

NACIONALIDAD O COSMOPOLITISMO. LA CUESTIÓN DE
LAS ESCUELAS DE LAS COLECTIVIDADES EXTRANJERAS
A FINES DEL SIGLO XIX *

Lilia Ana Bertoni **

«Es en la escuela donde se prepara y modela el alma de la nación y es con las primeras palabras que se hacen deletrear al niño con lo que se (lo) vincula a las tradiciones del pasado y se le asocia a las esperanzas del futuro.» Estas palabras, con las que Marco Avellaneda defendía en 1896 un proyecto de ley sobre el uso exclusivo del idioma nacional en todas las escuelas primarias,¹ resultan reveladoras del lugar decisivo que ya por entonces había llegado a atribuirse a la escuela en la formación de la nacionalidad argentina.

La emergencia del afán nacionalizador en la política y en la educación, ha sido ubicada tradicionalmente hacia el Centenario relacionándola con la gestión de José María Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación (CNE), en un clima de «reacción nacionalista» cuyo origen se encontraría en la conflictividad que por entonces había adquirido la sociedad. Por contraste, en la etapa previa la élite dirigente, definitivamente liberal, habría estado desinteresada de los problemas nacio-

* Este texto desarrolla ideas planteadas en Lilia Ana Bertoni, "El conflicto con las escuelas de las colectividades extranjeras en la Argentina hacia 1888", *Primer Congreso de Docentes e Investigadores de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica Nacional, Santa Fe de Bogotá, 2-5 de septiembre de 1992 y en Lilia Ana Bertoni, "Nacionalidad o Cosmopolitismo. Un debate sobre las escuelas de las colectividades extranjeras en la Argentina de fin de siglo", *IV Jornadas sobre Colectividades*, CEMLA - Museo Roca, Buenos Aires, 27-29 de octubre de 1993. Esta investigación ha recibido el apoyo de la Universidad de Buenos Aires, a través del programa UBACyT, y del CONICET.

** Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. E. Ravignani, UBA.

¹ *Congreso de la Nación. Cámara de Diputados*, D.S., 4 de setiembre de 1896, p. 754.

nales, y consecuentemente las escuelas habrían permanecido ajenas al credo patriótico.²

Sin embargo, el propósito nacionalizador fue constitutivo de las escuelas primarias creadas por los estados, tanto en Europa como en América, ya desde principios del siglo XIX. Es cierto que en todos los casos debe distinguirse entre la enunciación explícita de este propósito nacionalizador –aún bajo la forma de una ley– y su puesta en práctica, su realización, que implicaba la confluencia de un conjunto amplio de factores. En la República Argentina esta situación se configuró en la década del ochenta, como resultado de la capacidad del Estado para poner en marcha aquel propósito, y especialmente debido a los desafíos provenientes de la sociedad. Por aquellos años, estos desafíos fueron tales que demandaron a los miembros de la élite gobernante respuestas urgentes, capaces de articularse en una acción sostenida y eficaz, destinada a construir la nacionalidad y a afianzar la nación misma.

Paradójicamente, cuando en el Centenario el discurso nacionalizador adquirió con Ramos Mejía un tono estridente, no sólo hacía bastante que en lo fundamental ya estaba diseñado el programa de educación nacional, sino que, en buena medida, sus objetivos centrales estaban realizados. En este artículo se analizará cómo se plantearon esos desafíos a lo largo de los años ochenta, particularmente en relación con las escuelas de las colectividades extranjeras, qué respuestas formularon tanto los dirigentes políticos como el estado, y de qué manera, en el proceso de elaboración de las mismas, fue tomando cuerpo una nueva idea de nacionalidad, definida en términos culturales, ya perfectamente perceptible a mediados de la década de 1890.

Una cooperación al ímprobo trabajo de educar

Desde la fundación de las primeras «escuelas patrias», la función formadora de la nacionalidad estuvo presente como uno de los propósitos principales de las escuelas públicas. Fue sin embargo un propósito prácticamente irrealizado, por la limitación que opusieron el largo y dificultoso proceso de independencia y organización nacional, los modestos recursos del Estado y también la falta de una decidida motivación proveniente de la sociedad. Cuando después de 1852 el Estado inició una política educativa –más precisamente, fueron los gobiernos provinciales, y por entonces casi exclusivamente los de Buenos Aires y Entre Ríos– la tarea prioritaria en las pocas escuelas que con gran esfuerzo se logró establecer fue la de alfabetizar y brindar una instrucción considerada indispensable para la transformación de la sociedad. Al principio, las escuelas fueron pocas y funcionaron en condiciones modestas –só-

² Una versión extrema de esta posición ha sido formulada por Carlos Escudé en *El fracaso argentino. educación e ideología*, Buenos Aires, Tesis, 1990.

lo algunas se organizaron como escuelas modernas o actualizadas— y resultaban insuficientes para recibir a toda la población infantil en edad escolar. Para paliar estas insuficiencias surgieron las escuelas de las asociaciones de extranjeros residentes en el país.³ Por entonces todas las iniciativas educativas y especialmente la creación de escuelas eran 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. Las escuelas de las sociedades italianas —recordaba el CNE a través de su órgano oficial, *El Monitor de la Educación Común*— «llegaron a tener más de 6.000 niños [...] y nadie se alarmó; se miró en ese sacrificio que las asociaciones italianas se imponían, una plausible cooperación al ímprobo trabajo de educar los niños, que se transforman en seres útiles a la sociedad en la escuela, que redime de la ignorancia y el atraso [...] Nuestras escuelas eran pocas [...] no daban asiento sino a seis ó siete mil alumnos y teníamos más de 45.000 niños en edad escolar [...] Díganosenos, si el auxilio que de cualquier parte viniera para ayudar la árdua tarea de educar [...] no sería recibida con aplauso por todos.»⁴

A mediados de la década del ochenta esta situación había variado, otros propósitos se volvieron dominantes y la institución escolar reflejó un cambio de rumbo. Un observador privilegiado como Sarmiento descubrió tempranamente su inicio cuando, en 1881, al comentar las propuestas del Congreso Pedagógico Italiano en Buenos Aires decía: «confesamos ingenuamente que no comprendemos lo que significa educar italianamente a un niño». Para subrayar lo inusitado de esta nueva orientación agregaba: «¿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? ¿Conservar o fomentar en el ánimo del niño el culto de una patria que no conoce, apartándolo del sentimiento natural que lo empuja a querer la tierra en que ha nacido?»⁵ Al reconocer que la educación nacional no era aún la orientación central de las escuelas primarias del CNE, develaba la delicada cuestión subyacente: la creación de lazos de pertenencia a otra patria en los niños nacidos en la Argentina que concurrían a las escuelas de los extranjeros.

³ Las primeras escuelas italianas fueron fundadas por las sociedades *Nazionale Italiana* y *Unione e Benevolenza* en 1867; luego muchas otras asociaciones fundaron escuelas como la *Unione Operai Italiani* en 1876 y la *Colonia Italiana* en 1877. Angel Rigoni Stern elaboró en 1885 un informe sobre éstas para el Ministerio de Instrucción Pública: "Cuadro Estadístico de las Escuelas Italianas de la Capital" en *El Monitor de la educación común*, tomo VII, núm. 123, enero de 1888, p. 99-107. Véase L. Favero, "Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina, (1866-1914)", en F. Devoto y G. Rosoli (ed.), *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 1977.

⁴ "Italianos y escuelas italianas", *El Monitor*, tomo VII, núm. 130, abril de 1888, p. 435.

⁵ D. F. Sarmiento, "Las escuelas Italianas. Su inutilidad", *El Nacional*, 13 de enero de 1881, en *Condición del extranjero en América*, Buenos Aires, Luz del Día, O.C., tomo XXXVI, 1953, p. 66.

La preocupación de Sarmiento señala el paso a una nueva imagen de la institución escolar, que empieza a ser considerada instrumento central para la formación de la nacionalidad. Esta nueva imagen no provenía tanto de un cambio en el tipo de enseñanza como de una nueva significación que se le atribuía, al considerarla depositaria de los valores culturales de la nacionalidad.

Inicialmente esta imagen tomó cuerpo en algunos sectores de la élite italiana en la Argentina, en su discurso acerca de la función de sus escuelas; este era un aspecto de una política cultural más general, que apuntaba a la creación de un polo de italianidad. Así lo percibió la élite argentina a fines de los ochenta, precisamente cuando era perturbada por los acelerados cambios de la sociedad, que hacían dudar de la existencia de una identidad cultural propia y planteaban fuertes inquietudes sobre el futuro.

Estas inquietudes confluían con otras provenientes de las nuevas circunstancias internacionales. En los años ochenta se advirtieron en el Río de la Plata los ecos del surgente nacionalismo europeo y de su expansionismo colonial. En un clima de fuerte rivalidad, los estados imperialistas tendieron a reconocer la soberanía no sólo ante la presencia de un estado organizado, sino en la existencia de una nacionalidad, singular y propia. Italia y Alemania habían afirmado en este principio sus derechos a constituirse en entidades soberanas, y el mismo principio les permitía, eventualmente, extender el reclamo de la soberanía sobre tierras habitadas por portadores de esa nacionalidad. Como lo definió el jurista italiano Pasquale Mancini, «en la génesis de los derechos internacionales, la nación y no el Estado, representa la unidad elemental».⁶ La Nación, que en esta concepción era anterior al Estado, se constituía con el conjunto de hombres que tenían en común la raza, la lengua, las costumbres, la historia, las tradiciones, y que además habían logrado una conciencia de sí como sujeto colectivo. Desde este punto de vista cualquiera podía entender que los grandes conjuntos de inmigrantes, que se mantenían extranjeros y en los que se procuraba conservar los rasgos culturales determinantes de la nacionalidad, como la lengua, constituían en germen otras naciones dentro de la nación. Esta idea parecía confirmada por la abrumadora tendencia de los extranjeros a no naturalizarse, que según los criterios de los países de origen, permitía conservar para los hijos nacidos en la Argentina la nacionalidad de los padres, una cuestión en la cual la Argentina y varios de los países de emigración aplicaban criterios opuestos. Esos hijos, reclamados como propios por las naciones de origen y educados en otros idiomas, desarrollaban su adhesión a otras patrias y adquirían así conciencia de otra nacionalidad, mientras que la nacionalidad argentina se diluía cada vez más. Esto planteaba a la Argentina una situación de potencial vulnerabilidad, en tanto la nacionalidad iba convirtiéndose en un criterio válido para reconocer la soberanía de un estado sobre una región.

⁶ Pasquale Stanislao Mancini, "De la nacionalidad como fundamento del derecho de gentes" (1851), en *Sobre la nacionalidad*, Madrid, Tecnos, 1985, p. 42.

En síntesis, los caracteres de una identidad nacional desbordaban la dimensión cultural para vincularse con aspectos políticos y jurídicos, de manera que las manifestaciones culturales más diversas –fiestas patrias, exhibición de símbolos nacionales, educación nacional patriótica– adquirieron una nueva relevancia. Por la misma razón, las actividades educativas de los extranjeros presentaban una dimensión especialmente conflictiva. Entonces, se descubrió la necesidad de que la escuela argentina cumpliera una función activa en la formación de la nacionalidad.

La organización del sistema nacional de educación primaria –a través de la creación del Consejo Nacional de Educación (1881) y la Ley Nacional de Educación 1420 (1884) que estableció su obligatoriedad– permitió cambiar progresivamente la situación anterior y volcarla hacia un franco y decidido predominio de las escuelas del Estado, a las que se procuró imprimir «una orientación nacional», según declaró el CNE en 1886. Hacia fines de la década de 1880, las escuelas de los italianos– las más importantes numéricamente de entre las de los extranjeros –sufrieron la exitosa competencia de aquellas, empezaron a ver decrecer su alumnado y enfrentaron serias dificultades económicas, lo que aceleró el predominio de las estatales.⁷ Pero este predominio, que finalmente le permitió a la escuela transformarse en un instrumento decisivo para la formación de la nacionalidad, sólo se logró después de que el CNE realizara una vigorosa campaña para hacer efectiva en la práctica escolar cotidiana los preceptos normativos, empezando por la obligatoriedad. El Consejo desarrolló una intensa actividad: construcción de edificios, organización de la enseñanza –clases, exámenes, promoción–, estructuración interna de la institución –horarios y disciplina– e introducción de la obligatoriedad del ciclo completo. Todo ello concurrió en un cuidadoso montaje del sistema, al que se le dio un fuerte sesgo nacional.

El objetivo central de la escuela –se destacó– es «una educación esencialmente nacional». El «pensamiento capital» que orienta los nuevos planes de estudios con contenidos nacionales, respaldados en libros «autorizados» de autores nacionales, es el de «una educación que labra pacientemente el cimiento de nuestra nacionalidad».⁸ En ese sentido, se realizó una amplia acción para reactivar la celebración de las fiestas patrias, en la ciudad y en las escuelas, instalando una cuidadosa ritualidad, destinada a suscitar la adhesión emocional de los niños. Estas acciones se respaldaron en una tradición patria que en esos años se trató de consolidar, por medio de la construcción de estatuas y monumentos, la creación de museos y el relevamiento de sitios históricos, la investigación sobre las formas correctas de los símbolos patrios y, en es-

⁷ Las sociedades, como *Unione e Benevolenza*, señalaron las crecientes dificultades de sus escuelas en la nueva situación. Società Unione e Benevolenza, *Libro di verbali della c.d. e delle assemblee, 1884-1890*; y *Riassunto dei rendiconte amministrativi di dieci anni dal quale risulta la marcia progressiva della società U. e B., 1872-1881*.

⁸ «Nuestra palabra» (Redacción), en *El Monitor*, tomo VI, p. 331-334.

pecial, un nuevo interés puesto en la enseñanza de la historia en las escuelas.⁹

La escuela, una prolongación de la patria lejana

La puesta en marcha de una «educación nacional» suponía el establecimiento de un control estatal sobre el campo educativo, para lo cual era necesario crear los instrumentos que permitieran una adecuada supervisión,¹⁰ aunque también era decisiva la convicción –aún no generalizada– del derecho del Estado a ejercer su control sobre las escuelas particulares, y especialmente a exigir la enseñanza del idioma nacional. En 1887 *La Educación*, órgano de un conspicuo grupo de maestros, afirmaba: «Se ha debatido últimamente por algunos de nuestros colegas de la Capital, si hay o no derecho para obligar a que en las escuelas extranjeras establecidas aquí se enseñe extensamente el idioma nacional. [...] Felizmente la opinión ha estado en mayoría por la afirmativa [...] Porque ¿en qué quedamos? Los niños nacidos en el país aunque hijos de extranjeros, ¿son argentinos o son extranjeros? ¿Se deben al suelo que los vió nacer o al que vió nacer a sus padres? ¿Tendrán como idioma propio el italiano, el francés, el inglés o el idioma de que San Martín y Belgrano se valían para electrizar a las tropas beneméritas y llevarlas con entusiasmo a las victorias que nos dieron una patria grande, gloriosa, independiente, nuestra, toda nuestra?»¹¹

Entre 1888 y 1889 se organizó el sistema de inspección que posibilitó el inicio de la supervisión de las escuelas particulares y provinciales.¹² Su puesta en funcionamiento, en abril de 1888, coincidió con una fuerte discusión en torno a las escuelas italianas en la República Argentina.

La polémica se originó en un conflicto interno de la asociación *Unione e Benevolenza*, que estalló cuando en la asamblea societaria del 15 de abril de 1888 un pro-

⁹ Lilia Ana Bertoni, "Construir la nacionalidad. Héroes, Estatuas y Fiestas Patrias, 1887-1891", en *Boletín del Instituto de Historia argentina y americana "Dr. Emilio Ravignani"*, núm. 5, 3ª serie, 1º semestre de 1992.

¹⁰ Los informes de los inspectores del CNE, reiteradamente señalaron «el grave mal de que en la mayoría de las escuelas particulares (de Balvanera y San Nicolás) no se cumple la ley de educación, ... ni aún se enseña el idioma nacional. En Geografía e Historia se olvida por completo que estamos en la República Argentina.» (...) «El Consejo Nacional se anunciaba trata de tomar las medidas del caso para cortar estos abusos», reconociendo que se estaba sólo en los inicios del armado de un mecanismo de control. *La Educación*, núm. 2, 15 de marzo de 1886, p. 25-26.

¹¹ *La Educación*, núm. 30-31, 15 de junio y 1 de julio de 1887, p. 474-475. La revista fue fundada por José B. Zubiaur, Carlos N. Vergara y M. Sársfield Escobar; se publicó quincenalmente en forma continua desde 1886 hasta 1900 y a lo largo de ese tiempo la dirigieron M. Sársfield Escobar, Pablo A. Pizzurno, Avelino Herrera, Pedro Caracocha, Carlos N. Vergara, Pedro A. Torres y Julio F. Torres.

¹² "Inspección de las Escuelas Comunes", en *El Monitor*, tomo VII, núm. 125, febrero de 1888, p. 225-226; CNE, "Reglamento de la Inspección de las Escuelas de la Capital, Colonias y Territorios" (15 de junio de 1889), en *El Monitor*, tomo VIII, núm. 159, junio de 1889, p. 973-976; "La Inspección de las Escuelas", en *El Monitor*, tomo VII, núm. 135, julio de 1888, p. 679.

yecto de reforma de sus escuelas fue rechazado, con gritos e insultos a la Comisión Directiva, por un grupo de socios «a cuya cabeza se encontraban los maestros y ex maestros intentando rebelarse a sus superiores».¹³ En los días siguientes los diarios en italiano que se publicaban en Buenos Aires denunciaron en la reforma un intento de «supresión» de las escuelas y una «traición» a la italianidad de quienes habían propuesto los cambios, relacionados en parte con las dificultades económicas que aquellas soportaban. La «educación italiana» –afirmaban– era un derecho de los residentes extranjeros en el país para que los hijos «no desprecien a sus padres» y «consuelen a sus viejas hablándoles el divino idioma de Dante.»¹⁴ *L'Operaio Italiano* defendía este derecho al sostener que «la ciudadanía natural» era una «teoría ligera [...] y accidental el hecho (del lugar) de nacimiento»¹⁵. En la polémica se manifestó el papel fundamental que algunos residentes italianos atribuían a las escuelas. *La Patria Italiana* sostuvo que fueron creadas para «impedir [...] el proceso de infiltración, mediante el cual el elemento italiano se connaturaliza e identifica con el elemento local».¹⁶ Las escuelas italianas –agregaba por su parte *La Prensa* refiriéndose a la postura de estos diarios en italiano– «son a sus ojos una especie de prolongación de la patria grande lejana [...] una fuerza moral de resistencia del tipo nacional originario, contra la fuerza que ejercita el ambiente»¹⁷.

La iniciativa del CNE de inspeccionar estas escuelas fue transmitida a Italia como si hubiera sido una orden de clausura dispuesta por el gobierno argentino y «la mala impresión producida en toda Italia (por la noticia que) cayó como una bomba», promovió «la mayor excitación en el pueblo italiano y en su gobierno». Motivó que el ministro Crispi pidiera explicaciones al embajador argentino Del Viso y que el subsecretario Damiani, interpelado en el Parlamento italiano, asegurara que «las escuelas italianas en Buenos Aires serían puestas a resguardo de todo ataque ulterior, no importa de donde él viniera, con todos los medios que Italia dispone».¹⁸

Estas declaraciones, que llevaban la cuestión hasta las relaciones entre los estados, provocaron celos y respuestas indignadas en la Argentina: «lo que rechazamos con todo el vigor de nuestro patriotismo, –decía *La Prensa*– 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 [...] ¿Cree que la República Argentina es una colonia o que hay dentro de ella colonias como las de Africa

¹³ Società Unione e Benevolenza, *Ai signori soci della Società Unione e Benevolenza*, (Circular) Buenos Aires, 2 de mayo de 1888; y *El Nacional*, “Los italianos y sus escuelas”, 17 de abril de 1888.

¹⁴ *La Prensa*, 18 de abril de 1888.

¹⁵ *L'operaio italiano*, 17 de abril de 1888.

¹⁶ *La Patria italiana*, 17 de abril de 1888.

¹⁷ *La Prensa*, 20 de abril de 1888.

¹⁸ Adolfo Saldías, *La politique italienne au Río de la Plata. Les étrangers résidents devant le droit international*, Paris, Sauvaire Éditeur, 1889, p. 82-83.

en que la política colonial italiana, francesa, inglesa tenga campo de acción propia y jurisdiccional?»¹⁹. La posibilidad de que un estado extranjero considerara tener derecho a inmiscuirse en una cuestión interna planteaba para *La Prensa* el desconocimiento de la plenitud de la soberanía argentina.

Es evidente –argumentaba A. Saldías, en un trabajo publicado en París en 1889, destinado a rebatir la posición italiana sobre el Río de la Plata– que para ver un ataque en la aplicación de la ley argentina a las escuelas existentes en territorio argentino «es necesario que el gobierno italiano supusiera desde el principio un atentado a sus derechos de soberanía o de jurisdicción que él tendría sobre la República Argentina semejantes a aquellos que ejerce sobre Massua o Trípoli».²⁰

El CNE –la voz oficial– trató de moderar la cuestión, señalando que había sido sobredimensionada por la prensa. Sostenía que en los diarios en italiano, un periodismo «mal intencionado» se proponía «arrancar del corazón de los argentinos nativos el natural sentimiento de amor a su patria»; pero también exageraban los diarios argentinos cuando se creía «comprometido el porvenir», y se veía «ultrajada la soberanía nacional».²¹ Los diarios locales y la opinión pública en general presionaron para que el gobierno argentino asumiera el problema con firmeza. La falta de control con que funcionaban estas escuelas –según *El Nacional*– había dado lugar a este tipo de teorías; recordaban que tocaba «al gobierno ocuparse de este asunto trascendental».²² El Congreso, se sostenía, tenía que sancionar con urgencia planes de «carácter nacional».²³ El estado debía asumir la cuestión de la educación como un problema central para la formación de la Nación: «Nuestros constituyentes se propusieron fundar una Nación completa [...] la educación de los hombres es uno de los resortes maestros en esa labor [...] La escuela [...] forma [...] el genio nacional [...] Vendemos la tierra [...] pero lo que no enajenaremos, lo que conservaremos íntegros e incólumes son los derechos de la soberanía, el poder y el deber de educar al pueblo argentino bajo planes de educación argentinos cuya consecuencia gloriosa es la formación [...] (d)el genio nacional».²⁴

En esta discusión emergieron las calladas tensiones acumuladas en los años previos, alrededor de las escuelas extranjeras. Culminó con ella, a la vez, la toma de conciencia de este cambio por la opinión pública, desde donde se reclamó del gobierno nacional medidas de control sobre la orientación y los contenidos de la enseñanza en

¹⁹ *La Prensa*, 20 de abril de 1888.

²⁰ A. Saldías, *La politique italienne...*, p. 83.

²¹ "Italianos y escuelas italianas", en *El Monitor*, tomo VII, núm. 130, abril de 1888, p. 433-438.

²² *El Nacional*, "Italianitos", 18 de abril de 1888. También en el mismo diario, "La Prensa Monárquica y las Escuelas Italianas", 24 de abril de 1888; "Notas", 28 de abril de 1888; "Las Escuelas Italianas", 1º de mayo de 1888; y "Los Bachichas", 9 de mayo de 1888.

²³ *La Prensa*, 18 de abril de 1888.

²⁴ *La Prensa*, "El Estado y la Enseñanza", 29 de abril de 1888.

las escuelas particulares. Los maestros, un sector muy activo de la opinión, reclamaron que el Estado ejerciera firmemente este control: «nuevamente se ha puesto en discusión la debatida y jamás resuelta cuestión de las escuelas italianas [...] Empeñados en constituir una nacionalidad, robusta y fuerte, capaz de resistir cualquier pretensión o ataque injusto de los que quisieran apoyarse en la razón de su mayor fuerza conviene que [...] sentemos sobre bases indestructibles el santuario sagrado de esa nacionalidad, dando leyes que corten los abusos ya cometidos [...] y que impidan en el futuro complicaciones enojosas [...] Entre tanto cumplimos con el deber de llamar seriamente la atención del Consejo Nacional de educación sobre las obligaciones que le impone la Ley de educación». Sin desaprovechar la ocasión para criticar la conducción del mismo, sostenían que 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».²⁵

Hasta *La Voz de la Iglesia*, defensora de la libertad de enseñanza y denunciante permanente del avance monopolístico del Estado sostuvo: «no se debe tolerar por más tiempo (esto) en el seno de nuestra patria [...] y puesto este caso, todas las medidas de vigor quedan justificadas [...]. La libertad de enseñanza va a padecer detrimento [...]. Y sin embargo la inspección oficial es necesaria en este caso de las escuelas italianas».²⁶ A su vez, *La Prensa* insistía en que era «tiempo ya de metodizar esa función del Estado [...] que no haya una escuela en que no se enseñe lo que el Estado mande y que ninguna se escape de su inspección.[...] No repudiamos las escuelas privadas: las queremos y las defendemos, como emblemas de la libertad y como fuerzas del progreso, pedimos sí que se cumpla en ellas el programa nacional».²⁷

Los problemas que afloraron en esta discusión no eran nuevos: habían sido planteados desde tiempo atrás en el ámbito educativo, se había percibido el peligro que la situación encerraba, y el CNE había iniciado ya la puesta en marcha de una respuesta. Por eso *El Monitor* aclaró más tarde que esa discusión se había iniciado «precisamente, cuando nuestra legislación escolar (había) salvado el peligro, sujetando la escuela particular a la inspección de las autoridades escolares, encargadas de exigir en ellas la enseñanza de todo lo que pueda instruir y formar un buen ciudadano —el idioma, la geografía, la historia, la constitución nacional». El CNE prometió, por otra parte, que a la brevedad compraría «los edificios que poseen las diferentes asociacio-

²⁵ *La Educación*, "Escuelas Italianas", núm. 51, 1 de mayo de 1888, p. 835-836.

²⁶ *La Voz de la Iglesia*, "Escuelas Italianas", 30 de abril de 1888. *La Voz de la Iglesia* siempre defendió la libertad de enseñanza, por ejemplo en "La Libertad de Enseñanza y la Constitución", del 17 de setiembre de 1888. En cambio, en este caso reclamó enérgicas medidas de control del Estado para solucionar el problema. Ver por ejemplo: "Tomamos Nota", 18 de abril de 1888; "Escuelas Italianas", 30 de abril de 1888; "A propósito de las Escuelas Italianas", 13 de junio de 1888, etc.

²⁷ *La Prensa*, "El Estado y La Enseñanza", 29 de abril de 1888.

nes italianas en que funcionan sus escuelas». Estas medidas, que satisfacían las demandas de una orientación de carácter nacional, se completaron con otras disposiciones en el mismo sentido: desde agosto de 1889 ya no podrían admitirse en las escuelas del CNE maestros con títulos extranjeros.²⁸

Despertar el espíritu nacional en estas colonias de extranjeros

En la década del noventa volvió a primer plano la cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras. Como consecuencia de la politización abierta por la revolución de 1890, los extranjeros se movilizaron y presionaron para obtener los derechos políticos sin cambiar de nacionalidad; se nuclearon luego en un Centro Político Extranjero que contó con asociaciones en casi todo el país. Aunque esta participación en la vida política no era novedosa, entonces fue vista con otros ojos. Algunos sectores de la élite rechazaron la intervención en la política interna de los extranjeros organizados autónomamente, y en particular condenaron su participación en la protesta armada de los colonos de Santa Fe, y en la posterior revolución de 1893.²⁹

Para algunos dirigentes políticos, la crisis política de ese año, que se generalizó a todo el país, se agravaba por la participación de los extranjeros en la política. «En la actualidad revolucionaria de la provincia de Santa Fe —decía un diputado en el Congreso de la Nación³⁰— he visto al amparo de la constitución de aquel gobierno, el escándalo de que en el Cabildo de Santa Fe —en el cual se han celebrado cinco convenciones!— haya ido a hacer la guardia el elemento extranjero que, aún cuando tiene todas las garantías de los ciudadanos no debe venir a entrometerse en las cuestiones de carácter político y mucho menos a apoyar situaciones de crimen.»³¹

La presencia de vastos conjuntos de extranjeros, que pretendían actuar como tales en la vida pública, se había convertido en un problema, y estos sucesos agudizaron la preocupación por encontrar soluciones. Mientras algunos políticos intentaron buscarlas en nuevos proyectos para facilitar la naturalización de los extranjeros, la estrategia que concitó mayor adhesión fue, sin embargo, la profundización de aquella política cultural y educacional tendiente a afianzar la nacionalidad que, originada en otros motivos, se había iniciado en los años ochenta.

En aquellos lugares donde la mayor concentración de extranjeros despertaba

²⁸ CNE, *Actas de sesiones*, miércoles 14 de agosto de 1889.

²⁹ Ezequiel Gallo, *Colonos en armas. Las revoluciones radicales en la provincia de santa fe (1893)*, Buenos Aires, Editorial del Instituto, 1977; Lilia Ana Bertoni, "La naturalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿Derechos políticos o nacionalidad?" en *Desarrollo Económico*, núm. 125, vol. 32, abril-junio 1992.

³⁰ Se trataba del diputado por Santa Fe José García González, quien sostuvo, conjuntamente con el diputado por Entre Ríos Lucas Ayarragaray, la urgencia de la intervención nacional a la provincia.

³¹ *Diputados*, 15 de agosto de 1893, p. 436-441.

suspicias o temores se procuró especialmente dar a la enseñanza una orientación nacional. Se observaron con atención los núcleos de pobladores galeses en Chubut y las colonias de Santa Fe y Entre Ríos, y se afirmó que la acción de las escuelas de extranjeros se volvía especialmente peligrosa en aquellos asentamientos de una misma nacionalidad, más o menos compactos y separados del resto de la sociedad argentina. La conclusión fue que existía una relación causal entre esta educación y la conducta de los colonos durante la protesta armada.

En 1894 los consejos provinciales de educación de Santa Fe y Entre Ríos tomaron resoluciones destinadas a nacionalizar la enseñanza y controlar las escuelas de las colectividades extranjeras. «Los Consejos Escolares de Diamante, Gualeguaychú y Colón han hecho saber al Consejo General –decía el de Entre Ríos– que ha ocurrido el caso de que las escuelas rusas y judías den enseñanza en su respectivo idioma, y prescindan por completo de las disposiciones del reglamento y Ley de Educación».³² La nueva resolución «tiene por objeto conseguir que toda escuela [...] suministre por lo menos las nociones, enseñanzas y educación [...] no solo para asegurar el bienestar del individuo, sino también el del ciudadano, (pues) [...] el Estado goza a su vez de la facultad inalienable de guardarse de todo lo que sea una amenaza para su existencia perfecta». Se dispuso además que aquella enseñanza fuera dada «en castellano, que es el lenguaje oficial y popular de la República Argentina; [...] siendo permitido sólo como un ramo especial de estudio que se enseñe en las escuelas otro idioma». Cuando una escuela privada no cumpliera con estas disposiciones se procedería a solicitar «la clausura del establecimiento». Se establecía así una reglamentación destinada a salvaguardar la preeminencia del idioma nacional, que comenzaba a constituirse en uno de los núcleos de la nacionalidad.

También se insistió en la celebración de las fiestas patrias: «desde la sanción de esta resolución, es deber de las escuelas públicas solemnizar la Semana de Mayo, y la Semana de Julio dando un carácter especial a la enseñanza en esos días, [...] y realizando fiestas patrióticas, privadas y públicas, con el mayor brillo posible y de acuerdo con las instrucciones», que eran muy detalladas. Una de ellas disponía el embanderamiento de los edificios escolares, para lo cual se aseguró la provisión de escudos y banderas a «las escuelas públicas que carecieran de estos símbolos de la patria».³³

En 1894 el Consejo General de Educación de Santa Fe convocó a los docentes a un Congreso Pedagógico para discutir los problemas prácticos relativos a la enseñanza y educación popular; entre otras cuestiones generales, el temario debía «comprender necesariamente» «la reglamentación del ejercicio del derecho de enseñan-

³² E. A. Bavio, "Despacho de la Dirección General del 9 de mayo de 1894", en *La Educación*, núm. 184-185-186; 15 de mayo, 1° y 15 de junio de 1894, p. 921-922.

³³ Bavio, "Despacho de la Dirección ...", cit.

za en la provincia», que regularía la situación de las escuelas extranjeras. La revista *La Educación*, que expresaba la opinión de un sector de los maestros, subrayó la importancia de este aspecto: «recuérdese lo que pasa en las colonias de extranjeros». ³⁴

Otras medidas «nacionales» fueron anunciadas con beneplácito por estos maestros: en agosto de 1894 el Consejo General de Escuelas de Entre Ríos había «resuelto acertadamente que las escuelas públicas ostenten el escudo y la bandera nacional en el frontispicio y en lo alto de los edificios en que funcionan. Nuestros lectores —decía *La Educación*— se habrán enterado con íntima complacencia de este paso del Consejo entrerriano». El Inspector General Dr. Orma sintetizó la cuestión cuando, al referirse a la creación de la Escuela Normal Mixta en Esperanza, en la provincia de Santa Fe, señaló al Ministro «la necesidad de que en estas colonias de extranjeros trate de despertarse el espíritu nacional». ³⁵

Pequeñas naciones dentro de una nación heterogénea, sin unidad

Del conjunto de rasgos con que se caracterizaba la nacionalidad, el idioma había ido ocupando gradualmente el centro de la escena; sobre esta cuestión se concentraban las miradas de quienes querían contribuir a la construcción de una cultura nacional homogénea que sirviera de base al afianzamiento de la nación. La existencia de núcleos con rasgos culturales diferentes, como los que se advertían en las colonias pobladas por extranjeros, empezó a ser considerada como una debilidad y una amenaza para la unidad nacional.

En setiembre de 1894 Indalecio Gómez, diputado por Salta, presentó al Congreso de la Nación un proyecto de ley para establecer la exclusividad del idioma nacional en la enseñanza en cualquier tipo de escuelas, incluyendo obviamente las de las colectividades extranjeras. La argumentación con que fundamentó su proyecto refleja esta preocupación y explícita una concepción de la nación que hasta entonces sólo había emergido muy fragmentariamente. ³⁶

³⁴ *La Educación*, núm. 184-185-186, 15 de mayo, 1 y 15 de junio de 1894, p. 936-937.

³⁵ *La Educación*, núm. 188-189, 15 de julio y 1 de agosto de 1894, p. 1002.

³⁶ Indalecio Gómez, (1851-1920) dos veces diputado nacional por Salta, fue apoyado en la defensa de este proyecto por Marco Avellaneda, Lucas Ayarragaray y Manuel Mantilla, entre otros. I. Gómez fue Enviado Extraordinario en Berlín, durante la presidencia de Manuel J. Quintana, estudió allí aspectos de la reforma electoral, posteriormente como ministro del interior de Roque Sáenz Peña. Los católicos lo consideraban hombre de sus filas y en su sepelio hablaron Carlos Ibarguren y Santiago G. O'Farrell. Marco Avellaneda, (1835-1911) hermano del presidente Nicolás Avellaneda, era diputado por Tucumán, y fue más tarde ministro en la presidencia de Luis Sáenz Peña; era reconocido como un político católico. Lucas Ayarragaray, (1861-1944) era diputado por Entre Ríos; se doctoró en medicina en la UBA en 1884 con una tesis sobre "La imaginación y las pasiones como causas de enfermedades" en la que siguió a Ramos Mejía. Fue ministro de gobierno de Entre Ríos y enviado extraordinario en Brasil, Italia y Suiza. Colaboró en los diarios *Sud América*, *La Nación*, *El Nacional* y *El País*; vinculado a Roque Sáenz

Su proyecto se inspiraba en la reglamentación de Santa Fe, y se fundamentaba en un informe de inspección provincial donde se comunicaba que en las escuelas de extranjeros, maestros extranjeros enseñaban en italiano y en alemán a niños argentinos que no llegaban a aprender el castellano ni a saber que eran argentinos: «Interrogué al niño Guillermo Migg –decía el inspector– de nueve años de edad, nacido en Esperanza, de padres alemanes, respecto de su nacionalidad y contestó: ¡alemán!»³⁷ También informaba sobre las escuelas de otras colonias, como las de Humboldt, Progreso, Providencia, María Luisa, Grutly, Pilar, San Jerónimo, Rafaela, Susana, Clusellas, San Cristóbal y afirmaba que «en ellas como en la propia Santa Fe se observan hechos semejantes a los que he denunciado.»

Indalecio Gómez unía esta descripción de la situación de Santa Fe con la de Chubut: «Allí el estado de cosas es mucho más grave, porque existe dentro y fuera de las escuelas.[...] Todo es galense allí y las autoridades argentinas, como huéspedes en aquel territorio». También le resultaba sospechosa la situación en otras zonas, sólo por el hecho de estar pobladas por numerosos extranjeros: «De Entre Ríos y del oriente de Córdoba y de la provincia de Buenos Aires no puedo presentar un cuadro tan completo por falta de datos. Parece que allí el desorden no ha tomado las proporciones que en el Chubut pero se sienten sus primeros gérmenes; y si no nos apresuramos a ahogarlos rápidamente, es muy posible que pronto Entre Ríos llegue al mismo estado; y entonces, el mal habrá tomado proporciones colosales por el solo hecho de generalizarse». Como remate traía a la memoria de los diputados el sonado conflicto de 1888 sobre las escuelas italianas: «De la Capital bastará recordar a los señores diputados que el ministro Rudini consideraba a las escuelas llamadas italianas de Buenos Aires como escuelas coloniales de Italia y así lo dijo en el Parlamento italiano».³⁸ Se conformaba así un cuadro de problemas de carácter nacional, que reclamaba soluciones.

Las escuelas extranjeras eran peligrosas porque alimentaban la formación de otras «nacionalidades», configuradas por aquellas colectividades con rasgos culturales y prácticas sociales propios, a la manera de enclaves de otras naciones en el territorio de la República. Los extranjeros, sostenía Gómez, tienden a «organizarse en pequeñas agrupaciones por el vínculo de la nacionalidad; y entre otros fines más o menos lícitos que persiguen, sostienen escuelas para la formación de sus hijos: cosa ex-

Peña, lo acompañó en la campaña contra Roca que realizó desde el periódico *Sarmiento*. También colaboró en *La Revista de Medicina Legal y Mental* dirigida por Ingenieros. Escribió *La Anarquía Argentina y el Caudillismo*, *La Iglesia en América y la dominación española*, *Socialismo Argentino y Legislación Obrera* (1912), *Estudios políticos, históricos y literarios*, *Cuestiones y problemas argentinos contemporáneos*. Manuel Mantilla, (1853-1909) fue diputado por Corrientes y luego senador; perteneciente a una familia de larga figuración, fue abogado y periodista en *El Nacional*. Se dedicó a los estudios históricos y escribió la "Crónica Histórica de la provincia de Corrientes".

³⁷ *Diputados*, 17 de setiembre de 1894, p. 813. Indalecio Gómez cita un informe de Domingo Silva al intervector federal en la Provincia de Santa Fe, Dr. Zapata.

³⁸ *Diputados*, 17 de setiembre de 1894, p. 814.

celente y laudable en sí pero que se torna peligrosa, porque en esas escuelas los niños se educan en el idioma, en la historia, en la tradición, en los usos y costumbres, en el espíritu y en el amor de su nacionalidad de origen. De esas escuelas salen los niños extraños a nosotros: salen alemanes, ingleses, franceses, suizos; pero argentinos, no; ni saben lo que son».39

La nacionalidad que es objeto de la preocupación de Indalecio Gómez es la resultante, no del nacimiento del ciudadano en la jurisdicción territorial de la República, como lo establecía la ley, sino de una formación cultural en la que la escuela cumplía un papel fundamental. En consecuencia, la posibilidad de formar una nacionalidad propia resultaba incompatible con la existencia de aquellas escuelas, de la misma manera que la presencia de otras nacionalidades atentaba contra la unidad de la nación y hacía emerger temores de fragmentación interna. Por otra parte, la existencia de extensas colectividades extranjeras con conciencia de su nacionalidad podría respaldar las pretensiones de intervención de las potencias europeas, con el pretexto de defender los derechos de sus connacionales. Si por todo esto la Argentina era considerada por aquellas como *res nullius* y no como una verdadera nación, se configuraba entonces una situación de potencial vulnerabilidad. Tal era la opinión de quienes vigilaban, probablemente con un exceso de celo, el futuro de la República

La formación de una nacionalidad propia no sólo era el aglutinante ideal para una sociedad de orígenes tan diversos y en constante transformación, sino que ofrecía el argumento irrefutable frente a potenciales requerimientos de los estados europeos, al respaldar la organización jurídica de la República en la existencia de una verdadera nacionalidad propia. El mismo Mancini había formulado esta cuestión con claridad: «¿Cuál es el límite racional de derecho de cada nacionalidad? Las otras nacionalidades».40

Por eso, precisamente, la incorporación de los hijos de los extranjeros al proceso de formación de la nacionalidad era una cuestión central: «¿Qué especie de ciudadanos nuestros son estos que no hablan ni quieren aprender nuestro idioma, que ignoran y no estudian nuestra historia, que no conocen ni aman nuestros prohombres, que no sienten orgullo de nuestras glorias, que no comparten con nosotros el entusiasmo de nuestras victorias ni festejan nuestras fiestas cívicas, (cuyos) vítores [...] son [...] para soberanos y naciones extranjeras?». Se trataba de una cuestión importante y urgente, e Indalecio Gómez recomendaba una deliberada acción formativa, pues no se debía esperar «que la influencia del ambiente nacional por sí solo nos de sazónados los frutos que no sembramos y que no cuidamos».41

39 *Diputados*, 17 de setiembre de 1894, p. 814.

40 P. S. Mancini, *De la nacionalidad ...*, p. 57.

41 *Diputados*, 17 de setiembre de 1894, p. 814.

Una prueba del fracaso de esta actitud de dejar hacer se encuentra en «un distrito agrícola de la provincia de Santa Fe que se ha conservado cerca de medio siglo desligado completamente del núcleo nacional». Se refería a Esperanza, que fue el orgullo de la primera etapa de la colonización, cuyos pobladores «transplantáronse de Suiza a esta tierra con todas sus costumbres y perseveraron en su idioma, en sus modalidades religiosas y en sus costumbres. No tuvieron otra escuela que la que ellos costearon y se negaron al aprendizaje de otro idioma que el de su origen. [...] Ya lo véis, [...] es vana ilusión esperar que el ambiente nacional por sí solo produzca la asimilación de la descendencia de los extranjeros nacida en los centros que llamamos colonias pobladas principalmente por extranjeros. El ambiente que los rodea [...] no es el ambiente nacional; es justamente, el ambiente extranjero.» Esta experiencia —a juicio del diputado— demostraba que los núcleos poblacionales exclusivos de extranjeros no sólo fomentaban el mantenimiento de los rasgos extraños a la nación sino que contenían una amenaza para su futuro. Gómez explicaba sus temores: «Y cuando con el andar del tiempo ellos sean numerosos y fuertes, su número y su fuerza no han de ser población y poder para la República Argentina sino que constituirán la población y el poder de esas colonias, que vendrán a ser, como decía el señor Silva, pequeñas naciones dentro de una nación heterogénea, sin unidad.»⁴²

La identificación entre unidad cultural y nación, y el rechazo de toda posibilidad de admitir lo diferente como parte del todo, llevaban a asociar heterogeneidad cultural con la existencia de múltiples naciones dentro de un estado. «Un país bien organizado —concluye Gómez—, debe matar en germen todos los elementos extraños a su índole y es tiempo de que constituyamos los factores que han de formar dentro de poco el tipo nacional definitivo.»⁴³

El proyecto no contó en 1894 con mayoría en la Cámara de Diputados. Fue presentado nuevamente en 1896, y aunque no llegó a convertirse en ley, suscitó entonces una discusión más larga y tuvo un eco mayor. El extenso debate reveló la existencia de un grupo de diputados, importante aunque no mayoritario, partidario de una política cultural patriótica nacional, más extrema que la llevada adelante por el mismo CNE. Opiniones de un tono semejante, y enfoques fuertemente suspicaces frente al cosmopolitismo y la heterogeneidad cultural pueden descubrirse en los más variados ámbitos del aparato administrativo, docente o periodístico y en distintas asociaciones representativas de la sociedad. Esta opinión que se había ido formando en los años ochenta, se consolidó a lo largo de la década del noventa, cuando la posibilidad de una guerra con Chile alimentó el patriotismo militarista y las posturas patrióticas nacionales.⁴⁴ La necesidad de que toda la educación elemental estuviera ba-

⁴² *Diputados*, 17 de setiembre de 1894, p. 815.

⁴³ *Diputados*, 17 de setiembre de 1896, p. 817.

⁴⁴ Sobre este grupo patriótico, véase Lilia Ana Bertoni, «¿Debe la escuela formar soldados? Ejercicios militares o gimnasia integral en la formación de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX», *Síntesis Jornadas Inter Es-*

jo el control del Estado había llegado a ser una convicción general, y se basaba en la significación —ya reconocida por todos— del papel de las escuelas en la formación de la identidad nacional. El punto final del giro realizado por la opinión, desde aquella indignada pregunta de Sarmiento en 1881, aparece en las palabras de un decidido partidario del proyecto de Indalecio Gómez, Lucas Ayarragaray: «Hoy, señor, la escuela en nuestro país ha perdido ese carácter de misión civilizadora. Hoy la escuela debe llenar una misión más alta; debe llenar una misión política, porque el carácter esencial de la nacionalidad es la lengua.»⁴⁵ El idioma nacional, rasgo y evidencia de la existencia de una nacionalidad, debía ser el factor decisivo de su creación, porque paradójicamente, la nacionalidad cuya existencia virtual se postulaba, debía sin embargo ser creada.

Evitar resultados contraproducentes

Las medidas tendientes a establecer el predominio de la orientación nacional en la educación primaria y el control sobre las escuelas extranjeras contaron con el consenso general, aunque había diferentes opiniones sobre las medidas a aplicar y las estrategias más adecuadas para lograrlo. Acerca de los medios, hubo posturas extremas, provenientes de grupos preocupados sobre todo por la enunciación de un discurso patriótico nacional. Las autoridades educativas, en cambio, responsables de la instrumentación de la política general, pusieron en marcha medidas más moderadas y a la vez más eficaces. Para ellas, no sólo se trataba de nacionalizar; el propósito de instruir seguía siendo importante y este fue un terreno de coincidencia con los maestros.

La Educación, publicada por uno de los más notables y renovadores grupos del magisterio argentino, asumió esta política de nacionalización: «Esperamos confiadamente —declaraban— que dentro de poco tiempo las escuelas rusas y judías de la provincia (de Entre Ríos) habrán desaparecido para honra y prez del Consejo General de Escuelas y justa reparación al sentimiento nacional ofendido». Partidarios decididos del «espíritu argentino de la presente época», proponían sin embargo, para contrarrestar la influencia de las escuelas extranjeras, una política moderada, similar a la que venía desarrollando el CNE. Se trataba de competir en excelencia con aquellas: «Si se quiere que los hijos de los extranjeros concurren a nuestras escuelas; pues empenémonos en que sean tan superiores a las que ellos fundan, que ellos mismos lo reconozcan». Creían que emplear la «imposición para argentinizar a los hijos de extranjeros, daría resultados contraproducentes». La existencia de las escuelas extranjeras se convertía casi en el aguijón necesario «para estimular el celo argentino a que

Escuelas Departamentos de Historia y I Jornadas Rioplatenses Universitarias de Historia, Montevideo, setiembre 27-29 de 1995 y «La hora de la confraternidad: los inmigrantes y la Argentina en conflicto, 1895- 1901», *V Jornadas sobre Colectividades*, (CEMLA-M. Roca-IDES-UNLU-UNCPBA), Buenos Aires, 26 y 27 de octubre de 1995.

⁴⁵ *Diputados*, 7 de setiembre de 1896, p. 790.

mejore la enseñanza nacional.»⁴⁶

Paralelamente, la preocupación en torno de las escuelas de colectividades extranjeras se fue traduciendo en medidas concretas, que los organismos oficiales pusieron en práctica a través de una inspección regular. Estos progresos fueron seguidos con atención y simpatía por los maestros. *La Educación* elogió los esfuerzos que algunas escuelas de extranjeros realizaban para cumplir con las indicaciones de los inspectores y ajustarse a las disposiciones vigentes. En 1895 la revista recogió un testimonio de esto, referido a las escuelas israelitas de Entre Ríos. La de Colonia Clara, dirigida por el señor José Sabash, alumno de la Escuela Normal de la Alianza Israelita en París, «en breve tendrá en lugar preferente los retratos de San Martín, Belgrano, Moreno y Rivadavia». Ese maestro «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 tienen 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 ciento veinte alumnos de la escuela. [...] mi propósito ha sido dar a conocer que en esta escuela destinada a la población escolar extranjera, costada 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

Este testimonio revela con qué minuciosidad se seguía en la provincia de Entre Ríos la marcha de las escuelas en las colonias de extranjeros. En este caso el Consejo General de Educación de la provincia apoyó una medida pragmática: utilizar maestros extranjeros, pertenecientes al propio grupo inmigrante, que hablaran el idioma español. Se trataba de una autorización provisoria, pues debieron revalidar su título más tarde. De cualquier modo, según se pensaba, el problema no residía tanto en el maestro extranjero como que en cualquier tipo de escuela, en todas las escuelas, se estableciera una orientación nacional de la enseñanza. Sobre este aspecto se concentró, con éxito, la acción del cuerpo de inspectores.

La denuncia de un pavoroso peligro

Trece años más tarde, en 1908, «las afirmaciones aventuradas» de un Inspector del CNE reabrieron la cuestión de las escuelas extranjeras. Se trataba de un informe

⁴⁶ *La Educación*, núm. 200- 201, 15 de enero y 1 de febrero de 1895, p. 1208.

⁴⁷ Juan José Millán, "Interesantes datos sobre una escuela rural israelita en Villaguay", *La Educación*, núm. 220, 15 de noviembre de 1895, p. 270-271.

del Inspector Nacional Ernesto A. Bavio, dirigido al presidente del Consejo, José María Ramos Mejía, donde denunciaba un flagrante incumplimiento del mínimo de enseñanza nacional establecido por la ley en las escuelas de las colonias ruso-judías de Entre Ríos. En este informe, publicado por el Consejo, se denunciaba también desidia y complicidad de las autoridades de la provincia. Las declaraciones de Bavio, que desconocían lo hecho hasta entonces en materia de control de las escuelas de colectividades extranjeras, suscitó una indignada respuesta del Director General de Enseñanza de Entre Ríos, Manuel P. Antequeda. En esta discusión se pusieron de manifiesto dos valoraciones diferentes de los resultados alcanzados por las autoridades educativas, y a la vez dos maneras distintas de entender la política de nacionalización.

Al reabrirse la discusión de este tema se habían producido dos circunstancias novedosas: la designación de José María Ramos Mejía como presidente del CNE en 1908, y la sanción de la llamada Ley Láinez en 1906, que establecía escuelas primarias nacionales en las provincias.

Esta ley fue una fuente potencial de conflictos entre las provincias y el CNE. Hasta entonces, el Consejo sólo había ejercido cierta influencia directriz en la educación provincial en virtud de los subsidios que cada año enviaba el Estado nacional a las provincias para sostener la educación primaria.⁴⁸ Pero a partir de la fundación de las denominadas *escuelas Láinez* los inspectores nacionales ampliaron su ingerencia. Entre las escuelas nacionales y las provinciales se entabló una competencia a veces algo tensa, pues las nacionales ofrecían a los maestros sueldos más altos, estabilidad y jubilación, e incluso les disputaron los alumnos. En Entre Ríos, especialmente, se generó un áspero enfrentamiento entre el Consejo General de Educación provincial y el CNE.⁴⁹

Esta ampliación del ámbito de acción directa del CNE coincidió con la llegada a la presidencia del mismo de José María Ramos Mejía, conocido por la notoria política de nacionalización que desde allí desarrolló. La gestión de Ramos Mejía, que emprendió con una actitud misional, y la de algunos funcionarios consustanciados con su estilo, se caracterizó por envolver todas las medidas —que en realidad continuaban y acentuaban un rumbo ya trazado— con un discurso patriótico nacionalista particularmente altisonante. Sostuvo, al igual que Ricardo Rojas en *La Restauración Nacionalista*⁵⁰, que sobre educación nacional nada se había hecho hasta entonces. Se

⁴⁸ Estos subsidios se hacían efectivos cuando los inspectores nacionales informaban favorablemente al CNE sobre el empleo que las provincias habían hecho del mismo. Consejo Nacional de Educación, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina, 1810-1910. Atlas Escolar* proyectado por el presidente del CNE, Dr. José María Ramos Mejía, compilado y redactado por Juan P. Ramos, Inspector General de Provincias, tomo I, Buenos Aires, Peuser, 1910; p. 593.

⁴⁹ CNE, *Historia de la educación primaria...*, tomo I, p. 583-604; y tomo II, p. 161-162.

⁵⁰ Ricardo Rojas publicó *La restauración nacionalista en 1909*. Siendo funcionario del Ministerio de Instrucción Pública Rojas fue comisionado —a su solicitud— para estudiar en Europa «la educación histórica». Su informe, impreso oficialmente, —también a su solicitud— fue repartido gratuitamente entre los maestros y publicistas de la República. En el prólogo de la edición de 1922 explicó que la obra se integraba de una parte informativa sobre los sis-

trataba en realidad de un discurso fuertemente patriótico, que había perdido relación con el problema originario de las escuelas.

La respuesta de Antequeda a la denuncia contra las escuelas de Entre Ríos se concentraba en los aspectos educativos y subrayaba los logros alcanzados. Bavio había magnificado los hechos, incurriendo en «exageraciones infantiles e imprudentes». Recordaba que en Entre Ríos la situación había sido verdaderamente difícil mucho antes, cuando se fundaron las colonias y la provincia fue «invadida de pronto por copiosa inmigración (y) poco a poco el elemento genuinamente nacional fue desalojado. (...) En tales condiciones, el proceso de asimilación étnica amenazaba cumplirse en sentido inverso». En aquel momento, las escuelas de los extranjeros representaron una verdadera amenaza: «En mil localidades, antes que la escuela pública se instaló y funcionó la escuela española, francesa, inglesa e italiana, con maestros de sus respectivas nacionalidades».⁵¹

En esa delicada situación, Antequeda destacaba la habilidad de los funcionarios y docentes de la provincia para enfrentar el problema: «procediendo con encomiable cordura han tratado de resolver en el silencio de una labor perseverante, tenaz, prudente y enérgica los graves problemas relacionados con la población de sus tierras». Un ejemplo de esto fue recurrir, cuando algunos maestros argentinos «fueron corridos a palos», a una solución transitoria para evitar que los extranjeros se alejaran de las escuelas públicas: «se confió las escuelas a maestros extranjeros (rusos, alemanes, belgas, suizos, etc.) que poseían la lengua nacional y el alemán y se usó de ambas en la enseñanza, consiguiendo por tal medio hacer de la escuela un organismo viviente dentro de la aldea que sin úkases va lenta pero seguramente dando orientaciones nuevas a los descendientes de aquellos (extranjeros)».⁵²

Las escuelas públicas tuvieron en aquellos años múltiples dificultades para atraer a sus aulas a la población infantil, no sólo en las zonas rurales pobladas por extranjeros sino en la misma ciudad de Buenos Aires, y para vencer las resistencias se recurrió entonces tanto a la compulsión legal como a recursos ingeniosos. El sistema del maestro bilingüe que explica Antequeda no fue exclusivo de Entre Ríos; se usó en las aldeas ruso alemanas de la provincia de Buenos Aires y con los galeses en Chubut, donde fue apoyado por el CNE.⁵³ En estos casos las autoridades educativas au-

temas educativos europeos y otra, «acentuadamente política, sobre nuestra educación frente a la crisis de la conciencia argentina», de crítica sobre el estado de la educación. Allí sostenía, retomando todos los argumentos anteriormente discutidos sobre los extranjeros, que nada se había hecho en materia de educación nacional. Este libro que «intuyó emocionalmente» al llegar desde su provincia a Buenos Aires, «habíalo concretado en doctrina al contemplar el espectáculo de civilizaciones seculares en pueblos homogéneos» durante su viaje por España, Francia, Alemania, etc. R. Rojas, *La restauración nacionalista, crítica de la educación argentina y bases para una reforma en el estudio de las humanidades modernas*, Buenos Aires, Peña Lillo, 1971.

⁵¹ Manuel Antequeda, *Breve exposición sobre las escuelas ruso alemanas e israelitas y las escuelas nacionales de la provincia de Entre Ríos*, Buenos Aires, 1909, p. 6-7.

⁵² Antequeda, *Breve exposición...*, p. 16-17.

⁵³ En la escuela nacional de Gaiman en Chubut, donde el rechazo a los maestros argentinos que enseñaban en castellano originó reiterados problemas, se recurrió al mismo método: «Nos sorprendía ver niños que no sabían an-

torizaban al grupo extranjero a designar un maestro bilingüe. En otros, la iniciativa correspondió a maestros argentinos especialmente hábiles, como el caso del profesor normal Juan M. Bravo. En 1886, cuando estaba a cargo de la escuela pública de una aldea ruso alemana de Olavarría, Bravo «notó cómo disminuía la concurrencia de alumnos». Pese a que «redobló sus esfuerzos, inició procedimientos nuevos, [...] la clase cada vez menguaba más. [...]. Desesperado ante el fracaso [...] se dedicó a aprender la lengua de sus alumnos. [...] Y un buen día, el cambio se operó, la escuela hasta entonces casi desierta estaba rebosante de alumnos y padres y madres de los mismos, que [...] recibían por primera vez el verbo de la nacionalidad argentina comunicado en un alemán balbuciente»⁵⁴.

En su réplica, Antequeda caracterizó dos políticas bien disímiles frente al problema. Una fue la seguida desde mediados de la década de 1880 por la Dirección de Educación de la Provincia —similar a la del CNE por la misma época— para afrontar la difícil tarea de establecer la escuela pública. Se trató de una acción eficaz, que aprovechó al máximo los modestos recursos con que se contaba, y a la vez discreta, pues hubiera sido «imprudente y necio arrojar al campo de la discusión populachera y necia, baladí e imprudente, problemas gravísimos que deben ser resueltos en silencio.»

Otra muy distinta es la reflejada en la denuncia «imprudente» y «aventurada» de los inspectores nacionales en 1908 y 1909. Antequeda recuerda que los inspectores nacionales y el CNE tenían en sus manos el medio más eficaz para solucionar el problema, simplemente «fundando con arreglo a la Ley Láinez escuelas mejores que aquellas, (de los extranjeros)», que «se encargarían de desalojar a las malas escuelas». En vez de hacerlo así, quienes por largo tiempo habían desempeñado funciones de importancia en los organismos educativos, se volcaron de pronto a publicar informes «pavorosos» o artículos periodísticos de denuncia. En suma, libraban un combate en el plano discursivo, en el que las escuelas habían pasado a ser sólo una excusa retórica para la formulación de otras ideas. El discurso, que había cobrado autonomía, resultaba entonces adecuado para ser aplicado a un enemigo cambiante: los antiargentinos internos —los anarquistas, huelguistas, pacifistas, extranjeros ingratos— o los externos.⁵⁵

Estas dos estrategias corresponden también a dos situaciones muy diferentes de la relación entre las escuelas de las colectividades extranjeras y la sociedad argentina. A fines de la década del ochenta y principios de la siguiente pudieron lle-

tes que se estableció esta escuela solamente el idioma del hogar (galense) y que habían hecho tanto progreso en el idioma nacional y es digno de elogio el modo de enseñarles dicho idioma por medio del Galense». *El Monitor*, tomo XI, núm. 201, setiembre de 1891, p. 21.

⁵⁴ Antequeda, *Breve exposición...*, p. 18-19.

⁵⁵ En 1908, precisamente cuando se hizo pública la denuncia sobre las escuelas judías de Entre Ríos, se realizaba una campaña pública, estimulada por el propio ministro de Relaciones Exteriores, para vencer la resistencia de parte del Congreso a otorgar fondos para dotar de armamento moderno a las Fuerzas Armadas. Esto era planteado como una necesidad impostergable debido al creciente poderío del Brasil

gar a constituir un problema serio, considerando la existencia de extensos conjuntos de extranjeros que permanecían como tales y que tendían a mantener vínculos con sus países de origen, frecuentemente dispuestos a reivindicar su soberanía. A una temprana percepción de esta vulnerabilidad, y a la necesidad de consolidar la nación y su soberanía mediante la formación de una nacionalidad argentina, correspondió en el CNE un predominio de la actividad creadora y de organización sobre la discursiva. Sus palabras, siempre moderadas y cuidadosas, sobre las escuelas extranjeras, indicaban precisamente el riesgo que representaba una situación todavía no resuelta.

Distinta era la situación hacia el Centenario, cuando el discurso nacionalizador adquiere un volumen mayor y a la vez toma connotaciones nuevas. Ramos Mejía, uno de sus expositores más destacados, perteneció a una generación de jóvenes brillantes que se sintieron llamados a regenerar la Argentina y fundar una nueva nación. Su discurso, eminentemente político, estaba destinado a establecer, sin dejar lugar a dudas, que sus acciones iniciaban una nueva era, en la que todo debía ser hecho de nuevo. Lo dijo de una manera tan convincente, que desde entonces muchos historiadores se convencieron de que así había sido.

Sin embargo, en el caso específico de las escuelas de colectividades, no sólo hacía ya bastante tiempo que estaba diseñada la respuesta, y tendido y experimentado el armado institucional, sino que también, en buena medida, se habían realizado sus propósitos centrales. El discurso apasionadamente nacionalista y patriótico en el que Ramos Mejía y otros estaban embarcados, teñido con la idea de una transformación moral, tenía con seguridad otros destinatarios y apuntaba a otros problemas de la sociedad argentina.