



Inmigración, escuela y construcción nacional: algunas notas sobre la República Argentina.

Imigração, escola e construção nacional: algumas notas sobre a República Argentina.

Immigration, school and national construction: some notes on the Argentine Republic.

XOSÉ MANUEL MALHEIRO GUTIÉRREZ¹

Resumen

La población que forma la Argentina finisecular es un aluvión de culturas, lenguas e influencias ideológicas que la estructura política del nuevo Estado pretende uniformar y consolidar bajo un sentimiento identitario que necesariamente debe empezar por formarse en la escuela. Este trabajo presenta unas notas sobre la tendencia de los diferentes colectivos inmigrantes para mantener y preservar sus señas de identidad en el lugar de destino mediante experiencias educativas propias y en las estrategias del propio Estado por crear instrumentos legislativos que ayuden a construir un sentimiento de pertenencia, inherente a la formación de un nuevo ciudadano en el nuevo tiempo político poscolonial. En ambas vertientes de una misma realidad, la escuela desempeña un papel fundamental.

Palabras-clave: Inmigración argentina, educación e ideología, legislación educativa.

¹ Doutor en Filosofía e Ciencias da Educación (Pedagogía) pola Universidade de Santiago de Compostela. Profesor do Departamento de Pedagogía e Didáctica da Universidade da Coruña (Espanha). E-mail: jose.malheirog@udc.gal

Resumo

A população que forma a o fim de século na Argentina é uma enxurrada de culturas, línguas e influências ideológicas que a estrutura política do novo Estado procura padronizar e consolidar sob um sentimento identitário que necessariamente deve começar pela formação na escola. Este trabalho apresenta algumas anotações sobre a tendência de diferentes grupos de imigrantes em manter e preservar a sua identidade no seu destino através das suas próprias experiências educativas e nas próprias estratégias do Estado para criar instrumentos legislativos que ajudem a construir um sentido de pertença, inerente à formação de um novo cidadão no novo período político pós-colonial. Em ambos os aspectos da mesma realidade, a escola desempenha um papel fundamental.

Palavras-chave: Imigração argentina, educação e ideologia, legislação educacional.

Abstract

The population which forms Argentina from the turn of the century is a barrage of cultures, languages and ideological influences, that the political structure of the new State aims to standardize and consolidate under a sense of identity, which must necessarily being formed at school. This paper presents some notes on the trend of the different collective immigrants to keep and preserve its hallmarks in the destination by means of own educational experiences and strategies of State and legislative created instruments are built to improve a sense of belonging, inherent in the education of a new citizen in the new post-colonial political time. In both aspects of the same reality, the school plays a key role.

Keywords: Argentine immigration, education and ideology, educational legislation.

Recebido em: abril de 2018

Aprovado para publicação em: junho de 2018

Buenos Aires postcolonial, una compleja pero necesaria Babel

En la Argentina poscolonial, la noción de inmigrante definida por las élites sociales gozó de una connotación positiva desde sus inicios, pese a su carácter europeo y agrario, ámbitos a los que se fue restringiendo progresivamente. Esta connotación se vinculaba al europeo como “agente de civilización” y “fuerza de trabajo” en un momento en el que primaba el desarrollo basado en la afluencia de capital y mano de obra extranjera, y la política inmigratoria adquiriría una verdadera dimensión nacional. La necesidad de aumentar la población argentina se proclamó específicamente en el Preámbulo de la Constitución de 1853: “...afianzar la justicia, consolidar la paz interior, proveer a la defensa común, promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad, y para todos los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino” y más específicamente en el artículo 25: “El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes”.²

Era necesario colonizar un inmenso territorio fomentando el trabajo agropecuario para poder producir, consumir y exportar mediante el diseño de una política que estimulara la inmigración europea y ayudara a erradicar la ‘barbarie’ gaucha a través de un proceso que suponía ‘desespañolizar’ para ‘europeizar’.³ Sobre este asunto, el argentino Faustino Sarmiento se pregunta: “después de la Europa, ¿hay otro mundo civilizable y desierto que la América?”.⁴ Y en América, “sólo la Argentina está llamada a recibir a la población europea, que desborda como el líquido de un vaso”, para transformar ese vasto desierto en una tierra feraz, para lo que era necesario poblarlo de gente laboriosa. Algo en lo que también concuerda Alberdi: “El terreno es la peste de América, como lo es en Europa su carencia, hay que escapar de la soledad, poblar nuestro mundo solitario”; para lo que propone una inmigración “civilizada”, cuyas virtudes ensalza: “Cada europeo que viene, nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica en estos países, que el mejor libro de filosofía”.⁵

Con todo, el crisol de razas que paulatinamente creó las bases de la unificación nacional fue fundiendo masas de obreros provenientes de diferentes regiones de Europa y Asia, que aportaron diversas lenguas, culturas y dispares grados de formación y cualificación profesional. Las colonias del norte, del sur y el litoral, los ferrocarriles y los saladeros absorbieron grandes contingentes obreros saturando la oferta y empeorando las condiciones laborales. Y la sociedad argentina se fue fraguando con el sacrificio de proletarios europeos en un entorno extraño y hostil.⁶ En Buenos Aires o Córdoba se perfiló un nuevo escenario

² Salvador N. Dana Montaña, “La Constitución nacional argentina de 1853,” *Revista de estudios políticos* 71 (1953): 153-172.

³ Fernando Ainsa, “Entre Babel y la Tierra Prometida. Narrativa e inmigración en la Argentina,” *Les Cahiers. Amérique latine. Histoire & Mémoire* 1 (2000).

⁴ José Gaos, “El pensamiento hispanoamericano. Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea”, en *Obras completas*, V. (México DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 1993), 284.

⁵ Juan B. Alberdi, *Obras completas*, Tomo III. (Buenos Aires: Imprenta de “La Tribuna Nacional”, 1886), 88.

⁶ Según Iacov Oved, en 1901, vivían en Buenos Aires 235.000 asalariados entre los que se encontraban obreros, empleados, servidores públicos, carreteros, etcétera; sin embargo, en aquel año existían 46.500 parados, o sea el 25 % de los asalariados. Al menos, el 5,5 % de la población total de dicha ciudad padecía de escasez y precariedad material permanente. Iacov Oved, *El anarquismo y el movimiento obrero en Argentina*, (Buenos Aires: Siglo XXI, 1978).

formado por asalariados de diversa procedencia, mayormente no cualificados, que alternaban las actividades rurales con la estiba portuaria o la construcción civil y obras públicas; otros trabajaban en el servicio doméstico, y una cantidad considerable desarrollaba actividades comerciales o artesanales en modestos *boliches*.⁷

Este proceso conllevó un modelo de interrelación cultural que hizo del Buenos Aires finisecular una compleja pero necesaria Babel. Era la oleada migratoria convocada a labrar los campos, a construir las grandes obras públicas, a levantar desde la diversidad cultural el armazón social de un Estado que había conseguido la emancipación política, pero todavía debía inventarse como “nación”. Y la Argentina surgió a la historia con legitimidad política, pero sin la consistencia de una sociedad civil, de un imaginario colectivo compacto que proporcionase a la población la necesaria “conciencia nacional”. Algo que debía lograrse, prioritariamente, desde la escuela pública.⁸ Tanto Sarmiento como Alberdi no tardaron en comprobar que los inmigrantes rurales del sur de Europa no respondían a lo que se esperaba de ellos; y como expresa Corina Courtis, “la realidad de la inmigración transatlántica se apartó del ideal sarmientino-alberdiano” al carecer, en su mayoría, de instrucción básica; una parte importante llegaba sin alfabetizar, y en su totalidad sumaban una gran diversidad étnica, cultural e ideológica.⁹ Como nos recuerda Fernando Ainsa, el lenguaje refleja esta carga ambivalente de afecto conmisericordioso, menosprecio o celos, según las circunstancias, con que se bautiza al inmigrante: “gallego”, “ruso”, “judío”, “gringo” o “bachicha” para el italiano. Pero también llegaban al país líderes formados con tradición y militancia en movimientos obreros, muchos de ellos expulsados de sus países, así como obreros entrenados en la lucha de clases que empezaron a componer un pensamiento local con influencias y matices inspirados en el socialismo y en el anarquismo.¹⁰

Y sucedió que la inmigración proyectada acabó difiriendo de la realidad. Numerosas voces señalaron la necesidad de seleccionar a los inmigrantes al objeto de formar una comunidad racial y culturalmente homogénea. Y así trató de regularse la entrada a través de la Ley 4.144 de Residencia de Extranjeros (1902) y la Ley 7.209 de Defensa Social (1910), que establecían la selectividad en el ingreso y la expulsión de quienes promovieran “el ataque por cualquier medio de fuerza o de violencia contra las instituciones, el gobierno y/o los funcionarios públicos” o pudieran estar comprendidos dentro del concepto de “inmigración viciosa o inútil”.¹¹ Factores como el desempleo o la precariedad laboral, la falta de asistencia sanitaria y de educación para sus hijos, el hacinamiento en los barrios obreros, el aislamiento en el submundo de las remotas estancias rurales contribuirán a la unión societaria y a la organización política y sindical. En este contexto, el inmigrante deja ya de ser una esperanza para convertirse en una amenaza; de “laborioso” se torna “potencialmente peligroso”. Como señala Ainsa, poblar se convierte en sinónimo de ‘corromper’. En la alegoría *Peregrinación de Luz del Día*, Alberdi ironiza: ‘Gobernar es poblar...pero cuando se le puebla con inmigrantes laboriosos, honestos, inteligentes y civilizados; es decir, educados. Pero poblar es apestar, corromper, embrutecer, empobrecer

⁷ Fernando Devoto, *Historia de la inmigración en la Argentina* (Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003).

⁸ Mario Grondona, *La Argentina en el tiempo y en el mundo* (Buenos Aires: Editorial Primera Plana, 1967).

⁹ Corina Courtis, *Construcciones de alteridad. Discursos cotidianos sobre la inmigración coreana en Buenos Aires* (Buenos Aires: EUDEBA, 2000), 20.

¹⁰ Gladys S. Onega, *La inmigración en la literatura argentina (1880-1910)* (Buenos Aires: CEDAL, 1982), 14.

¹¹ Courtis, *Construcciones de alteridad*, 20.

el suelo más rico y más salubre, cuando se lo puebla con inmigraciones de la Europa más atrasada y corrompida”.¹² Un trastorno para el orden público y la cohesión social, dada la inclinación de los inmigrantes hacia el asociacionismo obrero y la organización de movimientos políticos, principalmente socialistas y anarquistas.

En este contexto finisecular, de cierta conflictividad social en la Argentina, la aparición de movimientos e ideologías ligados a los efectos de la urbanización acelerada (marginalidad, criminalidad y otras patologías sociales) alarmaron a las élites gobernantes. Y la educación pasa a ocupar un papel estratégico como factor de cohesión y de prevención de efectos indeseados. Un fenómeno que vamos a tratar de abordar, desde conceptos generales, en tres perspectivas complementarias: las influencias ideológicas aportadas por los inmigrantes, las realizaciones escolares de identidad étnica promovidas en suelo austral y las estrategias “normalizadoras” planteadas desde el sistema educativo público.

Inmigración, proletariado y nuevas corrientes de pensamiento.

Una idea recorría América Latina junto a los movimientos independentistas, expresada por el intelectual Andrés Bello: “Finalizó la hora de los guerreros; llegó la hora de los educadores”.¹³ Era el momento de la emancipación modernizadora de las sociedades, de la libertad ciudadana como valor de un nuevo tiempo republicano, y en esta dialéctica de los discursos teóricos, la escuela va a construir el entramado ideológico para una nueva sociedad sintetizando el pasado colonial y el presente revolucionario.¹⁴ De este proceso debería resultar una comunidad *imaginada*, construida por el Estado a través de dispositivos como la educación o los símbolos nacionales (bandera, mapas censos, mitos, rituales...) vinculados a la historia patria y al establecimiento de derechos.¹⁵ Una comunidad imaginada por un Estado encargado de conformarla partiendo de un régimen oligárquico de exclusión política donde las únicas formas de participación de las clases populares eran, en realidad, una combinación

¹² Juan B. Alberdi, “Casos en que poblar es asolar”, en *Peregrinación de Luz del Día* (Buenos Aires: Cedral, 1983), 27. Citado en Ainsa, “Entre Babel y la Tierra Prometida”.

¹³ Andrés Bello (1781-1865), reconocido en toda América Latina por su fecunda labor a favor de los ideales liberales de su tiempo. A través de Venezuela, su patria natal, Chile, su tierra de adopción y Londres, su residencia temporal se fue conformando una personalidad como pedagogo, poeta, diplomático, jurista, filólogo, filósofo, crítico, periodista y sociólogo. Fue un ferviente partidario de la enseñanza primaria, llegando a afirmar: “Creo urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. La instrucción primaria no se defiende sino donde han florecido de antemano las ciencias y las letras”. Escribió su famosa *Gramática Castellana* (1847), que le abrió las puertas de la Real Academia Española. Murió en Chile el 16 de octubre de 1865 después de haberle dado a esa República un Código Civil y una Universidad, de la que fue Rector vitalicio desde 1843 hasta su muerte. Pueden consultarse datos biográficos a través del trabajo de Elisa Daher Hernández, “Notas sobre la Gramática Latina de Andrés Bello”, *Fortunatae: Revista canaria de filología, cultura y humanidades clásicas* 4 (1992): 333-340. También interesa el texto de Florencia Ferreira de Cassone, “Andrés Bello y la integración iberoamericana”, en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo G. Roig*, comps. Marisa Muñoz y Patricia Vermeren (Buenos Aires: Colihue, 2009), 227-236.

¹⁴ Darío Roldán, “Notas sobre la tradición liberal en Francia y Argentina”, en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo G. Roig*, comps. Marisa Muñoz y Patricia Vermeren, (Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009), 44.

¹⁵ Delia Albarracín, “Los discursos escolares del siglo XXI desde la perspectiva de nación, ciudadanía y democracia”, en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo G. Roig*, comps. Marisa Muñoz y Patricia Vermeren, (Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009), 157.

de manipulación y control paternalista, aspecto que por los límites en la extensión de este trabajo no podemos desarrollar aquí.¹⁶

Con la oleada migratoria, como ya se apuntó, llegaron también diversas corrientes ideológicas a América latina desde el Viejo continente y representaron el principal canal para introducir el marxismo, el socialismo reformista y el anarquismo.¹⁷ De entre todos, los alemanes eran los que mejor conocían las ideas de Marx y asumieron la tarea de cuidar la fidelidad de su transmisión. Los italianos estaban especialmente influidos por el anarquismo de Enrico Malatesta y Pietro Gori, y los franceses por el filósofo político y revolucionario Pierre-Joseph Proudhon. Entre los inmigrantes españoles, anarquismo y socialismo concitaban similares simpatías y no había una clara identificación. Desde la Restauración borbónica (año 1875) fueron embarcando contingentes de trabajadores, mayoritariamente catalanes y andaluces, y quizá, por este motivo existía en Buenos Aires, ya desde los años setenta del siglo XIX, una sección española de la Asociación Internacional de Trabajadores. Y aunque muchos de estos activistas abandonarían sus movimientos, otros buscaron el camino para renovar su actividad anarquista, como fue el caso de Gregorio Inglán Lafarga,¹⁸ o Antonio Pellicer Paraire. Este último, obrero tipógrafo, sería el impulsor, a principios de 1891, de la Federación Obrera Regional Argentina (FORA).¹⁹ Para el caso de los gallegos, su conciencia reivindicativa se da habitualmente por inmersión, al sufrir un rápido proceso de proletarización en ausencia de legislación social.²⁰ Aunque no se descarta la llegada de obreros gallegos políticamente concienciados, forzados a emigrar por conflictos con patrones o autoridades,²¹ escenario en donde destaca el caso de Adrián Troitiño.²²

¹⁶ Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino* (Buenos Aires: Ediciones Granica, 2007), 42.

¹⁷ Grondona, *La Argentina en el tiempo*, 151.

¹⁸ Traductor y periodista anarquista, en 1896 fundó junto con Manuel Reguera el periódico *La Revolución Social*. En 1897 participó en la fundación y fue el primer director de *La Protesta Humana*, el principal periódico anarquista de Buenos Aires, junto con un grupo de obreros y obreras entre los que hay periodistas y escritores, y también zapateros, panaderos, carpinteros, albañiles, tipógrafos, estibadores y cocheros, de nacionalidad española, italiana, francesa y algunos criollos. Inglán Lafarga fue el primer director de este periódico, hasta 1902. Cfr. VV. AA., *Cien años de historia obrera en la Argentina. 1870-1969. Una visión marxista de los orígenes a la resistencia* (Buenos Aires: Ediciones IPS, 2016).

¹⁹ Organización de orientación anarquista fundada en 1901 como Federación Obrera Argentina, pasando a denominarse Federación Obrera Regional Argentina a partir de 1904. Tuvo un gran arraigo hasta la década de 1930. Isaac Oved, "Influencia del anarquismo español sobre la formación del anarquismo argentino". *EIAL. Revista de Estudios Interdisciplinarios de América Latina*, 1 n. 2. Disponible: <http://www7.tau.ac.il/ojs/index.php/eial/article/view/1287/1313>. Consultado: 19/04/2018.

²⁰ Dolores Vieites Torreiro, "Inmigrantes gallegos e anarquismo argentino, (1880-1930)", en *Galegos en América e americanos en Galicia*, comp. Pilar Cagiao Vila (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1999), 217-254.

²¹ Para la situación de los retornados se dispone de más datos, y así sabemos que en Galicia, muchas asociaciones gremiales o sindicales obreras, agrarias o marineras nacieron o se impulsaron en el primer tercio del siglo XX gracias a las ideas socialistas o anarquistas importadas por los emigrantes que regresaron a la tierra después de una estancia en América (Vieites, "Inmigrantes gallegos e anarquismo argentino").

²² Natural de Moalde (Silleda-Pontevedra), Troitiño (1869-1941), emigró en 1880 a Buenos Aires. Fue el fundador del Sindicato y Caja Auxiliar de Vendedores de Diarios y Revistas, organización que llegó a contar con una amplia red de sucursales y más de 1800 afiliados. Adrián Troitiño, o "El Viejo", como era conocido entre "los mensajeros sin pausa de noticias", murió en Montevideo en 1941, después de una larga e intensa trayectoria entregada a las reivindicaciones sociales de los trabajadores platenses ligadas al anarquismo. Cfr. Carlos Zubillaga, "La migración gallega y los orígenes del sindicalismo uruguayo", en *V Jornadas de Historia de Galicia. Galicia y América: el papel de la emigración*, eds. Jesús de Juana y Xabier Castro (Ourense: Deputación de Ourense, 1990), 191-212.

Sostiene Puiggrós que, tanto Malatesta y Gori, como en su conjunto la II Internacional y sus aliados latinoamericanos, predicaron una fraternidad universal sin tener en cuenta las prioridades de la compleja realidad argentina.²³ Por su parte, las ideas socialistas llegaron de la mano de obreros inmigrantes alemanes, y sus inicios hay que buscarlos en el *Verein Vorwärts* en 1882,²⁴ primer grupo socialista formado en la Argentina, constituido por trece emigrados. Mantenía uno de sus fundadores, Germán Lallemand, que a los obreros españoles e italianos, más atrasados que los alemanes, convenía salvarlos del anarquismo poniendo a su alcance la doctrina marxista. Esto delata un oculto sentimiento de superioridad sobre la cultura hispana, a la que hacían responsable del atraso de la población nativa y de su explotación laboral durante la etapa colonial. Por eso había que transmitir las ideas más evolucionadas del movimiento obrero mundial a los pueblos que surgían de las profundidades del feudalismo, siempre acorde con las tendencias evolucionistas y positivistas de la II Internacional. Siguiendo las premisas socialistas, los obreros, organizados en diversas ramas, serían los ejecutores materiales de la revolución social, quedando reservada a los dirigentes la tarea político-pedagógica del diseño y difusión de la cultura general, técnica y sociológica. De este modo, como señala Puiggrós, el socialismo reformista vinculado a la II Internacional asumió el papel de depositario del “saber” intelectual y, de un modo más bien paternalista, anuló la capacidad de expresión política de los sectores oprimidos, mostrando una manifiesta incapacidad para cualquier convocatoria de clase.

A pesar de estas limitaciones, las ideas progresistas europeas calaron en un proletariado emergente, integrado mayoritariamente por inmigrantes y nativos, base del movimiento obrero. De este modo, abrazaron los nuevos movimientos de clase ansiando encontrar una explicación a las incomprensibles particularidades del nuevo contexto, partiendo de parámetros de su propia identidad, como inmigrantes y asalariados. Marxismo, anarquismo, positivismo y varias teorías menores, todas de creación europea, circularon como dogmas y se aplicaron con autoridad al análisis de los hechos que ocurrían en el panorama social argentino. A esas teorías debía adecuarse el devenir concreto latino-americano, cuya lógica permaneció incomprensible para quien pretendía asumir en aquellos tiempos la dirección del movimiento de transformación social, como así sostiene Adriana Puiggrós. No obstante, la escasez de espacios propicios para la concentración obrera y el trabajo cooperativo, facilitadores de formas organizadas de contestación, sumados a la debilidad de la burguesía como polo opuesto y revulsivo a la clase obrera en las organizaciones típicamente capitalistas, dificultaron sobremanera la cohesión de los trabajadores y su conformación como grupo contestatario al sistema oligárquico imperante.²⁵

En el terreno educativo, algunos pedagogos argentinos como Víctor Mercante,²⁶ Joaquín V. González²⁷ o Carlos Norberto Vergara estarían influidos en diverso grado por todo

²³ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, (Buenos Aires: Editorial Galerna, 1990).

²⁴ Jacinto Oddone, *Historia del socialismo argentino/I (1896-1911)*, (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina S.A., 1983).

²⁵ Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia*, 48.

²⁶ Víctor Mercante (1870-1934), uno de los máximos representantes del normalismo, corriente pedagógica que nació en las escuelas normales donde habían de formarse los primeros docentes argentinos influidos por el positivismo científico, el laicismo educativo, la educación como factor de progreso y la educabilidad de todos los individuos sin importar la cuna ni el género (Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum*.)

lo anterior, aunque con sus particulares interpretaciones teóricas y proyecciones prácticas. Entre ellas, cabe destacar la que este último llevó a cabo en la Escuela Normal de Mercedes inspirada en la experiencia libertaria de León Tolstoi en Yasnaia Poliana.²⁸ Como sostiene Puiggrós, en su conjunto intentaron mantener posiciones flexibles respecto a las relaciones entre Estado y sociedad civil, centrando su atención en la demanda de una mayor participación de la comunidad educativa y en la promoción del papel docente mediante formas de cogestión. Fueron claramente contrarios a cualquier opción elitista, pública o privada, descartando la acumulación arbitraria de poder por parte de la emergente burocracia educacional, así como los intentos de convertir la educación en una empresa económica. Defendieron la integración flexible de los inmigrantes en la escuela pública, rechazando toda imposición ideológica y cultural sobre este colectivo.

Además, y con claras conexiones con los anteriores, vino a sumarse el pensamiento krausista, introducido por republicanos españoles, de formación institucionista, exiliados en las décadas finales del XIX.²⁹ Uno de ellos, Antonio Atienza y Medrano, figura clave de quien el ya citado Vergara también recibiría una notable influencia a través de la revista pedagógica editada por el Consejo nacional de Educación *El Monitor de la Educación Común*.³⁰ Gracias al propio Atienza,³¹ a otro institucionista, Ignacio Ares de Parga,³² y a un

²⁷ Joaquín V. González (1863-1923). Este pedagogo y sociólogo, sensible a la problemática del criollo y el extranjero, era partidario de facilitarle un trozo de tierra como medida indispensable para prender raíces en una Argentina que necesitaba de la sedimentación progresiva de una identidad nacional donde fuesen incluidos todos los sectores con riesgo de marginación o desarraigo. Cfr. Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, “Una nueva luz. La influencia de la escuela argentina en la intervención de los emigrantes gallegos en sus lugares de origen”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 26 (2007): 341-366.

²⁸ Carlos Norberto Vergara (1857-1928), un pedagogo de reconocido prestigio que representa, en la Argentina del momento, posiciones análogas a las de la ILE en España. Fue cofundador de la revista *La Educación*, colaborador habitual de *El Instructor Popular*, una prestigiosa publicación de la época, y desarrolló una interesante labor en la Escuela Normal de Mercedes, además de inspector del Consejo Nacional de Educación y redactor, en 1915, del *Proyecto de Ley Nacional de Educación*. Cfr. Mariana Alvarado, “Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes”, en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo G. Roig*, comps. Marisa Muñoz y Patricia Vermeren, (Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2009), 135-142.

²⁹ Ignacio García, “El Institucionismo en los krausistas argentinos”, en *Jornada en Homenaje la Arturo Ardao y Arturo Andrés Roig*, Hugo Biagini (Buenos Aires: Corredor de las Ideas, 2001). Disponible: <file:///C:/Users/XOSMAN~1/AppData/Local/Temp/Dialnet-HugoBiagini-2731276.pdf>. Consultado 18/04/2018.

³⁰ Revista pedagógica fundada por Domingo Faustino Sarmiento y órgano del Consejo Nacional de Educación. Es una de las publicaciones argentinas de mayor trayectoria ininterrumpida (1881-1976) y esta perdurabilidad se explica por el carácter oficial y, probablemente, por dedicarse a la educación, área central de las políticas estatales y un tema de gran preocupación entre distintos actores sociales y políticos y organizaciones de la sociedad civil, como tratamos de observar a lo largo de estas páginas. *El Monitor* jugó un papel importante en la organización del Sistema Educativo Nacional, y fue un elemento de prestigio, y un espacio estratégico para la información y el debate. Desde el primer ejemplar, *El Monitor de la Educación Común* tuvo dos grandes objetivos: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente. Diferentes secciones se dedicaron a la transcripción de las actas del Consejo Nacional de Educación, a la difusión de estadísticas, informes de autoridades y funcionarios y discursos de directores y maestros, entre otros documentos. El resto de la revista se dedicaba a la temática cultural y educativa mediante la publicación de noticias, notas de opinión, apuntes bibliográficos, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas, panoramas de lo que ocurría en el panorama educativo en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina. Esta sección contó con la colaboración de relevantes figuras nacionales y extranjeras, con especial énfasis en cuestiones didácticas y pedagógicas. Entre los pedagogos argentinos figuran las colaboraciones de Francisco Berra, Carlos Norberto Vergara, Pablo Pizzurno, Víctor Mercante, Ernesto Nelson, Rodolfo Senet e Rosario Beira Peñaloza. Entre los extranjeros, debemos mencionar las traducciones y fragmentos de pedagogos universales como John Dewey y

selecto grupo de intelectuales españoles prorrpublicanos trasterrados, todos ellos conocerían a Giner de los Ríos,³³ Adolfo Posada³⁴ y Rafael Altamira³⁵, figuras de

María Montessori o las colaboraciones de algunos krausistas, como citamos a continuación. Pero además de educadores, la revista publicó trabajos de profesionales que, provenientes de otras disciplinas, actuaban en el ámbito educativo y del Estado, como Joaquín V. González, José Ingenieros, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones. A ellos se sumaron figuras argentinas y latinoamericanas del mundo de las letras como Gabriela Mistral, Juan Zorrilla de San Martín, José Vasconcelos. La revista permitió crear una gran red de intercambio de publicaciones en el exterior y con ello, procuró que el Consejo, entablara relación con sus pares en el mundo. Además, *El Monitor* funcionó como una palestra que permitió a funcionarios, directores y maestros situarse dentro del organismo, dirimir posturas y forjar acuerdos. Véase el portal de la Biblioteca Nacional del Maestro, auspiciada polo Ministerio de Educación argentino donde se puede consultar la colección completa de *El Monitor de la Educación Común* y recorrer sus páginas para acceder a un archivo invaluable sobre las políticas que orientaron la construcción del sistema educativo argentino bajo, entre otros, los desafíos que aquí se plantean. En la segunda mitad del siglo XX, la presencia de *El Monitor* fue más errática. Décadas de inestabilidad política e institucional dejarían su marca en la trayectoria de la revista, del mismo modo en que afectaron a la sociedad argentina en general y a su modelo de educación pública en particular. colección completa de *El Monitor de la Educación Común* reapareció durante breves períodos (1959-1961; 1965-1976 y 2000-2001) sin lograr consolidarse. Disponible: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/97346>. Consultado 18/04/2018.

³¹ En la Península fue discípulo de Sanz del Río, y comenzó su carrera como periodista en *El Pueblo* en 1871 defendiendo la política de Nicolás Salmerón. Fue uno de los fundadores de la *ILE*, llegando a dirigir su *Boletín*. Actuó de secretario del Partido Republicano Centralista de Salmerón y dirigió el periódico *La Justicia*. En la Argentina, formó parte del Consejo Nacional de Educación y colaboró en la revista pedagógica *El Monitor de la Educación Común*. Véase el perfil elaborado por Ignacio García “‘El oro de América’. La contribución de los emigrantes del Plata al tesoro de la Unión Republicana”, *Anuario de Estudios Americanos* tomo LVIII-1 (2001): 255.

³² Ignacio Ares de Parga, pedagogo gallego formado en la Institución Libre de Enseñanza y más tarde exiliado a la Argentina a comienzos de la década de los noventa del siglo XIX. Desplegó una interesante actividad política, ligada al compromiso republicano y regeneracionista, desde un plano moderado pero realista, participando en la fundación de la Asociación Patriótica (1896), la Liga Republicana (1903), la Juventud Republicana (1904), el Centro Republicano Español (1904) o el Círculo Español Republicano (1907). O como referente para la comunidad gallega emigrante radicada en la capital, donde cooperó a la formación de la Liga de Acción Gallega (1913), la Asociación Cultural Gallega «A Terra» (1917), la Asociación Regionalista «A Terra» (1918) o la primera Casa de Galicia, también en 1918. Cfr.: Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagógico. Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos* (Sada-A Coruña: Edición do Castro, 2006).

³³ Francisco Giner de los Ríos (Ronda, Málaga, 1839- Madrid, 1915). Estudió Derecho en las universidades de Barcelona y Granada, y en 1863 se establece en Madrid. Su identificación con el krausismo le lleva a padecer tensas disputas en defensa de la libertad de pensamiento, frente a las arbitrarias imposiciones políticas, que desembocaron en su renuncia a la cátedra de Historia del Derecho y Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, ganada en 1866. Fue restituido en su puesto durante el período revolucionario (1868) y expulsado de nuevo en 1875 a raíz de la restauración monárquica. En 1876 fundó la *ILE*, siendo el alma de esta institución hasta su muerte. Para aproximarse a la figura de Giner y a la *ILE*, pueden consultarse, además del minucioso trabajo del profesor Julio Ruíz Berrio, “Francisco Giner de los Ríos (1839-1915),” *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*, XXIII, n° 3-4 (1993): 808-821, los de José Luis Abellán, “Francisco Giner de los Ríos: su ideario filosófico y pedagógico,” *Historia crítica del pensamiento español*, tomo V, *La crisis contemporánea*, (Madrid: Espasa-Calpe, 1989), 56-165; José María Marco, *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder* (Barcelona: Península, 2002) o la visión de su contemporáneo y compañero Rafael Altamira, *Giner de los Ríos, Educador* (Valencia: Prometeo Sociedad Editorial, 1915).

³⁴ Adolfo González-Posada y Biesca (1860-1944), catedrático krausista vinculado a la *ILE*. Véanse la completa biografía de Francisco J. Laporta, *Adolfo Posada: Política y Sociología en la crisis del Liberalismo español* (Madrid: Editorial Cuadernos para el Diálogo, 1974), 15-27. Posada visitó Sudamérica en 1910 en el marco de un viaje en el que recorrería la Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay, con la intención de potenciar los vínculos culturales entre España y dichas repúblicas en el marco de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas de España (JAE). Tras regresar a España, Posada escribió tres libros fruto de ese viaje. El primero, titulado *En América, una campaña. Relaciones científicas con América. Argentina, Chile Paraguay y Uruguay* y publicado en el año 1911. Trata de la memoria de sus trabajos realizados por encargo de la JAE. El segundo, *La República del Paraguay. Impresiones y comentarios*, fue publicado también en 1911, en

reconocida inclinación americanista. En *El Monitor* recogemos trabajos de Giner,³⁶ de Altamira,³⁷ de Atienza³⁸, de Ares de Parga³⁹, de Domingo Barnés⁴⁰ o de Lorenzo Luzuriaga⁴¹... que reflejan esta influencia.

Residentes en tierra extraña: entre la resistencia y la adaptación

Los cambios producidos por el desplazamiento migratorio suelen provocar situaciones ambiguas, casi siempre dolorosas. Los individuos nacen en una determinada cultura, y en ese espacio inmaterial comparten un idioma, una historia, unos valores, un modo de interpretar la vida, de trabajar, de organizarse; ahí asimilan métodos propios de socialización a través de la familia, de la escuela o de la sociedad por los que asumen una herencia cultural específica y los diferentes modos de integración que ésta propone. Este proceso de socialización se vuelve conflictivo, y muchas veces contradictorio, cuando de modo abrupto se abandona ese contexto afectivo y en cierto modo ‘protector’ para trasladarse, y tratar de integrarse casi siempre de un modo forzoso, en otro mundo diferente y extraño. Ante esa problemática, el individuo interioriza un doble juego de valores: por un lado, la resistencia a abandonar los de la sociedad de origen; por otro, las dificultades para adaptarse a las nuevas reglas marcadas por la sociedad receptora. Este doble plano de la integración dificulta particularmente la vida cotidiana de los receptores y condiciona las posibilidades futuras de integración de los nuevos pobladores. Y en este sentido, el inmigrante, atrapado entre diferentes realidades culturales reacomoda su identidad ajustándose a las normas y modelos propuestos, tanto por su grupo de origen como por la sociedad que lo acoge. Y es así como debe articular sus capacidades y posibilidades adaptativas ante las situaciones de conflicto normativo, lingüístico, religioso o cultural que se presentan.

Como consecuencia de este proceso, comienzan a surgir, entre las comunidades inmigrantes recién asentadas, algunas entidades de carácter étnico que tienen por objeto

el que recoge sus experiencias vividas en las tierras paraguayas. El tercero, publicado en 1912, *La República Argentina. Impresiones y comentarios*, (Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1912) del que recogemos alguna cita más adelante.

³⁵ Rafael Altamira y Crevea nació en Alicante el 10 de febrero de 1866. Vinculado estrechamente desde su juventud al círculo de la ILE y a su espíritu democrático y republicano, Altamira visitó Argentina en 1910, culminando una relación que mantenía a distancia con diversas entidades educativas del país austral (Antonio Jiménez-Landi Martínez, *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza* (Sevilla: Junta de Andalucía, 1998), 132; Irene Palacio Lis, *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo* (Alicante: Caja de Ahorros de Alicante, 1986), 57-72.

³⁶ “Un peligro de toda enseñanza: sobre la relación entre maestro y alumnos,” *El Monitor de la Educación Común* 87 (1885): 870-872.

³⁷ “Conferencia de Pedagogía,” *El Monitor de la Educación Común* 452 (1910): 263-283.

³⁸ Antonio Atienza formó parte del Consejo Nacional de Educación. Referenciamos aquí algunos de sus trabajos publicados en el *El Monitor* de claras connotaciones institucionistas: “La higiene del ejercicio,” 176 (1890): 953-960; “Educación estética,” 188 (1890): 635-638; “Las excursiones escolares,” 204 (1891): 73-73; “Colonias escolares de vacaciones: el Congreso de Zurich,” 267 (1889): 385-388.

³⁹ “La regla del diamante. (Programa de 6º grado),” 353 (1902): 911-913; “La regla del diamante. Programa de 6º Grado,” 356 (1902): 710-712; “Desde España,” 385 (1905): 452-456; “Progresos educacionales. Una institución modelo,” 389 (1905): 924-927; “Escuelas de adultos,” 404 (1906): 150-153.

⁴⁰ “Los métodos para la observación del niño,” 592 (1922): 27-35; “Don Francisco Giner de los Ríos,” 659 (1927): 845-847; “Alrededor del concepto de libertad de educación,” 662 (1928): 75-80.

⁴¹ “Progresos de la organización escolar,” 597 (1922): 305-308; “Los métodos de la nueva educación,” 693-696 (1930): 32-35; “La pedagogía de Goethe,” 711 (1932): 145-147.

agrupar, acoger y proteger en su lugar de destino a los individuos de una determinada procedencia.⁴² Muchas de estas entidades nacieron vinculadas a las emergentes organizaciones obreras promovidas por vecinos, por intelectuales, profesionales, dirigentes políticos, obreros, etc. y tiene como un objetivo general el mutualismo. Inspiradas en el antiguo modelo de Sociedades económicas de amigos del país,⁴³ fueron, además, fundando escuelas privadas en las que se trató de conjugar, en muchos casos, la expresión étnica del colectivo inmigrante y el pensamiento pedagógico progresista europeo de la época. Fue, de ese modo, cómo muchos inmigrantes se nuclearon en diversas asociaciones, según su procedencia, para poder satisfacer diferentes necesidades y objetivos que iban desde la enseñanza del idioma de origen, la beneficencia, las actividades deportivas hasta el proselitismo confesional y, fundamentalmente, la ayuda mutua en aspectos esenciales como salud, educación o repatriación. Además de, para agrupar a los nativos y sus familias y recrear particulares pasados a través del idioma, la gastronomía, las festividades, las tradiciones o el folclore. Fue el caso de la emigración rusa⁴⁴, ucraniana⁴⁵ o polaca⁴⁶ procedente del norte de Europa; también de la árabe⁴⁷ (Siria, Líbano o Palestina), o de la gallega,⁴⁸ la portuguesa⁴⁹ o la Italia,⁵⁰ en el sur, que intentaron controlar la reproducción de su cultura autóctona fundando escuelas privadas en el lugar de destino, lo que inicialmente dificultó su integración en la estructura sociocultural del país de acogida.⁵¹

En el caso de los italianos, masas de campesinos expulsados por una agricultura tradicional y atrasada, hallaron desahogo en una Argentina receptiva a los brazos de

⁴² Cecilia Hidalgo y Liliana Tamagno, *Etnicidad e Identidad* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992).

⁴³ Las Sociedades Económicas de Amigos del País, asociaciones genuinamente españolas, se constituyeron como organismos no estatales a partir de la segunda mitad del siglo XVIII con el fin de promover el desarrollo de España, especialmente en el aspecto económico. Contaban con licencia real para constituirse y reunirse, y en su fundación intervinieron los sectores más dinámicos de la sociedad de la época: importantes figuras de la nobleza y numerosos cargos públicos, de la Iglesia, del mundo de los negocios y los artesanos. Véase: Gonzalo Anes Álvarez, *Economía e 'ilustración' en la España del siglo XVIII* (Barcelona: Ariel, 1981).

⁴⁴ Sofía Ehrenhau y Marcela Garrido, *La inmigración rusa en la Argentina, Historia Visual* (Buenos Aires: Museo Roca, 2012).

⁴⁵ Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, "Do 'governar es poblar' ao 'educar es argentinizar'. Emigrantes e educación na Arxentina finisecular," *Sarmiento: Anuario Galego de Historia da Educación* 17 (2013): 171-178.

⁴⁶ Berta Zubrzycki, "Inmigrantes polacos y sus descendientes en provincia de Buenos Aires, Argentina. Un estudio preliminar", *Revista del CESLA*, 2 (2001): 248-266.

⁴⁷ Abdeluahed Akmir, *Los árabes en América latina. Historia de una emigración* (Madrid: Editorial Siglo XXI/Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán, 2009), 2-39.

⁴⁸ Xosé M. Nuñez Seixas, "Gaitas y tangos: las fiestas de los inmigrantes gallegos en Buenos Aires (1890-1930)", *Ayer* 43 (2001): 191-224.

⁴⁹ En el caso portugués, la emigración fue mayoritariamente orientada hacia el Brasil, desarrollando "acciones de enseñanza, dinamizadas a través de asociaciones, como por ejemplo, la del Grémio Literário e Comercial Português, en el Estado de Pará, creado en 1867 y que aseguraba aulas de portugués, francés, inglés, aritmética y contabilidad comercial": Jorge Fernandes Alves, "*Os Brasileiros*": *Emigração e Retorno no Porto Oitocentista*. (Porto: Faculdade de Letras da UP, 1993), 250.

⁵⁰ Roberto Barausse, "Nationalisms and schooling: between italianity and brazility, disputes in the education of italian-gaúcho people (Rs, Brazil, 1930-1945)", *History of Education & Children's Literature*, XII 2 (2017): 443-475; del mismo autor: "Le scuole italiane nel Rio Grande do Sul attraverso le carte consolari tra la fine dell'Impero e l'inizio della Repubblica (1875-1893)", *Historia e narrativas transculturais. Entre a Europa mediterrânea e a América latina*, org. Antonio de Ruggiero, Vania Beatriz Merlotti Herédia y Roberto Barausse (Porto Alegre: EDIPUCRS; Caixas do Sul; EDUCS, 2017), 195-248.

⁵¹ Boris Fausto (org.), *Fazer a América. A Imigração em Massa para a América Latina* (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999).

agricultores, una fuerza necesaria para explotar las enormes extensiones de terreno conquistado a los indios a partir de la década de los 70 del siglo XIX. La clase dirigente de ambos países gobernó, con algunas vicisitudes, hasta el inicio de la Gran Guerra, en función de dos enunciados contrapuestos y complementarios; mientras en Italia se consideraba la emigración una “*valvola di sicurezza*”, en Argentina Alberdi había formulado años atrás su famosa máxima “gobernar es poblar”. El Censo Nacional de 1914, año en el cual se cierra el período de la inmigración masiva, da cuenta de la existencia de poco menos de un millón de italianos distribuidos capilarmente en todo el territorio, aunque especialmente concentrados en las grandes ciudades puerto, como Buenos Aires, Rosario, La Plata o Bahía Blanca y en las zonas rurales de las provincias del litoral pampeano. Esta extraordinaria diáspora contribuyó a dar a la Argentina una “impronta italiana” a la vez que un profundo e intenso vínculo cultural y económico con el país europeo.⁵² Y el aumento de la población migrante italiana, en la década de los 80, produjo un aumento de las sociedades mutualistas, nacionales o regionales, mayoritariamente dedicadas a la atención médica y prestación de subsidios.⁵³

Por su parte, las características sociales de la emigración española son similares a las de la italiana, primando los varones en edad productiva. Más de la mitad eran campesinos (mayoritariamente gallegos, asturianos, cántabros y canarios); un tercio sin profesión declarada. Su nivel sociocultural era muy bajo, tratándose de una emigración masificada, gregaria y generalmente explotada.⁵⁴ Señala Vicente Bielza que la Argentina ofrecía una atracción añadida a la laboral para el joven español: además de las posibilidades de trabajo urbano o agrario, se unía la de evitar el temible servicio militar en un contexto en el que el idioma no era un obstáculo para la inserción.⁵⁵ Y pese a su tardío comienzo, sólo a partir de 1866 en cuantía superior a los dos millares anuales, y con algo más de fuerza a partir de 1873, la República Argentina fue el segundo país de atracción para los españoles en el siglo XIX detrás de Cuba, y el primero a partir del XX, asumiendo el 53% del total de la emigración española a América. Los gallegos serán aproximadamente la mitad (seguidos de catalanes, asturianos, andaluces, vascos, leoneses, navarros y canarios), predominando en la capital y en los núcleos urbanos dedicados al comercio, artesanado y servicios urbanos.⁵⁶ Los andaluces poblaban principalmente algunas colonias agrícolas en las zonas de viticultura (Dolores, Mendoza, San Juan, La Rioja); los vascos penetran también en el interior (Tandil) dedicándose a la agricultura y ganadería, los *tambos* lecheros, las faenas de los mataderos y saladeros de carne para tasajo, las curtidurías o el esquila de ovejas.⁵⁷

⁵² María Cristina Cacopardo y José Luis Moreno, “La emigración italiana meridional a la Argentina: calabreses y sicilianos (1880-1930),” *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”* 3 (1991): 29-51.

⁵³ Alicia Bernasconi, “Inmigrantes italianos na Argentina (1880-1930): uma aproximação”, en *Fazer a América. A Imigração em Massa para a América Latina*, org. Boris Fausto (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999), 89.

⁵⁴ Nadia de Cristóforis, *Bajo la Cruz del Sur: gallegos y asturianos en Buenos Aires (1820-1870)* (A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2010).

⁵⁵ Vicente Bielza de Ory, “La emigración española a comienzos del siglo XX”, en José A. Escudero López, *Españoles de ambas orillas. Emigración y concordia social* (Madrid: Sociedad Estatal Lisboa 98, 1998), 211-220.

⁵⁶ José A. López Taboada, *La población de Galicia 1860-1991: crecimiento, movimiento natural y estructura de la población de Galicia* (A Coruña: Fundación Caixa Galicia, 1996).

⁵⁷ Antonio Eiras Roel, “La corriente emigratoria en la sociedad industrial”, en José A. Escudero López, *Españoles de ambas orillas. Emigración y concordia social* (Madrid: Sociedad Estatal Lisboa 98, 1998), 71-99.

La inmigración rusa fue la tercera comunidad en importancia después de la italiana y española durante el período de entre siglos. Sus integrantes se establecieron, sobre todo, en Entre Ríos y Buenos Aires, y en menor medida en Córdoba, La Pampa y el Chaco, optando por trabajar las tierras de manera colectiva.⁵⁸ Educación y religión fueron temas de los cuales se ocuparon activamente a través de sus propios centros. En general, la enseñanza estaba a cargo de los clérigos y las clases se impartían en edificios anexos a los templos, donde se enseñaba a leer, escribir, cálculo y, por supuesto, religión, con mayor exigencia a los varones. Los rusos realizaron un significativo aporte en el desarrollo de la Argentina con la introducción de muchos cultivos como el girasol, el lino, variedades de trigo o la planta del té.

Los colonos ucranianos, sin embargo, no siempre disponían del capital necesario para adquirir tierras y encarar proyectos agrícolas, por lo que buscaron trabajo como asalariados en fábricas, talleres y frigoríficos de la Capital Federal y en el Gran Buenos Aires. Esta activa comunidad luchó por mantener y educar a sus hijos en sus costumbres, tradiciones y creencias religiosas. Por ello fundaron entidades sociales donde se reunían con sus paisanos, recababan noticias de sus lugares de origen y trataban de mantener su identidad. Para tal fin se inauguró su primera escuela en 1907, en el décimo aniversario de la llegada a la Argentina de los primeros ucranios. Con respecto a los polacos, hubo emigración de profesionales cualificados, de misioneros, de maestros y de exiliados políticos en el XIX que huían de las reacciones producidas por los distintos levantamientos.⁵⁹

El caso francés, menos importante en cuanto a su volumen constituyó, sin embargo, un aporte fundamental por el papel económico desempeñado. Los franceses destacaron por su nivel de alfabetización gracias a la tradición liberal de la escuela pública en su país, por lo que solían disponer a menudo de cualificación profesional, cierto grado de instrucción y a veces capital, contribuyendo enormemente al proceso de modernización de la Argentina, sobre todo en el contexto rural relacionado con la vitivinicultura de calidad utilizando cepas, criterios y marcas de origen galo.⁶⁰

Referido a la comunidad árabe, coloquialmente reconocidos como “turcos”, su emigración se explica por el declive de las tradicionales estructuras económicas del Imperio otomano del que dependían Siria, Líbano y Palestina, lo que empeoró la situación económica de las provincias árabes, tanto en zonas rurales como urbanas. Una agricultura arcaica, un comercio basado en el trueque, la ausencia de rutas comerciales y una industria inexistente obligaron a muchos comerciantes modestos, a artesanos y a agricultores a buscar nuevos horizontes en el ultramar americano. La diáspora árabe, no muy numerosa y ciertamente “exótica” a los ojos argentinos, fundó asociaciones de carácter social, deportivo, religioso, benéfico, financiero y educativo. Respecto a estas últimas, nacieron para impartir clases elementales de español a los recién llegados y de árabe clásico a los descendientes. Entre las primeras aparecen la Escuela Libanesa (1900) y la Escuela Siria (1902) radicadas en Buenos Aires. Sin embargo, en este caso el idioma se convierte en un factor obstaculizador

⁵⁸ Sofía Ehrenhaus y Marcela Garrido, *La inmigración rusa en la Argentina, Historia Visual*, (Buenos Aires: Museo Roca, 2012).

⁵⁹ Berta Zubrzycki, “Inmigrantes polacos y sus descendientes en provincia de Buenos Aires, Argentina. Un estudio preliminar,” *Revista del CESLA*, 2 (2001): 249-266.

⁶⁰ Pablo Lacoste, *El vino del emigrante. Los inmigrantes europeos y la industria vitivinícola argentina: Su incidencia en la incorporación, difusión y estandarización del uso de topónimos europeos (1852-1980)*, Mendoza: Universidad de Congreso/Consejo Empresario Mendocino, 2003)

para una integración necesaria en la sociedad de acogida, por lo que las escuelas de árabe fueron desapareciendo paulatinamente, y solo lograron subsistir las que adoptaron el sistema educativo público del país de acogida, como el Colegio San Marón de la capital porteña, que acabó abriendo sus puertas a otros colectivos y donde la lengua árabe se acabó impartiendo como una asignatura más.⁶¹ Entre los nórdicos, el reclutamiento de colonos finlandeses se hizo rápida y selectivamente, eligiendo individuos de alto nivel social y económico que escapaban de la opresión rusa a principios del siglo XX. De este modo, un centenar de familias llegaron al país en 1906 y se establecieron en Misiones, donde fundaron la “Colonia Finlandesa”.⁶²

Siguiendo este patrón, a mediados de 1850 nacieron las primeras asociaciones de ayuda mutua de ámbito nacional en Buenos Aires⁶³ y otros núcleos urbanos,⁶⁴ así como también hospitales étnicos, en este caso como respuesta a la deficiente política asistencial del Estado. El Hospital Británico, el Francés y el Italiano funcionaban desde la segunda mitad del siglo XIX. Junto a ellos, en la órbita regional de la época, pero de similar o mayor importancia por el volumen de afiliados, debemos citar el Centro Gallego de Buenos Aires (desaparecería en 1892 para refundarse en 1907), que además de tener como horizonte el mutualismo y el recreo mantuvo por algún tiempo planteles de enseñanza para los inmigrantes

⁶¹ Abdeluahed Akmir, *Los árabes en América latina. Historia de una emigración* (Madrid, Editorial Siglo XXI/Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán), 2-39.

⁶² Enrique Tessieri, *Colonia Finlandesa: The Second Ship, the Rise and Fall of a Finnish Colony in Northeast Argentina and the Spread of Anomie* (Tesis de Maestría en Artes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología, Universidad de Turku, Finlandia, 2009). Véase también: María Bjerg, *Entre Sofie y Tovelille, Una historia de los inmigrantes daneses en la Argentina* (Buenos Aires: Ed. Biblos, 2001).

⁶³ Debe destacarse también, por significativo, el caso de La Plata, fundada en 1882, que en sus comienzos atrajo a grandes contingentes de extranjeros que trabajaron en la construcción del Puerto, viviendas y edificios públicos de la pujante ciudad. La institución extranjera más antigua, Asociación Italiana de Socorros Mutuos, fue creada en 1883. Con el tiempo se fundaron entidades que agruparon españoles (Asociación Española de Socorros Mutuos), franceses (Círculo Francés Social y Cultural), alemanes (Club Germano Argentino), irlandeses (Colectividad Irlandesa San Patricio), japoneses (Asociación Japonesa Platense), sirios (Asociación Siriana Ortodoxa), libaneses (Sociedade Libanesa de La Plata), suizos (Helvética Sociedad de Socorros Mutuos), portugueses (Casa de Portugal), griegos (Instituto Cultural Argentino Heleno), armenios (Sociedad Armenia), israelitas (Asociación Mutual Israelita Argentina), escandinavos (Centro Escandinavo de La Plata), y más recientemente uruguayos, chilenos, peruanos, bolivianos, paraguayos y brasileños. Berta Zubrzycki, “Inmigrantes polacos y sus descendientes en provincia de Buenos Aires, Argentina. Un estudio preliminar,” *Revista del CESLA* 2 (2001): 248-266.

⁶⁴ Hacia 1890 existían en la capital más de 70 asociaciones de este tipo y alrededor de 150 en todo el país como la Asociación Francesa (1854), Sociedad Española de Socorros Mutuos (1875), Unión y Benevolencia italiana (1858), Sociedad Polaca de la República Argentina (1890), Asociación Patriótica Española (1896), Sociedad de Socorros Mutuos y de Ayuda Social Árabe Musulmana de Córdoba, en 1928, o el Centro Islámico Argentino, creado por esos años. Ángel Duarte inserta un apéndice en el que refiere 19 sociedades españolas inscritas en el censo de 1904, junto a las 118 argentinas o a las 85 italianas, que recogen una parte significativa del entramado societario de la colectividad española. Cfr. Ángel Duarte, *La república del emigrante. La cultura política de los españoles en Argentina (1875-1910)* (Lleida: Editorial Milenio, 1998), 209-216. Puede también consultarse, del mismo autor, “A patria lonxe da casa. Emigración política e identidade nacional dos españois en Arxentina (ca. 1880-ca. 1914),” *Estudos Migratorios* 9 (2000): 33-59.

trabajadores.⁶⁵ Posteriormente, a comienzos del siglo XX habrían de surgir centenares de pequeñas sociedades de ámbito municipal y comarcal fundamentalmente.⁶⁶

Volviendo al mutualismo europeo, al amparo de este movimiento societario, y mayoritariamente en las colonias rurales, la colectividad italiana, alemana, austríaca o inglesa, y algunas muy minoritarias como la galesa, intentaron controlar la reproducción de su cultura nativa, lo que dificultaba, en la práctica, su integración en la estructura sociocultural de la nación. Otras, como la árabe se nuclearon no solo a partir de su singularidad étnica sino también en instituciones confesionales. Es el caso de la Misión Maronita, que funda su colegio en 1902 para el mantenimiento de la lengua árabe y la traducción de textos legales argentinos entre los inmigrantes. O el colegio Sirio Libanés, que se fundó en 1927 para dedicarlo a la enseñanza de la lengua e historia árabes. En cambio, comunidades orientales como japoneses o coreanos, que nunca se sintieron permanentes, no necesitaron crear instituciones educativas que preservaran los rasgos de su identidad.⁶⁷

En este contexto, el proceso vivido en la Argentina estuvo marcado por luchas hegemónicas en las cuales se disputaban proyectos y principios distintos en lo que a la organización del país se refiere. Durante la segunda mitad del XIX coexistieron diversas experiencias de escolarización y escuelas, ya sean heredadas de la época colonial o de nueva creación. Las décadas de 1850 y 1860 marcaron un momento crucial para la organización de las escuelas, cuya presencia había sido reducida durante el régimen de Rosas (1829-1852), especialmente las de carácter público. La educación elemental se presentaba en cuatro sectores: el particular, el municipal, el de las sociedades de beneficencia y el rural. A partir de 1852, bajo la presidencia de Sarmiento, se fue moldeando la intención de afianzar un modelo unitario y de extender la oferta pública de educación.⁶⁸ Frente a la educación estatal, intervención considerada legítima para consolidar el proceso de asimilación, los establecimientos educativos creados y apoyados por las asociaciones de inmigrantes se consideraban un obstáculo para el fin perseguido. Mientras Domingo F. Sarmiento hablaba de educar “argentidamente”,⁶⁹ algunas comunidades entre las que se encontraba la española, y dentro de ella la gallega, mostraban su resistencia a integrarse en el país. Esta, se fue diluyendo con la incorporación de nuevas generaciones, acabando por volcarse en el sistema

⁶⁵ Ruy Fariás, “Os Centros galegos como difusores culturais na emigración: moito máis ca instrucción non-formal (1879-1979),” en *Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da Unión Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)*, coord. Xosé M. Malheiro Gutiérrez (Gondomar: Instituto de Estudos Miñoranos/Consello da Cultura Galega, 2011), 229-258.

⁶⁶ Xosé Manoel Núñez Seixas, *Emigrantes, Caciques e Indianos. El influjo sociopolítico de la emigración transoceánica en Galicia* (Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 1998).

⁶⁷ Carolina Mera, *La inmigración coreana en Buenos Aires. Multiculturalismo en el espacio urbano* (Buenos Aires: Eudeba, 1998).

⁶⁸ Alexandra Frota y Myriam Southwell, “Formação do Estado Nacional e constituição de corpos docentes (1820-2000): profissionalização da docência no Brasil e na Argentina em perspectiva comparada,” en *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de história comparada da educação (1820-2000)*, orgs. Diana Vidal y Adrián Ascolani (São Paulo: Cortez Editora), 115-160.

⁶⁹ Refiriéndose a las escuelas creadas por los inmigrantes italianos, Sarmiento escribe en 1881: “Qué es eso, pues, de educar italianamente? Lo que se consigue es que nunca sepan la lengua del país (...) En simpatías por la Italia libre, artística y unificada, no nos ha de ganar ningún napolitano, piamontés, romano o genovés de los que viven entre nosotros. Es necesaria una escuela común donde los niños no se educan *italianamente*; se educan *argentidamente*”. Véase: Dardo Cúneo, *Sarmiento y Unamuno* (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1997), 224. Sobre esta misma expresión: Valeria Sardi, *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006), 66.

educativo público, al percibirlo como el principal instrumento de progreso socioeconómico. De acuerdo con la información manejada, la inmigración española encabezó esta tendencia y paulatinamente, el sistema educativo de las colectividades paralelo al oficial fue debilitándose hasta su virtual desaparición. Incluso muchas sociedades étnicas o gremiales se organizaron para apoyar y complementar la escuela pública. Y fue también, partiendo de la imagen que dejó en la retina de los emigrantes gallegos la experiencia escolar comunitaria, combinada con los positivos elementos de la educación pública argentina, cómo nació la certeza de que proyectos similares, convenientemente adaptados, podrían implantarse en Galicia para atender la demanda de instrucción entre las clases populares, campesinas y marineras. Así acabaría siendo, con el resultado que dio durante las tres primeras décadas del pasado siglo, la obra que hoy conocemos, ampliamente divulgada y objeto de numerosos trabajos.⁷⁰

Gobernar, poblar, *argentinar*: la escuela como instrumento normalizador.

Como indica Mariano Grondona, Argentina surgió a la historia como un Estado, como una organización político-militar huérfana del respaldo y de la consistencia de una comunidad nacional. Nacimiento inverso al de otros pueblos donde la identidad nacional, “argamasa” social básica, se adelantó en el tiempo a su propia estructura de poder político. Y la primera etapa de la historia argentina es aquella que abarca desde 1810 hasta 1860 y que culmina con el establecimiento de una sola autoridad en todo el territorio. Solo con grandes esfuerzos el nuevo Estado comenzó a constituir la Nación: “trajo un pueblo entero de ultramar, conquistó y fecundó el desierto, y nacionalizó a las corrientes nativas y migratorias”.⁷¹

En la segunda mitad del siglo XIX, durante los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, se prestó atención preferente a la educación pública, dando cauce a las ideas que habían germinado durante el mandato de Rosas.⁷² La máxima popular de Alberdi “gobernar es poblar” se complementó con la de Sarmiento “educar es argentinizar”: educar desde el modelo europeo para consolidar un estado argentino moderno, aparentemente democrático, de raíces culturales fundamentalmente blancas mediante el uso de una pedagogía cívica intensa a partir de la escuela pública, capaz de dar solución a un problema de identidad nacional. Aunque como sostiene Devoto, probablemente pesaran más otras cuestiones, como la posibilidad de que determinadas comunidades migrantes establecieran potenciales ‘quintas columnas’ en suelo argentino amenazando su integridad territorial, o que las propias elites sociales vieran amenazada su supervivencia al sentirse asediadas por el ascenso social de algunos sectores emergentes de entre la multitud de extranjeros recién llegados.⁷³

⁷⁰ De entre otros, destacamos: Antón Costa Rico, “Emigrantes, escuelas y regeneración social. Los emigrantes gallegos a América y el impulso a la educación (1879-1936),” *Revista Brasileira de História da Educação* 16 (2008): 13-45; Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez, “As escolas da emigración,” *Revista Galega do Ensino. EDUGA* 52 (2008): 50-54 y Vicente Peña Saavedra, *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. 2 Vol. (Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 1991).

⁷¹ Grondona, *La Argentina en el tiempo*, 48-49.

⁷² Manuel H. Solari, *Historia de la educación argentina* (Buenos Aires: Paidós, 2006), 139. (16ª reimpresión).

⁷³ Fernando Devoto, “Imigração européia e Identidade Nacional nas Imagens das Elites Argentinas (1850-1914)”, en *Fazer a América. A Imigração em Massa para a América Latina*, org. Boris Fausto (São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999), 42.

En este contexto, los procesos educacionales que tienen lugar a partir de la emancipación política de lo que había sido el Virreinato del Río de la Plata, están fuertemente vinculados a las mudanzas políticas y sociales emanadas de las necesidades de conformación de la república moderna, en los que la instrucción deja de ser un evento circunstancial en la vida del individuo para convertirse en el medio necesario, centrado en la infancia, para producir o consolidar las transformaciones sociales, políticas y económicas que necesita la nueva sociedad vertebrada en torno al poder de la razón, a la concepción del sujeto pueblo como un asunto público y a la autoridad del Estado como elemento vertebrador y solidario ante la desigualdad, la injusticia y la arbitrariedad de los privilegios que marcaron etapas anteriores.⁷⁴ Vemos cómo las ideas de Condorcet, importadas a la Argentina por los *Hombres de la Emancipación Nacional* (Belgrano, Moreno, Monteagudo, Rivadavia...) defendían el derecho público a la educación pensando, ‘en principio’, en el bienestar general del ciudadano. El fundamento del Estado, basado en los valores liberales de igualdad y libertad en el contexto iberoamericano de mediados del siglo XIX, implicó necesariamente una educación en derechos y obligaciones como germen de una nueva sociedad.

Pero las ideas de los ilustrados tuvieron que pasar por el tamiz de las circunstancias... Como ya se apuntó, la relación entre la clase dirigente y el colectivo inmigrante no estuvo exenta de conflictos debido a los intereses de unos y otros y a las carencias de la sociedad de acogida para asegurar cierta estabilidad, necesaria para un rápido y seguro acomodo social. En este periodo, la escuela primaria debería tener como uno de sus objetivos controlar a los inmigrantes, someterlos al orden nacional y consolidar el arraigo entre una inmensa mayoría que padecía una doble situación de opresión, con el consiguiente riesgo de inadaptación: la de asalariados proletarios y la de extranjeros. Es por ello que la educación primaria, gratuita por disposición de la Constitución de 1853, se vuelve obligatoria en virtud de la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria de 1884,⁷⁵ documento clave en la vertebración legislativa e ideológica del nuevo Estado. De este modo, el ejército educador debe neutralizar el virus de la disolución social que llega del viejo mundo, debe escolarizar *argentinizando* al hijo del inmigrante y forjar un ciudadano a imagen de la elite modernizadora y paternal que preside la construcción del país. En una perspectiva absolutamente convergente con el funcionalismo sociológico-educativo planteado por Durkheim.

Y en este contexto, la relación establecida entre escuela e inmigración continuó la línea pedagógica que se había ido modelando durante el siglo XIX por la que la inmigración no subordinada a la cultura política y a las relaciones de producción hegemónicas se consideró “bárbara”. Y el extranjero, ya fuese judío, “tano”, ruso, asturiano, “turco” o gallego... sería clasificado mediante procedimientos semejantes a los utilizados con los nativos y los esclavos... El racismo, permanentemente presente en la cultura colonizadora latinoamericana desde la conquista, renovó sus credenciales y en la Argentina se adecuó a los nuevos tiempos, como recuerda Adriana Puiggrós, mediante la implantación

⁷⁴ Alejandra Aisenstein y Heloísa Pimenta Rocha, “A escolarização entre fundações e reformas: Brasil e Argentina (1880-1940)”, en *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de história comparada da educação (1820-2000)*, orgs. Diana Vidal y Adrián Ascolani (São Paulo: Cortez Editora), 166.

⁷⁵ La Ley de Educación de 1884 declara tres principios fundamentales de la educación argentina: su carácter laico, obligatorio y gratuito: Ignacio Ares de Parga, *La Escuela Argentina. Puntos de vista educacionales* (Buenos Aires: Asilo de Huérfanos), 22.

de políticas integradoras que adoptaron algunas formas de represión física y simbólica.⁷⁶ En el plano da educación reglada, una de las estrategias fue mediante el manejo de los tiempos y los símbolos en el espacio escolar para crear y disciplinar sujetos sociales. En este sentido, y atendiendo a una estrategia de rigidez y disciplina no exenta de autoritarismo en las formas, y una gran dosis de apriorismo en el fondo, conviene enmarcar las observaciones de Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, al destacar que, en el contexto latinoamericano, del que no se excluye la Argentina, los sistemas educativos y los libros escolares fueron elementos singulares en la construcción de las identidades nacionales. Al tener su origen en las divisiones administrativas coloniales, y como resultado las guerras de independencia, sus élites dirigentes trataron de buscar la cohesión a través de los mitos fundacionales, rituales de liturgia patriótica, culto a los héroes y padres de la Patria con un lenguaje grandilocuente que apelaba al sacrificio personal a favor de intereses superiores, verdades incuestionables, grandeza de la Patria buscando más la aceptación que la reflexión.⁷⁷

El pensamiento liberal incorporaba diferentes vertientes ideológicas, además de las referencias imprescindibles a Spencer, Comte y Darwin. Teóricamente evolucionista, progresista y anticlerical, el Estado cuestiona y se opone a la injerencia de la Iglesia en los asuntos ‘terrenales’, asegurando al poder civil el monopolio educativo. El aspecto religioso, directamente vinculado a la educación por el protagonismo eclesiástico en la escolarización desde los tiempos de la colonia, fue objeto de una resonante controversia desde la caída de Rosas, que estalló con la discusión de la mencionada Ley 1420 de 1884.⁷⁸ Una ley que, para un español impresionado por la Argentina poscolonial como Adolfo Posada, significaba “un verdadero código de la educación común nacional”.⁷⁹ Como afirma Adriana Puiggrós, esta normativa concibe a la escuela pública como instrumento moderno y popular, capaz de jugar un papel importante en la construcción de un entramado social democrático, porque fue ese modelo de escuela pública el que abrió el camino del aprendizaje de la lengua nacional y los saberes necesarios para la formación de una conciencia colectiva.⁸⁰ Y los contenidos de tipo patriótico, tendentes a la convergencia cultural de las múltiples comunidades que habitaban el suelo argentino, tienen un peso específico, como lo refleja esta recomendación que se dictaba desde la Inspección General, en el Consejo Nacional de Educación, a los maestros argentinos en la altura de 1910: “País de inmigración, la República Argentina necesita cimentar su grandeza, más que en las montañas de cereales y en los millones de cabezas de ganado que cubren su extenso y feraz territorio, en la difusión amplia de un fuerte y equilibrado patriotismo”. En la misma línea, el pedagogo Juan G. Beltrán afirmaba que el carácter eminentemente nacional de la escuela argentina domina su espíritu y su organización, sus

⁷⁶ Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (México: Editorial Nueva Imagen, 1984).

⁷⁷ Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, (2008: Madrid, UNED), 23

⁷⁸ Ángela Fernández, *Escuela y Nación. Alfredo Ferreira: un proyecto pedagógico positivista* (Buenos Aires: Ediciones Corregidor, 2008), 36-37.

⁷⁹ Adolfo Posada, *La República Argentina. Impresiones y comentarios* (Madrid: Librería de Victoriano Suárez, 1912), 213.

⁸⁰ Adriana Puiggrós, “América Latina y la crisis de la educación”, en Adriana Puiggrós, y Marcela Gómez, *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*, (Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1994), 55-90.

medios y sus fines, y en la enseñanza de las diversas materias “se aprovechan todas las circunstancias apropiadas para recordar hechos patrióticos y se sacan las consecuencias morales”.⁸¹ La formación del carácter nacional contaba con un tratamiento transversal, pero también con materias específicas que tendrían continuidad en los siguientes cursos. De este modo, *Anécdotas Patrias*, que se imparte en los grados 1º y 2º, va a ser el preámbulo de la *Historia General* que se imparte a los grados 3º y 4º, que a su vez desembocará en la *Historia Patria* del 5º y 6 grados.⁸² Por otro lado, el estudio de la Historia debía ser sugerente, salpicado de conversaciones, descripciones, anécdotas, lecturas acompañadas de numerosas ilustraciones, así como de visitas a lugares históricos, monumentos, museos; y además de para la formación patriótica, debía ser un instrumento de educación moral y cívica, ya que el estudio de hechos pasados debía reforzar el imaginario colectivo⁸³ y suscitar la reflexión sobre el presente:

La historia de los jefes de Estado y personajes históricos debe aplicarse a la de los niños que, ellos también, tienen ya sus buenas y sus malas inspiraciones, sus voluntades, sus caprichos, sus impulsiones, sus pasiones. Nada es más eficaz que este estudio para preservar el espíritu del fatalismo actualmente a la moda, que diluir las responsabilidades individuales en la irresponsabilidad colectiva y que reduce sistemáticamente la parte de influencia humana para agrandar el poder de las cosas.⁸⁴

De igual modo, la *Enseñanza Cívica* de los dos últimos grados se nutría de contenidos históricos de tipo patriótico: “la Historia de la Patria es la fuente principal de experiencia para despertar en los alumnos la conciencia moral, para cultivar en ellos el amor a la verdad y para ejercitar sus sentimientos altruistas. Relatando las acciones de los grandes hombres de la Revolución de Mayo, de la Independencia, etc.”. En el estudio del *Lenguaje, Lectura, Declamación y Composición* se da lugar destacado “a los poetas y prosistas nacionales y a sujetos que hayan tenido parte en el aniversario [de la Independencia]”.⁸⁵ En la Geografía, que

⁸¹ Juan G. Beltrán (1872-1955), pedagogo argentino, miembro del Consejo Nacional de Educación a quien Adriana Puigross sitúa entre los normalizadores laicos, propuso impulsar la educación de la masa inmigrante mediante la creación de escuelas nocturnas dirigidas a obreros y extranjeros, y también a los desertores escolares de forma que su integración resultara efectiva. Aportaba su experiencia, desarrollada en Balvanera Sud, donde en 1902 había fundado una sociedad de fomento de la educación, promotora durante siete años de dos escuelas nocturnas. Cfr. Beltrán, *La Educación Primaria en la República*, 20.

⁸² La materia Anécdotas Patrias comprendía una relación de los episodios nacionales. Juan G. Beltrán indica que, como por ley se imponía una educación laica, “forzoso es reemplazar la base religiosa de la moral educativa por la base del patriotismo, cuando ésta, por otra parte, responde a las exigencias evidentes. Suprimida la moral religiosa, ninguna otra puede reemplazarla como la moral de un patriotismo generoso y expansivo, pero nacionalizador”.

⁸³ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina* (Buenos Aires: Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903), 45.

⁸⁴ Beltrán, *La Educación Primaria en la República*, 45.

⁸⁵ En el campo de la lecto-escritura, es necesario citar los trabajos del profesor Héctor Rubén Cucuzza: *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis*, (Buenos Aires: Editorial Cartago, 1985); Héctor Cucuzza, y Pablo Pineau, eds., *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002); Héctor R. Cucuzza, *Yo*

pasa de la *Geografía General* en los grados 3° y 4° a *Geografía Argentina* en los grados 5° y 6°, “se podrán hacer igualmente numerosos y útiles ejercicios en las clases estudiando los mapas de las provincias, de los territorios, de las grandes y pequeñas ciudades y de las calles; en todo esto se encontrarán motivos de recuerdos y de evocaciones patrióticas”. Además, también se aprovechó la influencia del movimiento higienista, que ejerció un importante papel al tratar de sustituir los rituales eclesiásticos, los de la medicina popular, la influencia de los maestros criollos y la de los inmigrantes educadores... para establecer conexiones simbólicas entre salud, moralidad y conducta. Otro elemento importante será la épica nacional, principalmente en la doctrina de José María Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1908 y 1912. Mejía defiende el papel normalizador de la escuela, capaz de transformar desde el lenguaje hasta los hábitos de higiene del niño inmigrante, en un intento de prevenir el desorden social y corregir tendencias divergentes mediante la inculcación del sentimiento nacional.

Por otro lado, la enseñanza de la Naturaleza abarcaba el estudio de los fenómenos naturales más genéricos “como asimismo las nociones más comunes de aplicación ingrado”.⁸⁶ La de Higiene y Medicina “abrazaba el estudio más elemental del cuerpo humano, funciones, precauciones y medicaciones de más frecuente uso”.⁸⁷ Además, algunas escuelas no se limitaban a impartir las nociones prescritas en los programas, sino que introducían diversos ejercicios prácticos, como por ejemplo, los primeros auxilios en caso de accidente.⁸⁸ Los programas vigentes desde 1907 recomendaban dedicar, por lo menos, una lección por semana a las enseñanzas sobre higiene personal, e incluso nociones teórico-prácticas de puericultura. Por su parte, las enseñanzas de Labores “sólo corresponde a las niñas. La de música será libre en quinto y sexto grado”, y se instituía en esos mismos grados una cátedra de economía doméstica, obligatoria sólo para el alumnado femenino. Por su parte, la asignatura de Ejercicios físicos comprendía “todo género de ejercicio corporal tendiente al más armónico desarrollo orgánico, abrazando, por consiguiente, los paseos, ejercicios gimnásticos, militares, de esgrima, etc., elegibles de arbitrio del Poder Ejecutivo, aislada o combinadamente”.⁸⁹ La Música se enseñaba a partir del Tercer Grado; la mayor parte del tiempo se dedicaba a la práctica y entonación de cánticos, que frecuentemente acostumbraban a ser de carácter patriótico, a la entrada y salida de las clases.

No exento de sentido crítico, Posada asegura que, pese a su historia moral y al “interés nacional por la escuela y de la fuerza que la Argentina pone en la difusión de la cultura popular”,⁹⁰ este país se encuentra todavía en su “lucha por la escuela”. Una escuela fragmentada, desordenada e incompleta, que carece de la fortaleza científica necesaria; más

argentino: la construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930), (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007).

⁸⁶ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina*, (Buenos Aires: Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903), 649-650.

⁸⁷ Además, Beltrán se refiere a la creación de baños escolares: “bajo el doble punto de vista individual y colectivo, el hábito del baño vulgarizado en el pueblo es un enérgico coadyuvante de la fortaleza de la raza. Se han mandado instalar grandes baños en todas las escuelas y los planos de los 20 nuevos edificios que van a ser construidos este año, llevan como anexo indispensable el departamento de baños”. Ver: Beltrán, *La Educación Primaria en la República*, 33-34.

⁸⁸ Beltrán, *La Educación Primaria en la República*, 44.

⁸⁹ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria*, 649-650.

⁹⁰ Posada, *La República Argentina*, 133.

preocupada por la inteligencia infantil que por el sentimiento y donde, en muchos casos, es frecuente el predominio del memorismo y otras viejas rutinas. Afirma que existe en ese momento, diseminado en el vasto territorio de la República, medio millón de niños carentes de la cultura más elemental, ya que el interés por la escolarización se centra en la capital y las grandes ciudades. En este sentido, conviene apuntar también unos datos sobre los índices de analfabetismo. Posada, citando al sociólogo y jurista Carlos Octavio Bunge (1875-1918), indica que sólo recibe educación primaria la mitad de la población escolar, y debe estimarse en un 33% la proporción de los analfabetos.⁹¹ Como vemos, todavía eran muchas las carencias, pese a la buena voluntad legisladora:

La característica de la Argentina, por el momento, es más el cargador de trigo que las Escuelas Roca, más la sembradora que la mesa de laboratorio. No ejerce todavía la República del Plata su atracción sobre el mundo tanto por las bibliotecas, los procedimientos, la fecundidad metafísica, como por la carne de sus ganados, los granos de sus trigales, la lana de sus rebaños y la fuerza de su consumo.⁹²

Una escuela, sin embargo, que se presentaba más racional y actualizada, a la vista de aquellos miles de emigrantes que como Nicasio Pajares, guardaban en su memoria las escenas vividas en los locales escolares de sus aldeas de procedencia europea, “a través de cuyos tabiques se respiran las emanaciones de la boñiga”,⁹³ mientras “un pobre e inculto dómine” intentaba explicar “a palmetazo limpio preguntas y respuestas del inútil catecismo de Astete”.⁹⁴

Vemos por tanto, y a modo de conclusión, como la preocupación educativa está presente, y de modo prioritario, en el contexto migratorio argentino finisecular. Esta preocupación se manifiesta, en primer lugar, en la dinámica de los grupos inmigrantes, que por iniciativa propia crean dentro de la nueva realidad de acogida sus propios centros de enseñanza con el objeto de preservar y mantener elementos culturales identitarios y, a la vez, dar respuesta a las necesidades sentidas de alfabetización y escolarización de sus vástagos en los lugares más apartados donde el Estado no llegaba con la oferta oficial.

Respecto a las necesidades sentidas de alfabetización y escolarización, y tomando como ejemplo el caso gallego, que presenta peculiaridades frente a otras comunidades migrantes, es necesario resaltar que probablemente el ejemplo de creación de escuelas por iniciativa de sociedades mutualistas y gremiales, así como la experiencia que proporcionó la estructura educativa oficial, sirviese de modelo para que los inmigrantes gallegos acabaran promoviendo, desde la Argentina, interesantes experiencias de educación popular, adaptadas

⁹¹ Posada, *La República Argentina*, 209.

⁹² Posada, *La República Argentina*, 217.

⁹³ Nicasio Pajares, “El magno problema,” *Fomento de la Instrucción Gallega* 4 (1909): 3.

⁹⁴ Pajares, “El magno problema”. Nicasio Pajares Ojeros, escritor y emigrante en la Argentina [Padrón (A Coruña), 1881- Madrid, 1956] donde se dedicó al comercio y en 1906 fundó un diario de tendencia anarquista, *El Despertar Hispano*, hace referencia al jesuita Gaspar Astete, autor del célebre *Catecismo de la Doctrina Cristiana*, texto instructivo en forma de cuadernillo muy utilizado en las escuelas primarias hispanoamericanas para el inicio en la lectura y escritura, memorizando a la vez la doctrina cristiana. Existió otro texto similar, el catecismo de Ripalda.

al contexto campesino o marinero en diferentes puntos de la geografía de Galicia, durante el primer tercio del siglo XX.

La preocupación se manifiesta también en la voluntad de los dirigentes políticos de construir el andamiaje legislativo necesario para poder asimilar y homogeneizar una ingente masa aluvial, de muy diverso signo y procedencia. Llegados de diversos puntos de Europa, varios millones de individuos confluyeron en la Argentina aportando lenguas y culturas propias e incluso, en muchos casos, una marcada conciencia ideológica, que dio lugar a la formación de sólidas estructuras sociales, sindicales y políticas.

En este contexto multicultural y potencialmente conflictivo que asemejaba una moderna Babel, urgía consolidar un sentimiento de “nación” que europeizase la nueva sociedad y modernizase la estructura poscolonial siguiendo el modelo norteamericano. Y en ese sentido, era necesario articular instrumentos políticos que diesen respuesta a la cohesión social que demandaba el nuevo Estado, siguiendo el modelo de ciudadano inspirado en la estela ideológica de la Ilustración francesa. Modelo que debería construirse a través de un sistema educativo público, capaz de estimular la formación de una conciencia colectiva a través de la lengua y de otros símbolos nacionales como el himno, la bandera, las efemérides, la geografía o la historia. Sarmiento lo había expresado en una frase universal: “Hombre, Pueblo, Nación, Estado: todo está en los humildes bancos de la escuela”.

ANEXO

1. La Federación Obrera Argentina (Federación Obrera Regional Argentina a partir de 1904, FORA), tuvo un gran arraigo hasta la década de 1930.



2. “Por allí se fue papá” (Ilustración del semanario gallego en la Argentina El Despertar Gallego). La prensa gallega en la emigración fue un elemento aglutinador fundamental para el desarrollo de movimiento asociativo mutualista y filantrópico.



3. La introducción del motor de vapor significó un salto cualitativo fundamental para abaratar tiempo y coste en los viajes e intensificar la corriente migratoria europea hacia las Américas.

R.M.S.P.

COMPANÍA DE VAPORES CORREOS, MALA REAL INGLESA

SERVICIO RAPIDO BRASIL Y RIO DE LA PLATA




VAPORES DE IDA
PARA PERNAMBUCO, BAHIA, RIO JANEIRO,
SANTOS, MONTEVIDEO Y BUENOS
AIRES.

Precios en 3ª clase
Brasil, Rio de la Plata.

	BRASIL		RIO DE LA PLATA	
Noviembre 7	DARRO	250 Pts.	>	250 Pts.
Noviembre 9	ALGANTARA	250 Pts.	>	250 Pts.
Noviembre 22	ARLANZA	250 Pts.	>	250 Pts.
Diciembre 6	ANDES	250 Pts.	>	250 Pts.
Diciembre 20	AMAZON	250 Pts.	>	250 Pts.

NOTA.—El vapor DARRO solamente hace escala en Rio Janeiro, Montevideo y Buenos Aires.

Menores de dos años uno gratis por cada familia.

Los pasajeros que deseen embarcar en los magníficos vapores-correos de la Compañía MALA REAL INGLESA, necesariamente tienen que presentarse en esta Agencia con DOS DIAS de anticipación al momento para la salida de cada vapor, para cumplir todos los requisitos que la nueva Ley de Emigración determina.

Los pasajeros que embarquen por el puerto de Vigo no están sujetos al registro en las fidejatas de consumo, por no existir éstas en Vigo desde 1.º de Enero del año 1911.

Estos vapores tocan ahora en el mismo puerto de Buenos Aires, evitándose de este modo los inconvenientes del viaje por ferrocarril desde La Plata a dicha ciudad.

Vapores de regreso

Directamente para Liverpool saldrán los magníficos vapores

Noviembre 7	DESNA
Noviembre 12	ANDES
Noviembre 26	AMAZON

Billete á Cherbourg y Southampton, 1.ª clase, 8-0-5.—2.ª clase, 5-10-5.
Impuestos de embarco, 1.ª clase, Ptas. 5.—2.ª clase, Ptas. 3, por cuenta del pasajero que se pagarán al tomar el billete.

— Se admiten pasajeros y carga para los puertos arriba indicados.

— Para más informes dirigirse á los Agentes de la Compañía: En CORUÑA: Sres. Rubino é hijos.
— En VIGO y VILLAGARCIA, al Agente general en el Norte de España:

D. Estanislao Durán
Oficinas de la Compañía establecida en Madrid, Alcalá, 18.

4. “Unione e Benevolenza”, Santa Fé. La colonia italiana fue la de mayor presencia en el continente americano.



5. Inmigrantes polacos en la Argentina a finales del siglo XIX.



6. La actividad comercial fue el destino habitual de una parte importante de la emigración europea, que enseguida comprueba cómo la instrucción, o su carencia, determinan la oportunidad de éxito o el fracaso en la emigración.



7. Escuela Edmondo De Amicis, de larga tradición y gran prestigio desde 1865, difunde la lengua y la cultura italiana en el ámbito de la ciudad de Buenos Aires.



8. Colegio Nacional de Buenos Aires. La monumentalidad de los edificios escolares impresiona a los inmigrantes del sur de Europa, que llegan a la Argentina con escasos niveles de alfabetización y escolarización.



9. Domingo Faustino Sarmiento: Educar para argentinizar.



10. Arbo (Pontevedra-España). Edificio de la “Escuela Modelo” y local social del sindicato agrario, construido en 1925 por emigrantes de esa localidad residentes en la Argentina.

