



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

***Inmigración y escolarización en el proceso de consolidación del
estado nacional argentino.***

La comunidad judía entre 1880 y 1910

Autora: Nicole Elsztain

Legajo: 27209

Mentora: Ángela Aisenstein



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

Inmigración y escolarización en el proceso de consolidación del estado nacional argentino.
La comunidad judía entre 1880 y 1910

Nicole Elsztain

27209

(Firma del Mentor)

Mentora: Ángela Aisenstein

Agradecimientos

A mi mentora, Ángela Aisenstein, por su paciencia infinita, gran ayuda y admirable capacidad de escucha y motivación.

A mi *bobe*, por ser mi fuente de inspiración en esta carrera que elegí.

A mi papá, mi mamá, Milena, Tatiana y Martín por el apoyo incondicional durante todo el proceso.



Universidad de
San Andrés

ÍNDICE

Capítulo 1: *Introducción*

Presentación del problema	5
Objetivos de investigación.....	7
Periodización y estrategia metodológica	8

Capítulo 2: *Marco histórico*

Introducción.....	11
La Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX.....	12
Educación elemental en Argentina	16
La inmigración judía en la Argentina	19
Instituciones educativas judías en Argentina.....	22

Capítulo 3: *La Argentina y la educación elemental durante el proceso de conformación del Estado nacional*

Introducción.....	26
El marco legal	28
La educación común, graduada, obligatoria y gratuita como estrategia de nacionalización	30
Los inspectores	31
La estructura del sistema	33
Las decisiones curriculares	34
El cuerpo de enseñantes	36
Tensiones y debates	37

Capítulo 4: *Los inmigrantes y la educación durante el proceso de conformación del Estado nacional*

Introducción.....	40
El fin de la educación.....	41
Las normas	42
Estrategias curriculares	45

Capítulo 5: *¿Judíos o argentinos?*

Introducción.....	54
Normativas y estrategias curriculares para las escuelas de colonias judías.....	56
El idioma nacional.....	59
Los contenidos de enseñanza	61
Los maestros.....	63
Las escuelas judías y el alcance de la escolarización	64

Capítulo 6: <i>Conclusiones</i>	65
--	----



CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Presentación del problema

Desde que tengo memoria siento un interés especial por la historia, los valores, la cultura del pueblo judío. Desde los dos hasta los dieciocho años me formé en instituciones de educación no formal y formal judías. Luego, desde que terminé el colegio hasta que finalicé la carrera universitaria me dediqué a transmitir valores humanos y judíos a grupos de niños. Con respecto a mi educación informal, mi familia me crió rodeada de los valores, tradiciones y cultura judía.

La curiosidad y admiración que me genera la historia de mi pueblo, la responsabilidad que siento de transmitirla a las futuras generaciones y la fuerte convicción que sostengo sobre el poder transformador de la educación me condujeron a formarme como educadora judía. Hace muchos años, desde que empecé la Licenciatura, me dedico a combinar la mirada de las Ciencias de la Educación con los contenidos judaicos.

Hoy trabajo en instituciones y proyectos educativos de la comunidad judeo-argentina. Proyecto un largo futuro profesional en este camino. Para poder desempeñarme como una profesional y educadora crítica, con una mirada compleja sobre la realidad, creo que es importante conocer la historia de la comunidad judeo argentina, particularmente la historia de su educación. Considero que es importante remontarse al pasado y analizar qué sucedió a lo largo de la historia para comprender el por qué del presente.

El problema que este trabajo aborda, se sitúa en Argentina durante los últimos años del siglo XIX y los primeros años del siglo XX, etapa de consolidación del Estado Nacional. Oszlak (1982) señala que el gobierno del período se proponía regular el proceso de organización de la democracia capitalista incipiente a partir de la consigna de “Orden y progreso”. Por un lado, el concepto de “orden” se relaciona con el proceso de conformación del Estado-nación. El autor explica que si bien la Constitución de 1853 había formalizado la existencia de un Estado “(...) la instauración del “orden” significaba

dar vida real a un Estado nacional cuya existencia, hasta entonces, no se evidenciaba mucho más allá de la formalidad de un precepto constitucional” (Oszlak, 1982: 60) .

Por otro lado, la idea de progreso se relaciona con el crecimiento económico pretendido para el país, dentro del proyecto agroexportador pensado para la Argentina moderna y que la generación del '80 iba a materializar. Implementar dicho proyecto requería que se ampliara el territorio para la crianza y el cultivo. Además, había una gran necesidad de construir una red de comunicación entre las zonas de producción y los puertos. Por último, era indispensable poblar el territorio con mano de obra laboriosa y civilizada.

Es por eso que la llegada de grandes olas de inmigrantes al país fue uno de los factores determinantes de la época. A través de leyes y propaganda, Argentina prometía nuevas oportunidades a quienes decidieran emigrar al territorio nacional. La llegada de tantos inmigrantes desde diferentes países, religiones y culturas europeas fue uno de los mayores desafíos para el gobierno durante el proceso organización y estabilización del Estado-nacional (Puiggrós, 2002).

Entre las olas migratorias se destaca la llegada de un gran número de personas de la colectividad judía. Este grupo, proveniente de diferentes regiones de Europa, se vio, como muchos otros, en la necesidad de crear instituciones para conservar su cultura. El legado de las tradiciones, la preservación de la identidad, el sentimiento de pertenencia, la transmisión de la historia, el lenguaje y las costumbres- sólo parecía posible con la creación de sus propias instituciones educativas (Zadoff, 1994).

Esta investigación se propuso indagar sobre el lugar de la escolarización en el encuentro entre ambos procesos, el de consolidación de la nacionalidad argentina y la conservación de la identidad judía. Y lo hizo a través del análisis de fuentes documentales históricas.

Objetivos de investigación

En el proceso de conformación del estado nación y de construcción de la identidad nacional argentina, se organizó el sistema educativo nacional con la sanción de las leyes de obligatoriedad del nivel primario. La escuela elemental pública se proponía concientizar a las multitudes en pos de la construcción de un sentimiento de pertenencia hacia la nación argentina. Desde el Estado, buscaban despertar una conciencia nacional por parte de la sociedad (Puiggrós, 1990).

Considerando que la población estaba compuesta por elementos heterogéneos (indios, gauchos, inmigrantes de distintas nacionalidades), este trabajo de investigación se propone como objetivo general caracterizar las acciones implementadas desde el gobierno del sistema educativo nacional orientadas a la incorporación, homogeneización y nacionalización de los diferentes grupos de migrantes, con especial atención a la comunidad judía.

Son sus objetivos específicos, en primer lugar, identificar las normativas y las estrategias curriculares del estado nacional orientadas a la incorporación y homogeneización de los grupos de inmigrantes. En segundo lugar, describir las particularidades de las normas y estrategias del estado nacional destinadas a educación de la comunidad judía.

Periodización y estrategia metodológica

Respecto de la periodización, se abordó el periodo años 1880 y 1910. Estos fueron treinta años clave en la construcción y puesta en marcha de la Argentina Moderna. A los efectos de justificar el periodo de estudio es preciso detallar algunos aspectos históricos, de corte macropolítico que signan las fechas de inicio y de cierre.

Los historiadores toman el periodo 1880-1930 para enmarcar el proceso de construcción nacional y de modernización social en Argentina. Tal como fue señalado, en el año 1880, y con la Provincia de Buenos Aires integrada a la república Argentina, se inicia una etapa en la que parecían haberse resuelto muchos de los obstáculos que impedían su inserción en el mercado mundial, como nación productora y exportadora de materias primas. Además, se preparaba para adecuar su base material para tal proyecto. Una de las marcas de este aspecto puede leerse en el preámbulo de la Constitución nacional; en él hay una concepción incluyente de nación, que iba de la mano de la necesidad de contar con población para habitar, hacer producir y defender a la nación.

Si bien la periodización convencional suele finalizar en el año 1930, en esta tesina el análisis culmina en 1910. Esta decisión, de acortar el periodo clásico de estudio se debe a que se trata de un trabajo de licenciatura con tiempos y recursos limitados. Y la decisión de finalizarlo en el año 1910 responde a cuestiones sociales que tienen lugar para esa época y que se expresan en la legislación nacional.

En los primeros años del siglo XX, producto de la acelerada urbanización de la ciudad y del bajo grado de representación de muchos sectores sociales, tiene lugar momentos de agitación política y de emergencia de los discursos anarquista y socialista. En ese marco, y atribuyendo estas ideas políticas a los inmigrantes, en 1902 se sanciona la Ley de Residencia, que autoriza al poder ejecutivo a echar del país o impedir la entrada de extranjeros cuya conducta pusiera en peligro el orden social. Años más tarde, en 1910, se sanciona la Ley de Defensa social, la Ley 7029, que prohíbe la entrada al territorio argentino a los extranjeros que hubieran sufrido condenas por delitos; anarquistas o cualquier persona que aplicara la fuerza contra funcionarios públicos; aquellos extranjeros que hubieran sido expulsados de la región.

En paralelo, en el año 1910 se organiza la celebración del centenario de la Independencia de la República Argentina. En el marco de los festejos, las visitas ilustres, la necesidad de mantener un orden social y tras la reciente llegada de Ramos Mejía a la presidencia del Consejo Nacional de Educación en el 1908 (caracterizada por una gran ola de nacionalismo), se llevan a cabo una serie de cambios en el sistema educativo argentino.

Se parte de la hipótesis que estos hechos supusieron alguna discontinuidad respecto de la posición del Estado en relación con la inmigración y también una serie de discontinuidades respecto a la posición del CNE en relación con la educación de los inmigrantes y su nacionalización. Si bien hubiera sido interesante poner a prueba la hipótesis a partir de la lectura de los documentos extendiendo el periodo algunas décadas más; sin embargo, la envergadura de una tesis de grado y los tiempos que la Universidad prescribe para su elaboración aconsejaron acotar el estudio al periodo estudiado. ACA

Por tratarse de una investigación histórica, la técnica de recolección de datos consistió en el análisis de contenido de un corpus compuesto por treinta años de publicación de la revista *El Monitor de Educación Común*; boletín que actuaría como órgano oficial y difundiría las acciones e informes del Consejo Nacional de Educación.

La primera publicación del *Monitor* fue en septiembre de 1881. En ese año era importante relatar todos los avances educativos de 1880 en relación con la centralización y uniformidad del sistema educativo nacional.

La revista comprendería cuatro secciones principales: la primera se encargaría de los trabajos originales referentes a la educación. La segunda, de las transcripciones y traducciones de trabajos de educadores extranjeros. La tercera haría referencia al movimiento educacional extranjero. La cuarta, publicaría documentos oficiales. Por último, los inspectores serían colaboradores obligatorios de la revista. Tendrían la función de realizar publicaciones trimestrales referentes a las cuestiones educativas de sus provincias.

Los objetivos de la revista eran dos. Primero, centralizar la educación a partir de elementos brindados por el Estado (difusión de programas, informes, y partidas

presupuestaria destinada a diferentes provincias). Segundo, retratar el estado de la educación en medio de un proceso de conformación del sistema educativo nacional. Más adelante, publicar directivas centradas sobre la tarea educativa (Duarte, 2014)

Si se entendía a la escuela como el lugar primordial para enseñar y generar identidad nacional, uno de los principales objetivos de los gobernantes era uniformar las prácticas escolares para garantizar un programa educativo similar en todo el país. En este contexto, *El Monitor* buscaba conquistar el ordenamiento interno.

En el Artículo 29, Apartado 11 de la Ley de Educación Común del año 1884 se expresa la necesidad de editar una publicación. *El Monitor* responde a ese requerimiento y resulta útil a los intereses del Consejo Nacional de Educación. En ese sentido, “El Monitor de la Educación Común fue la prensa con la que el Estado intentó construir una posición hegemónica entre los docentes en torno a su proyecto educativo” (Duarte, 2014: 141).

Durante el primer período (1881-1885), su función era reordenar, censar y centralizar el sistema educativo nacional. Es decir, la revista se encargaba de censar recursos materiales y humanos, difundir legislación e información dirigida a inspectores, funcionarios y docentes sobre el estado actual de la educación y expectativa de convertirla en un órgano más del Estado. (Duarte, 2014).

En el año 1885 la función de la revista mutó para cumplir la tarea de asistencia a la masa docente que crecía en número y necesidad de dirección programática. Las notas de la revista abandonaron los aspectos legales y normativos y comenzaron a centrarse en cuestiones prácticas. Su nuevo objetivo, respecto del tema de esta tesis, era brindar herramientas a los docentes para nacionalizar a sus alumnos (Duarte, 2014).

Es importante aclarar que al momento de elaborar el proyecto de investigación se pretendía relevar fuentes documentales de escuelas primarias de la comunidad judía. Para localizarlas, se planeaba realizar un viaje a algunas colonias localizadas en la provincia de Entre Ríos; esta etapa del trabajo de archivo se llevaría a cabo en los primeros meses del año 2020. La situación de pandemia obligó a suspender los viajes y no hubo posibilidad de acceder a los documentos de los colegios de las colonias. Y, si bien se hizo un pedido de material, no pudo ser conseguido ya que hay muy pocas fuentes históricas digitalizadas.

CAPÍTULO 2

ANTECEDENTES Y MARCO HISTÓRICOS DEL ESTUDIO

Este capítulo presenta una síntesis de investigaciones históricas pertenecientes a cuatro líneas de estudio historiográfico en que se inscribe la investigación objeto de esta tesis. Componen la primera línea una serie de trabajos que estudiaron la historia argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX; con ellos se desarrolla el contexto histórico del periodo de estudio.

La segunda línea presenta los estudios que indagaron y describieron la historia de la educación elemental en Argentina.

La tercera hace referencia a distintos estudios sobre la inmigración judía en la Argentina, más puntualmente la denominada inmigración organizada (Avellaneda, 2009; Bargman, 2006; Del Rosario, 2013; Filler, 2012; Zablitzky, 2013; Zadoff, 1994); estos trabajos permiten presentar quiénes eran estos grupos, donde se ubicaron y cuáles fueron sus preocupaciones.

Finalmente, en la cuarta se sistematiza los trabajos que indagaron sobre las instituciones educativas judías creadas en el país en el periodo de estudio.

La Argentina entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX

La nación, según Oszlak (1982), se define por una serie de componentes materiales e ideales. En relación con lo material, se relaciona principalmente con la capacidad del Estado de desarrollar una actividad económica en un espacio delimitado. En relación con los ideales, el Estado construye una serie de símbolos, valores e historias para generar un sentimiento de pertenencia a una misma nación, con una cultura y un lenguaje en común, y por lo tanto posibles de consolidarse como parte de una identidad colectiva.

En su estudio sobre la conformación del Estado nacional argentino, Oszlak (1982) caracteriza los atributos que permiten definirlo como tal: en primer lugar, señala que el estado debe tener la capacidad de externalizar su poder, es decir que su posición soberana sea reconocido por las demás naciones. En segundo lugar, debe ser capaz de institucionalizar su autoridad, es decir constituirse legalmente como la entidad que ejerce la dominación sobre una nación. En tercer lugar, debe ser capaz de diferenciar su control a través de un conjunto de instituciones públicas que le garanticen el monopolio del ejercicio del poder. Por último, debe generar una identidad colectiva, para lo cual crea una serie de símbolos que asocia al sentimiento de pertenencia a la nación.

La historiografía clásica delimita el período 1880-1930, como la etapa en que se fue consolidando el Estado nacional. Cattaruzza (2009) explica que a finales de siglo XIX, Argentina era gobernada por el Partido Autónimo Nacionalista (PAN). El PAN y sus miembros se definían a sí mismos como conservadores en lo político y liberales en lo económico. Su objetivo era la incorporación del país al mercado mundial como productor y exportador de materias primas; y aún desde un esquema liberal, produjeron las herramientas legales y la infraestructura necesarias (vías férreas y puerto) para el desarrollo del modelo agroexportador. Según Oszlak “la internacionalización de la vida económica aparecía (...) como condición necesaria para la nacionalización de la sociedad argentina”. (Oszlak, 1982: 54).

Cattaruzza (2009) señala que en un primer momento, la actividad económica principal fue la ganadería. Más tarde, la actividad ganadera se profesionalizó por la llegada de los frigoríficos, y también comenzó a crecer y predominar la agricultura

mediante el cultivo de cereales. La Argentina producía y exportaba materia prima, existían muy pocas industrias en el país y todas ellas estaban relacionadas con la actividad agropecuaria. Los productos industriales eran importados desde el exterior, principalmente desde Gran Bretaña. En síntesis era una economía dependiente del mercado externo.

Según Tedesco (1986) el Estado llevó a cabo una serie de acciones con el objetivo de expandir su estructura económica y fortalecer su posicionamiento a nivel internacional. Unas de ellas fueron las campañas de ampliación de la frontera a partir de la expulsión de los pueblos originarios de sus tierras. Desde la llamada Campaña del Desierto (1878-1885), gran parte del territorio que habitaban las comunidades indígenas, pasó a ser propiedad del Estado que retribuyó con tierras a quienes habían contribuido con los créditos y a los jefes militares que habían participado de las campañas.

De ese modo, aumentó considerablemente la extensión de tierra a ser trabajada; quedaba pendiente poblarla. Asimismo, se decidió llevar a cabo grandes obras de infraestructura y se construyeron ferrocarriles a lo largo del país, conectando a algunas provincias con el puerto. De esa forma, la mercancía podría llegar a Buenos Aires de forma veloz. Según Oszlak (1982), la eliminación de las aduanas y la libre navegación de ríos fueron otra de las medidas que facilitaron el comercio exterior.

Durante la época estudiada, en Argentina residía una pequeña cantidad de población. La ampliación de la extensión cultivable y de crianza requería más mano de obra. La respuesta a esta necesidad ya estaba prevista en la letra de la Constitución. Zadoff (1994) señala que la Constitución Nacional sancionada en 1853 sentó las bases para que el país abriera sus puertas y fomentara la llegada de grandes olas de inmigrantes europeos. En ese marco, la Ley 817/76, de Inmigración y Colonización, fue la primera ley Argentina que se encargó de regular los temas migratorios. Su propósito fue atraer a los inmigrantes y definir sus condiciones de vida al llegar al país. Tedesco (1986) señala que, ya en la etapa de la Independencia, tanto Sarmiento como Alberdi (influidos por las ideas de la Ilustración) estaban convencidos de que la llegada de europeos con educación y hábitos de trabajo, ayudaría a “civilizar” a la sociedad argentina.

Se puede distinguir diferentes etapas con respecto a las olas migratorias que llegaron a la Argentina a lo largo del período de análisis de esta tesina. A modo de antecedente, entre los años 1857 y 1874 se registra un ingreso lento y continuo de inmigrantes. Luego, la crisis mundial de 1873 disminuyó su llegada. En 1878, cuando se supera la crisis, se retoman las migraciones. Entre 1881 y 1889 se percibe un gran flujo de inmigrantes, con un saldo de 824.595 personas. Sin embargo, con la crisis argentina del año 1890, la cantidad de nuevos extranjeros se redujo notablemente. Por último, entre 1904 y 1913 se registra el máximo ingreso de inmigrantes al país, con un saldo de 1.538.240 inmigrantes (Panettieri, J, 1970).

Si nos centramos en el período de análisis de esta tesina, entre los años 1870 y 1930 la migración neta contribuyó más del 30% al crecimiento de la población argentina. (Lattes y Recchini, 1975).

Cibotti (2000) y Bertoni (2001) refieren que, a partir de la sanción de la Ley de Inmigración en el año 1876, hubo un traslado del Departamento de Inmigración al área de Relaciones Exteriores y se creó una red de oficinas de información y propaganda en Europa. Desde ellas, se alentó la inmigración, se ofreció información sobre la gran oportunidad que representaba un país como la Argentina y se distribuyó un gran número de pasajes subsidiados por el gobierno. La primera autora estima que durante los primeros años de la década de 1880, llegaron al país alrededor de 50 mil inmigrantes. Diez años después, según los censos nacionales, casi 300 mil extranjeros ya vivían en Argentina.

El gobierno esperaba que los inmigrantes llegaran de Europa del Norte. Sin embargo, hubo una gran predominancia de extranjeros provenientes de sectores modestos de España e Italia. A su vez, arribaron grandes grupos de judíos rusos y árabes turcos. Según Bertoni (2001: 22) “en lugar de los laboriosos agricultores que prometía la inmigración espontánea, la nueva política atraía elementos “indeseables”: exóticos judíos y turcos, chulos españoles, gitanos del Mediterráneo, malvivientes, enfermos, y niños de todos los puertos”

Sus acentos y tradiciones eran muy extraños y generaban una fuerte sensación de cosmopolitismo. La autora señala que en el debate público comenzó a percibirse cierto rechazo por los inmigrantes. Había determinados grupos (como los judíos y árabes recién

mencionados) cuyos idiomas, vestimentas y costumbres eran particularmente diferentes. Los propios mentores de la inmigración comenzaron a cuestionarse sobre la posibilidad de que estos extranjeros se incorporaran efectivamente a la nación y contribuyeran a la “civilización” de la población argentina.

En este marco, la asimilación de los inmigrantes era un requisito indispensable y un problema a la vez. Cibotti señala que la idea de la fusión racial, con el consecuente borramiento de las identidades culturales de origen, “estaba instalada en el discurso público” (2000: 374). Y para alcanzarlo la escuela elemental tendría un rol preponderante.

Según Hobsbawm (1990) la conformación de un estado nacional, cuando no existen elementos proto nacionales, exige entre muchas decisiones la elección de una lengua, entre todas aquellas que se hablan en el territorio, para erigirse como lengua nacional. Respecto de los inmigrantes, Bargman (2006) señala que a quienes llegaban a la Argentina en este momento, se les exigía que se desprendieran de sus propias tradiciones y se asimilaran a la cultura de su nuevo país, que se suponía preexistente y, para algunos, heredera de la tradición hispana y católica. Debían aprender a hablar y leer en castellano para poder integrarse a esa nueva nación que, a su vez, se estaba imaginando y construyendo.

Bertoni (2001) relata que a los extranjeros se les exigía naturalizarse, para que asumieran cierto compromiso político y que sus hijos se hicieran argentinos plenos. La legislación vigente limitaba la participación política de los extranjeros, de modo tal que aquellos interesados en las dinámicas propias de vida democrática, debían nacionalizarse. “La idea de generar una naturalización amplia de los extranjeros tomó cuerpo hacia principios de 1887, precisamente cuando arremediaba la preocupación por la disgregación y la consiguiente desaparición de la identidad nacional” (Bertoni, 2001: 123).

Hubo dos tipos de inmigrantes que llegaron al país; aquellos que lo hicieron por iniciativa individual o familiar y los que llegaron de forma organizada, a través de campañas o compañías de colonización. El comportamiento inicial de los inmigrantes que llegaron al país de forma organizada era muy endogámico; es decir se mantenían dentro de la colectividad de origen. Sin embargo, más adelante, con la primera generación de

argentinos hijos de inmigrantes comenzó a diluirse esa forma de comportamiento. Su integración a la sociedad argentina fue mucho más veloz que la de sus padres.

Más allá de que la llegada de los inmigrantes fue promovida desde el Estado, su incorporación no fue sin conflictos. Las dificultades tuvieron que ver con las resistencias de los recién llegados al reconocimiento de hábitos, valores y tradiciones extrañas a las de origen; también, con las posiciones políticas que asumieron algunos inmigrantes con formación obrera e influencia el anarquismo y el socialismo. Respecto de las primeras, Del Rosario (2013) explica que, frente a la resistencia asimilatoria de algunos grupos, el Estado se propuso inculcar el nacionalismo a los niños a través de la enseñanza que se impartía en las escuelas públicas. Asimismo, en el año 1902, sancionó la Ley de Residencia. A través de ella, el Estado logró la potestad para expulsar a los extranjeros que causaran disturbio al orden nacional sin tener que pasar por ningún juicio previo.

Más allá de lo anterior, Avellaneda (2009) postula que los distintos grupos de inmigrantes europeos tuvieron un rol preponderante en el proceso de construcción identitario de la nación. Sin embargo, destaca que no todos abandonaron sus creencias y tradiciones. Muchos lograron seguir transmitiendo sus valores culturales a sus hijos.

Educación elemental en Argentina

El Estado argentino fue el principal encargado de construir, diseñar y promover la educación elemental. Las escuelas tuvieron un rol preponderante en el proceso de construcción del Estado nacional. Puiggrós (2006) explica que uno de los grandes objetivos fue educar a partir del principio de la igualdad. Así, se buscaba que las grandes comunidades de inmigrantes se integraran en la sociedad. En este marco, “la homogeneidad, (...) fue valorada como un objetivo capaz de oponerse a la diversidad visualizada como atentatoria contra la unidad, la identidad y el control” (Arata y Mariño, 2013: 16).

Según Félix Bravo (1988), los artículos 5°, 14°, 67°, inciso 16 de la Constitución nacional del año 1853, conforman las bases constitucionales de la educación argentina. En ellos, se estableció que la sanción de leyes de obligatoriedad de la educación primaria era atributo de las provincias y el derecho para todos los habitantes de enseñar y aprender.

A la vez que, el Estado nacional, a través del Congreso podía dictar planes generales de educación.

Apoyadas en el triángulo constitucional, entre los años 1875 y 1905 se sancionaron las principales leyes que regularían el sistema educativo durante la primera mitad del siglo XX. En 1875, se sancionó la Ley 888 de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires. En 1884 se sancionó la Ley 1420 de educación común de la Capital y los Territorios Nacionales. En 1886 se sancionó la Ley Avellaneda (1597) que se ocupaba de las Universidades y en 1905 se sancionó la Ley Láinez (4864), que autorizaba al Estado nacional a crear escuelas en territorios provinciales siempre que las provincias lo solicitaran. Al sistema educativo se le otorgó una impronta federal: cada provincia definiría sus propias leyes (Arata y Mariño, 2013) en consonancia con la nacional y bajo el auspicio del art 5° de la Constitución Nacional.

La Ley de Educación Común N° 1420 prescribía que la enseñanza sería obligatoria, gratuita, gradual y neutral desde el punto de vista religioso. Otorgaba libertad de enseñanza, es decir, los padres podían elegir a qué escuela enviar a sus hijos. Las escuelas particulares debían ser aprobadas por el Congreso Nacional y ser inspeccionadas de forma periódica. Dada la prescripción constitucional, el alcance de la ley se circunscribía a la Capital Federal y los Territorios Nacionales.

Para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar el Estado nacional se ocupó de la creación de instituciones para la formación docente – las Escuelas Normales– y el establecimiento del Consejo Nacional de Educación (CNE). Según Bertoni (2001), el Consejo Nacional se creó en el año 1880 como organismo dependiente del Estado y como centralizador del gobierno de las escuelas elementales públicas. Desde aquel entonces, el CNE tuvo jurisdicción sobre las escuelas de Capital Federal y los Territorios Nacionales. Sus objetivos eran mejorar la calidad de la educación, actualizar y organizar la enseñanza. Con la sanción de la Ley Láinez, su jurisdicción se amplió a las escuelas creadas bajo esa normativa en las distintas provincias.

Para asegurar el gobierno de la educación en el año 1887, se reorganizó el CNE. Sus objetivos fueron redefinidos y se puso más foco en los aspectos nacionales de la

enseñanza. Se creó un cuerpo de inspectores (cuerpo técnico centralizado) que controlaría las actividades escolares de forma regular. (Bertoni, 2001).

La autora señala que, a partir del objetivo de fortalecer el carácter nacional de la escuela, se establecieron nuevos planes y programas de estudio (mejorados en sus contenidos y métodos). Se le otorgó un lugar predominante a los contenidos nacionales, a la enseñanza de la historia patria y a la realización de actos escolares. Para el CNE era de gran relevancia que las escuelas comunes resultaran mejores que otras alternativas (privadas, particulares, etc.). Para eso, debían formar mejores docentes, enseñar en mejores edificios y seleccionar los contenidos y métodos más modernos. Es por eso que “(...) las “escuelas comunes” del CNE se convirtieron en poco tiempo en el parámetro de calidad que las demás se esforzarían en alcanzar” (Bertoni, 2001: 49).

Dado el rol fundamental de la escuela en relación con la conformación de la nacionalidad argentina, la autonomía de las escuelas de extranjeros comenzó a verse limitada. La tarea del CNE era acompañar el desarrollo de las escuelas comunes y a su vez, supervisar y controlar las tareas de las escuelas particulares.

El fin de la escuela era la integración y homogeneización de la sociedad a partir de la educación de la infancia; la escuela común pública por su alcance social y geográfico hizo posible que diferentes niños y niñas que provenían de distintas familias y culturas se reunieran en la misma escuela vestidos con el mismo uniforme. Los rituales nacionales y símbolos patrios fueron invenciones importantes para generar un sentimiento de pertenencia hacia la nación argentina (Puiggrós, 2006).

Tanto Avellaneda (2009) como Del Rosario (2013) acuerdan con la idea de que el sistema educativo se proponía concientizar a las multitudes en pos de la construcción de un sentimiento de pertenencia hacia la nación argentina. Desde el Estado buscaban despertar en toda la sociedad la conciencia nacional. La escuela fue elegida como el escenario ideal para llevar a cabo ceremonias nacionales y apelar a los valores humanos patrióticos. Se buscaba que estas tradiciones logaran aglutinar a todos dentro de la misma comunidad que se estaba imaginando y construyendo. En relación con la lengua, no sólo

se decidió que en las escuelas se enseñara idioma nacional¹, sino también que se combatieran los idiomas extranjeros.

La inmigración judía en la Argentina

Si bien la historia de la inmigración judía en Argentina no es la que más estudios ha concitado, varios autores han indagado sobre ella. De esos trabajos, un grupo pone el foco en las situaciones de la colectividad judía en sus países de partida. Avellaneda (2009) estudió las causas de la llegada de grandes grupos de miembros de la colectividad judía a la Argentina; al investigar sobre sus condiciones de vida en Europa Oriental, señala que las persecuciones, los *pogroms*², los actos de discriminación y la extrema pobreza de muchas personas habían sido motivos por los cuales muchos judíos tomaron la decisión de abandonar sus países de origen.

En la misma línea, Del Rosario (2013) cuenta que las condiciones políticas de Europa Oriental obligaron a los judíos *ashkenazíes*³ a buscar nuevos puertos; la Ley de inmigración y Colonización sancionada en 1870 durante el gobierno de Avellaneda fue vista como una posible solución. La prensa judía europea divulgó la gran oportunidad que representaba este nuevo país de América del Sur. De a poco, en el imaginario de muchos judíos, Argentina comenzó a visualizarse como un país utópico que les daría otra oportunidad para volver a comenzar (Avellaneda, 2009; Del Rosario, 2013).

Del Rosario destaca, también, que la política que fomentaba la inmigración de judíos no fue bien vista por determinados grupos locales que se oponían al gobierno del

¹ Tal como lo refiere el art 6° de la Ley 1420

² Linchamiento multitudinario (organizado o espontáneo) hacia grupos minoritarios, acompañado del saqueo de sus bienes.

³ Los ashkenazíes son grupos de judíos que se asentaron en Europa central y oriental, principalmente en Alemania, Rumania, Rusia, Bielorrusia, Lituania y Letonia. Descienden de las comunidades judías medievales que se establecían a lo largo del Rin. Los judíos ashkenazíes desarrollaron sus propias leyes, costumbres e idioma: el Ydish.

En <https://www.enlacejudio.com/2014/09/12/judaismo-abc-quienes-son-los-judios-ashkenazim/>

PAN y que visualizaban a este colectivo como una amenaza para la homogeneización y argentinización del país. Éstos ponían en evidencia, y en circulación, prejuicios xenófobos y antisemitas.

Los primeros inmigrantes judíos que llegaron a la Argentina, lo hicieron en el año 1889 como pasajeros del barco *Wesser*. Se instalaron en lo que luego se llamaría Moisés Ville, en la provincia de Santa Fe. La crónica relata que, al principio, vivieron una serie de penurias y engaños, a partir de lo cual las siguientes inmigraciones se hicieron bajo el auspicio y ayuda de una empresa colonizadora en Argentina. La misma había sido creada por el Barón Hirsch⁴ para ayudar a los judíos recién llegados al país y fomentar su asentamiento en campos y su trabajo como agricultores. La *Jewish Colonization Association* (JCA) se creó en el año 1891, en Londres y al Barón Hirsch se le otorgó personería jurídica en Argentina en el año 1892 (Del Rosario, 2013).

Zablitzky (2013) señala que el Barón Hirsch financió la inmigración de los judíos a Argentina a través del proyecto de redes escolares judías desde el JCA. Para crear la JCA, Hirsch asoció a todos los judíos europeos en su empresa; creía que las intenciones de un solo individuo no eran motivo suficiente para negociar la salida de los judíos con la Rusia Zarista.

Según Bargman (2006), desde la creación de la JCA, comenzó formalmente el proceso de inmigración judía en la Argentina. La JCA compró tierras en Buenos Aires, La Pampa, Entre Ríos, Santa Fe y Santiago del Estero. Su objetivo era solucionar el problema de la persecución rusa hacia los judíos por medio de su inmigración a un país que les otorgara igualdad ante la ley. Filler (2012) agrega que la JCA, buscaba que las masas judías fueran productivas por medio de la agricultura.

Del Rosario (2013) detalla que, entre los años 1889 (con el barco *Wesser*) y 1991 (con el vapor *Pampa*), llegaron al país ochocientos judíos *askenazíes* que se ubicaron en las Colonias del Litoral, Buenos Aires, La Pampa y Santa Fe. Mientras que estas olas

⁴ El Barón Hirsch fue un filántropo judío nacido en Alemania en el año 1831. A lo largo de su vida, donó grandes sumas de dinero con el objetivo de construir comunidades judías a lo largo del mundo.

migratorias fueron organizadas, también hubo otras espontáneas: los *sefaradíes*⁵ se localizaron en grandes ciudades como Córdoba, Buenos Aires, Rosario, entre otras.

En relación con el trabajo de las tierras, según Avellaneda (op.cit) la JCA hacía contratos con los colonos; en ellos se les prometía acceder a la propiedad del terreno luego de veinte años de producción. De esa forma, la JCA buscaba garantizar el control y el asentamiento de forma definitiva.

Bargman (2006) sugiere que, al igual que con el resto de los grupos migrantes, se pretendía que los judíos se asimilaran al resto de la sociedad. En ese marco, “su intento de legar su identidad a sus hijos y perseverar en Argentina en su cultura propia, podía aparecer como un desafío contra la hegemonía espiritual de la elite argentina” (Bargman 2006: 24).

Según Bargman (2006) la JCA creía que la seguridad de la propia comunidad dependía de la posibilidad de reducir toda manifestación que diera lugar a expresiones de antisemitismo. Para eso, debían asimilarse a la cultura del país en el que inmigraran. En el caso argentino, se insistía en la importancia del aprendizaje del castellano. Los inmigrantes debían aprender a hablar en castellano y los conocimientos judíos deberían enseñarse en castellano. Esa postura generó que muchos colonos y maestros judíos dejaran de simpatizar con la JCA, ya que muchos de ellos pretendían que sus hijos y/o alumnos aprendieran *yiddish*.⁶

Paralelamente, según Avellaneda (2009), la clase media judía se identificó fuertemente con el movimiento *haskalá* (conocido como la Ilustración judía). Esta corriente planteaba que los judíos debían cumplir con las costumbres y con las constituciones de las naciones a las que migraran. En este marco, la clase media judía fue la que se mostró más dispuesta a asimilarse a la cultura argentina. Mientras tanto, los sectores más humildes estaban reacios a la asimilación porque creían que así perderían

⁵ Los sefaradíes son las generaciones de judíos descendientes de quienes fueron expulsados de la Península Ibérica a fines de la Edad Media. Desde ese entonces, comenzaron a vivir en países en Europa, el Mediterráneo Oriental y el Norte de África. En <http://www.proyectos.cchs.csic.es/sefardiweb/node/8>

⁶ Derivación de la lengua judía desarrollada por las comunidades judías ashkenaziot. Su origen se sitúa en la época medieval. Es el resultado de la unión lingüística entre el germánico, el semita y es eslavo. En: <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/indoeuro/germanico/germanooc/yiddish>

sus valores más profundos. Para preservar el componente judío, crearon sus propias instituciones educativas, cuidaron las relaciones sociales y familiares y siguieron hablando en *yiddish*.

A pesar de ello, tal como muestran Zadoff (1994) y Feierstein (2007), la asimilación fue resistida de forma cultural durante las primeras olas inmigratorias. Posteriormente, tanto los nuevos judíos que llegaban al país como los hijos de los inmigrantes nacidos en Argentina, se mostraron menos reacios a asimilarse.

Zadoff (1994) cuenta que muchos de los hijos de los inmigrantes que crecieron en Argentina, se educaron con la idea de que tenían el deber de insertarse en la sociedad argentina y asimilarse a la cultura nacional. Es decir, debería borrar todas las barreras (cultura, lenguaje, tradiciones, creencias, entre otras cosas) que los diferenciara a ellos de la sociedad en la que vivían.

Las Instituciones educativas judías en Argentina

Puiggrós (2006) plantea que las comunidades judías, a medida que fueron emigrando a distintas partes del mundo, crearon sus propios “sistemas educativos”. Los programas estaban compuestos por temáticas correspondientes a contenidos judaicos y también incluían temáticas y disciplinas seculares. La Ley 1420 establecía la secularización de la escuela primaria, pero no prohibía la enseñanza religiosa. Por eso, las escuelas judías se integraron al sistema de enseñanza elemental que proponía el Estado completando la educación con los contenidos religiosos (Del Rosario, 2013).

La educación ocupó un lugar de gran relevancia en relación con la integración de la comunidad judía y otros grupos de inmigrantes (Avellaneda, 2009). Al asistir a las escuelas públicas, no sólo se reafirmó que los miembros de los grupos minoritarios eran argentinos, sino que ellos mismos también participaron del proceso de construcción de la nación.

En este sentido, Puiggrós (2006) hace referencia al gran protagonismo que tuvieron los inmigrantes durante el proceso de construcción de la identidad nacional, aun cuando

no abandonaron sus creencias y cultura de origen. En el caso de la comunidad judía, sugiere que los padres siguieron transmitiendo la tradición a las siguientes generaciones (enriqueciendo así el pluralismo que fue tan característico de la sociedad argentina). En la misma línea, Zadoff afirma (1994: 28) "Se propusieron conservar sus particularidades judías y diferencias respecto de la sociedad mayoritaria".

A causa de que las escuelas del Estado no lograron llegar a todos los territorios del país, los colonos y la empresa colonizadora crearon sus escuelas primarias (Zadoff, 1994; Filler, 2012). En ellas, se impartía una educación más completa desde el punto de vista de la comunidad laica, que respondía a las exigencias de los programas estatales, y religiosa, según un programa establecido por la JCA y la *Alliance Israelite Universelle*⁷ de París. Los objetivos de la educación en las colonias eran: productivizar a los colonos como agricultores, argentinizar cívicamente a los inmigrantes y formar a los ciudadanos con fe mosaica. (Bargman, 2006; Del Rosario, 2013).

Filler (2012) señala que la JCA fundó y dirigió una amplia red de instituciones educativas. En el año 1910 se registraban 50 instituciones, 155 maestros y 3538 alumnos. La agencia judía llegó a construir 78 escuelas en todo el país. Tanto los contenidos de la currícula oficial como los judaicos, se enseñarían en castellano. La JCA fue criticada por los colonos (que se resistían a la asimilación), los maestros (por su salario y poca preparación para enseñar en español) y el gobierno (que veían estas instituciones como amenaza para su proyecto nacional). (Del Rosario, 2013).

A partir del año 1916 las escuelas empezaron a estar a cargo del Consejo Nacional de Educación. El CNE era un organismo autónomo del Estado con patrimonio propio, personalidad jurídica y vínculo directo con el Presidente por medio del Ministerio de Educación. Según Filler (2012) el CNE prohibió que se dictara enseñanza religiosa en el mismo establecimiento donde se dictaba enseñanza laica. Entonces, la JCA compró nuevos locales separados de las escuelas laicas para que ahí se dictara la enseñanza religiosa.

⁷ Institución judía internacional dedicada a la educación fundada en París en el año 1860 para promover la defensa de los judíos y los derechos humanos.
En: <https://www.aiu.org/fr/alliance-israelite-universelle> consultado el 15/06/2019

Según Avellaneda (2009), en esa instancia se crearon escuelas complementarias. Es decir, durante un turno, los alumnos recibían formación laica y elemental y durante el otro turno aprendían sobre contenidos judaicos. De esa forma, se intentaba que los niños se arraigaran al nuevo territorio en el que vivían, al mismo tiempo que se pretendía que preservaran el componente judío tradicional.

Los ámbitos institucionales donde se dictó enseñanza judía y se marcó la identidad del ser judío en Buenos Aires fueron *Los Talmud Torá* (1891-1919) y los *Cursos Religiosos* (1911). Los primeros eran escuelas judías donde se impartía solamente educación judía. Las clases se dictaban junto a las sinagogas y funcionaban a partir de la estructura tradicional: había un maestro que le enseñaba a muchos chicos de distintas edades a memorizar rezos.

Ambos fueron blanco de campañas nacionalistas lideradas por la oligarquía. Muchos fueron clausurados y otros comenzaron a funcionar como colegios complementarios (de índole religiosa). A medida que fue pasando el tiempo, hubo mayor distancia entre padres e hijos ya que la educación argentina que recibieron los alejó cada vez más de la tradición judía. (Del Rosario, 2013).

En relación con los docentes de las escuelas judías, Avellaneda (2009) señala que al principio eran maestros marroquíes los encargados de dictar las clases. Ellos eran *sefaradies* que venían desde Marruecos, sabían de la tradición judía y eran hispanohablantes. Enseñaban *yiddish* y castellano. Más tarde, comenzó a exigirse que solo enseñaran los docentes graduados de las escuelas de maestros rurales, los maestros normales o los recibidos en los Cursos Temporarios (Filler, 2012).

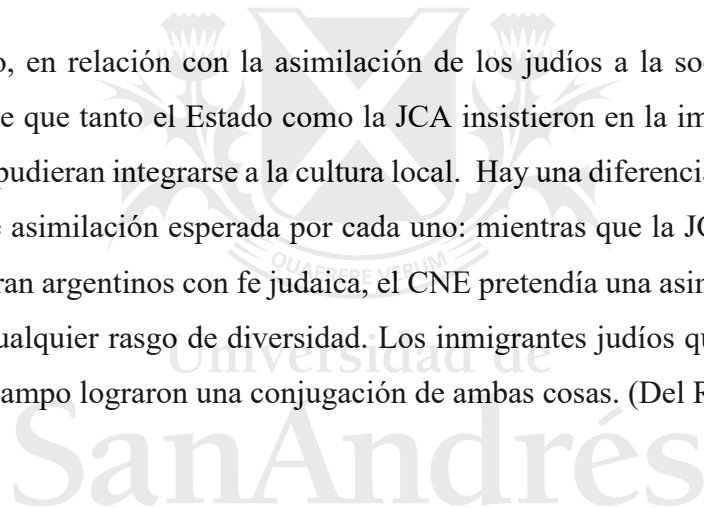
Según Bargman (2006), había gran preocupación por parte de las autoridades nacionales en relación con la poca asimilación que generaban las escuelas de las colonias, especialmente las de Santa Fe y Entre Ríos. Así fue que comenzaron a surgir debates sobre lo peligrosa que era la enseñanza judía para la nación argentina.

En este marco, el Estado comenzó a enviar inspectores a las escuelas de las colectividades. Ellos criticaban fuertemente dichas instituciones, ya que la construcción de la identidad nacional no era su prioridad a la hora de enseñar. Lo que más se criticaba

era la falta de formación pedagógica por parte de los docentes y el exceso de enseñanza del *yiddish*, el hebreo y la biblia. Entre 1908 y 1909, el CNE expresó fuertes críticas sobre la enseñanza religiosa y lengua hebrea en *El Monitor de la Educación Común*.

Según Zadoff (1994) para el CNE los programas de estudio de las instituciones judías no respondían a las exigencias nacionales. Tampoco contaban con certificados de asistencia a las escuelas oficiales, y además los edificios donde se enseñaba contenido judaico no estaban en condiciones para ser habitados por niños. Es en este momento, primera década del XX que el estado argentino comienza una campaña anti extranjera contra las escuelas de las colectividades (especialmente las judías e italianas). Con el amparo de la Ley 1420, hacían foco en la igualdad, la masividad y la homogeneización, por eso las escuelas de los inmigrantes eran vistas como amenaza. (Del Rosario, 2013).

Por último, en relación con la asimilación de los judíos a la sociedad argentina, puede observarse que tanto el Estado como la JCA insistieron en la importancia de que los inmigrantes pudieran integrarse a la cultura local. Hay una diferencia en la modalidad y en el grado de asimilación esperada por cada uno: mientras que la JCA pretendía que los alumnos fueran argentinos con fe judaica, el CNE pretendía una asimilación total que lograra borrar cualquier rasgo de diversidad. Los inmigrantes judíos que se asentaron y educaron en el campo lograron una conjugación de ambas cosas. (Del Rosario, 2013).



CAPÍTULO 3

LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN ELEMENTAL: UNA ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL ARGENTINA ENTRE 1880 Y 1910

Introducción

Dado que esta tesis se propone caracterizar las acciones implementadas desde el gobierno del sistema educativo nacional orientadas a la incorporación, homogeneización y nacionalización de los diferentes grupos de migrantes, con especial atención a la comunidad judía, es preciso inicialmente, describir las políticas educativas del gobierno nacional para contribuir a la conformación de una sociedad nacional, dada la base heterogénea y cosmopolita de la población.

Resulta relevante reponer el conjunto de normas sancionadas por el Estado para organizar la educación elemental y extenderla a toda la población; así como las decisiones curriculares orientadas a la construcción de una identidad común, nacional y argentina entre 1880 y 1910.

El texto que sigue, es el resultado de una lectura particular de los antecedentes históricos. En el análisis y la sistematización del conocimiento disponible pudo reconocerse que las posiciones de los distintos actores políticos y educativos no confluían en un discurso homogéneo; las diferentes posiciones sobre algunos temas de peso dieron lugar a debates y conflictos tanto en aspectos normativos como curriculares.

Para comprenderlas se parte de la propuesta de Hobsbawm (1990) de desnaturalizar el concepto de nación; es decir de historizarlo. El autor señala que no siempre se la definió de la misma forma, y no siempre se la asoció a la Modernidad. A lo largo de la historia, las nociones de nación fueron muy heterogéneas y hubo muchos cambios de concepción y también tuvo diferentes usos.

Hobsbawm plantea que la creación de las naciones a lo largo de la historia fue vista como un proceso de expansión; y durante la modernidad, existió una autodeterminación por parte de los países del mundo en relación con la construcción e identificación con sus naciones. Y esto era así aun cuando las poblaciones de las naciones fueran heterogéneas y tuvieran culturas diferentes, porque se esperaba que los movimientos nacionales promovieran la unificación y la expansión.

En algunos países de Europa, durante la etapa previa a la conformación de las naciones, el criterio más decisivo del proto nacionalismo era la conciencia de pertenecer a una entidad política con continuidad. Es decir, la pertenencia a una unidad social o política histórica, con pasado común para desde allí comprender el presente y el futuro. Los sentimientos y símbolos de las comunidades proto nacionales facilitaban la existencia del nacionalismo; sin embargo las diferentes lenguas resultaban un obstáculo. Por ello un elemento clave era la elección de una lengua nacional, definida arbitrariamente a partir de las lenguas existentes en las comunidades que formaban parte de esa proto nación.

La necesidad de identificación con una única lengua fue parte del ideal de los intelectuales nacionalistas en cada contexto. Cuando un territorio era considerado como nación en potencia, y a su vez, era habitado por diferentes etnias que hablaban (y a veces escribían) distintos lenguajes, se generaban grandes debates.

En estos debates se concluía que las nacionalidades y lenguas menores debían desaparecer. Es decir, que los pueblos y pequeñas comunidades hablantes se asimilarían en las mayores. Para impulsar ese proceso la escuela elemental primaria tenía un rol fundamental y se la consideraba casi irremplazable para lograr que una sociedad de base nacional heterogénea hablara el mismo idioma.

Al momento de la conformación de la sociedad y el estado nacional, a mediados del siglo XIX, Argentina carecía de elementos proto nacionales (al decir de Hobsbawm), sin embargo no fue ajena a la necesidad de imponer una lengua nacional debido a las particularidades de su población. Y en ese proceso apeló a la educación elemental a cargo del estado. Según Di Tullio (2010), la escuela común fue parte de la estrategia para definir la identidad nacional. Se construyeron elementos artificiales que promovieron el imaginario social y sentimiento de pertenencia hacia el ser argentino.

Por ello el Estado asignó a la escuela elemental un lugar fundamental durante la etapa de consolidación del estado nacional y de construcción de la nacionalidad argentina

El marco legal

La Constitución Nacional del año 1853 formalizó la existencia del Estado Nacional Argentino y dio origen formal al proceso de organización constitucional del país. A partir de ella, se definió el sistema político. Entre 1862 y 1880 los presidentes fueron Mitre, Sarmiento y Avellaneda. En esos años se consolidó el Estado, se organizó el funcionamiento de las instituciones y se sancionaron leyes para convivir socialmente y desarrollar la economía y la educación (Oszlak, 1982; Ruiz, 2007).

Si bien la Constitución Nacional de 1853 sentó las bases del Estado argentino, Martínez Paz (1980) señala que los problemas del período anterior plantearon la importancia de reafirmar la relevancia del Derecho en el campo educativo. En relación con sus antecedentes, Bravo (1998) señala que (previamente al establecimiento de la Constitución Nacional de 1853) en el año 1815 se estableció el Estatuto provisional para la dirección y administración del Estado.

Ahí se decretaba que el cuerpo social debía proporcionar a los ciudadanos los medios para instruirse y las provincias podían construir todos los establecimientos que creyeran útiles para enseñar artes y ciencias, con el objetivo de aliviar la miseria y la desgracia de los ciudadanos. También se establecía que los maestros podían corregir de forma disciplinaria a sus alumnos.

Posteriormente, en la Constitución que se decretó entre los años 1824-1827, se manifestaba la necesidad de la formación de planes generales para la educación pública. Luego, la Constitución Nacional sancionada en el año 1853 definió un triángulo constitucional compuesto por los principales Artículos que trataban temas educativos. Las tres partes del triángulo (Artículo 5, 14 y 67 inciso 16) buscaban promover el bienestar general, e implícitamente, la cultura nacional.

Tal como ya fue dicho, Bravo (1998) señala que en el Artículo 5 de la Constitución Nacional se estableció la obligación de las provincias de asistir a la escuela primaria y se estableció la creación de constituciones provinciales. En el Artículo 14, se estableció el derecho de todos los habitantes a enseñar y aprender. En el Artículo 67, inciso 16, se le otorgó la atribución al Congreso de organizar la educación de todos los niveles. También hubo una serie de artículos complementarios a los tres recién mencionados.

Por otro lado, en relación con la legislación y como fue señalado antes, entre los años 1875 y 1905 se sancionaron las leyes que regularían el sistema educativo argentino durante la primera mitad del siglo XX. Al mismo se le otorgó una impronta federal: cada provincia definiría sus propias leyes (Arata y Mariño, 2013).

Tal como se mencionó antes, hubo una serie de leyes que, en conjunto con los artículos constitucionales anteriormente mencionados, sentaron las bases legales del sistema educativo formal argentino. En el año 1875 se sancionó la Ley 888 de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires, y fue considerada como el antecedente a la Ley 1420.

Nueve años después, en 1884, se sancionó la Ley 1420 de educación común de la Capital y los Territorios Nacionales. La Ley de Educación Común prescribía que la enseñanza sería gratuita, laica, obligatoria y gradual. Otorgaba libertad de enseñanza y aprendizaje, es decir, los padres podían elegir a qué escuela enviar a sus hijos. Las escuelas particulares debían ser aprobadas por el Congreso Nacional y deberían ser inspeccionadas de forma periódica.

El alcance de la ley se circunscribió a Capital Federal y Territorios Nacionales. Se proponía que las clases fueran mixtas y se preferiría que las docentes de determinados niveles fueran mujeres. (Ley N°1420, 1884). El objetivo principal de la Ley 1420 era la promoción del desarrollo moral, físico e intelectual de los chicos que tuvieran entre seis y catorce años. Por eso, la educación sería aplicada sobre las ideas y el cuerpo (Martínez Paz, 1980).

A partir de la sanción de la ley, se llevó a cabo una serie de profundos debates en relación con la libertad de enseñanza y la religiosidad de la escuela. Sobre el primer punto,

la legislación fue muy firme en cuanto a las exigencias de las escuelas primarias particulares. Éstas serían dependientes del Estado: deberían imitar su modelo, someterse a sus programas.

Sobre el segundo punto, luego de largos debates, se decidió que la educación sería laica. El laicismo del sistema educativo podía entenderse como una forma de intentar tener llegada a una sociedad heterogénea desde valores seculares universales (Tedesco, 1986).

A su vez, en 1884, se sancionó la Ley N°1532, que creó nuevas gobernaciones en los Territorios Nacionales. Esto fue diseñado con el objetivo de incorporar mayores cantidades de Tierras al dominio del Estado Nacional. No eran entidades políticas autónomas, sino divisiones administrativas que dependían del gobierno central (Fiorucci, 2016).

Luego, en el año 1886, se sancionó la Ley Avellaneda N°1597, que fijó las bases sobre las cuales deberían ajustarse los estatutos de las Universidades Nacionales. Más tarde, en 1890, se sancionó la Ley de Subvención que buscaba perfeccionar el régimen de entregas a partir de la fijación de un destino específico sobre el presupuesto asignado a las provincias. Sin embargo, no fue suficiente. El siguiente paso fue la construcción de escuelas nacionales en las provincias que lo solicitaran (Martínez Paz, 1890).

En el año 1905 se sancionó la Ley Láinez, que le otorgaba al Estado la potestad de llevar a cabo intervenciones nacionales sobre las escuelas primarias. Desde la sanción de esa ley, se construyeron muchas escuelas primarias en Territorios y Colonias nacionales.

La educación común, graduada, obligatoria y gratuita como estrategia de nacionalización

A finales del siglo XIX, la Argentina moderna estaba en pleno proceso de construcción de su Estado nacional. En ese contexto, se pensó en la escuela pública para concientizar a las multitudes en pos de la construcción de un sentimiento de pertenencia hacia la nación argentina; de despertar la conciencia nacional de la sociedad. Uno de los

principales objetivos del Estado era “hacer argentinos”. Para eso, muchas decisiones e ideologías del Estado fueron enseñadas como neutrales y en algunas ocasiones, existía un aval de las disciplinas científicas. (Arata y Mariño, 2013; Puiggrós, 1990; Romero, 2004; Ruiz, 2007).

La escuela fue elegida como el escenario ideal para llevar a cabo ceremonias nacionales y apelar a los valores humanos patrióticos. Se buscaba que estas tradiciones lograran aglutinar a todos dentro de la misma comunidad que se estaba imaginando y construyendo. Desde el sistema escolar, se instauraron una serie de rituales modernos que buscaban sustituir los discursos pedagógicos eclesiásticos, familiares y de hijos de inmigrantes.

En una sociedad tan heterogénea como la argentina a finales del siglo XIX, la diversidad cultural fue considerada como un peligro para lograr la unidad y el sentimiento de identidad nacional. En su afán de instaurar dicho orden, el gobierno no contempló la posibilidad de construir una sociedad progresista, enriquecida por las experiencias de los inmigrantes. Entonces, la homogeneidad fue valorada como la forma idónea para construir una nación.

Las unidades espacio y tiempo del colegio cumplían un lugar fundamental en relación con el objetivo de integrar a todos los niños al sistema educativo argentino. La extensión social y geográfica del alcance de las escuelas públicas logró que diferentes niños y niñas que provenían de distintas familias y culturas se reunieran en el mismo establecimiento escolar vestidos con el mismo uniforme (Fiorucci, 2016) .

Los inspectores

Sarmiento planteó la necesidad de conformar un cuerpo de inspectores para controlar que las políticas del Estado llegaran a las instituciones y garantizar así la fundación de un sistema educativo homogéneo. En el año 1890 se estableció la Inspección de Escuelas Primarias en Territorios y Colonias Nacionales. Los inspectores seguían e informaban la actividad escolar, ejercían funciones administrativas y requerían también competencias profesionales (Southwell, 2016; Martínez Paz, 1980).

Los inspectores tuvieron un rol significativo y protagónico en la revista *El Monitor de la Educación Común*. La Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875 señala que los inspectores deberían controlar la conducta de los maestros, la puesta en práctica del sistema de enseñanza y el cumplimiento de las disposiciones del CNE. (Dussel, 1995)

Los inspectores controlaban cuestiones ligadas a la infraestructura y los recursos disponibles de la época. También se ocupaban de la estadística escolar, de la higiene y el estado de los edificios escolares (juzgados como una de las carencias más notorias en las provincias). Tenían la obligación de visitar al menos una vez al año las escuelas de su jurisdicción y enviar un informe cada dos semanas. Primero, visitaban los sectores urbanos. Más tarde, luego de la Campaña del Desierto, comenzaron a llegar también a los sectores rurales (emprendían largos viajes, a veces les tomaba casi el año entero). (Dussel, 1995).

Más adelante, la mirada del inspector fue focalizando más en los maestros. La relación que se fue desarrollando entre inspectores y maestros fue de desconfianza. Este tipo de vínculo se enmarca en un contexto en el que había una gran cantidad de maestros no titulados y una gran cantidad de escuelas particulares que reflejaban la escasa llegada del sistema educativo nacional a todo el territorio.

Los inspectores tenían una doble función: controlar y enseñar. En relación con la parte pedagógica de su función, debían recrear y producir saberes pedagógicos para poder atender las diferentes necesidades de los distintos Territorios del país, pero al mismo tiempo tenían muy poco margen de creatividad y movimiento, ya que tenían el corset de las leyes generales del sistema educativo nacional. El rol del inspector representaba una bisagra entre el gobierno escolar y los maestros, como control controlado, técnico y subordinado a las decisiones políticas (Op.cit).

Durante este período, los inspectores buscaron diferenciarse de los docentes y políticos. Se veían como un cuerpo en sí mismo que encarnaba el conocimiento de la pedagogía. Los políticos rotaban, pero los inspectores permanecían. Por ejemplo, cuando un nuevo Director General asumió a principios del siglo XX, los inspectores mostraron diferencias e independencia de criterios.

En este contexto, *El Monitor de la Educación Común* era el medio sobre el cual se llevaban a cabo discusiones en torno a cómo debía ser la educación pública. En ese sentido, “(...) allí donde esperábamos sólo homogeneidad y papeleo, encontramos otras voces, peleas, pasiones. Si muchas veces aparecían ligados a los políticos, por la jerarquía administrativa, y enfrentados a los docentes, otras tantas se recortaban con independencia de los mandatos gubernamentales y se unían a las luchas del magisterio” (Dussel, 1995: 55).

Así fue que los inspectores reflexionaron sobre la formación de maestros y calidad de su enseñanza; debatieron sobre la creación de una ley que estableciera la obligatoriedad de las escuelas; editaron publicaciones periódicas pedagógicas en algunas provincias con regulaciones recientes sobre temáticas del campo educativo.

La observación pedagógica y didáctica de los inspectores no estaba prevista entre sus funciones, sin embargo surgió por una preocupación genuina de este cuerpo que entendía que “no alcanzaba con crear escuelas. Tampoco con incorporar a los niños al sistema escolar. Era necesario promover una renovación metodológica que estuviera acorde con los avances en el campo de la metodología de la enseñanza”. (Southwell, 2017: 71).

A partir de los informes de los inspectores, se concluye en la importancia de adaptar la enseñanza a los diferentes contextos. En el año 1911, se estableció una legislación complementaria. Al final de período había crecido notablemente la matrícula de alumnos y la cantidad de maestros en estas escuelas (Martínez Paz, 1980).

La estructura del sistema

La forma en la que evoluciona la estructura académica demuestra de qué manera se distribuyen los saberes socialmente significativos en la sociedad. La estructura articulada en niveles fue la esencia del sistema educativo. Ruiz (2007) señala que la estructura del sistema educativo se crea en el momento en el que se constituyen los Estados-Nación y fue una de las transformaciones sociales más extraordinarias de la historia por la velocidad y efectividad del proceso.

. Se creó una organización de red de establecimientos que se vinculaba entre sí a partir de la organización de los contenidos curriculares (que debían ser transmitidos de forma uniforme y gradual). Los establecimientos se diferenciaban entre sí de forma jerárquica. Es decir, se realizaba una clasificación de la población escolar. Así, se genera un doble proceso de sistematización: en relación con el currículum y en relación con la organización institucional del sistema (Op.cit).

Existía una tendencia hacia una unidad en la escuela elemental. El nivel primario era obligatorio y duraba siete años. A su vez, los programas de estudio eran responsabilidad de la jurisdicción de cada provincia. El CNE dictaba programas para las escuelas nacionales de las provincias (escuelas Lainez) y formulaba orientaciones generales, que circulaban por ejemplo, a través de *El Monitor de Educación Común*, los inspectores, entre otros. (Romero, 2004; Tedesco, 1986).

Las decisiones curriculares

El Estado nacional argentino promovía una pedagogía ordenadora que buscaba generar control y orden social. No se contempló la posibilidad de construir una sociedad progresista, enriquecida por las experiencias de los inmigrantes. Se llevó a cabo una serie de técnicas disciplinarias sobre los educandos. La obediencia era considerada como el deber más importante que tenían que aprender los niños (Bertoni, 2001; Puiggrós, 1990)

En función del objetivo de fortalecer el carácter nacional de la escuela elemental pública, se establecieron planes y programas de estudio (en los que se definían tanto los contenidos como los métodos). Se le otorgó un lugar predominante a los símbolos patrios, contenidos y rituales nacionales, la enseñanza de la historia patria y la realización de actos escolares (Bertoni, 2001, Puiggrós, 1990; 2006).

Romero (2004) señala que la pertenencia a la nación Argentina se transmitía por medio de los manuales escolares. Entonces, existía una noción compartida sobre lo que significa Argentina por todos aquellos que fueron escolarizados, ya que, desde chicos,

aprendían sobre las mismas imágenes, practicaban los mismos rituales, asistían a los mismos actos conmemorativos, estudiaban los mismos mapas.

Respecto de los principales contenidos de enseñanza de la escuela elemental pública, en el colegio se enseñaba en español y se buscaba combatir los lenguajes extranjeros. Existía una gran necesidad de que la escuela fuera para toda la sociedad y fomentara la homogeneización de los integrantes de la nación argentina (Arata y Mariño, 2013; Romero, 2004).

En relación con las disciplinas que se dictaban en las escuelas elementales públicas, las principales eran Historia, Geografía, Lengua, Educación Cívica, Matemática, Educación del cuerpo e Higiene. Las principales eran la Historia, la Geografía y el Civismo, y se enseñaban en la escuela con el objetivo de identificar a los argentinos con su nación. (Puiggrós, 1990; Romero 2004)

En relación con la Historia, la generación de 1837 comenzó a organizar las fechas e ideas sobre el pasado argentino. Por ejemplo, ellos decidieron que el 25 de Mayo sería considerado como el día fundador de la nacionalidad. Luego, a principios del siglo XX, los historiadores de la Nueva escuela refinaron la versión y reforzaron la legitimidad de esas fechas a partir con aportes metodológicos y disciplinares. La idea principal consistió en que la nación sería íntegramente patriota y el Estado vertebrado por el Ejército.

Con respecto a la Geografía, el regionalismo y la geopolítica son las corrientes que formaron el espacio argentino; conforman así dos maneras de considerar al Estado desde la perspectiva de su territorio.

Con relación a la Educación Cívica, se entendía que las ideas y creencias sustentadas por la ciencia eran consecuencia de un proceso histórico conflictivo. Cada conflicto, dejaba una huella. A su vez, exponía a la Democracia como la mejor forma de convivir socialmente (Romero, 2004).

El cuerpo de enseñantes

Los normalizadores centraron la cuestión en los docentes, antes que en los alumnos. Se le otorgó una gran importancia a su rol para instaurar disciplina, captar la atención de los alumnos y garantizar control social (Puiggrós, 1990).

Las Escuelas Normales se crearon para formar maestros preparados para dar clase en escuelas primarias. Durante sus orígenes, las escuelas normales tenían muy bajo prestigio social. Tedesco (1986) señala que a partir del Artículo 10 de Ley 1420 se comenzó a fomentar la formación de maestras mujeres

En relación con la historia de las Escuelas Normales, la instancia fundacional del sistema educativo normalista argentino fue la creación de la Escuela Normal en la Ciudad de Paraná en Entre Ríos en 1870. Ese momento supuso un gran cambio cultural que significó el pasaje de la tradición oral al universo simbólico letrado (Enrico, 2012).

Más tarde, en el año 1887, hubo una reorganización de la enseñanza normal con el objetivo de que la graduación de maestros fuera en un plazo más corto y que entonces más personas quisieran obtener el certificado. Los maestros se graduarían en tres años y los profesores tendrían dos años más complementarios. Sin embargo, la medida no fue suficiente para resolver el problema. Continuaban recibéndose muy jóvenes y no podían enfrentar los desafíos (Martínez Paz, 1980).

Tensiones y debates

Los antecedentes señalan la existencia de acuerdos, debates y conflictos entre autoridades y actores durante el proceso de creación del sistema educativo nacional. Los temas que concitaron tensiones fueron la heterogeneidad u homogeneidad del sistema educativo; la función de la educación; el lugar de la religión en la escuela; la lengua nacional, entre otros.

¿Sociedad homogénea?

En un contexto de llegada de grandes olas inmigratorias a la Argentina, hubo grandes debates en torno a la función de la escuela y el rol de los inmigrantes en la sociedad. Di Tullio (2010) señala que, por un lado, surge la fórmula de J.B Alberdi (instrumentada en el gobierno de Avellaneda) “Gobernar es poblar” y por el otro, la fórmula “Educar al Soberano” de D.F Sarmiento.

Mientras que en la primera se pretendía europeizar la demografía y cultura del país, en la segunda se buscaba integrar a los inmigrantes a la vida nacional. Entre los años 1862 y 1879 se propone la creación de una sociedad moderna, donde el progreso social y económico fueran acompañados de un cambio cultural del país. La ideología de Sarmiento consideraba a la escuela como el mejor medio para progresar y evitar la marginación social y económica del país

¿Función política o económica de la educación?

Según Tedesco (1986), la educación no jugó un papel importante en la economía, sino que el acento del sistema educativo fue estatista-centralizador. Esto se puede observar en el carácter enciclopedista de las materias. El autor sostiene que hubo una gran expansión del sistema educativo y que la principal razón tuvo que ver con las necesidades políticas del régimen. Es decir, el objetivo de difusión de la enseñanza tuvo que ver con lograr estabilidad política interna y formar a un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos. Así, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite. La educación fue un mecanismo de control al mismo tiempo que se ejerció un gran control sobre la educación. La élite estaba a cargo de los mecanismos de control social. Así, las nuevas generaciones

eran escolarizadas y crecían dentro del marco de referencia y eran educadas a partir de los contenidos y valores que postulaba la elite.

Para lograr eso, dominaban el currículum, formaban a los docentes, construían establecimientos escolares, favorecían y/o impedían que determinados sectores accedieran a ciertos niveles de conocimiento. El progreso educacional fue desigual (escuelas en algunas zonas más que en otras) y poco efectivo (grandes porcentajes de deserción escolar). La distribución de recursos por parte del presupuesto nacional demuestra la preferencia oficial por el nivel elemental (tal como insistía Sarmiento).

El lugar de la religión en la escuela

El laicismo del sistema educativo puede entenderse como una forma de intentar tener llegada a una sociedad heterogénea desde valores seculares universales. Durante el proceso de creación de la Ley 1420 hubo fuertes debates en torno a la libertad de enseñanza en relación con la fuente de inspiración de las escuelas públicas y el control del Estado sobre las escuelas particulares. Los liberales agnósticos y positivistas discutieron sus ideas con los católicos en el congreso (Martinez Paz, 1890; Tedesco, 1986).

Universidad de
San Andrés

La lengua nacional

Hubo dos discusiones políticas en torno al lenguaje nacional en el contexto de conformación del Estado Nacional de Argentina que ponen en evidencia tensiones y conflictos en la forma de percibir la identidad argentina. En primer lugar, hasta 1880 “(...) la cuestión lingüística se organiza en torno de la discusión acerca del español “legítimo” en el territorio hispanoamericano. En particular, se articula alrededor de una polémica acerca del español (castellano) peninsular o hispanoamericano y su normalización” (Perez, 2013: 101).

En segundo lugar, por medio de la exaltación de los símbolos patrios y la creación de imaginario social por medio de rituales, la lengua española se convierte en la estrategia principal de la campaña nacionalista. Entre los años 1880 y 1930, hubo un conflicto político en relación con la lengua nacional argentina. Mientras que los conservacionistas sostenían que la lengua era un tesoro del pasado que había que conservar, los progresistas concebían a la lengua como un instrumento poderoso tanto para la comunicación nacional como para la internacional, por lo tanto favorecen su modernización y flexibilización.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4

NORMAS Y ESTRATEGIAS CURRICULARES DEL ESTADO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS INMIGRANTES

Este capítulo, el primero dedicado a los resultados de la investigación, presenta las normas y estrategias curriculares del Estado nacional destinadas a la educación de los inmigrantes. Un aspecto central de dicha educación es que se orientaba a su nacionalización, al menos en términos de la lengua y de sus costumbres.

Tal como ya fue dicho *El Monitor* era una revista oficial del Estado nacional y se publicaba a partir de un proyecto de resolución del Congreso titulado «Estado actual de la educación en la República; sus causas; sus remedios». En el artículo 7 de dicho artículo se propone la creación de una Revista de Instrucción Pública, bajo el liderazgo de un Director General.

El corpus analizado en esta tesis estuvo compuesto por todos los ejemplares de *El Monitor de la Educación Común* (en adelante *El Monitor*) publicados entre los años 1880 y 1910. A continuación se presentan los indicios de estos aspectos hallados en las páginas de *El Monitor*.

El fin de la educación

En el capítulo anterior, se señaló que el objetivo principal de la Escuela elemental pública a finales del siglo XIX fue “crear argentinos”. Es decir, promover un sentimiento de pertenencia hacia la nación argentina por medio de la construcción de un imaginario colectivo a través de determinadas prácticas y ritos.

En el año 1882, en el número 8, Pedro Quiroga envía una carta al Presidente del CNE, en la que expresa la importancia de nacionalizar, educar y moralizar a los jóvenes por parte del Estado nacional, más aún en un contexto donde hay una gran cantidad de inmigrantes extranjeros en el territorio argentino.

En el año 1884, en el número 60, el Presidente de la República Argentina en respuesta a una carta al Presidente del Consejo Nacional de Educación, afirma que el país recibe una gran ola de inmigrantes y eso representa un gran riesgo. Es importante tomar ciertas precauciones para poder amalgamar y argentinizar los elementos extraños. La mejor herramienta para lograrlo es la escuela pública.

En el año 1889, en el número 164, el Presidente del Consejo Nacional de Educación le envía un informe al Presidente de la República. Señala la importancia de la educación pública para unir a los argentinos y asegurarse de que la influencia extranjera cumpla el objetivo de formar ciudadanos conscientes de sus deberes y derechos.

En el año 1896, en el número 279, en una carta dirigida al Presidente del Consejo Nacional de Educación, José María Gutiérrez, firmada por Pedro Reyna se hace referencia a la preocupación de un gran número de hombres públicos por la asimilación de los extranjeros a la cultura nacional. Creen que la escuela primaria es el medio más eficaz para poder lograr dicha asimilación. Sin embargo, muchos advierten que el efecto de la escuela estaría resultando bastante lento.

En el año 1902, en el número 351, en una carta escrita por el Presidente de la República, se insiste en la dignidad e importancia de la enseñanza durante la niñez y se remarca el objetivo de promover el sentimiento de pertenencia a la nación a las futuras generaciones.

En el año 1904, en el número 374, en un informe de inspección sobre las escuelas de Territorio, se señala la importancia de la faz política de la enseñanza, particularmente en los territorios donde habita más población extranjera que argentina. Se explica que es una necesidad primordial vincular al Estado con las generaciones descendientes de los extranjeros.

En el año 1906, en el número 401, en un informe sobre Educación sobre la escuelas de Territorios Nacionales, escrito por Manuel Fernández y dirigido por Raúl Díaz, se sostiene que los extranjeros necesitan la escuela pública ya que es el único medio capaz de incorporar esa población en la nacionalidad. Se insiste en la importancia del aprendizaje de la lengua nacional.

En síntesis, en relación con la pregunta sobre el por qué se enseña a los extranjeros y sus futuras generaciones, parecería que la escuela es la herramienta fundamental elegida por consenso y concebida como el medio idóneo para lograr la asimilación por parte de los inmigrantes a la cultura y sociedad argentina. En algunos fragmentos seleccionados de *El Monitor* que se relacionan con el por qué de la educación, se señala también la importancia del aprendizaje de los contenidos en idioma español para poder lograr dicho fin.

Las normas

Esta sección alude a las normas y las estrategias curriculares a las que el estado nacional apeló para incorporar a los grupos de inmigrantes al proceso de construcción del estado nacional argentino. Del análisis del corpus se identifican varios números de *El Monitor* en los cuales se enfatiza el derecho a aprender y enseñar por parte de los extranjeros y los nativos.

En el año 1882, en el número 5 puede leerse el proyecto de resolución “De los sistemas rentísticos escolares más convenientes para la Nación y Provincias”, escrito por el Director de la Escuela Normal de Paraná (J.M Torres). Allí se cita a la Constitución Nacional para referir que “los extranjeros, dentro de la Nación, gozan de los mismos

Derechos que los nativos. Entre ellos, el de educarse. Toda limitación en el cultivo de las inteligencias es limitación en el desarrollo de la ciudadanía”.

En el número 127 del año 1888, bajo el título de “La escuela y la inmigración” y con la firma de Violeta⁸, se afirma que la Constitución establece que todo habitante es libre en la República de enseñar y aprender. Al amparo de ese principio constitucional la libertad de enseñanza se ha arraigado entre la población sin constituir peligros para el Estado.

En el año 1894, en el número 225, un informe del Presidente del Consejo Nacional de Educación, Benjamín Zorrilla, señala que “En lo que se refiere a su carácter general, está de hecho resuelto que la educación común es un derecho de todos los ciudadanos, argentinos y extranjeros, y una obligación moral y legal del Estado”.

En los fragmentos presentados puede leerse un consenso unánime sobre el derecho de enseñar y aprender de todo aquel que habite el suelo argentino. Y junto a la expresión de la defensa de ese derecho se coloca la responsabilidad del Estado en dicha tarea. Por eso, este consenso sobre la libertad de todos los ciudadanos de aprender y enseñar, expresado en las notas citadas, parece ponerse a discusión en otras notas y publicaciones de la revista contemporáneas anteriores.

En el año 1884, en el número 63, el secretario del Senado se refiere a la Ley de Educación Común para señalar una limitación a tal libertad. En relación con el personal docente, expresa que, según artículo 5 “los maestros extranjeros no podrán ser empleados en las escuelas públicas de enseñanza primaria sin haber revalidado sus títulos ante una autoridad escolar de la Nación y conocer su idioma”.

En el año 1889, en el número 162, Benjamín Zorrilla (presidente del CNE) avanza en esa línea y refiere al Reglamento sobre expedición de títulos supletorios. Bajo el título “Acuerdo sobre revalidación de diplomas”, el Artículo 1 postula: “Considerando que la ley de Educación establece que los maestros con diplomas extranjeros no podrán ser

⁸ No hay información sobre su función

empleados en las Escuelas Públicas, sin haber revalidado sus títulos ante las autoridades escolares de la Nación” (Artículo del Reglamento).

Es decir, desde lo legislativo se postula la obligatoriedad de que los maestros se formaran en las Escuelas Normales argentinas o revalidaran sus títulos si hubieran estudiado en el extranjero. Aquí se pone de manifiesto la importancia de que los docentes enseñaran acorde a los planes y la currícula diseñada por el Estado Nacional argentino, y a su vez que pudieran dictar sus clases en castellano.

Por último, la autoridad del Estado y las estrategias para ejercer su control sobre el sistema educativo nacional están legisladas en normas de distinto tipo. *El Monitor*, a través de sus páginas se propone informar y difundir la legalidad y legitimidad de ese ejercicio publicándolas normas en diferentes números.

En el año 1882, en el número 13 un Decreto Nacional del 28/01/1881 expresa que: “Todas las escuelas de las Colonias y los Territorios Nacionales, quedan a cargo de la dirección facultativa y administrativa del Consejo Nacional de Educación”.

En el año 1884, en el número 63, el secretario del Senado al referir a la Ley de Educación Común, menciona la función de la Dirección y administración de las Escuelas Públicas, de “Distribuir para todas las escuelas públicas y particulares formularios destinados a la matrícula escolar, registro de asistencia, estadística y censo de la población escolar, y dirigir estas operaciones como lo crea más conveniente.”(art 57.10)

En conclusión, al analizar las normas que el estado nacional apeló para incorporar a los grupos de inmigrantes al proceso de construcción del estado nacional argentino, en primer lugar puede observarse que hay una gran cantidad de leyes y artículos que sostienen el derecho de aprender y enseñar para todos aquellos que habitan el suelo argentino. Esto respalda la idea de que el Estado nacional eligió a la escuela pública como el medio idóneo para construir argentinidad. Es por eso que se le otorga un lugar central desde la ley a los derechos que se relacionan con la actividad principal que se realiza en los ámbitos educativos: aprender y enseñar.

Por otro lado, se analiza una serie de leyes y reglamentos que regulan la titulación de los docentes. Aquí se refuerza la idea del Estado de lograr una enseñanza homogénea para todos los argentinos y a su vez se hace foco en que todos los contenidos se dicten en castellano. Es decir, la lengua nacional.

Por último, la centralidad y control por parte del Estado en el proyecto educativo respalda el objetivo principal de la creación de las escuelas comunes. Es decir, lograr construir una sociedad homogénea con un sentimiento de pertenencia hacia una nación. Para eso, es importante que el mismo plan de estudio y currícula educativa llegue a todos los niños del país y que exista un organismo central que lleve el control de las acciones, decisiones y resultados.

Estrategias curriculares

Las estrategias curriculares se definen en función de los objetivos del aprendizaje. A lo largo del proceso de enseñanza, los educadores constituyen sus abordajes pedagógicos. En este apartado hará a referencia a los contenidos de enseñanza; la religión y la currícula; los inmigrantes ante la escuela común; el fin de las escuelas particulares y los maestros de las escuelas particulares, con el objetivo de analizar las estrategias curriculares del estado nacional destinadas a la educación de los inmigrantes.

Los contenidos

El Artículo 6 de las Ley 1420 indica cuál debe ser el mínimo de instrucción obligatoria. El currículum de la escuela moderna, de masas, es el currículum enciclopédico. En ese marco, el CNE a través de *El Monitor* apela a diversos recursos para justificar aquello que los Programas proponen para su enseñanza en las escuelas.

A modo de anticipo, la enseñanza de los contenidos de las diferentes disciplinas en castellano y la centralidad de las materias de Historia, Geografía y Cívica fueron características principales para promover el patriotismo y formar niños “argentinos”.

En el año 1885, en el número 85, se publica un artículo bajo el título de “La instrucción pública” y se hace referencia a la educación de diferentes países. En uno de

sus apartados, se señala la importancia de la enseñanza de la historia argentina en los colegios, ya que sin conocer la historia de los grandes hombres, los niños extranjeros podrían representar una generación sin patriotismo.

En el año 1887, en el número 122, bajo el título “Reforma del reglamento” se señala que el francés, después del idioma nacional, es el que más importa conocer y enseñar por su generalización en el mundo civilizado. Al mismo tiempo, se afirma que la enseñanza de otras lenguas corresponde a una segunda enseñanza antes que la primera.

En el año 1888, en el número 127, bajo el título de “La escuela y la inmigración” y con la firma de Violeta, se señala la importancia de la enseñanza del idioma nacional en todos los colegios de Argentina.

En el año 1889, en el número 158, en una carta dirigida al Presidente del Consejo Nacional de Educación por parte del secretario, se hace referencia a lo conversado en una Conferencia Pedagógica, se explica que el fin de la Instrucción Cívica es hacer conocer al niño las instituciones nacionales y hacerlo amar su país.

En el año 1889, en el número 169, en una carta dirigida al Presidente del Consejo Nacional de Educación por parte del secretario, se hace referencia a lo conversado en una Conferencia Pedagógica. Ahí hizo referencia a la importancia de la instrucción Cívica dada la diversidad de elementos que integran las instituciones. Es esencial que los niños amen su patria y comprendan sus derechos y deberes como ciudadanos.

En el año 1895, en el número 260, bajo el título de “Las escuelas particulares”, el Presidente del Consejo Nacional de Educación demuestra convicción de que la lengua nacional finalmente logrará prevalecer por sobre las lenguas de otras naciones gracias a la labor de la educación pública.

En el año 1901, en la introducción del número 343, el inspector técnico J.M de Vedia afirma que quien adoptara la nacionalidad argentina debería conocer la historia del país y estudiar el destino de la sociedad nacional.

En el año 1903, en el número 359, bajo el título de “Programas de las escuelas de los Territorios Nacionales” el Presidente del Consejo Nacional de Educación afirma que el idioma nacional, la geografía e historia, serán los temas principales, más aún en los territorios en los que habitaran más extranjeros que argentinos nativos.

En el año 1908, en el número 426, se escribe una carta dirigida a directores de escuela bajo el título de “Educación patriótica, instrucciones al personal docente” y la firma Pablo Pizzurno, el inspector técnico general. En la carta se afirma que la enseñanza de una lengua común puede ser un medio para que los habitantes de un país se vinculen entre sí, también amen a su pueblo y sientan patriotismo. Luego, se hace referencia al riesgo que supone que los extranjeros envíen a sus hijos a escuelas particulares y les enseñen en un idioma diferente al castellano.

En el año 1909, en el número 442, el inspector Gauna hace referencia a la importancia de la enseñanza del castellano, siendo Argentina un país donde la mitad de la población descende de inmigrantes. Se le otorga un lugar central al idioma a la hora de difundir de la cultura patriótica.

A modo de análisis, en primer lugar, parecería haber un consenso bastante general sobre la importancia de que los alumnos extranjeros aprendieran los nuevos conocimientos en castellano, entendiendo que el conocimiento de una lengua común por parte de una sociedad fomenta el sentimiento de nacionalismo y genera el reconocimiento del Estado como autoridad.

Por otro lado, se les otorga un lugar central a las materias de Historia (argentina), Cívica y Geografía (argentina) en la currícula, entendiendo que sus contenidos tienen un impacto importante en la creación del imaginario social nacionalista de los hijos de los inmigrantes. Se insiste en que estos contenidos deben ser enseñados a todos por igual, sin importar la edad, el origen o la clase social de cada uno.

La religión y la currícula

El tema de la religión como parte de la currícula del sistema educativo fue protagonista de largos debates durante el proceso de construcción de un marco legal y

curricular para el sistema educativo argentino. A continuación, se hará referencia a una serie de publicaciones que ponen en manifiesto diferentes perspectivas sobre la inclusión o la exclusión religiosa en los contenidos y prácticas de enseñanza de las escuelas primarias argentinas.

Por un lado, en el año 1882, en el número 15, el presidente del Consejo de Educación Nacional escribe una carta al Presidente Escolar de la 5ª sección, cuyo título es “Enseñanza religiosa en las escuelas”. Ahí manifiesta cierta sorpresa por una carta enviada por el secretario de dicha sección, donde se ordena que los maestros llevaran a sus alumnos a la parroquia. Él explica que la instrucción religiosa debía darse en las escuelas, y que si algún padre no estaba de acuerdo, podría elegir que su hijo no asistiera a dichas clases.

En el año 1890, en el número 184, el Licenciado Joaquín Baranda pronuncia un Discurso Inaugural del Congreso de Instrucción pública el primero de abril de 1889. Propone que la enseñanza es el elemento principal de la dominación de los pueblos. Es por eso que diversas sectas religiosas muchas veces pretendieron apoderarse de la enseñanza para sobreponerse, y que el Estado entonces no debería permitir que sucediera algo así.

Parecería que hay acuerdo sobre el rechazo hacia el contenido religioso en la enseñanza curricular. Sin embargo, en el año 1882, en el número 16, el Inspector M. Molina le escribe una carta al presidente del Consejo de Educación Nacional cuyo título es “Enseñanza religiosa en las escuelas”. Ahí manifiesta su disconformidad y sorpresa en relación con una nota publicada por el Consejo Nacional de Educación en referencia a una prohibición sobre la asistencia de los alumnos a la iglesia. Él expresa que dicha prohibición es atentar contra la libertad de culto.

En el año 1884, en el número 69, hay una introducción cuyo título es “Reglamentación de la Ley de Educación”. Se señala que la Ley de Educación Común manifiesta que si un sacerdote de cualquier religión quisiera enseñar contenido religioso en alguna escuela y los padres de los alumnos estuvieran de acuerdo, el Consejo Nacional de Educación lo permitiría.

Una vez más puede analizarse la coexistencia de diferentes voces y miradas por parte de distintos actores del sistema educativo en torno a otra gran temática que conlleva largas discusiones previas a la sanción de la Ley 1420 en el año 1884. Luego de la sanción de la ley, el tema de la religión en la enseñanza siguió siendo un asunto a discutir en la agenda de la política educativa argentina a lo largo de la historia.

Los inmigrantes ante la escuela común

Se hará referencia a una serie de números de *El Monitor* que tratan sobre la respuesta de los inmigrantes frente a la propuesta de educación común del Estado nacional argentino. Por un lado, una serie de ediciones ponen en evidencia cierto rechazo por parte de los extranjeros hacia la enseñanza pública. Por el otro lado, parecería que ciertos grupos de inmigrantes aceptan la propuesta con entusiasmo.

Para empezar, en el año 1883, en la edición número 24, el Secretario del Consejo Nacional de Educación, en el marco de un Congreso Pedagógico, señala que el pueblo aún carece la fuerza de asimilación que convierte al extranjero en un ciudadano del país. En la mayoría de los casos, el extranjero prefiere seguir siéndolo. Según el secretario, esto representa un peligro social para un país que busca el progreso.

En el año 1890, en el número 188, el Inspector Raúl Díaz escribe un informe en el que señala que hay muchos padres de familia ignorantes que no quieren alfabetizar a sus hijos sino que prefieren que aprendan las actividades agrícolas, pero que sin hacerles caso, las autoridades les arrancan a sus hijos “semi-salvajes” para entregarlos a las escuelas.

En el año 1895, en el número 259, El Consejo Nacional de Educación señala cierta tendencia peligrosa de las escuelas particulares: muchas de ellas están sostenidas por sociedades extranjeras y enseñan a los alumnos en idioma extranjero, poniendo en riesgo el objetivo de la educación nacional.

En el año 1908, en el número 425, en un Informe del inspector técnico general sobre la Educación patriótica, se menciona el rol importante de la escuela frente a la indiferencia de los extranjeros sobre la importancia de la educación y formación de ciudadanos con fuertes sentimientos patrióticos.

Es decir, según estas cuatro publicaciones y perspectivas de quienes las escriben, parecería haber cierta tendencia por parte de los extranjeros a intentar conservar sus tradiciones y su idioma por medio de la enseñanza de la cultura propia a sus hijos. Eso se traduciría en una posición de resistencia.

Sin embargo, en *El Monitor* mismo se describe una actitud totalmente contraria por parte de los inmigrantes hacia la educación común. A continuación se hará referencia a una serie de indicios que ponen en duda dicha posición.

En el año 1881, en el número 2, A. Costa, el secretario de Sarmiento, propone que cuando llegan al país, los extranjeros naturalizados muestran aversión por pagar por la educación de sus hijos. Prefieren ahorrar ese dinero y demuestran satisfacción de que el Estado les pague la educación pública de sus hijos.

En el año 1905, en el número 390, en un Informe de Inspector sobre las Escuelas en los Territorios Nacionales y el Día de la Patria, se señala que tanto el pueblo nativo como el extranjero asistieron con entusiasmo a los actos festivos, demostrando un fuerte espíritu nacional tanto en unos como en otros.

En conclusión, a partir del análisis de los fragmentos presentados, puede decirse que no resulta acertado tomar una posición taxativa respecto de una u otra postura. Es decir, al leer los números de *El Monitor*, puede notarse la coexistencia de diferentes perspectivas por parte de diferentes actores del campo educativo.

Por otro lado, puede inferirse que las comunidades podrían no tener la misma postura en relación con la propuesta educativa del Estado. Es decir, podría tratarse tanto de una coexistencia de posturas por parte de quienes escriben como por parte de quienes son protagonistas de la historia. Mientras que algunos inmigrantes intentaron sostener sus propias tradiciones y prácticas educativas, otros prefirieron adaptarse a la propuesta del Estado sin resistencia.

El fin de las escuelas particulares

Entre los años 1820 y 1860 las escuelas privadas ocuparon un lugar central en Argentina, siendo las proveedoras principales de educación (en el caso de la ciudad de Buenos Aires, las únicas proveedoras). Se caracterizaron por ser competitivas, ofrecieron una gran diversidad institucional y variedad curricular. Durante el período antes mencionado se registró un alto nivel de alfabetización. (Newland, 2007).

Más adelante, durante el proyecto de expansión del sistema educativo público liderado por Sarmiento, hubo diferentes percepciones y opiniones sobre las escuelas de gestión privada. En el caso de Sarmiento, Newland (2007) señala que apoyaba la expansión y existencia de estas instituciones, pero el presupuesto del Estado debería estar destinado al fortalecimiento y construcción de las escuelas públicas.

Al leer *El Monitor* puede analizarse diferentes posturas en relación con la existencia de las escuelas particulares. Por un lado, una serie de actores del sistema educativo argentino dan a conocer su mirada hostil y desconfiada hacia ellas. Por el otro, hay quienes aceptan y destacan algunas características propias de las escuelas privadas.

En el año 1882, en el número 22, el secretario del Consejo Nacional de Educación, en el marco de un Congreso Pedagógico de Educación, lee un proyecto cuyo título es “Métodos especiales para la adquisición de los conocimientos por parte del alumno en la escuela”. Propone que los intereses particulares no deberían tener influencia en la instrucción primaria. Aclara que las escuelas particulares o la industria privada podrían servir a los partidos políticos y sectas religiosas para que propagasen sus doctrinas.

En el año 1902, en el número 353, el inspector Bismark Lagos aclara que no puede determinar con exactitud el número de escuelas particulares existentes en el país. Señala que la mayoría son creadas con fines de lucro. Distingue a las escuelas religiosas y las escuelas patrias (donde asisten niños extranjeros). Según el inspector, mientras que en las primeras instruyen a los niños, en la segunda están lejos de formar a hombres sanos, independientes. Hay poca enseñanza de idioma nacional y no se fomenta el sentimiento patriótico hacia Argentina.

En el año 1903, en el número 365, el inspector Andrés Ferreyra plantea que los extranjeros que viven en Córdoba prefieren enviar a sus hijos a escuelas particulares. No les interesa que aprendan la sofisticación que se propone en las escuelas públicas, sino que se concentran en las villas y faenas.

Sin embargo, en el año 1888, en el número 130, el Presidente del Consejo Nacional de Educación admite los límites de la escuela pública argentina y aclara que tanto extranjeros como algunos nativos acomodados tendían a elegir enviar a sus hijos a escuelas particulares.

En conclusión, mientras que algunos sostienen que las escuelas particulares fomentan los intereses de los privados y no promueven la nacionalización de los alumnos, otros admiten las limitaciones de las escuelas públicas y reconocen que las particulares muchas veces podrían ser pensadas como una solución a la dificultad de lograr escolarizar a todos los niños que residen en territorio argentino. Al igual que en el apartado anterior, se observa una coexistencia de diferentes posturas por parte de quienes escribieron *El Monitor*.

Los maestros de las escuelas particulares

Al principio de este capítulo se hizo referencia a la regulación de los títulos de los maestros extranjeros desde el marco legal y normativo. A continuación, se dará a conocer la perspectiva de diferentes actores educativos en relación con la idoneidad de los maestros que enseñaban en las escuelas particulares. Tanto desde lo legal como desde lo pedagógico, se notará una fuerte insistencia sobre la revalidación de los títulos, la enseñanza en castellano y la rigurosidad en el cumplimiento de los contenidos descritos en la currícula nacional.

En el año 1886, en el número 102, José Francisco López, en una nota denominada “La instrucción pública”, señala que el Ministerio de Instrucción pública no debería permitir que los extranjeros enseñaran la lengua nacional en los colegios públicos, porque los chicos ya escucharon un español extraño en sus hogares. Para poder lograr unidad nacional, era importante el rol de la comunidad educativa.

En el año 1891, en el número 193, el subinspector Olivera le escribe una carta al Inspector Técnico del Consejo Nacional de Educación, Mori. Por un lado, explica que visita muchas escuelas particulares dirigidas por extranjeros y observa que la mayoría de ellos desconoce el arte de enseñar. Por otro lado, señala que visitó una serie de edificios de escuelas particulares y, si bien no vio las clases, tiene la convicción de que tienen poco personal apto e idóneo, ya que la mayoría de ellos son extranjeros.

En el año 1894, en el número 246, en una sección de noticias sobre Conferencias Pedagógicas, se manifiesta cierta preocupación por la heterogeneidad de la provincia de Santa Fe, y se sugiere la necesidad de una enseñanza uniforme esencialmente nacional, ya que en el último tiempo la enseñanza estuvo a cargo de maestros extranjeros sin diploma y además se formó un gran número de escuelas particulares.

En el año 1902, en el número 353, el inspector Bismark Lagos advierte sobre los peligros de la enseñanza en las escuelas extranjeras a cargo de maestros extranjeros. Sostiene que solo los maestros argentinos pueden dictar las clases de Instrucción Cívica, Geografía e Historia tanto en escuelas privadas como públicas.

En síntesis, parecería haber cierto consenso por parte de los diferentes inspectores y subinspectores recién mencionados en relación con la importancia que se le otorga a que la enseñanza estuviera a cargo de docentes argentinos o formados en Argentina, haciendo un especial énfasis en el idioma nacional. Además, parecería haber un acuerdo común sobre la falta de idoneidad de los extranjeros al ocupar cualquier función en el sistema educativo.

CAPÍTULO 5

¿JUDÍOS O ARGENTINOS?

En este capítulo se describen las particularidades de las estrategias educativas del Estado nacional destinadas a la comunidad judía. Se propone hacer especial foco en la importancia dada al tema del idioma, y por ello a la enseñanza del castellano en las escuelas argentinas.

Para comenzar debe señalarse que los antecedentes relevados señalan que la comunidad judía no siguió un comportamiento homogéneo en su proceso de incorporación a la vida argentina

Un grupo de autores (Avellaneda, 2009; Bargman; 2006; Del Rosario, 2013; Feierstein, 2007; Zadoff, 1994) señalan que tanto la JCA como los inmigrantes judíos que llegaron a la Argentina se propusieron la asimilación a la población local. La JCA asocia la argentinización de los judíos con la garantía de su seguridad. A su vez, la organización otorga un lugar primordial al aprendizaje del castellano (tanto para los contenidos de la currícula nacional como para los contenidos judaicos).

El Estado argentino, la JCA, y una gran cantidad de inmigrantes judíos entendían y defendían la importancia de la asimilación e integración de los recién llegados a la cultura argentina. Sin embargo, hay cierta diferencia en la modalidad y grado de asimilación pretendida por cada uno. El CNE pretendía una asimilación total y la JCA pretendía que los alumnos fueran argentinos con fe judaica. Los judíos lograron un buen equilibrio entre ambas pretensiones al asentarse en las colonias.

La clase media judía fue la que más predisposición demostró a asimilarse a la cultura argentina. la fuerte identificación por parte de la clase media judía con el movimiento *Haskalá* (conocido como la Ilustración judía, que postula que los judíos deberían adaptarse y cumplir con las costumbres y constituciones de las naciones que los acogieran).

Los hijos de los inmigrantes judíos que residían en Argentina eran educados con la idea de que debían formar parte de la cultura y nación argentina. Para eso, era necesario que borrasen todas las barreras de cultura, lenguaje, tradiciones, creencias, entre otras cosas, que pudieran diferenciarlos del resto de la sociedad. A pesar de ello, algunos autores señalan que la asimilación fue resistida de forma cultural durante las primeras olas inmigratorias. Más adelante, tanto los nuevos inmigrantes como los hijos de los inmigrantes judíos se mostraron menos reacios a asimilarse.

Otro grupo (Avellaneda, 2009; Bargman, 2006; Chercovsky, 2013; Zadoff, 1994), explica que los judíos argentinos buscaban seguir manteniendo y transmitiendo sus tradiciones milenarias y que las políticas públicas que buscaban homogeneizar a la sociedad suponían un peligro para su identidad.

Frente a la iniciativa de la JCA de que los judíos aprendieran todos sus nuevos conocimientos en castellano, muchos colonos y maestros judíos dejaron de simpatizar con la organización, ya que muchos insistían en la importancia del aprendizaje del *yiddish* para mantener la transmisión de la cultura judía. En otras palabras, "se propusieron conservar sus particularidades judías y diferencias respecto de la sociedad mayoritaria" (Zadoff, 1994: 28).

Mientras que la clase media fue la que se mostró más dispuesta a adaptarse a la cultura argentina, los sectores más humildes de las comunidades judías parecían reacios a la asimilación porque creían que así perderían sus valores más profundos. Es por eso que, con el objetivo de sostener el componente judío, crearon sus propias instituciones educativas, cuidaron las relaciones sociales y familiares y siguieron hablando en *yiddish*.

Un tercer grupo (Avellaneda, 2009; Di Tullio; 2010) entiende que sufrieron un doble proceso. Los inmigrantes judíos (y otros grupos de inmigrantes) mientras que se asimilaban a la población argentina, también formaban parte del proceso de construcción nacional. Al asistir a la escuela pública, no sólo afirmaban que eran argentinos, sino que también ellos mismos participaron del proceso de construcción de la nación argentina.

Normativas y estrategias curriculares para las escuelas de colonias judías

Durante los años 1908 y 1909, hubo (sólo) tres números de *El Monitor* en los que se escribió sobre las escuelas particulares de las Colonias judías de Entre Ríos. Se refleja la voz de distintos inspectores, Directores de Consejo de Educación y otros funcionarios públicos del sistema educativo argentino.

Puede observarse una mirada hostil y desconfiada hacia las escuelas judías y sus maestros. Parecería existir un acuerdo casi común de que ellas no logran la enseñanza mínima requerida por la currícula nacional argentina, que el idioma principal de las clases no es el nacional y que entonces atentan contra el objetivo de promover un sentimiento patriótico en sus alumnos.

A continuación se hace una descripción de los tres números recién mencionados. Luego, se lleva a cabo un análisis exhaustivo a partir de diferentes temáticas (el idioma nacional, los contenidos de enseñanza, los maestros y las escuelas judías y el alcance de la escolarización) y las ideas de distintos autores.

Para empezar, en el año 1908, en el número 431 de *El Monitor de la Educación Común*, el Director del Consejo de Educación de Entre Ríos, E. A. Bavio bajo el título “Las escuelas extranjeras de Entre Ríos, un problema de Alta política nacional” se percata de la existencia de algunas escuelas extranjeras “rusas y hebreas” que parecieran haber eliminado el castellano de la enseñanza.

A partir de eso, estableció conversaciones con los directores de los colegios sobre la importancia de la enseñanza del castellano, pero no quisieron escuchar. El director relata que entonces, en 1894, presentó un proyecto en el que proponía que el mínimo de enseñanza debería impartirse en castellano, tanto para las escuelas particulares como para las públicas. La enseñanza de otro idioma sería solo un mínimo ramo del estudio. Sin embargo, aclara que esta decisión no se toma a partir de una mirada hostil hacia las escuelas particulares, sino que el Estado debería protegerlas, siempre y cuando las mismas favorecieran la enseñanza de los contenidos y el idioma nacional.

De todas formas, el Director afirma que dicha resolución no fue llevada a la práctica. Con mucho dolor, describe que catorce años más tarde volvió a visitar las Colonias y encontró todo igual en términos de Instrucción pública. Dice que en ellas no se hablaba una sola palabra de castellano, que se enseñaba todo en hebreo y que el único libro de lectura era la Biblia.

El director utiliza palabras como “denigrante”, “depresivo” “urgente” para referirse a la necesaria intervención estatal. “Necesario es que aquellos colonos entiendan una vez por todas que están en la Republica Argentina, viviendo al amparo de sus instituciones y de la liberalidad de sus leyes; y que su hijos, aquí nacidos, no son rusos, alemanes ni hebreos, sino argentinos” (Bavio, 1908: 602).

En el año 1909, en el número 433 de *El Monitor de la Educación Común*, el Director del Consejo de Educación de Entre Ríos, E. Bavio escribe otro capítulo bajo el título “Las escuelas extranjeras de Entre Ríos”. En relación con la educación de los judíos en la Argentina, hace referencia al Informe del Comisionado Escolar Provincial, Señor Angel F. Schenone del año 1908. En ese documento, se menciona que la misión de la escuela nacional argentina se ve entorpecida al tener que luchar con las escuelas judías que intentan conservar su fanatismo religioso, costumbres, idioma.

A continuación, hace referencia al primer informe del Subinspector Nacional Señor Juan J. Nissen, quien explica que los judíos hacen referencia a determinados lugares argentinos con nombres extranjeros; la JCA pone obstáculos para la construcción de un buen edificio para una escuela judía. En conclusión, representan una amenaza para el progreso de la nación.

Luego, hay un capítulo denominado “Las escuelas judías de Entre Ríos” escrito por E. A Bavio, donde se realiza una descripción general sobre los colegios judíos de Entre Ríos. Si bien la mayor parte de los niños judíos asistían a dichos colegios, muchos otros no estaban escolarizados.

Por otro lado, algunos pocos maestros poseían títulos extranjeros y la mayoría directamente no poseían título alguno. Casi todos los docentes eran varones, ya que el

hebreo y la biblia eran los contenidos principales y se creía que las mujeres no podían enseñarlos.

Con respecto al calendario escolar, durante los días de festividades judías y sábados, los niños no asistían a los colegios. Como consecuencia, tenían mucha menor cantidad de horas de clase que los niños que asistían a escuelas públicas. Se calculaba que los niños que asistían a escuelas judías no llegaban a tener ni cien días de clases por año.

En relación con los contenidos y programas de enseñanza, a partir de los informes del inspector Cohen, en *El Monitor* se los categoriza como “antiargentinos” y carentes de espíritu nacional. Se explica que la sobre saturación de enseñanza religiosa y hebrea (supervisada rigurosamente por el Gran Rabino) dejó muy poco margen para que pudieran dictarse los contenidos mínimos que se postulan en las leyes de educación común argentinas.

Por otro lado, la JCA se propone nacionalizar a los inmigrantes judíos y a su vez se proponen escolarizar a los alumnos que viven en sectores rurales (donde, tal vez en ciertos casos, las escuelas del Estado no tuvieron llegada). Sin embargo, a partir del informe del inspector Cohen, se identifica que con estas escuelas el problema no se resuelve porque las condiciones y los contenidos de enseñanza no se adecuan al programa nacional.

Se observa, con datos numéricos, que los chicos no cumplen ni con la mitad de los horarios requeridos para cada materia curricular del sistema educativo argentino, o que incluso, en algunos casos, algunas materias ni siquiera son parte del programa. La JCA está de acuerdo con que hay una gran carencia por parte de las escuelas judías de las colonias.

El inspector Nissen hace referencia a una serie de artículos que son violados por parte de las escuelas particulares judías. Señala que hay una violación en relación con: la obligatoriedad de una enseñanza común para todos los alumnos argentinos (violación por parte de varios actores educativos); la prohibición de la enseñanza ligada únicamente a la memoria; la clausura de las escuelas particulares que no cumplieran la ley; la obligatoriedad de que toda la enseñanza fuera en idioma nacional.

Sin embargo, el inspector Maldonado, menciona que en su recorrido a algunas escuelas particulares judías de Entre Ríos, encontró algunos maestros muy bien preparados y también alumnos muy avanzados con un muy buen manejo del castellano. Describe que en dichas escuelas sí se imparte el mínimo de enseñanza común y las paredes de las aulas están decoradas con personajes de la historia argentina.

Por último, en el año 1909, en el número 442 del *Monitor de la Educación Común*, bajo el título de Enseñanza Castellano, se resalta que gran cantidad de la población que reside en Argentina es inmigrante y que muchos intentan imponer su idioma y sentimiento de patria original a sus hijos. Dentro de algunos ejemplos, se toma a las colonias judías de Entre Ríos y se explica que en ellas hay que realizar una fuerte tarea de nacionalización.

El idioma nacional

Para empezar, se hará un breve recorrido sobre la historia del idioma nacional argentino. Hay una serie de autores que describen que hay dos etapas para estudiar las políticas lingüísticas; antes de 1880 y después de 1880. Hasta el año 1880, la discusión giraba alrededor del tipo de español que se iba a elegir como idioma oficial del estado moderno. Desde 1880 hasta 1930, la discusión tuvo que ver con qué sucedería con los idiomas nativos de los inmigrantes (Pérez, 2013; De Tullio, 2003).

La ola inmigratoria fue un gran desafío para la construcción del sentimiento de pertenencia nacional. En ese contexto, se define la importancia de la creación de un único idioma en común. A partir de 1910, se llevan adelante las políticas que consideran a la Argentina como país monolingüe. La lengua española se convierte en la estrategia de la campaña nacionalista realizada desde el sistema educativo. Pérez (2013) explicita que “ (...) una política lingüística representa el conjunto de elecciones conscientes que atañen a las relaciones entre lenguas y vida social” (Pérez, 2013: 101).

Hay una serie de autores que consideran que la formación de una lengua nacional no responde a motivos lingüísticos, sino a razones sociopolíticas. Hobsbawm (1990)

define a las lenguas nacionales como conceptos semiartificiales que surgen a partir del intento de inventar un idioma estandarizado. Sostiene que la necesidad de identificación con una única lengua tiene que ver con el ideal de los intelectuales nacionalistas antes que con la realidad.

A su vez, De Tullio (2003) señala que la lengua nacional cumple una función simbólica de representar la identidad nacional. En síntesis, ambos autores hacen referencia a la correlatividad del énfasis en la enseñanza de una única lengua y la construcción del nacionalismo.

En línea con lo que plantean estos autores, al leer los tres números de *El Monitor* que hacen referencia a las escuelas de las colonias judías de Entre Ríos, puede observarse una reiterada y firme insistencia por parte de todos los inspectores, subinspectores y Directores que aparecen en cada fragmento seleccionado con respecto a la importancia de la enseñanza del y en castellano a los alumnos de las escuelas primarias argentinas (tanto las de gestión privada como públicas).

Por otro lado, Perez (2013) señala que la mayoría de los grupos de inmigrantes que llegaron a la Argentina no hablaban una lengua estandarizada y tampoco sentían una lealtad tan fuerte hacia sus idiomas que no les permitiera incorporar el español.

Sin embargo, al analizar las ediciones de *El Monitor*, puede observarse cierta insistencia a enseñar o resistencia a abandonar la enseñanza del *yiddish* y del hebreo a los alumnos de las escuelas judías, entendiendo la importancia del idioma para la transmisión de una cultura a generaciones próximas.

Hay solo un inspector que postula una opinión diferente. En el número 433 del año 1909, el inspector Maldonado señala que realizó una visita a las escuelas judías de las Colonias de Entre Ríos y resalta que el nivel de los maestros y de los alumnos es muy avanzado y que hay un muy buen manejo del castellano.

Todos los otros inspectores y directores cuyas voces aparecen en los números antes mencionados, consideran a las escuelas judías como obstaculizadoras para la enseñanza de un idioma nacional que logre homogeneizar a los argentinos.

Los contenidos de enseñanza

A medida que las comunidades judías fueron expandiéndose a lo largo del mundo, fueron creando sus propias escuelas y currículas. Para el caso argentino, Puiggrós (2006) describe que las temáticas de los programas correspondían a contenidos seculares nacionales y también había contenidos judaicos. Ella señala que las escuelas judías se integraron al sistema de enseñanza elemental que proponía el Estado completando la educación con los contenidos religiosos.

Sin embargo, un grupo de autores señala que para el Consejo Nacional de Educación, los programas de estudio de las instituciones judías no respondían a las exigencias nacionales. Tampoco contaban con certificados de asistencia a las escuelas oficiales y los edificios donde se enseñaba contenido judaico no estaban en condiciones para ser habitados por niños. Existía una gran preocupación por parte de las autoridades nacionales en relación con la poca asimilación que generaban las escuelas de las colonias, especialmente las de Santa Fe y Entre Ríos. Comenzaron a surgir debates sobre lo peligrosa que podía resultar la enseñanza judía para la nación argentina (Bargman, 2006; Zadoff, 1994).

Al analizar las ediciones de *El Monitor*, puede observarse que fue un proceso lento y complejo, y que el período que abarca esta tesina no alcanza a estudiar el momento en el que efectivamente el Estado aprueba los programas de estudio de las escuelas particulares de las colonias judías.

Al leer las notas de todos los otros inspectores y funcionarios públicos que aparecen en los tres números mencionados (con excepción de Maldonado, que en 1909 señala que en las escuelas judías sí se impartía el mínimo de enseñanza común) puede observarse un acuerdo casi común de que las escuelas judías no enseñaban los contenidos básicos que deberían aprender todos los alumnos argentinos que asistieran a la escuela primaria (de gestión pública o privada).

Se infiere que había poca enseñanza en español y que se hacía mucho foco en el aprendizaje de la biblia, el hebreo, el *yiddish* y las tradiciones milenarias del judaísmo. El

Director del Consejo Nacional de Educación de Entre Ríos, Bavio, menciona en el número 433 de *El Monitor* del año 1909 que al tener que luchar con el fanatismo religioso, las costumbres y el idioma de las escuelas judías, la misión de la escuela pública argentina se veía entorpecida. En el mismo número, el inspector Nissen menciona que los judíos hacían referencia a lugares argentinos con nombres extranjeros, lo que dificultaba la construcción del imaginario colectivo y común.

A su vez, el inspector Cohen, en el mismo número de *El Monitor* categoriza a los contenidos de enseñanza de las escuelas judías de Entre Ríos como “antiargentinos” y carentes de espíritu nacional. Manifiesta la misma perspectiva que el Director Bavio al sostener que la saturación de enseñanza religiosa y hebrea dejaba poco margen para los contenidos mínimos de educación común.

Por último, siguiendo con las ideas de Bavio sobre el informe ya mencionado, se hace referencia a un problema de carácter temporal, ya que las escuelas judías no cumplían con el calendario escolar común. Entonces, los contenidos mínimos de enseñanza no se dictaban porque se priorizaba otros y a su vez porque se asistía menos horas al colegio y había menos horas de aprendizaje.

En relación con el contexto histórico, en este momento, primera década del XX que el estado argentino comienza una campaña anti extranjera contra las escuelas de las colectividades (especialmente las judías e italianas). Con el amparo de la Ley 1420 (1884), hacían foco en la igualdad, la masividad y la homogeneización, por eso las escuelas de los inmigrantes eran vistas como amenaza. (Del Rosario, 2013).

En este punto, es relevante destacar que las ediciones de *El Monitor* que hacen referencia a las escuelas judías de Entre Ríos son publicadas en los años 1908 y 1909. Tal como fue señalado, en los años 1902 y 1910 se sancionaron las leyes de Residencia y de Defensa Social. El tema principal de ambas leyes tuvo que ver con la prohibición de la entrada y posibilidad de expulsión del país de los extranjeros cuya conducta amenazara el orden social argentino.

Es decir, nos encontramos en un contexto donde hay una mirada hostil y desconfiada hacia el extranjero diferente que causa “desorden social”, que pelagra la construcción del sentimiento nacional (según la perspectiva del gobierno).

Es importante considerar la complejidad del contexto para analizar los adjetivos “denigrante”, “depresivo” y “urgente” utilizados por el director Bavio en el número 431 en el año 1909 para describir una escuela judía y sugerir una rápida intervención y entender títulos tales como “Las escuelas extranjeras de Entre Ríos, un problema de Alta política nacional”, publicado en el número 431, en el año 1908.

Los maestros

Los encargados de dar clase en las escuelas judías, en un primer momento, eran los maestros marroquíes (de origen sefaradí, provenientes de Marruecos, hispanohablantes). Estaban a cargo de la enseñanza del Yiddish y del castellano. Más tarde, a nivel nacional, comenzó a exigirse que solo enseñaran los docentes graduados de las escuelas de maestros rurales, los maestros normales o los recibidos en los Cursos Temporarios (Avellaneda, 2009).

Según un informe del número 433 del *Monitor*, publicado en el año 1909, escrito por Bavio (Director del Consejo Nacional de Educación de Entre Ríos), puede observarse, en primer lugar, una gran crítica hacia los maestros extranjeros, su falta de conocimiento sobre el español y su carencia de título argentino.

En segundo lugar, según el informe recién mencionado, en las escuelas judías predominaban los docentes varones, ya que eran ellos los mejores calificados para poder enseñar Biblia. Esto se diferencia de lo que sucedía en el resto del país, ya que, como fue desarrollado en el capítulo tres de la tesina, en las escuelas elementales predominaban las maestras mujeres. Aquí puede observarse otra diferencia entre lo común y lo particular de las escuelas judías argentinas.

Las escuelas judías y el alcance de la escolarización

Los colonos y la JCA crearon sus escuelas primarias. En ellas, se impartía una educación más completa desde el punto de vista de la comunidad laica, que respondía a las exigencias de los programas estatales y religiosos, según un programa establecido por la JCA y la *Alliance Israelite Universelle* de París. Los objetivos de la educación en las colonias eran: productivizar a los colonos como agricultores, la argentinizar cívicamente a los inmigrantes y formar a los ciudadanos con fe mosaica. (Bargman, 2006; Del Rosario, 2013; Filler, 2012; Zadoff, 1994).

Al leer las diferentes ediciones de *El Monitor de la Educación Común* que fueron presentadas en esta tesina, puede observarse que, por un lado, las escuelas religiosas, particulares y/o extranjeras recibieron fuertes críticas por parte de los inspectores y del gobierno de la educación debido a que en muchos casos no cumplieron con los contenidos mínimos comunes.

Sin embargo, en algunos pocos casos, se reconoció que ellas lograron llegar a sectores recónditos de la sociedad donde el sistema educativo público no logró llegar. En esos casos, se le otorgó la posibilidad de escolarizar a alumnos que tal vez no hubieran podido acceder al colegio.

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

En este capítulo se desarrollarán las conclusiones y limitaciones de la tesina. Este trabajo se propuso caracterizar las acciones implementadas desde el gobierno del sistema educativo nacional orientadas a la incorporación, homogeneización y nacionalización de los diferentes grupos de migrantes, con especial atención a la comunidad judía.

En primer lugar, los antecedentes y hallazgos de *El Monitor* mostraron que, si bien parecería que el proceso de conformación del sistema educativo nacional fuera homogéneo, sistemático, minuciosamente planificado y acordado por el gobierno y sus diferentes actores, al estudiarlo en profundidad, se puede llegar a la conclusión de que existieron diferentes voces, discursos, tensiones, acuerdos y desacuerdos entre diferentes personajes de la historia argentina en torno a distintas temáticas.

Es decir, al identificar las normativas y las estrategias curriculares del estado nacional orientadas a la incorporación y homogeneización de los grupos de inmigrantes en la Argentina, aparecieron diferentes voces que expresaron distintas perspectivas. A continuación se hará foco en los distintos acuerdos y desacuerdos que hubo en el proceso de construcción del sistema educativo argentino.

Por un lado, parecería haber una mirada bastante homogénea sobre la poca idoneidad de la docencia impartida por maestros extranjeros. Por otro lado, la importancia de la enseñanza en castellano parecería ser aceptada y defendida por la mayoría. Por último, el predominio de las materias de Historia, Cívica y Geografía en la currícula nacional parecería ser otro tema de acuerdo común.

Sin embargo, las siguientes cuestiones ponen de manifiesto ciertas tensiones y diferentes miradas: primero, cuando algunos piensan que las escuelas particulares no cumplen la función de nacionalizar y responden a intereses privados, otros rescatan que son las que logran llegar a sectores que el Estado nacional no logró llegar con sus escuelas. Segundo, cuando algunos demuestran una mirada inclusiva hacia la religión y la enseñanza oficial, otros sostienen que la religión debería estar afuera de las puertas de la escuela.

Por último, mientras que algunos sostienen que los extranjeros rechazan la oferta de enseñanza del sistema educativo público, otros señalan que los inmigrantes aceptan con satisfacción la propuesta de escolarizar a sus hijos en las escuelas públicas.

En segundo lugar, se hará foco en la integración de los inmigrantes judíos a la vida argentina. Más de un autor sugiere pensar en el resultado del proyecto de la JCA en términos de falla. El proyecto económico agricultor de la JCA con escenario en los campos y los sectores rurales de la Argentina, culminó en una masiva emigración de los colonos a las ciudades. Por otro lado, mientras que su objetivo central en torno a la educación se relaciona con la integración de los judíos a la sociedad argentina, el proyecto educativo argentinizador es descripto por fuertes críticas de los inspectores (por lo menos hasta el año 1910) debido a su falta de adecuación a la currícula nacional propuesta por el gobierno de la educación.

Sin embargo, aquí se propone que definir las consecuencias de un proceso de muchos años en términos de falla o éxito se trata de un análisis artificial y sin complejidad. Además, es importante establecer la diferencia entre lo que sucedió con el proyecto económico y lo que sucedió con el proyecto educativo. Por un lado, a la hora de entender la migración de los judíos a las ciudades, es importante tener en cuenta el fenómeno de urbanización que se llevó a cabo en toda Argentina, teniendo como consecuencia la migración de gran parte de la sociedad.

Antes de emitir una opinión sobre el resultado de las escuelas judías en Argentina a raíz del objetivo de la JCA, es importante tener en cuenta que el período de análisis de la tesina finaliza en el año 1910. Esto implica que por un lado, nos situamos en un contexto donde se sanciona la Ley de Defensa Social, lo que nos permite comprender la mirada del Estado hacia los extranjeros.

Por otro lado, se desconoce los informes de los inspectores a partir de dicho año. Es decir, no se analiza cómo continúa la vida y la educación de las comunidades judías en Argentina. Es importante destacar que hoy, en el año 2020, la comunidad judía está integrada y en muchos casos asimilada a la sociedad argentina. Es decir, que en el mediano plazo, de alguna forma (no estudiada aquí) los judíos lograron nacionalizarse e

integrarse al país. Queda pendiente un futuro trabajo para investigar cómo se logró dicha nacionalización.

Por último y en concordancia con lo recién planteado, merecen señalarse las limitaciones de este trabajo. En primer lugar, se tomó la decisión de estudiar treinta años de historia argentina (1880-1910). Si bien se trata de un período atravesado por una serie de hitos muy significativos para la creación de la Argentina moderna, al mismo tiempo es un período corto. Se decidió que se haría ahí el recorte ya que se trata de una tesina de grado con tiempos y fuentes limitadas. Queda un segundo trabajo pendiente para poder seguir indagando qué sucedió después.

En segundo lugar, a causa de la pandemia del año 2020 y la situación actual de cuarentena, no se pudo realizar el viaje planeado a la Colonia de Entre Ríos. Por eso, no se pudo incorporar al análisis los registros documentados por los inmigrantes.



BIBLIOGRAFÍA CITADA

Arata, N., & Mariño, M. (2014). La educación en la Argentina: una historia en 12 lecciones. Ediciones Novedades Educativas.

Avellaneda, M. E. (2009). Integración, conflicto, saberes e identidad: los inmigrantes judíos en la Argentina moderna.

Bargman, D. (2006). Construcción de la nación: entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas judías. Temas de Patrimonio Cultural 17. Patrimonio cultural y diversidad creativa en el sistema educativo.

Bavio, E. A. (1908). Las escuelas extranjeras en Entre Ríos. Un problema de alta política nacional. *El Monitor de la Educación Común*.

Bertoni, L. A. (2001). Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX (p. 437). Buenos Aires.

Bravo, H. F. (1988). Bases constitucionales de la educación argentina: un proyecto de reforma. Centro Editor de América Latina,.

Cattaruzza, A. (2009). Historia de la Argentina. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Cherjovsky, S. I. (2013). De la Rusia zarista a la pampa argentina: Memoria e identidad en las colonias de la Jewish Colonization Association.

Cibotti, E. (2000). Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante. Nueva Historia Argentina: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916), 5.

Del Rosario L. M. (2013). "¿Yo, argentino?": Las colectividades judías en Argentina (1890-1920), entre la preservación étnica y la construcción del ser nacional. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamentos de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Enrico, J. (2012). La construcción de procesos hegemónicos en los orígenes del sistema educativo argentino: el imaginario sarmientino y la génesis de la pedagogía normalista. Cuadernos de Educación, (6).

de Lattes, Z. L. R., & Lattes, A. E. (1975). La población de Argentina (Vol. 1). República Argentina, Ministerio de Economía, Secretaría de Estado de Programación y Coordinación Económica, Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.

Duarte, D. (2014). Origen y función de *El Monitor de la Educación Común*. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888).

Dussel, I. (1995). Pedagogía y burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores. *Revista Argentina de Educación*, 13(23), 55-82.

Feierstein, Ricardo (2007). *Vida Cotidiana de los Judíos Argentinos*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, cap. 2, 3 y 10.

Finocchio, S. (2009). *La escuela en la historia argentina*. Edhasa.

Fiorucci, F. (2016). Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916). *Historia de la Educación*. Anuario, 16(2).

Flier, P. (2012). Volver a Colonia Clara. Historia y memoria de la colonización judía agraria en Argentina, 1892-1950. *Cuadernos Judaicos*, (29), ág-33.

Hobsbawm, E. (1990). *Naciones y nacionalismos desde 1780* (J. Beltrán, trad.). Barcelona: Crítica.

Ley N°1420, (1884).

Martínez Paz, F. M. (1980). *El sistema educativo nacional: formación, desarrollo, crisis*.

Newland, C. (2007). El efecto crowding-out en educación: el caso de Buenos Aires en el siglo XIX. *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, 46, 151-170.

Oszlak, O. (1982). "LA FORMACIÓN DEL ESTADO ARGENTINO" EDITORIAL PLANETA, BUENOS AIRES, 1997.

Panettieri, J. (1970). *Inmigración en la Argentina* (Vol. 5). Ediciones Macchi.

Pérez, L. (2013). Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina (1880-1930). *Revista Digital de Políticas Lingüísticas (RDPL)*, (5).

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum*. Buenos Aires, Galerna.

Puiggrós, A. (2002). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Galerna.

Puiggrós, A. (2006). *Saberes socialmente productivos, educación e integración de la diversidad en la Argentina El caso de la colectividad judeo-argentina 1*.

Romero, L. A., de Privitellio, L. (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares* (Vol. 5). Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Ruiz, G., Marzoa, K., Maucer, M. L., Molinari, A., Muiños, C., Ruiz, M., ... & Schools. (2007). *La estructura académica del sistema educativo como canalizadora de la distribución de saberes: un análisis histórico desde la perspectiva de la política educacional. La evolución de los niveles educativos durante el período fundacional*. *Anuario de investigaciones*, 14.

Southwell, M. (2016). La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares. Historia de la Educación. Anuario, 16(1).

Tedesco, J. C. (1986). Educación y sociedad en la Argentina: (1880-1945). Buenos Aires: Ediciones Solar.

Zablotsky, E. E. (2013). La Educación como Instrumento de la Filantropía del Barón de Hirsch (No. 516). Serie Documentos de Trabajo.

Zadoff, E. (1994). Historia de la educación judía en Buenos Aires:(1935-1957). Milá.

FUENTES CONSULTADAS

El Monitor de la Educación Común, número 2, septiembre. Buenos Aires. 1881

El Monitor de la Educación Común, número 4, enero. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 5, febrero. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 7, abril. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 8. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 10. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 13. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 15, octubre. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 16, octubre. Buenos Aires. 1882

El Monitor de la Educación Común, número 22, enero. Buenos Aires. 1883

El Monitor de la Educación Común, número 24, febrero. Buenos Aires. 1883

El Monitor de la Educación Común, número 60, junio. Buenos Aires. 1884

El Monitor de la Educación Común, número 63, septiembre. Buenos Aires. 1884

El Monitor de la Educación Común, número 69, noviembre. Buenos Aires. 1884

El Monitor de la Educación Común, número 85, agosto. Buenos Aires. 1885

El Monitor de la Educación Común, número 102, septiembre. Buenos Aires. 1886

El Monitor de la Educación Común, número 118, septiembre. Buenos Aires. 1887

El Monitor de la Educación Común, número 122, diciembre. Buenos Aires. 1887

El Monitor de la Educación Común, número 127, marzo. Buenos Aires. 1888

El Monitor de la Educación Común, número 130, abril. Buenos Aires. 1888

El Monitor de la Educación Común, número 146, diciembre. Buenos Aires. 1888

El Monitor de la Educación Común, número 152, marzo. Buenos Aires. 1889

El Monitor de la Educación Común, número 155, abril. Buenos Aires. 1889

El Monitor de la Educación Común, número 158, junio. Buenos Aires. 1889

El Monitor de la Educación Común, número 162, agosto. Buenos Aires. 1889

El Monitor de la Educación Común, número 164, septiembre. Buenos Aires. 1889

El Monitor de la Educación Común, número 169, noviembre. Buenos Aires. 1889

El Monitor de la Educación Común, número 184, julio. Buenos Aires. 1890

El Monitor de la Educación Común, número 188, octubre. Buenos Aires. 1890

El Monitor de la Educación Común, número 193, enero. Buenos Aires. 1891

El Monitor de la Educación Común, número 212, junio. Buenos Aires. 1892

El Monitor de la Educación Común, número 232, agosto. Buenos Aires. 1893

El Monitor de la Educación Común, número 246, marzo. Buenos Aires. 1894

El Monitor de la Educación Común, número 255, diciembre. Buenos Aires. 1894

El Monitor de la Educación Común, número 259, febrero. Buenos Aires. 1895

El Monitor de la Educación Común, número 260, marzo. Buenos Aires. 1895

El Monitor de la Educación Común, número 279, octubre. Buenos Aires. 1896

El Monitor de la Educación Común, número 283, enero. Buenos Aires. 1897

El Monitor de la Educación Común, número 290, julio. Buenos Aires. 1897

El Monitor de la Educación Común, número 325, abril. Buenos Aires. 1900

El Monitor de la Educación Común, número 338, abril. Buenos Aires. 1901

El Monitor de la Educación Común, número 343, septiembre. Buenos Aires. 1901

El Monitor de la Educación Común, número 351, mayo. Buenos Aires. 1902

El Monitor de la Educación Común, número 353, julio. Buenos Aires. 1902

El Monitor de la Educación Común, número 359, enero. Buenos Aires. 1903

El Monitor de la Educación Común, número 365, julio. Buenos Aires. 1903

El Monitor de la Educación Común, número 374, marzo. Buenos Aires. 1904

El Monitor de la Educación Común, número 390, julio. Buenos Aires. 1905

El Monitor de la Educación Común, número 401, mayo. Buenos Aires. 1906

El Monitor de la Educación Común, número 425, mayo. Buenos Aires. 1908

El Monitor de la Educación Común, número 426, junio. Buenos Aires. 1908

El Monitor de la Educación Común, número 431, noviembre. Buenos Aires. 1908

El Monitor de la Educación Común, número 433, enero. Buenos Aires. 1909

El Monitor de la Educación Común, número 438, junio. Buenos Aires. 1909

El Monitor de la Educación Común, número 442, octubre. Buenos Aires. 1909