir la lengua intergeneracionalmente. Eluned Morgan, una defensora acérrima del galés en la Patagonia, vio que esa serie de cambios comenzaba a afectar a la vitalidad del galés hacia fines de la década de 1930:

*Dirywio'n gyflym y mae'r hen Wladfa hefyd y blynyddoedd hyn, a'r dylanwad Lladinaidd yn cryfhau o flwyddyn i flwyddyn; a'r iaith genedlaethol yn mynd yn iaith y drydedd genhedlaeth, a dim llawer o fri ar yr hen Gymraeg: unwaith y bydd y rhai fagwyd yng Nghymru wedi cilio o'r maes, Hispaenaid Cymreig fydd y boblogaeth wedyn.*

La vieja colonia galesa se ha deteriorado rápidamente en estos últimos años, y la influencia latina se ha incrementado anualmente, y el idioma nacional se ha convertido en la lengua de la tercera generación, y la vieja lengua galesa ya no tiene tanta importancia. Una vez que desaparezca la generación

nacida en Gales, la población pasará a estar conformada por galeses que hablan castellano (Williams 1962: 290).

Las páginas del periódico *Y Drafo* están repletas de artículos que manifestaban la preocupación por la pérdida de la lengua galesa durante esa década. Allí se muestra cuán apremiante resultaba la situación para los que creían en mantener la cultura galesa en la Patagonia. El periódico brinda un panorama muy desalentador para la supervivencia del galés puesto que las nuevas generaciones se negaban a hablarlo incluso en ambientes en los que tradicionalmente se empleaba únicamente el galés, como la capilla o la escuela dominical:

Si damos un paseo por algunos de los hogares nos daremos cuenta de que son los hijos de los galeses los que más se destacan hablando en el idioma latino [castellano]. Los hijos de los galeses juegan en la calle y, aunque son galeses, entre ellos hablan en castellano sin excepciones, e incluso se puede escuchar a los maestros de la escuela dominical, junto a la puerta de la capilla, hablando en castellano entre ellos, y los alumnos los escuchan (*Y Drafo*, 24/6/1938).

Darí­a la impresión de que el cambio lingüístico se produjo rápidamente y en el espacio de una generación y no siguiendo el patrón usual propuesto por el lingüista Joshua Fishman (1991). Para comprender el proceso que llevó a una situación de cambio lingüístico es ineludible considerar el contexto general de la época. No resultaría adecuado culpar a la campaña educativa de la erosión lingüística experimentada por el galés en la Patagonia. No caben dudas de que otros factores contribuyeron a que los objetivos del Consejo Nacional de Educación tuvieran éxito. Cabe describir a la década de 1930 como una verdadera “década de crisis” en muchos aspectos al referirnos a la comunidad galesa de Chubut. Existió una crisis que afectó una serie de aspectos de índole social, económica y política. Las estructuras que brindaban una base sobre la que se asentaba el poder y el estatus de los galeses dentro de la comunidad comenzaron a debilitarse hasta que se derrumbaron casi por completo. Algunos de los principales factores que contribuyeron a este proceso fueron los siguientes:

*Bancarrotas de la Compañía Mercantil del Chubut:* la “CMC” había llegado a ser fundamental para los galeses y un hito en la historia del desarrollo económico de la Patagonia. Debido a la baja de precios internacionales de la lana y los productos agrícolas posteriores a la Primera Guerra Mundial y la crisis mundial desatada a partir de la caída de la bolsa de Wall Street en 1929 sumado a una serie de problemas internos de la compañía originados en la mala administración por parte del directorio, la CMC quebró en 1933. Este hecho fue descrito como uno de los golpes más negativos para el espíritu de la comunidad galesa (Hughes, 1980). Muchos de los accionistas perdieron sus tierras y propiedades además de perder la principal fuente crediticia. Pero lo más significativo fue que la comunidad de descendientes de galeses perdió no solamente la confianza en sus líderes sino también el estatus social

que había tenido hasta entonces como la comunidad de mayor poder y prestigio del Valle del Chubut.

*Educación:* además de la campaña de argentinización en las escuelas primarias, en 1925 abrió sus puertas en Trelew el Colegio Nacional. Muchos padres decidieron enviar a sus hijos a esa institución, lo cual redundó en una baja en la matrícula de la Ysgol Ganolraddol y Camwy (Escuela Intermedia del Valle del Chubut, en Gaiman), que impartía la educación principalmente a través del galés. Más allá de ser la única institución que permitía afianzar la competencia lingüística en galés, inglés y castellano de aquellos alumnos que habían completado sus estudios primarios a través del castellano, la escuela era un símbolo de la preservación de la cultura galesa en el Valle del Chubut. Como lo expresara su fundadora Eluned Morgan en la década de 1930, la Escuela Intermedia era la única institución galesa además de la escuela dominical (*Y Drafod*, 7 agosto 1931).

*Compañía Unida de Irrigación:* para asegurarse un flujo regular de agua para irrigar los cultivos, los colonos galeses habían creado un sistema de canales de irrigación que atravesaba todo el Valle del Chubut. Para la década de 1880 habían creado la Compañía Unida de Irrigación para reglamentar y administrar el regado y distribuir las ganancias entre los accionistas. Los colonos mismos se encargaban de dirigir la compañía. Sin embargo, en 1945, con el traspaso de la compañía al gobierno nacional, la comunidad galesa perdió otro símbolo de su estatus social y de poder administrativo. Aunque el galés no era el idioma exclusivo para la administración de la compañía, el prestigio del mismo se vio afectado con la pérdida de otra institución clave.

*Política:* en el año 1930 se inició uno de los capítulos más negativos de la historia política de la Argentina cuando un grupo de militares dio un golpe de estado para derrocar al presidente Hipólito Yrigoyen, con lo cual se inauguró una época en la que los derrocamientos de gobiernos constitucionales fueron moneda corriente. Durante la llamada “década infame”, el gobierno militar empleó diferentes métodos para asegurarse la victoria en las elecciones. Los funcionarios y gobernantes designados en esta época y enviados a la Patagonia eran por lo general militares, muchos de ellos de una ideología nacionalista que reforzó y complementó desde el ambiente político la campaña escolar de argentinización.

*Falta de contacto con Gales:* con la llegada del último contingente organizado de galeses a bordo del vapor *Orita* en 1911 finalizó el flujo inmigratorio significativo desde Gales a la Patagonia. La Primera Guerra Mundial actuó como una barrera que cortó las comunicaciones entre Gales y la colonia de Chubut, y en conjunto con la eventual desaparición de la CMC, se dificultó el acceso a materiales impresos en galés en Chubut. En consecuencia, se empobreció el nivel del galés de la Patagonia, que de a poco pasó a ser un idioma oral para muchos hablantes que no tuvieron acceso a cultivar el registro escrito y literario.

*Inmigración de otras comunidades:* a partir del desarrollo del territorio del Chubut y de la región Patagónica, comenzaron a llegar nuevos inmigrantes de diferentes pertenencias étnico-culturales para asentarse en el Valle del Chubut. Con el paso del tiempo pasaron a conformar la mayoría de la población, con lo cual el aislamiento que había beneficiado a los galeses para mantener su lengua y sus

tradiciones comenzó a desaparecer. Sin embargo, en las zonas rurales tradicionales el patrimonio galés se mantuvo con mayor éxito. A pesar de ello, las condiciones económicas adversas a partir de la década de 1930 obligaron a muchos hombres jóvenes a buscar empleo en los pueblos del Valle del Chubut o en lugares más lejanos como Comodoro Rivadavia o incluso Buenos Aires. Como consecuencia, la vitalidad cultural de la comunidad galesa se vio afectada con la pérdida de muchos miembros de las nuevas generaciones.

*Matrimonios exogámicos:* como parte de los cambios demográficos, se produjo un incremento considerable en los matrimonios exogámicos (es decir, matrimonios entre descendientes de galeses y miembros de otras comunidades) a partir de la década de 1930. Una mirada sobre la documentación del Registro Civil de Gaiman revela que en 1930 un 50% de los matrimonios eran entre galeses o descendientes de galeses. Para 1935, solamente un 24% de los matrimonios eran entre galeses o descendientes de galeses, un 34% eran mixtas (galeses-otras comunidades). En 1940, la misma tendencia se había hecho más marcada, y había un 25% de matrimonios galeses endogámicos (dentro de la comunidad) y un 21% de matrimonios exogámicos. Por primera vez, había más matrimonios entre personas de otras comunidades que entre miembros de la comunidad galesa.

Hacia fines de la década de 1930, se puede leer un testimonio del gobierno confirmando los efectos de la campaña argentinizadora. Es interesante leer las apreciaciones del Dr Pedro Ledesma, quien estaba a la cabeza del Consejo Nacional de Educación, publicado en el semanario *El Pueblo* de Trelew. Con un estilo pomposo característico de la época, Ledesma elogiaba la labor en las escuelas de la siguiente manera:

Quien haya conocido de cerca la actuación de la escuela en el sur del país (...) no puede dudar ni un solo instante del éxito de la empresa nacionalizadora del estado en aquellas apartadas regiones. El sentimiento nacionalista vive allí por imperio de la acción educativa complementada ahora por la intensa acción del Ejército en el sentido de afianzar la soberanía nacional por la seguridad y tranquilidad del poblador esforzado, sobrio y paciente. (*El Pueblo*, 4 agosto, 1939)

Para fines de la década de 1930, el discurso de las autoridades mostraba un claro reflejo del resultado comprobado de la campaña educativa más que una expresión de deseo sobre el rumbo que se le deseaba imprimir a la comunidad de descendientes de galeses –entre otros– en cuanto a su identidad y sentido de pertenencia. El trabajo constante del Consejo Nacional de Educación había dado sus frutos gracias al aporte de los maestros y a una combinación de factores socioeconómicos que actuaron de manera desfavorable para la preservación de las identidades que las autoridades quería erradicar.

## Conclusiones

Resulta difícil no considerar a la campaña que se lanzó desde las oficinas del Consejo Nacional de Educación como una estrategia cuidadosamente planificada para injertar en las mentes de los alumnos de las escuelas primarias los conceptos nacionalistas y patrióticos. Dicha campaña fue una de las respuestas que emplearon muchos países para crear el concepto de nación y borrar las diferencias entre una población multicultural producto de la inmigración. En el caso de la Argentina, las políticas educativas argentinizantes fueron diseñadas para lograr la unión nacional tan necesaria, pero también fue un instrumento de las elites para neutralizar las influencias políticas de los inmigrantes que iban en contra de los intereses de la clase gobernante.

En un sentido práctico, la “argentinidad” llegó a ser sinónimo de poder hablar el idioma nacional y homenajear los símbolos patrios, como la bandera y el escudo, y los proceres argentinos. Las manifestaciones culturales de las comunidades extranjeras no tenían cabida dentro del marco de estas políticas gubernamentales. El uso de cualquier lengua que no fuese el castellano constituía una barrera para poder ser verdaderamente argentino. Eventualmente se llegó a una situación un tanto paradójica: millones de descendientes de inmigrantes fueron criados bajo la influencia de una ideología que no reconocía la contribución de los antepasados de los nuevos argentinos (Sarramone 1999: 192).

El proyecto educativo del Consejo Nacional de Educación tuvo un éxito rotundo. De hecho quizás se trate de uno de los proyectos nacionales más exitosos de la República Argentina. La importancia del “idioma nacional” y el patriotismo pasaron a ser instituciones monolíticas e incuestionables por casi un siglo. En el caso específico de los galeses en la Patagonia, la estrategia del gobierno también dio resultado, como lo demuestra el historiador galés. Richard Bryn Williams al describir los sentimientos de los descendientes de galeses hacia la Argentina: “Cuando hablan de su bandera y su color celeste y blanco, sus ojos se iluminan y sus rostros se llenan de confianza y caminan con verdadero orgullo” (1962: 296).

La actitud poco flexible del Gobierno Argentino empujó a los descendientes de galeses a que le dieran la espalda a la lengua galesa y a su cultura para poder fundirse en la nueva sociedad argentina. Sin embargo, la campaña del gobierno fue efectiva gracias a la acción de un conjunto de factores sociales, políticos y económicos que aceleraron el proceso de cambio lingüístico del galés al castellano. De no haber sido por la acción de estos factores, es posible que la lengua galesa hubiese resistido los embates de la educación patriótica con mayor éxito, como lo había hecho desde un comienzo por más de tres décadas.

Las políticas nacionalistas afectaron no sólo a los descendientes de galeses sino a miembros de todas las otras comunidades extranjeras asentadas en la Argentina y a los descendientes de los pueblos originarios que ya residían en el territorio. Pese a que la estrategia educativa tuvo un éxito innegable, cabe preguntarse si no hubiese sido más provechoso para la Argentina crear una identidad mediante la combinación de las contribuciones de los diferentes grupos inmigratorios en vez de intentar

erradicar por completo la multiplicidad cultural para inculcar una única manera de poder ser argentino.

### Bibliografía

- Avni, H. (2005), *Argentina y las migraciones judías. De la Inquisición al Holocausto y después*, Buenos Aires: Milá.
- Bandieri, S. (2005), *Historia de la Patagonia*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- 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.
- Blanco de Margo, M. (1991), *Lengua e identidad. Actitudes lingüísticas en la Argentina 1800-1960*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Devoto, F. (2003), *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Dumrauf, C. (1996), *Historia de Chubut*, Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Escudé, C. (1999), *El fracaso del proyecto argentino*, Buenos Aires: Editorial Tesis.
- Feldman Josin, L. (1966), *La obra civilizadora del maestro del Chubut*, Bahía Blanca; edición del autor.
- Fishman, J. (1989), *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*, UK: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (1991), *Reversing Language Shift*, UK: Multilingual Matters.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1979), *La asimilación lingüística de los inmigrantes*, Bahía Blanca; Universidad Nacional del Sur.
- Fontanella de Weinberg, M.B. (1991), *Lengua e inmigración*, Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Gagliano, R. (1991), "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario", en *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino. Historia de la educación argentina Tomo II*, Buenos Aires: Galerna.
- Hughes de Jones, I. (1980), 'Flor de Ceibo', en R. Bryn Williams (ed.), *Atgofion o Batagonia*, Llandysul: Gwasg Gomer, 11-40.
- Jones, M.H. (1997), *Trelew. Un desafío patagónico*, Esquel: El Regional.
- Jones, R.O. (1997), *Hir oes i'r iaith*, Llandysul: Gwasg Gomer.
- Jones, W.D. (2003), "Raising the Wind": Emigrating from Wales to the USA in the late nineteenth and early twentieth centuries. *Annual Public Lecture for 2003*. Cardiff: The Cardiff Centre for Welsh American Studies, School of Welsh, Cardiff University, <http://orca.cf.ac.uk/48163/1/RaisingTheWind.pdf>, página consultada 18/12/2015.
- MacDonald, E. (1999), *Yr Hirdaith*, Llandysul: Gwasg Gomer.
- Pigna, F. (2005), *Los mitos de la historia argentina 2. De San Martín a "el granero del mundo"*, Argentina: Planeta.
- Puiggrós, A. (1992), "La educación argentina desde la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión" yn *Escuela, Democracia y Orden [1916-1943] Historia de la educación argentina Tomo III*, Buenos Aires: Galerna.

- Puiggrós, A. (1998), *¿Qué pasó en la educación argentina?*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Rock, D. (1987), *Argentina 1516-1987. From Spanish colonization to the Falklands War and Alfonsín*, London: I. B. Tauris.
- Rojas, R. (1909), *La restauración nacionalista*, Buenos Aires: Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.
- Romero, L. A. (coord) (2004), *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sarobe, J. M. (1935), *La Patagonia y sus problemas*, Buenos Aires: Aniceto López.
- Sarramone, Al. (1999), *Los abuelos inmigrantes*, Buenos Aires: Editorial Biblos Azul.
- Solari, M. H. (1950), *Política educacional argentina*, Buenos Aires: El Ateneo.
- Tello, E. (1935), *El Chubut y sus primeros colonizadores*, Rawson: La cruz del sur.
- Williams, G. (1991), *The Welsh in Patagonia. The State and the Ethnic Community*, Cardiff: University of Wales Press.
- Williams, R. B. (1962), *Y Wladfa*, Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.

### Periódicos

*Y Drafod*  
*El Monitor de la Educación Común*  
*El Avisador Comercial*  
*El Pueblo*

### Otras fuentes

Cofnodion Ysgol N° 78, Drofa Gabets, Chubut.  
Cofnodion Ysgol N° 100, Gaiman, Chubut.