

UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESCUELAS DE INMIGRANTES EN ARGENTINA. ESPACIOS DE CELEBRACIÓN, ENTENDIMIENTO Y CONFLICTO (1880-1930)

A COMPARATIVE STUDY OF IMMIGRANT SCHOOLS IN ARGENTINA. SPACES OF CELEBRATION, UNDERSTANDING AND CONFLICT (1880-1930)

Cielo Zaidenweg¹

TEIAA - Universidad de Barcelona

Resumen: Este trabajo examina por un lado, algunos aspectos del proceso de adaptación de diversas comunidades de extranjeros en la Argentina, sobre todo a través de la educación, y por otro, la posición adoptada por el Estado central respecto a dicha conciliación. Se trata de comparar las diversas realidades y grados de interacción de dichas comunidades en relación con la identidad nacional argentina.

Palabras clave: Estado Nacional; educación; identidad argentina; comunidades de inmigrantes; escuelas extranjeras

Abstract: This paper examines on the one hand, some aspects of the adaptation of various foreign communities in Argentina, especially through education; and secondly, the position taken by the central government regarding that reconciliation. We try to compare the different realities and levels of interaction of these communities with regard to the argentinian national identity.

Key words: National Government, education, argentinian identity; immigrant communities; foreign schools

Recibido: 25/02/2014

Evaluado: 25/03/2014

¹ El trabajo se inscribe en el proyecto de investigación I+D+i del Ministerio de Economía y Competitividad, HAR2012-30495, que se desarrolla en el seno del TEIAA (2009SGR1400) grupo de investigación consolidado por el Comissionat per a Universitats i Recerca del DIUE de la Generalitat de Catalunya.

Introducción

El período que transcurre entre 1880 y 1930 se reconoce de vital importancia en la historia de la Argentina, al ser el período en el que se consolida el propósito nacionalizador, esto es construir la nacionalidad afianzado con ello la nación misma. En este proceso la escuela jugó un papel fundamental asegurando la conformación de un sentimiento de pertenencia e identidad nacional en la población, fundamentalmente a partir de fines del siglo XIX.

Fue fundamentalmente la resonancia de una multiplicidad de sujetos sociales resultantes de una importante heterogeneidad poblacional, la que condujo a los representantes del poder político nacional, en el marco de una política de estado, a desempeñar mecanismos institucionalizados de homogeneización de estos grupos para conseguir dominar al conjunto de la sociedad civil. La población nativa poseía rasgos culturalmente "insatisfactorios" a los ojos de esta clase dirigente y requería una reeducación; a esta situación se agregaba la presencia de una enorme masa de inmigrantes de diverso origen que comenzaba a presentar problemas de asimilación y contención social. En este sentido adquirirá una importante dimensión la necesidad de implementar un sistema nacional de educación.

El famoso "*ley motiv*" de Alberdi ("gobernar es poblar"),² desde mediados del siglo XIX se transformaría en un nuevo eslogan a venerar: "gobernar es educar". Sin embargo, antes de la década de 1880, este proyecto era sólo eso, un proyecto. La incapacidad material del Estado para llevarlo a cabo continuaba sosteniendo una situación educativa lejos de la deseada: dispersión de un territorio que difícilmente estaba integrado; heterogeneidad de modelos educativos en boga: sistema lancasteriano, didáctica herbertiana, catequesis; falta de profesionalidad del cuerpo de tutores y docentes, etc. En definitiva: una evidente ausencia de Estado en la totalidad del territorio que se pretendía abarcar.

² Juan Bautista Alberdi, *Bases y punto de partida para la organización política de la República Argentina*. Buenos Aires: Ed. Libertador, 2005 [1852].

Paralelamente, y debido a esta situación en que las escuelas públicas eran insuficientes para recibir a la totalidad de la población infantil en edad escolar,³ muchas de las comunidades de extranjeros asentados en el país, embebidos por ideales de progreso y por la certeza de encontrar los espacios sociales y culturales a los que prácticamente no tenían acceso en sus países de origen, fueron conformando ámbitos educativos propios con el objetivo de alcanzar su integración a la nueva realidad y mejorar su calidad de vida. Llevaron a cabo obras edilicias, a la vez que iban autoabasteciéndose de materiales didácticos: pizarras, libros de lecturas, mapas, etc., armaban bibliotecas para la comunidad y se preocupaban por mantener actualizados los programas escolares respecto a los propios planeamientos de los países de origen.

Mientras el Estado argentino fue incapaz de llevar a cabo su proyecto de educación a escala nacional, todas las iniciativas educativas y especialmente la creación de escuelas particulares fueron calurosamente recibidas por el gobierno y la opinión pública, en el supuesto compartido de que al hacer posible la instrucción del pueblo, ayudaban al progreso general. Sin embargo a mediados de la década de 1880, esta situación dio un vuelco cuando la institución escolar, su control y su funcionamiento se volvieron una cuestión nacional⁴, insistiéndose en la necesidad de uniformizar y controlar el método de enseñanza para las masas.⁵ En este sentido, son significativas las palabras de Sarmiento respecto al Congreso Pedagógico Italiano celebrado en Buenos Aires en 1881:

“Educamos nosotros argentinamente? No, educamos como el norteamericano Mann, el alemán Froebel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse a los niños. Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo entero. ¿Qué es eso, pues, de educar italianamente?...”.⁶

³ Lilia Ana Bertoni, “Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XX”, *Anuario del IEHS*, nº 11 (Tandil, 1996), p. 181.

⁴ Bertoni, op. cit., p. 182.

⁵ Inés Dussel, “¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX”, en Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2005, pp. 27-52.

⁶ Tomado de: “Italianos y escuelas italianas”, En *El Monitor*, tomo VII, núm. 130, abril de 1888, p. 435.

Lo que cambió a partir de 1880 no fue el tipo de enseñanza, sino más bien el significado que se le atribuyó. La escuela sería considerada, desde ese momento, como depositaria de los valores culturales de la nacionalidad. Su control, por tanto, era de vital importancia para el Estado Nacional. Por ello, en este trabajo se analiza, en el marco de este ambiente de exaltaciones nacionalistas, cómo se entiende a las escuelas creadas por las asociaciones de extranjeros establecidos en la República Argentina, y cuáles fueron sus reacciones frente a la política de argentinización del gobierno central.

Nuestra intención es observar si estos centros educativos sostenidos por los inmigrantes competían con la escuela pública y nacional, o bien eran considerados como un ámbito de contención e integración del inmigrante en el país de acogida. La atención estará puesta principalmente en destacar los espacios de interacción, al analizar ámbitos donde se llevaban a cabo celebraciones, encuentros, acuerdos y/o conflictos. Dicho análisis no tiene otra intención que demostrar cuán determinante resultó el ámbito escolar para afianzar el concepto de nación en el imaginario colectivo de la población.

Para ello hemos dividido el trabajo en cinco apartados. En el primer apartado aproximamos la mirada a las coyunturas que, a fines del siglo XIX, posibilitaron la sanción de la primera ley de educación a nivel nacional, sentando las bases del sistema educativo moderno. En el segundo apartado, indagamos en las dinámicas generales de funcionamiento asumidas por los inmigrantes en relación a la creación de centros escolares en el territorio argentino. Esto nos permite abordar en los sucesivos apartados, el análisis de los espacios de negociación y de disputa surgidos en torno al funcionamiento de dichas escuelas, en particular en momentos de celebración.⁷

De esta manera, nos centramos en los casos particulares de tres colectividades asentadas en el país en aquellos años: más o menos numerosas, más o menos arraigadas, pero las tres con idiomas diferentes al del país de acogida y provenientes del continente europeo. En el tercer apartado analizamos la comunidad de italianos asentados en la provincia de Santa Fe. Siguiendo esta experiencia, en el cuarto apartado estudiamos la comunidad de judíos establecidos en la provincia de Entre Ríos. Finalmente, en el

⁷ Michel Bertrand, "En torno a los usos de la historia: conmemorar, celebrar, instrumentalizar las independencias latinoamericanas", *Revista Estudios del ISHIR, Investigaciones Socio Históricas Regionales*, Unidad Ejecutora en Red, CONICET, Año 1, N° 1, 2011.

quinto apartado, indagamos en el estudio de la comunidad de daneses localizados al sur de la provincia de Buenos Aires.

Las experiencias de estos centros son analizadas en tanto espacios de integración, destacando dinámicas festivas, donde eran celebrados los días nacionales así como también las fiestas de sus países de origen; dinámicas propiamente educativas; de controversia con la patria de acogida y de disputas de poder. Las conclusiones señalan brevemente la importancia y alcance de estas experiencias tan dispares, que guardaban a la vez significativas similitudes. Finalmente me gustaría señalar que este trabajo ha sido posible gracias a la recopilación de datos recogidos en las obras cuyos autores estudiaron el desarrollo de algunos de estos centros escolares. Dichos documentos nos fueron facilitados por el Centro de Investigación de Estudios Migratorios de la Ciudad de Buenos Aires, y por el Archivo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.

1. Consolidando la Nación: Ley 1.420 de Educación Común

En este primer apartado analizamos el cambio de paradigma en el ámbito educativo sostenido por la clase dirigente del país, y en relación a esto, planteamos los principales postulados que posibilitaron la primera ley de educación a nivel nacional, esto es la Ley 1.420, a finales del siglo XIX, y haciendo fundamental hincapié en el apartado que regula las escuelas particulares. Con *escuelas particulares* nos referimos a aquellos establecimientos que dependían de distintas órdenes religiosas, de asociaciones voluntarias (como es el caso de las asociaciones de inmigrantes); y la enseñanza impartida por los tutores o padres de los estudiantes en el ámbito particular de sus hogares.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, la clase dirigente en Buenos Aires se encontraba abocada en la tarea de la construcción de la Argentina en tanto nación. Si entendemos la nacionalidad como una construcción imaginaria necesaria para transmitir a los individuos un sentimiento de pertenencia a una comunidad, a una identidad

colectiva,⁸ diremos que en la República Argentina esta construcción estuvo atravesada por el ideario liberal de una clase política que deseaba alcanzar el progreso económico, político y cultural, emulando los modelos de las sociedades tanto europeas como norteamericana. Pero la particularidad del proceso que tuvo lugar en Argentina fue que el pensamiento dominante hacia fines del siglo XIX, en lugar de ser un discurso unificador, fue una ‘mitología de la exclusión’,⁹ ya que dejaba fuera del “proyecto nacional” a buena parte de la población nativa.

Asimismo, varios son los autores que en esta misma línea ven la conformación de la identidad nacional como “un proceso de desetnicización” en el que el Estado argentino fue una “verdadera máquina de aplanar las diferencias”.¹⁰ Esto hizo que se volviera dificultosa la posibilidad de pensar y, más aún, de constituir, las diversas identidades plurales que fueron instituidas a partir de estas políticas, a la vez que se conformaron sujetos poco vinculados a la alteridad. La cultura nacional fue el resultado de políticas estatales identitarias, a través de las cuales se buscó alcanzar una homogeneidad cultural, al mismo tiempo que organizar la diversidad interna.¹¹

A partir del desprecio manifestado hacia la población nativa, junto a la gran valorización de lo europeo (es decir, la hipotética superioridad racial del “hombre blanco”), se busca la unidad étnica del país, fomentándose la inmigración proveniente de Europa, la cual debía integrarse al proyecto nacional, y contribuir a que el país alcanzase el progreso económico, social, político y cultural deseado.

Es aquí donde el sistema educativo, junto a otras instituciones, desempeñó un rol fundamental. La educación asumió, en la construcción de la nación, un papel político esencial, ya que funcionaba tanto como una herramienta de homogeneización e integración de la población, como un mecanismo de control social y estabilidad

⁸ Ver Benedict Anderson, *Las comunidades imaginarias*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993 ; Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, Crítica, 1998.

⁹ Nicolás Shumway, *The Invention of Argentina*. Berkeley, University of California Press, 1991.

¹⁰ Alejandro Grimson, Alejandro, *Interculturalidad y comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2000, p. 49.

¹¹ Emmanuel Taub, “Exclusión y Otredad. Notas sobre la construcción del otro-indígena en la formación del Estado Nacional argentino”, *Iberoamérica Global*, Universidad Hebrea de Jerusalén, vol. 1, n° 1, (Jerusalén, 2008), pp. 54-72.

política.¹² La institución escolar, considerando a los hijos e hijas de inmigrantes como nativos y nativas, llevó a cabo su socialización en la simbología nacional, integrándolos a una sociedad todavía en construcción, al mismo tiempo que eliminaba las particularidades de los diversos orígenes. Por ello compartimos la idea de la antropóloga Dolores Juliano al sostener que, según las características de los grupos sociales, y según las prioridades establecidas en cada momento histórico, los sectores que diseñan las políticas del Estado pueden priorizar unos u otros aspectos de los objetivos escolares, o apoyarse en instituciones sociales alternativas para conseguir sus objetivos.¹³

En este período que dio comienzo hacia 1880, la tarea primordial encomendada a la escuela fue la de alfabetizar. a la vez que construir y transmitir la pertenencia al Estado. Estas estrategias ubicaron a la *Escuela* en calidad de mecanismo indispensable de gobernabilidad y, por consiguiente, su condición de eje fundamental de la política en construcción.¹⁴ Para los grupos étnicos originarios que habitaban el país, poseedores de contenidos culturales diferentes, educar significaba para el Estado, la aculturación, la ciudadanía y la nacionalización de esta población.¹⁵ Es importante señalar que, si la contribución de la educación fue fundamental para conformar lo que se consideraba la nacionalidad argentina, también se consideró relevante la celebración de las denominadas *Fiestas Patrias*. Durante este proceso de “construcción de la nacionalidad” se utilizaron los símbolos, emblemas y representantes que encarnaban la nación argentina tales como: los héroes nacionales que había participado en la revolución y gesta política de la independencia; la bandera; el escudo; la escarapela o el Himno Nacional. En relación a esto se desarrolló la creación de una iconografía específica y la construcción de monumentos conmemorativos como herramientas que realzaron la adhesión al terruño. En el momento en que el Estado utilizaba estos elementos (héroes, símbolos) en las conmemoraciones de fechas claves para la historia

¹² Lucia Lionetti, *La misión política de la escuela pública: formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*. Buenos Aires: Miños y Dávila, 2007.

¹³ Dolores Juliano, “Educación e inmigración. El caso de Argentina (1880-1930)”. En: García Jordán, Pilar (coord.): *Memoria, creación e Historia. Luchar contra el olvido*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1994, p. 362

¹⁴ Juliano, op. cit., p. 360.

¹⁵ Gabriela Dalla-Corte Caballero, *Mocovíes, franciscanos y colonos de la zona chaqueña de Santa Fe (1850-2011). El liderazgo de la mocoví Dora Salteño en Colonia Dolores*. Rosario: Prohistoria Ediciones, 2012.

nacional, tales como el 25 de Mayo o 9 de Julio, celebraba también las hazañas de los comúnmente denominados "Padres de la Patria", sus gestas, sus símbolos, convocando al hacerlo a un consenso alrededor de su legitimidad. Esto determinó aquello propiamente "nacional", "argentino".¹⁶

En cuanto a la gestión de la educación, la incursión del Estado en ella supuso la tarea combinada con los gobiernos provinciales y la de los particulares. En el espacio educativo el gobierno nacional tendría una creciente participación y se reservaría prerrogativas de superintendencia y legislación general. El Estado se apropiaría tanto de estas como de otras actividades, sustituyendo en su ejecución a diversos agentes sociales. Llevar a cabo y mantener este relevo implicaría una transferencia y una concentración de ámbitos funcionales a la vez que una fuente de legitimación y de poder. Así es como en medio de una lucha encarnizada por mantener las parcelas de poder, facciones de liberales, conservadores, católicos y laicos¹⁷, acordaron poner en marcha un sistema educativo a nivel nacional, esto es, establecer una normativa jurídica que regulase el ámbito educativo formal, asumiendo asimismo cuestiones administrativas e institucionales, tanto en lo que respecta a la financiación, construcciones edilicias, regulación de la actividad docente, planes de estudio, como de reglamentación y habilitación de varios aspectos de las escuelas particulares y privadas del territorio.¹⁸

El proyecto de un sistema educativo a escala nacional no estuvo exento de polémicas. El debate surgido en el seno de la clase dirigente y en la opinión pública¹⁹ acerca de este proyecto educativo, finalmente se saldó con el triunfo de las tendencias que negaban la posibilidad de una real autonomía entre el poder político y la educación. Esta clase dirigente, que ponía en marcha el proyecto nacionalizador a través de la educación, ha sido estudiada en varias de sus vertientes por Botana. El autor se encargó

¹⁶ Juan Carlos Garavaglia, *Construir el estado, inventar la nación. El Río de la Plata, siglos XVIII-XIX*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

¹⁷ Natalio Botana, *El orden conservador. La política argentina entre 1880-1916*. Capítulo VII "Del orden oligárquico a la democratización". Buenos Aires: Hyspamérica Ed, 1985.

¹⁸ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Ed. Galerna, 2006.

¹⁹ Gregorio Weinberg, *Debate parlamentario. Ley 1420*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1984.

de desentrañar la dimensión política del fenómeno oligárquico a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. A estos actores de la década del '80' los define como conservadores en lo político y liberales y progresistas en lo socio-económico, una elite laica opuesta al clero, que no tomaría la estructura jerárquica de la religión pero que no dudaría en defender las jerarquías entendidas en términos propios: "patricios", "aristócratas". Asimismo y en correlación con dicho proyecto este grupo de intelectuales y políticos defenderá a la educación, cada vez con mayor ahínco, como medio para alcanzar la "civilización". En las postrimerías del siglo XIX y durante la década del '80 se exponían de manera más clara y definida las contradicciones de una generación de ilustrados que peleaban palmo a palmo por la conquista de los espacios políticos.

Finalmente fue sancionada en 1884 la Ley 1.420 de Educación Común²⁰, que pasó a regular el sistema educativo a nivel nacional estableciendo la gratuidad, laicidad y obligatoriedad de la educación primaria. Fueron varios los artículos que en dicha ley instauraban la libertad de enseñanza; al Estado como responsable de la educación pública; la financiación de la educación primaria a través de la creación de un *Fondo Escolar Permanente*, la normalización de la actividad docente, asegurando su formación, estabilidad y derecho al retiro, etc.;²¹ y la inspección estatal sobre las escuelas particulares.

Este último punto correspondía la capitulo VIII de la ley, y en cuyos artículos se establecía los deberes de directores y maestros de estos establecimientos: presentación de títulos de capacidad legal para ejercer el magisterio y de informes con datos estadísticos que les fueran solicitados por la autoridad escolar respectiva, "someterse a la inspección que, en interés de la enseñanza obligatoria, de la moralidad y de la higiene, pueden practicar, cuando lo crean conveniente, los inspectores de las Escuelas Primarias y el Consejo Escolar de Distrito", etc.²²

²⁰ Ley de Educación Común sancionada el 26 de junio de 1884 y promulgada el 8 de julio de 1884, publicada en Anales de Legislación Argentina, 1881-1888.

²¹ Cielo Zaidenweg, *La consolidación de la Argentina como Estado nacional vía el sistema educativo*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2008 (Tesis inédita).

²² Ley 1.420 de Educación Común..., Capítulo VIII, Art. 70.

Estos instrumentos de inspección, control y fiscalización pasarían a ser administrados por el *Consejo Nacional de Educación* (CNE), Institución creada en 1881. Además de construir edificios públicos, organizar los programas educativos, introducir y vigilar la obligatoriedad del ciclo completo, todo ello con un fuerte carácter nacional, tenía la misión de enviar inspecciones que fiscalizaran las escuelas de extranjeros, sus planes de estudio, su normativa y si cumplían con la legalidad y autorización de las potestades argentinas. Fundamentalmente la importancia a la hora de vigilar a estos centros estaba puesta en la enseñanza del idioma nacional, corroborar su correcto uso y enseñanza. Sin embargo, no fue hasta abril de 1888 cuando se puso en funcionamiento este sistema de inspección, el extenso territorio y las malas comunicaciones restringían enormemente dichas tareas.²³

2. Haciendo escuela: extranjeros en Argentina

En este apartado nos centramos en los citados casos de las comunidades extranjeras escogidas para este análisis, utilizando fuentes primarias y material bibliográfico para exponer los objetivos y logros de las escuelas que crearon en la Argentina. Esto nos ayuda a identificar a grandes rasgos y en un estudio comparativo las particularidades a la vez que las semejanzas de la relación que mantuvo el gobierno nacional con estos centros privados. Es importante señalar la historia de tres de estas colectividades de extranjeros que llevaron a cabo labores educativas en su nuevo país de acogida, advirtiendo la relación de éstas con las autoridades argentinas.

La estrategia de los sectores dominantes en Argentina desde mediados del siglo XIX fue la de la repoblación del territorio con mano de obra inmigrante en reemplazo de la población indígena y mestiza, que pudieran servir más fácilmente a los proyectos de acumulación de los sectores dominantes.

Ya desde la constitución de 1853, a la que Buenos Aires se incorpora casi diez años más tarde, se puede leer en el Preámbulo: “promover el bienestar general, y asegurar los beneficios de la libertad para nosotros, para nuestra posteridad y para todos

²³ Bertoni, op. cit., pp. 183-184.

los hombres del mundo que quieran habitar en el suelo argentino".²⁴ Asimismo Alberdi afirmaba en su obra: "Gobernar es poblar, definir de otro modo el gobierno es desconocer la misión americana. Cualquiera que sea su Constitución no será por muchos años otra cosa que la Constitución de un desierto".²⁵

Las formas en que se buscó el ingreso de los extranjeros al país fue variada, cabe destacarse que ya en el gobierno de Mitre, existían agentes en el exterior (sobre todo en los principales países de Europa) que funcionaban como "propaganda" para la Argentina, asegurando, a quienes pudieran estar interesados, que en dicho país existían excelentes condiciones climáticas para la agricultura y la ganadería, etc. Por otro lado, la Ley de Inmigración y Colonización, sancionada en octubre de 1876, creaba un Departamento General de Inmigración que asumía, entre sus funciones, ayudar a los inmigrantes a conseguir un trabajo y hogar. El caudal inmigratorio que llegó a la Argentina fue tan notorio, que por más de setenta años el 70% de la población de Buenos Aires, y casi el 50% de la población de algunas provincias como Córdoba y Santa Fe, era extranjera.²⁶

Sin embargo, y a pesar de estas condiciones económicas favorables, para atraer a la gran masa de migrantes voluntarios el esfuerzo se centró en conceder ventajas en el campo de lo simbólico, posibilitarles elementos de ascensión social como forma de acelerar su promoción individual. La escuela gratuita, laica y obligatoria se encontraba entre esta estrategia general del proyecto ilustrado.²⁷ No obstante pronto se darían cuenta que lejos de convertirse en una realidad generalizada, el Estado todavía no contaba con los medios suficientes para proveer de esta educación a todo el país.

Debido a este motivo, muchos de ellos, a medida que fueron arribando, optaron por tomar la iniciativa, dando lugar a la creación de centros educativos propios para su comunidad. Se cumplían varios objetivos, en primer lugar cubrir la escolarización de aquellas zonas donde el Estado se encontraba ausente, servir como agentes de contención ante el desarraigo de estos individuos, y, relacionado a esto, las escuelas de

²⁴ Constitución Nacional ([1853]2003). Buenos Aires: Ed. Advocatus, p. 9.

²⁵ Alberdi, op. cit., p. 167.

²⁶ Fernando Devoto, *Historia de la inmigración en la Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2002.

²⁷ Juliano, op. cit.

extranjeros que servían para mantener y reproducir las pautas y valores culturales de sus propios países de origen.

A medida que la prioridad del gobierno central respecto a la educación fue haciéndose cada vez más efectiva, el gran número de población inmigrante provocaba cierto temor en la clase política, se suponía que tanta mezcla de nacionalidades y acentos no ayudaría a consolidar una identidad propiamente nacional. Los actos escolares aparecían entonces como la mejor ocasión para homogeneizar la base cultural de los niños y niñas, que en su mayoría pertenecían a la primera generación que nacía en Argentina. Estas conmemoraciones le daban un significado a la palabra Patria, por tanto la exigencia de celebrar las ceremonias nacionales pasó a ser de vital importancia.

De esta manera, las celebración de actos nacionales se construían a partir de ejes definidos: el origen de los antepasados (12 de Octubre), el nacimiento de la Nación (25 de Mayo y 9 de Julio), el respeto a los próceres que participaron de las gestas (San Martín, Belgrano) y la defensa de los símbolos que representaban al país: el Himno y la Bandera.

No todos los inmigrantes, ni tan siquiera las comunidades reaccionaron de la misma forma ante los estímulos del país de adopción, sobre todo por su pasado cultural diferente, pero también porque la sociedad receptora los acogió bajo circunstancias muy diversas. Analizaremos algunos casos particulares de escuelas creadas y sostenidas por las comunidades de extranjeros, dando cuenta así de las articulaciones que se generaron entre estas comunidades y el Estado nacional.

3. Comunidad italiana en Santa Fe y conflictos con el Estado

La colonización de este grupo étnico fue especialmente exitosa en la provincia de Santa fe antes de 1890, donde se difundiría la pequeña y mediana propiedad de la tierra, dando como resultado condiciones culturales particulares. La fuerza de esta comunidad se reflejó en una amplia labor cultural y educativa debido al creciente interés de estos propietarios y trabajadores, encontrándose entre sus logros la fundación de escuelas

privadas de las colectividades y de las organizaciones mutuales y gremiales,²⁸ así como la instalación y expansión de asociaciones populares destinadas a la difusión cultural.²⁹

A medida que los grupos de inmigrantes tendieron a fundar escuelas primarias, la colectividad italiana en particular, intentó controlar la reproducción de su cultura nativa organizando su propia educación formal. En su obra, Carina Frid nos ofrece el análisis de los aspectos más importantes de su organización. En cuanto a las condiciones de admisión a dichos centros, por lo general las sociedades mantuvieron limitaciones de carácter étnico: solo los italianos o hijos de italianos podían ser socios activos, y la edad de los alumnos oscilaba entre los 6 y 15 años. En 1890, sin embargo, se modificarían los reglamentos aceptando a hijos de madres viudas, padre indigente o de aquellos padres que no pudieran pertenecer a la sociedad por edad avanzada.³⁰ En cuanto a la bibliografía disponible en estos centros, tanto los libros de lectura, como los de gramática italiana, historia, geografía y aritmética, pertenecían íntegramente a autores peninsulares.

El conflicto más violento que vivió esta comunidad de italianos de la provincia de Santa Fe, lo recoge detalladamente Bertoni en su artículo "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX". El acontecimiento toma lugar en el mes de abril de 1888 cuando la asamblea societaria elevó un proyecto de reforma de sus escuelas, y fue rechazado por el Consejo Nacional de Educación. Este hecho motivó la irritación de un grupo de socios y periódicos italianos publicados en Buenos Aires que llegaron a denunciar lo ocurrido. La idea de inspeccionar estas escuelas por el CNE fue transmitida a Italia como una orden de clausura dispuesta por el gobierno argentino de los centros escolares, lo

²⁸ Carina Frid, "Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1880-1920)", en *Actas de Jornadas sobre colectividades: identidad e integración. Técnicas de investigación*. Buenos Aires, 1987, pp. 1-31.

²⁹ Carina Frid, "La Unione e Benevolenza y la Garibaldi: dos sociedades de ayuda mutua" pp. 81- 84, en "Mutualismo y educación en Rosario: las escuelas de la Unione e Benevolenza y de la Sociedad Garibaldi (1874-1911)", *Revista Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n° 1. CEMLA (Buenos Aires, 1985), pp. 77-97.

³⁰ *Ibidem*, p. 87.

cual no hizo más que provocar una enorme excitación tanto en el pueblo italiano como en su gobierno.³¹

Tal fue el revuelo, que el Primer Ministro italiano Francesco Crispi motivando por lo ocurrido, llegó a pedir explicaciones oficiales al embajador argentino en Italia Del Viso. La respuesta en Argentina no se hizo esperar y a través del periódico *La Prensa* se podía leer: "lo que rechazamos con todo el vigor de nuestro patriotismo es el llamamiento que se hace al gobierno italiano, a propósito de lo que a la instrucción primaria argentina afecta, a fin de que temple y dirija mejor su política colonial".³²

En esta discusión emergieron –como sostiene Bertoni– las calladas tensiones acumuladas en los años previos, alrededor de las escuelas extranjeras. Sin duda desde este hecho fueron intensificadas las medidas de control sobre la orientación y los contenidos de la enseñanza en estos centros. Por su parte, la CNE trató de moderar el conflicto, aduciendo que lo sucedido había sido sobredimensionado por la prensa tanto argentina como italiana. Entre tanto, los maestros argentinos en la revista *La Educación* reclamaban que el Estado ejerciera un firme control sobre estos centros:

"...Nuevamente se ha puesto en discusión la debatida y jamás resuelta cuestión de las escuelas italianas [...] Empeñados en constituir una nacionalidad, robusta y fuerte [...] Cumplimos con el deber de llamar seriamente la atención del Consejo Nacional de Educación sobre las obligaciones que le impone la Ley de educación... si el Consejo Nacional sacudiera el marasmo que lo corroe, las escuelas italianas se convertirían en algo menos que imposibles para conseguir el objeto antinatural y antipatriótico que persiguen".³³

Finalmente la clase dirigente argentina resolvió el conflicto de la siguiente manera, se decretó que los edificios en que funcionaban las escuelas italianas pertenecerían al Consejo Nacional de Educación, previa compra de los mismos; y que desde agosto de 1889 ya no podrían admitirse en las escuelas del CNE maestros con títulos extranjeros.³⁴

³¹ Bertoni, op. cit., pp.184-185.

³² *La Prensa*, 20 abril de 1888.

³³ *La Educación*: "Escuelas italianas", núm. 51, 1 de mayo de 1888, pp.835-836.

³⁴ CNE, Actas de sesiones, miércoles 14 de agosto de 1889.

Resuelta ya la contienda, continuaría el malestar entre esta comunidad de extranjeros y el Estado nacional cuando en 1897 la asociación Unione e Benevolenza redactó su propio programa de estudios, el cual fue rechazado en sendos casos por juzgar que tenía mayores deficiencias aún que los programas propuestos anteriormente. La "molestia" la ocasionaban fundamentalmente los contenidos generales del programa, por cierto pioneros para la época, que contenían dos diferencias fundamentales respecto al resto, una era el bilingüismo y la otra, la enseñanza de nociones comerciales.³⁵

Tras este incidente el gobierno argentino volvería a insistir en su intervencionismo en 1905, esta vez con el ofrecimiento tanto a la Sociedad de Unione e Benevolenza como a la de Garibaldi, un curso gratuito de doctrina cristiana, inmediatamente rechazado por ambas, aduciendo que la enseñanza religiosa no estaba comprendida en el programa de estudios del gobierno italiano que regía para las escuelas. Lo que sin duda se estaba discutiendo o poniendo en duda en estas contiendas sobre cuestiones internas de los centros escolares, era la plenitud de la soberanía argentina. No obstante, el gobierno limitaría cada vez más el radio de acción de las escuelas que no estuvieran dispuestas a colaborar en la formación de una identidad arraigada en el país que, en este caso, los acogía.

4. Comunidad danesa porteña y relaciones con el Estado Nacional

Los primeros daneses llegaron a la Argentina en la década de 1860, alentados por un pionero que había vivido en el partido de Tandil desde 1848, y que en una posterior visita a su patria habría convencido a un pequeño núcleo de compatriotas a probar suerte en aquel país sudamericano. Con este reducido grupo que pertenecía al sudeste de Dinamarca (islas de Moen y Lolland-Falter) comenzó un proceso migratorio que atrajo a las ciudades de Tandil, Tres Arroyo y Necochea a centenares de daneses originarios de aquella zona.³⁶

³⁵ Frid, op. cit., p. 91.

³⁶ Maria Bjerg, "Entre Valdemar Serj y San Martín. La creación de una identidad Dano-argentina en las Escuelas de la Comunidad Danesa", en *IV Jornadas sobre colectividades en la Argentina. Identidad, integración e inserción en el país. Relaciones con las naciones de origen*. Tandil: Instituto de Estudios Histórico-sociales y CONICET, 1993, p. 3.

Las primeras entradas fueron muy bajas numéricamente, 50 inmigrantes al año. Poco a poco sin embargo, se fueron acrecentando y desde 1910 hasta la primera guerra mundial se contabilizaron 1000 ingresos anuales de daneses en la Argentina. De esta manera entre 1870 y 1930 arribarían al país alrededor de 13.500 inmigrantes de esta región noreuropea. Provenientes de un país cuya principal actividad era la agricultura, el objetivo de la mayoría, no eran las ciudades, sino el campo. El propósito era acceder a una parcela, y mejorar su nivel socio-económico. Una de sus principales expectativas habría sido restablecer una parte del tejido social, para lo cual sería necesario institucionalizar los lazos que permitiera conservar su cultura europea. Fue la Iglesia quien finalmente asumió la responsabilidad de sostener y continuar los valores culturales daneses, siendo el centro que articularía a las diferentes organizaciones comunitarias para conseguir una mejor adaptación de éstos a la sociedad de adopción.

Para entender la labor educativa desarrollada por la colectividad danesa en Argentina, es necesario tener en cuenta algunos apuntes acerca de su Iglesia como centro aglutinador. Una modalidad asumida por esta Institución fue la llamada Iglesia libre, que en su intento de buscar adeptos mas allá de su comunidad, desarrollaba un trabajo misional que incluía la afiliación y conversión de otras comunidades de inmigrantes, y de comunidades nativas. De esta manera, para esta rama del luteranismo poco importaba el mantenimiento del inglés, primaba entonces su actividad misionera. A pesar de ello, pronto se harían eco de las ideas y pensamientos del predicador y teólogo danés Nikolaj Frederik Grundtving (1783-1872), para éste la vida del hombre se conformaba de dos partes: la humana y la cristiana, vivir el aspecto humano significaba vivir en armonía con el espíritu de la humanidad a la que se pertenecía, debiendo por ello honrar sus tradiciones, su mitología, su idioma y su historia, así como mantener vivo su espíritu. Es importante señalar que hablamos de una de las personas más influyentes de la historia danesa, ya que su filosofía dio origen a un nuevo tipo de nacionalismo en Dinamarca en la segunda mitad del siglo XIX.

Grundtving iba más allá de la cuestión religiosa definiendo a la nación solo con características externas: legislaciones o aspectos administrativos, mientras que lo que contaba de verdad para él era el Pueblo, formado por individuos que compartían

determinados valores intrínsecos cuyo rasgo central era el idioma, afirmando que se podía cambiar de nación moviéndose de un país a otro, pero en tanto que se había nacido en un pueblo no era posible dejarlo. Esta rama luterana no perseguía intenciones misionales para la conversión. En un estudio Bjerg destaca la preeminencia del grundtvianismo en las ciudades de Tres Arroyos, en donde funcionó la primera Escuela Superior Popular, mientras que en la localidad de Necochea la comunidad danesa se inclinaba por seguir los preceptos de la iglesia misionera.³⁷

En general diremos que para esta colectividad la asimilación requería en Argentina de un proceso costoso y traumático, acrecentado por el contacto con un medio propenso al cristianismo y, sin duda, hispanohablante, de manera que la primera generación al menos, prefirieron levantar un muro alrededor de la comunidad y vivir como en Dinamarca, mirando de lejos una realidad que no comprendían.³⁸ La labor de la Iglesia en este sentido fue la de crear un tipo de escuela cuya educación iría encaminada a contribuir en la preservación del idioma y del legado cultural danés. Paralelamente a la difusión de este establecimiento educativo, la Iglesia ampararía en su seno otras actividades y organismos como fueron las asociaciones de ayuda mutua, bibliotecas, centros de esparcimiento y ocio, etc.

En lo que respecta al funcionamiento de las escuelas, cabe destacar que la financiación de las mismas recaía en los miembros de las congregaciones, no solo con recursos provenientes de los padres de niños en edad escolar, sino de toda la comunidad, llegando incluso a formar cooperadoras que facilitaban becas a las familias con escasos recursos. Por otro lado, desde la década de 1890, la escuela danesa en Tandil trató de resolver lo que se consideraba un problema: educar a los hijos de padres daneses, nacidos en Argentina, resolviéndolo en parte con la incorporación de un maestro de nacionalidad argentina al plantel del profesorado, exigencia que por otra parte reclamaría el Consejo Escolar, convirtiéndolo en ley años más tarde. Esta disposición se sancionó como ley concretamente en el año 1917, momento en el

³⁷ Maria Bjerg, "Entre Sofie y Tovelille. Las escuelas de la comunidad danesa frente al problema de la identidad nacional de las generaciones nacidas en la Argentina (1886-1930)", *Revista de Indias*, Instituto de Historia CSIC, vol. LVI, núm. 206, (Madrid, 1996), pp. 133-165.

³⁸ Bjerg (1993), op. cit., p. 9.

cual pasó a ser una condición indispensable la incorporación de un maestro de nacionalidad argentina, para permitir el funcionamiento de escuelas étnicas.

Las escuelas danesas, sin embargo, se reservarían el derecho de contratar y pagar los sueldos de estos maestros, con la única intención de rechazar el intervencionismo por parte de las autoridades del CNE. Asimismo, el currículo escolar comprendía el estudio de la historia, geografía, religión e idioma de Dinamarca, abarcando el 60% de las horas lectivas, mientras que el resto del turno escolar sería dedicado a cumplir los mandatos del programa oficial correspondientes a la educación pública argentina. Este hecho obligaba a los estudiantes a volver por la tarde para conocer la lengua, geografía, y cultura general de la nueva patria.³⁹

Si bien estas escuelas respetaban el calendario tradicional argentino, celebrando festividades patrias como el 25 de mayo o el 9 de julio. La comunidad emplearía grandes esfuerzos por contribuir a la formación de una identificación con la tierra de sus padres, festejando ceremonias propiamente danesas, tanto oficiales como religiosas. Una de las celebraciones más importante era la que conmemoraba la Constitución danesa en la fecha del 5 de junio. Era común la exaltación de las dos banderas (la argentina y la danesa), así como la entonación de los dos himnos en cualquier acto público. Este sentido de pertenencia al país de adopción lo advertimos particularmente en la participación de la escuela y la congregación danesa en las celebraciones del Centenario de la ciudad de Tandil en 1923, fecha en que, entre otros, los alumnos hicieron gala de las banderas de sus dos patrias, estrechando además la vinculación de los daneses con la historia de la ciudad. En tanto que se guardaban las tradiciones luteranas en las celebraciones de la Pascua, Pentecostés, el día de la Ascensión y hasta la ceremonia tradicional del árbol de navidad.⁴⁰

Estas escuelas eran permitidas por el Estado nacional, ya que cumplían las reglamentaciones exigidas por el Consejo Escolar, además de que, a comparación con otros grupos étnicos residentes en la Argentina, no suponían numéricamente una amenaza para el proyecto de argentinización que se perseguía.

³⁹ Bjerg (1996), op. cit.

⁴⁰ Maria Bjerg, *Entre Sofie y Tovelille. Una historia de los inmigrantes daneses en la Argentina (1848-1930)*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2001, p. 45.

Bjerg sostiene que a pesar de esta supuesta integración de la colectividad danesa, lejos de aculturarse, las relaciones sociales primarias tenían lugar, casi exclusivamente, dentro del grupo. Los daneses sintiéndose amenazados en la conservación de su comunidad por leyes que respondían a un proyecto liberal nacionalizador y homogeneizador, atrasarían mucho tiempo su asistencia a la escuela pública, evitando ser educados en la fe católica, a la vez que conservarían sus pautas matrimoniales endogámicas.⁴¹ Pedro Delmar ya en 1915 esbozaba:

“La pregunta que, casi naturalmente, surge (...) es la de permanecer siendo daneses o entregarnos a que el tiempo nos vuelva argentinos y si debemos tener una educación danesa o una argentina (...) La colonia se volverá seguramente argentina, pero hagamos esfuerzos para que eso ocurra lo más lentamente posible! (...) a causa de la migración de sus padres, la segunda generación no son ni totalmente daneses ni completamente argentinos”.⁴²

La educación resultó ser una preocupación permanente para la comunidad, ya que a través de ésta intentaron resolver el problema de su identidad: la primera generación se rehusaba a perder su nacionalidad de origen, mientras que sus hijos nacían y crecían en la nueva patria. El quiebre cultural supuso un problema que obsesionó a muchos, pero que muy pocos pudieron resolver con soluciones concretas. Siguiendo este análisis de experiencias de escuelas extranjeras en Argentina, a continuación haremos referencia al tercer y último caso escogido, la comunidad de judíos instalados en la Provincia de Entre Ríos.

5. Comunidad de judíos: el caso entrerriano

Antes de adentrarnos en el caso de esta comunidad en particular, debemos tener en cuenta un par de acontecimientos que marcaron el tipo de migración llevado a cabo por la colectividad judía en la Argentina para este período. Esto es, a mediados del siglo XIX surgen en Europa occidental varias entidades filantrópicas impulsadas por la comunidad judía, entre ellas la *Alianza Israelita Universal* (AIU) y la *Jewish*

⁴¹ Bjerg (1996), op. cit., pp. 13-14.

⁴² Pedro Delmar, “Andet Slaegtled” en *Aarsskrift for Dansk Skoleforening i Argentina*, 1919, p. 10, en Bjerg (1993), op. cit., p. 19.

Colonization Association (JCA). Es importante señalar que la Alianza Israelita Universal fue fundada en París por alta burguesía financiera francesa en 1860, mientras que la *Jewish Colonization Assosiation* fue inaugurada por el Barón Maurice de Hirsch en 1891.

Mientras que ambas evidenciaban el potencial económico y social de la judía burguesía europea y occidental, distaban en su ideología y sus estrategias. Si la finalidad de la JCA era la de fomentar la migración masiva de judíos de Europa Oriental, impulsando la colonización concentrada en lugares previamente elegidos, como lo fue la Argentina; el objetivo de la AIU era lograr el progreso de esta población en sus mismos lugares de origen por medio de la instrucción, por lo que se propuso impulsar una red de escuelas para la comunidad judía de regiones atrasadas del Mediterráneo, como las pertenecientes a Marruecos, Norte África, Balcanes e Imperio Turco. A continuación veremos como a pesar de sus diferencias, en el caso de la migración de judíos a la argentina, ambas asociaciones terminaran colaborando para contribuir a la integración de esta población al nuevo país de acogida.

Mientras tanto, diremos que desde 1870 comenzaba el asentamiento de judíos provenientes de Europa Oriental en el interior del país, sobre todo en la provincia de Entre Ríos, estableciendo colonias propiamente dichas. Eran terrenos casi deshabitados en donde los colonos debían abastecerse y proveerse de su subsistencia y claro está, de su propia educación, ya que los gobiernos provinciales no cubrían la función de escolarización elemental por una evidente falta de recursos. En este sentido, y con el objetivo de conseguir una rápida integración de los colonos a la sociedad receptora, las escuelas creadas por la JCA combinaron la educación laica elemental con una enseñanza religiosa, para ello era necesario incorporar maestros de habla castellana, pero fundamentalmente de religión y cultura judía.

A partir de 1890 comienzan a llegar maestros sefardíes, formados en los colegios dependientes de la AIU, a estos asentamientos, para hacerse cargo de la administración y enseñanza de los centros escolares que fundaba la JCA. Diana Epstein analiza en su trabajo, titulado "Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-

1920",⁴³ las cartas que estos maestros escribían a las autoridades de la AIU en la central, en estas se reflejaba su cosmovisión del país de acogida, del funcionamiento de las colonias, así como las quejas y denuncias que los mismos maestros hacían un sistema escolar todavía deficiente. Entre los reclamos más destacados encontramos: la falta de organización administrativa de los mismo centros escolares, siendo ellos quienes debían asumir esas responsabilidades además de sus labores como pedagogos; acusaban el escaso número de docentes y la falta de recursos materiales básicos como la pizarra, bancos, libros texto, mapas, banderas; se lamentaban de los desoladores territorios y el inhóspito clima al que estaban sometidos.⁴⁴

A pesar de las dificultades e inconvenientes, para mediados de 1910 la JCA había fundado 78 instituciones educativas de enseñanza primaria acorde con los programas de las escuelas fiscales del país. Sin embargo, en 1920 se produciría el traspaso de estas escuelas al CNE. Veamos cuales fueron los motivos.

Esta situación generó conflictos con el Estado. Ya desde 1880, y sobre todo a partir de 1890 cuando la escuela pasó a ser un instrumento de conformación de nacionalidad a la vez que predominaba el afán por integrar a los inmigrantes al país: comenzó a verse la preocupación de las autoridades nacionales por la llegada de estos colonos judíos de Europa central y oriental, según memorias del departamento de migraciones en 1900: "...gente con hábitos, ideas, y religión distintas a la nuestras".⁴⁵

La preocupación residía fundamentalmente en que estas comunidades incorporasen en sus programas de estudios los contenidos nacionales pero, sobre todo, el idioma oficial, que consideraban decisivo en la construcción de la argentinidad. No obstante la JCA conocía de antemano el pensamiento del Gobierno Nacional en relación al funcionamiento de las escuelas extranjeras en el país, es por ello que se empeñaban en destacar que seguían estrictamente los programas oficiales del Estado: lengua del país, instrucción cívica, historia nacional, y que cumplían las reglamentaciones vinculadas a los festejos patrios, al conocimiento de los próceres y el uso de símbolos patrios: himno, bandera y escudo nacional.

⁴³ Diana Lía Epstein, "Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920", *Anuario del IEHS "Prof. Juan C. Grosso"*, UNCPBA, n° 12. (Tandil, 1995), pp. 347-369.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 350.

⁴⁵ Memorias del Departamento de Migraciones, año 1900, p. 80

Encontramos referencias al cumplimiento de esta normativa oficial en las cartas que los maestros enviaban a sus superiores en París, relatando las actividades que llevaban a cabo en los centros escolares en Entre Ríos, así en una de estas cartas el profesor Bitbol relata que:

“...En ocasión de la fiesta nacional del 9 de julio, ese día no hemos trabajado. Sin embargo pedí a los alumnos que vengan mejor vestidos que de costumbre (...) Les hice entonar en coro el Himno Nacional Argentino, un canto hebraico y algunos otros cantos escolares extraídos del libro “Cantos Escolares” que Uds. me enviaron”.⁴⁶

Mientras tanto, las escuelas judías en particular fueron asiduamente visitadas por inspectores dependientes del Consejo Nacional de Educación, quienes además de asistir personalmente a los establecimientos, frecuentemente solicitaban informes de programas y demás actividades de estos centros. La desconfianza por esta comunidad respondía además a un tema que implicaba disputas de jurisdicciones. Las inspecciones tenían dos objetivos entonces, uno era vigilar el cumplimiento de la ley de educación común sobre las escuelas particulares, otra supervisar el funcionamiento y la presencia de la potestad provincial sobre estos establecimientos, a modo de intervencionismo nacional sobre los territorios provinciales. A través de los informes de estos funcionarios, encontramos sin embargo mensajes contradictorios acerca de la enseñanza en esta comunidad. En un artículo en la revista *La Educación* en 1895, se elogia la tarea de las escuelas israelitas en Entre Ríos, y en particular a la colonia *Clara*, dirigida por José Sabash:

“...Desde el primer día ha impartido la enseñanza en la lengua española. Los alumnos del segundo grado hablan siempre en español, aún durante los recreos, en sus conversaciones, pues así lo tiene prescripto [...] el señor profesor Sabash explica la Historia Nacional y me he sentido vivamente halagado con las opiniones y referencias de estos niños extranjeros, acerca de nuestros acontecimientos históricos culminantes y nuestros hombres eminentes; [...] los niños conocen la geografía nacional [...] Nuestras fiestas cívicas han sido conmemoradas y nuestro bello Himno Nacional se recita y se canta por los 120

⁴⁶ Alianza, Correspondencia, 1899, prof. Bitbol, Argentina. 102, Archivo AIU, Paris. Epstein, op. cit., p. 364.

alumnos de la escuela [...] mi propósito ha sido dar a conocer que en esta escuela destinada a la población escolar extranjera, costeadada por la Empresa Colonizadora Judía, [...] se nacionaliza la enseñanza y se instruye a los niños para incorporarse a la obra del progreso argentino. El profesor José Sabash [...] es un obrero eficiente de la nacionalidad argentina".⁴⁷

Sin embargo, trece años más tarde, en 1908, otro inspector del CNE reabría el debate sobre estas escuelas, denunciando el incumplimiento del mínimo de enseñanza nacional en las escuelas de las colonias ruso-judías de Entre Ríos. Revelando además en el informe desidia y complicidad de las autoridades de la provincia. Era quizás esta denuncia una postura política mucho más profunda que insistía en poner en duda la autonomía de las provincias sobre el aparato educativo. Lo cierto fue que en 1906 se sanciona la llamada Ley Laínez, que permitía y alentaba la creación de escuelas nacionales en las diferentes provincias. Situaciones verdaderamente tensas se vivieron entre los inspectores nacionales y autoridades provinciales para este período.

Para 1916, el control excesivo por parte de las autoridades nacionales, acompañado del enorme insumo de dinero que suponía levantar establecimientos escolares (traer maestros y matricularlos para que obtengan los correspondientes títulos argentinos que establecía la ley), llevaron a que la JCA decidiera traspasar las 78 escuelas judías al Consejo Nacional de Educación, proceso que culminaría en 1920. Después de todo el objetivo de la JCA era el de integrar al colono a la sociedad de acogida, su campo de acción no era entonces la educación sino la colonización.

Es llamativo ver como más allá de la resistencia a la integración, en mayor o menos grado, por parte de la comunidad italiana, danesa o judía al fomentar la reproducción de sus patrones culturales originarios, ya sean rasgos nacionalistas o religiosos, en la creación de sus propias escuelas, el peso simbólico que tuvo en la sociedad el hecho de concurrir a la escuela estatal resultó tan fuerte, que las mismas comunidades terminarían cerrando o cediendo sus instituciones. De alguna manera, resultaba muy difícil escindirse de la legitimación que otorgaban los años de primaria, en el sentido de compartir enseñanzas y rituales con el resto de la sociedad.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 367.

Reflexiones finales

En este trabajo hemos analizado el por qué de una educación que cultivaba la adhesión a otras patrias, era a principios de la década de 1880 un problema para el Estado Nacional argentino. Teniendo en cuenta que el tipo de instrucción originada en los centros de inmigrantes impedía o retrasaba el desarrollo del nacionalismo y patriotismo en los alumnos, ya fueran nacidos en la Argentina o en el exterior. El Estado argentino, en esta tarea de integración de la población extranjera y en la construcción de una cultura común, se mostró eficaz. La escuela era una máquina de imposición de identidades, pero también extendía un pasaporte a mejores condiciones de existencia.⁴⁸ Advertimos entonces que la educación ocupaba un lugar importante en el proceso de integración de la población proveniente de estos países europeos, ya que buscaba socializarlos en los mismos valores, a la vez que inculcaba un sentimiento de identidad nacional esencial para la consolidación de la nación.

En cualquier caso, es significativo resaltar que la escuela era considerada un mecanismo insustituible para generar pertenencia, promover lealtades al nuevo Estado y disciplinar mano de obra. Se produjo así una confluencia donde cada sector creyó obtener ventajas de la proliferación de la alfabetización. Se imponía, desde la escuela, el predominio de los rituales nacionales –símbolos patrios– enfatizando así el proceso de nacionalización de las masas inmigrantes. Dicho proceso transformado en dogma, implicó una cuestión política, una cuestión social, una cuestión de predominio de influencias ideológicas, y en última instancia, una cuestión nacional.⁴⁹

En este trabajo hemos centrado la atención en tres casos particulares, el de la comunidad de italianos, de daneses, y de judíos de la Europa Oriental y Central, regionalizándolos respectivamente en las provincias de Santa Fe, Buenos Aires y Entre Ríos. Hemos comprobado que individualmente cada inmigrante traía consigo sus viejas tradiciones y actitudes, pero no la totalidad de la organización social de su antiguo país. Por más que así lo quisieran, estas asociaciones e instituciones de extranjeros sufrían una indudable re-significación en esta nueva coyuntura, entidades que regulaban la vida

⁴⁸ Beatriz Sarlo, *La máquina cultural: maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Ariel, 1998, p. 67.

⁴⁹ Bertoni, op. cit., p. 180.

social comenzaban a aparecer casi espontáneamente, más como reflejo de la demanda de antiguos valores socio-culturales, que como la realización de un plan consciente de reconstrucción del viejo sistema. El ideal de transmitir exclusivamente la lengua italiana, en el caso de la provincia de Santa Fe, se vio desvirtuado cotidianamente por una enseñanza que debía ser compartida con el idioma local. El bilingüismo entonces denunciaba una realidad aceptada a medias: la veloz inserción de la segunda generación de italianos dentro de la sociedad local.⁵⁰

Por otro lado, reconocemos que escuelas complementarias, como fueron las danesas o las judaicas, donde se impartían, por un lado, una educación basada en los rasgos culturales daneses-luteranos y judaicos, y por otro, una formación elemental con arraigo en los valores nacionales argentinos, buscaban concretar dos de los componentes de la nueva identidad en gestación: la preservación de la continuidad nacional tradicional y el sentimiento de arraigo al nuevo territorio. Aunque en general no llegó a prosperar el ideal pedagógico de la escuela mixta, hay una generación que fue sin duda influenciada por estos centros.

Las escuelas de extranjeros en última instancia, hayan sido bilingües o no, funcionaron indudablemente como ámbitos de integración a la nueva sociedad, facilitando el proceso de ajuste a través de una enseñanza que habilitaba a quienes estudiaban en ellas a participar fuera del propio marco étnico, cumplieron un papel significativo como ámbito de socialización de distintos componentes sociales.

No obstante, la implementación del proceso conocido como "reforma educativa", esto es el proyecto liberal de educación común a partir de la década de 1880, habría de provocar no pocos conflictos entre el Estado argentino y las comunidades de inmigrantes. La preocupación de la elite local por la ausencia de sentimientos patrióticos en los habitantes, asomaba una y otra vez, como se observa en las denuncias frente al izamiento de pabellones extranjeros en dichas escuelas. Estudiando así el cambio de posición del Estado argentino con respecto a las escuelas privadas de extranjeros, hemos intentado profundizar en el rol adjudicado por los grupos dirigentes

⁵⁰ Frid, op. cit., p. 28.

a la escuela pública como instrumento de homogeneización y, por ende, de argentinidad.