

20 Feb

LILIANA BERTONI

16
30

FOTOCOPIAS HUGO

F 19.

PATRIOTAS, COSMOPOLITAS Y NACIONALISTAS

La construcción de la nacionalidad
argentina a fines del siglo XIX



Claudio SUÁREZ BGE

FONDO DE CULTURA ECONOMICA

MEXICO - ARGENTINA - BRASIL - COLOMBIA - CHILE - ESPAÑA
ESTADOS UNIDOS DE AMERICA - PERU - VENEZUELA

Si bien no varió demasiado el tono habitual del discurso oficial, siempre teñido de entusiasmo y de gran confianza en el futuro de una Argentina abierta a todos, la preocupación por la nacionalidad afloró en la acción empeñosa puesta en torno a un conjunto de medidas y disposiciones dirigidas a su construcción.

Su importancia fue creciendo en la opinión pública hasta configurar un movimiento social bastante amplio que agrupó, en un cruce transversal, a miembros de la elite social y económica, a políticos vinculados con el gobierno y a opositores, a instituciones oficiales, clubes privados, grupos de opinión, damas de beneficencia, grupos de oficiales del ejército y asociaciones de maestros. Terminó, finalmente, despertando el entusiasmo popular en las manifestaciones patrióticas que se organizaron para sustentarlo.

En los siguientes capítulos y a través de tres líneas de desarrollo se seguirá el proceso de formación de la nacionalidad en una primera etapa: el armado de la escuela pública y el conflicto con las escuelas de las colectividades extranjeras; la preocupación nacional en torno a las fiestas patrias, y finalmente el problema de la naturalización de los extranjeros.

II. La escuela y la formación de la nacionalidad,

1884-1890

Maestros indiferentes y alumnos que ignoran el idioma

En diciembre de 1887 Estanislao Zeballos, presidente del Consejo Escolar del XI Distrito de la ciudad de Buenos Aires, alzó en su informe al Consejo Nacional de Educación (CNE) sobre una inquietante realidad de las escuelas. A su juicio, allí se descuidaba el cultivo de la adhesión a la patria y no se atendía a la formación de la nacionalidad:

niñas distinguidas, decían en pleno a la comisión que esos estudios [de civismo] les eran repugnantes. Ignoraban hasta la utilidad de que una buena madre de familia tenga nociones cívicas para desempeñar la tarea fundamental de cultivar las primeras nociones en el alma destinada a animar al ciudadano de la República.¹

Esas afirmaciones correspondían a un momento álgido del interés por la nacionalidad, una preocupación que creció en los últimos años de la década de 1880. Precisamente Zeballos, por entonces presidente de la Cámara de Diputados, había planteado allí, unos meses antes, la gravedad de esta cuestión, en una intervención que se hizo famosa.² En este informe, reclamó un cambio de actitud en las escuelas. Según su diagnóstico, el problema estaba en la escasa importancia asignada a ciertas enseñanzas, y en que los maestros no suscitaban en los niños los sentimientos patrióticos.

Se nota en el personal docente una tendencia a servir como se sirve el empleo vulgar y tedioso [...] se explican así la enseñanza de memoria y tediosa, y ciertas fisonomías de maestros que expresan sin escrúpulos los signos de un profundo aburrimiento durante los actos escolares.³

¹ Consejo Escolar del XI Distrito, Informe del presidente E. Zeballos y del secretario Miguel Aulí, 7 de enero de 1888, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 128, marzo de 1888, p. 349.

² El 21 de octubre de 1887, en la discusión de la Ley de jubilaciones para los empleados de la Administración Pública, sostuvo que ésta debía ser exclusiva para los argentinos.

³ Consejo Escolar del XI Distrito, Informe del presidente E. Zeballos y del secretario Miguel Aulí, 7 de enero de 1888, id. sup.

Zeballos calificaba la actitud de los maestros de apática e indiferente hacia los asuntos nacionales y concluía que aquel era "un mal orgánico extensivo a toda la República y que esteriliza los sacrificios y los anhelos de la Nación por formar un apostolado de la noble profesión del maestro", ya que ni la escuela ni su magisterio estaban contribuyendo a la formación de la nacionalidad.

Desde su creación en 1880, el CNE sólo tuvo jurisdicción sobre las escuelas de la Capital Federal y de los Territorios Nacionales, pues la Constitución Nacional estableció que la educación primaria era competencia de las provincias. Las escuelas de la ciudad de Buenos Aires que pasaron a la Nación con la capitalización tenían condiciones muy diversas; había algunas muy prestigiosas —la de Catedral al Norte, por ejemplo— y otras de condiciones más precarias. En todas ellas —y más tarde, con dificultad, en los Territorios Nacionales— el CNE se concentró desde los años iniciales en mejorar la calidad de su enseñanza, actualizarla y organizar la institución escolar, tarea que supuso un esfuerzo conjunto de maestros, inspectores y miembros del Consejo.⁴

La orientación nacional de la enseñanza no era considerada una cuestión problemática; se entendía que esa orientación existía en la educación primaria desde las primeras escuelas patrias. La formación se centraba en la capacitación y aunque incluía conocimientos de lengua, historia, leyes u organización política, no se los consideraba como instrumentos específicos para la formación de la nacionalidad. Esto es lo que expresa el indignado comentario de Sarmiento sobre los propósitos italianizantes del Congreso Pedagógico Italiano, reunido en Buenos Aires en 1881:

Educamos nosotros argentivamente. No educamos como el norteamericano Mann, el alemán Fröbel y el italiano Pestalozzi nos han enseñado que debe educarse a los niños. Les hacemos aprender de manera racional todo aquello que hoy se enseña en las escuelas bien organizadas del mundo.⁵

Un punto de vista semejante puede advertirse a lo largo de varios años en *El Monitor de la Educación Común*, "órgano oficial de difusión" del CNE y canal de comunicación entre el Consejo y los maestros.

⁴ Véanse Juan P. Ramos, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*, Atlas Escolar, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1910; Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1982; Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en América Latina*, Buenos Aires, 1983; Hobart A. Spalding, "Education in Argentina 1880-1914: the Limits of Oligarchical Reform", en *Journal of Interdisciplinary History*, vol. II, núm. 1, 1972; Adriana Puiggrós (dir.), *Historia de la Educación en la Argentina*, vol. I y II, Buenos Aires, Galema, 1990-1991.

⁵ D. F. Sarmiento, "Las escuelas italianas. Su inutilidad", en *El Nacional*, 13 de enero de 1881; reproducido en: D. F. Sarmiento, *Condición del extranjero en América*, p. 66.

Las primeras inquietudes sobre el tema de la nacionalidad no aparecieron en las escuelas sino en un sector de la opinión pública y en la prensa, que reclamó a los educadores una actitud más celosa. Refiriéndose al Congreso Pedagógico Italiano, el diario *La Nación* consideró "altamente lamentable" la decisión de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires de no asistir al mismo, para supervisarlos, pese a tratarse "de un asunto tan importante como la enseñanza [...] que se debe dar a los hijos de los residentes extranjeros".⁶

La cuestión de la orientación nacional figuró explícitamente en las conclusiones del Congreso Pedagógico Internacional reunido en Buenos Aires en 1882, pero ocupó un lugar secundario entre otros temas discutidos, como la profesionalización del maestro.⁷ La orientación nacional de la educación fue expresamente establecida en la Ley Nacional de Educación (1.420) de 1884; ésta debía responder a

un principio nacional en armonía con las instituciones del país, prefiriendo la enseñanza de materias como la historia nacional, la geografía nacional, el idioma nacional y la instrucción cívica de acuerdo con el régimen político del país, armonizando esa enseñanza con las condiciones de la sociedad y cuidando especialmente de la formación del carácter de la juventud.⁸

Sin embargo, la orientación nacional no era un tema problemático en las escuelas, que tenían otra cuestión más urgente que resolver: de qué manera enseñar adecuadamente sin disponer de la necesaria cantidad de maestros bien preparados y sin contar con edificios adecuados para el número de alumnos. Así, se desarrolló en las escuelas una trabajosa y compleja tarea de armado del sistema escolar, de formación de su cuerpo docente y técnico, de actualización de métodos y contenidos, de introducción de nuevas prácticas de funcionamiento, concentradas en elevar su calidad y eficacia; transformación comparable a la que se producía en los sistemas más modernos del mundo. Al mismo tiempo, se tendió a depositar cada vez más los problemas y las aspiraciones de la sociedad en las escuelas.⁹ La

⁶ "Noticias", en *La Nación*, 8 de enero de 1881.

⁷ "Actas del Congreso Pedagógico Internacional", Buenos Aires, 10 de abril al 8 de mayo de 1882, en *El Monitor*, tomos I, II y III. Véase también *Debate parlamentario sobre la Ley 1.420*. Estudio preliminar, selección y notas de Gregorio Weinberg, Buenos Aires, Raigal, 1956; Rubén Cúcutza, *De Congreso a Congreso. Crónica del Primer Congreso Pedagógico Argentino*, Buenos Aires, Besana, 1986.

⁸ Antonino Salvadore, *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la Ley 1.420*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1941, p. 366.

⁹ Véanse Simonetta Soldani y Gabriele Turi (comps.), *Farz gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bolonia, Il Mulino, 1993; Mona Ozouf, *L'École, l'Église et la République*,

ley
1920
orienta
nacional

preocupación por la cuestión nacional fue apareciendo poco a poco. En 1884, el subinspector Otamendi creía que algo había cambiado en la escuela: echaba de menos el canto del Himno Nacional y señaló un inquietante retroceso en la enseñanza de la historia.¹⁰ En otro informe, se expresó preocupación por la falta de enseñanza de contenidos cívicos; de acuerdo con los programas vigentes, eran contenidos correspondientes a quinto y sexto grado, que una gran mayoría de los niños no cursaban.¹¹ También los inspectores de los Territorios Nacionales echaban de menos la historia nacional en las escuelas.¹²

El tono de alarma se manifiesta en los diarios. En setiembre de 1884, *El Nacional* señaló en el informe del CNE al ministro la falta de

la indicación del empeño especial que es menester dedicar al cultivo del idioma español. Mil causas lo corrompen, y sobre todo en Buenos Aires. La inmigración incesante a estas riberas trae su ininteligible jergonza. [...] El comercio cosmopolita pone el sello a esta confusión, y a menos de tener el don de lenguas, como los apóstoles, no es fácil ser claro ni hacerse escuchar en una nueva torre de Babel.¹³

La corrupción del idioma fue una de las principales preocupaciones sobre las consecuencias culturales de la inmigración. Más que otras, fue rápidamente compartida por los inspectores y maestros pues constituía una dificultad específica para la enseñanza en las escuelas primarias: "los alumnos de las escuelas apenas si conocen nuestro idioma en su inmensa mayoría".¹⁴ La alta proporción de hijos de inmigrantes que hablaban otras lenguas convirtió en serio desafío el logro de una buena enseñanza del idioma nacional.

1871-1914, París, Éditions Canal/Jean Offredo, 1982; Pierre Vilar, "Enseñanza primaria y cultura popular en Francia durante la III República", en: P. Bergeron (comp), *Niveles de cultura y grupos sociales*, México, FCE, 1977; Christianne Mora, "La difusión de la cultura en la juventud de las clases populares en Francia desde hace un siglo: la acción de la Liga de Enseñanza", en: P. Bergeron (comp.), *ibid.* y Harvey Graff, *The Literacy Myth. Literacy and social structure in nineteenth century city*, Nueva York, 1979.

¹⁰ Consejo Escolar del VI Distrito, "Informe del secretario Otamendi", enero de 1884, en: *El Monitor*, tomo III, núm. 53, 1884, p. 356 y ss.

¹¹ Consejo Escolar del II Distrito, Informe del presidente Félix Martín y Herrera y del secretario Alberto Méndez, 10 de febrero de 1884, en *El Monitor*, tomo III, núm. 56, 1884, p. 497.

¹² Víctor Molina, "Informe de inspección a los Territorios Nacionales", enero de 1885, en: *El Monitor*, tomo V, núm. 81, 1885, p. 684.

¹³ *El Monitor*, tomo IV, núm. 66, 1884, p. 202.

¹⁴ *Ibid.*, tomo VII, p. 653.

Una educación de carácter nacional

En 1887 se advierten los frutos de un movimiento renovador en el CNE, que coincide, como se verá, con el auge de la preocupación por la nacionalidad y la manifestación del entusiasmo patriótico. El CNE fue reorganizado internamente y se redefinieron los objetivos, acentuando los aspectos nacionales de la orientación institucional. La reforma fue dirigida por un grupo de funcionarios, entre los que se destacaba Félix Martín y Herrera; recogió las inquietudes de los maestros y los secretarios de los Consejos Escolares de Distrito. En marzo de 1887, en el editorial "Nuestra palabra. En plena acción", *El Monitor* anunció un conjunto de medidas para regularizar la inspección, mejorar el nivel de enseñanza y la asistencia de los niños, establecer nuevos horarios y crear una comisión destinada a estudiar la reforma de los planes de estudio. Hubo reformas en la organización de la institución misma, la creación de un cuerpo técnico, administrativo y de inspectores, perfeccionamiento de los docentes y progresiva puesta al día de las viejas escuelas.

Con nuevos planes y programas se buscó mejorar contenidos y métodos, y a la vez acentuar su carácter nacional. *El Monitor* señaló el nuevo propósito: "en pro de la gran causa de la educación que labra pacientemente el cimiento de la nacionalidad".¹⁵ Para ello se destacaron los contenidos nacionales en los nuevos planes y programas y se estableció la selección y autorización periódica de los libros de texto; se otorgó mayor importancia a la enseñanza de la historia patria y a la realización de actos escolares, y se procuró que las actividades escolares trascendieran hacia la sociedad en ocasión de las fiestas patrias.

Un problema fundamental, del que dependía el éxito de toda la empresa, era la plena vigencia de la escolaridad primaria obligatoria. Captar, si no toda, al menos una parte significativa de la población infantil en las escuelas comunes, se convirtió en la condición ineludible para los otros propósitos de la escuela, ya que hasta entonces los resultados obtenidos en ese aspecto eran modestos. El ritmo de crecimiento de la población contrastaba con el casi estancamiento de la matrícula escolar. A pesar de los esfuerzos realizados —orgullosamente exhibidos, como la inauguración en 1885 de los nuevos y magníficos edificios— aún faltaban aulas y también faltaban buenos maestros.

La selección y autorización periódica de los textos para la enseñanza en las escuelas públicas acabaría —aclaraba *El Monitor*— con la vigencia indefinida del texto antiguo y desactualizado. Una cierta uniformidad en los libros sería ventajosa también para las familias: la diversidad de textos pedidos creaba gastos adicionales cuando los niños cambiaban de escuela, cosa común por las frecuentes mu-

¹⁵ "Nuestra palabra" (artículo editorial), en: *El Monitor*, tomo VI, núm. 111, 1887, pp. 331-334.

Biopolítica: control y las poblaciones

danzas de las familias modestas.¹⁶ Además —continuaba el editorial— la “medida es igualmente ventajosa para los autores y editores de libros dedicados a la enseñanza”, porque para estos últimos sus libros de texto tendrán a su favor el ancho campo de acción de todas las escuelas del Estado y la garantía de un mercado seguro durante tres años. En cuanto a los autores, agregaba un argumento de interés nacional:

llamamos la atención de los autores americanos sobre la importancia esencialísima que entraña el que los textos de las escuelas sean compuestos aquí; esto es, dentro del génesis de nuestra habla, modos y costumbres nacionales [...]; (de) ordenar, en fin, una fórmula espontánea, y si se nos permite la expresión, *nacional*, que sea a la vez práctica, filosófica y de avance.¹⁷

Unos meses antes se había iniciado la reforma de los planes y programas. A partir de los dictámenes de la comisión *ad hoc*,¹⁸ Juan M. de Vedia, inspector técnico y redactor de *El Monitor*, elaboró un reglamento y plan de estudios que fue presentado al CNE a fines de 1887. Finalmente, Martín y Herrera redactó personalmente los programas de cada una de las asignaturas: “para dar armonía y uniformidad al plan y programas”, que fueron dados a conocer en diciembre de 1887.¹⁹ Se trataba de

una reforma que surge de la experimentación práctica en el propio país [y es] resultado de muchos períodos educativos; no es por lo tanto la copia servil de exóti-

¹⁶ Informes de Inspección en *El Monitor*, tomos VII y VIII. Las familias seguían las oportunidades de trabajo dentro de la ciudad y aun de la ciudad al campo en la época de la cosecha. Al regresar se reubicaban según la disponibilidad de vivienda y el nivel de los alquileres; en consecuencia, los niños cambiaban frecuentemente de escuela y debían adquirir otros libros. Véanse Hilda Sabato y Luis Alberto Romero, *Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850-1880*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992 y Ofelia Pianetto, “Mercado de trabajo y acción sindical en la Argentina, 1890-1922”, en: *Desarrollo Económico*, núm. 94, vol. 24, julio-septiembre de 1984.

¹⁷ *El Monitor*, tomo VI, núm. III, 1887, 331-334. Subrayado en el original.

¹⁸ La comisión *ad hoc* estaba presidida por el nuevo vocal del Consejo, Félix Martín y Herrera e integrada por los directores de escuela, señora García de Ryan y señor Díez Mori, y por dos inspectores técnicos. Trabajó durante 1887; convocó también a los subinspectores de los catorce distritos escolares de la Capital para que formularan dictámenes individuales sobre los principios generales comunes.

¹⁹ Proyecto de Plan de estudios para las escuelas comunes de la Capital y Territorios Nacionales (Félix Martín y Herrera, presidente de la comisión de elaboración) y Plan de estudios, programas y horarios para las Escuelas Comunes, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 129, 1888, pp. 386-388 y 396-397.

cos reglamentos ó prácticas engendradas en principios generales [sino que busca] la solución de problemas particulares a nuestra nación en armonía con sus condiciones y necesidades y con la ley vigente. Es por lo tanto una obra puramente argentina, y como tal tiende a robustecer por medio de la educación común el principio de la nacionalidad y sus aspectos en el orden moral y material.²⁰

La caracterización no deja dudas sobre la importancia atribuida a su carácter nacional. También se subraya que esos planes, tendientes a robustecer la “nacionalidad”, están libres del “inmenso recargo de asignaturas”. Según *La Tribuna Nacional* están libres del “carácter demasiado general y cosmopolita que [los] han afectado por mucho tiempo”.²¹ El diario expresa una idea que empieza a repetirse: lo “cosmopolita” es un rasgo opuesto a lo “nacional” y no complementario.

Los nuevos programas daban preferencia a los “ramos referentes a la República: su geografía, tradiciones, historia y organización política”.²² En primero y segundo grado, donde “predomina la lectura como base de conocimientos, entra también en el programa el idioma nacional”. Desde el tercero, “aparece la geografía de la República, su historia, deberes con la Patria”. En cuarto y quinto grado,

la instrucción cívica, la historia, la geografía de la República y universal, constituyen bases principales por su amplitud y predicado. Son motivo de la enseñanza en ambos grados, nuestra organización política, el ciudadano: sus deberes y derechos, la Nación, las provincias y el municipio; forma de gobierno, declaraciones y garantías; poder legislativo, poder ejecutivo. De la índole de estos estudios se destaca el pensamiento capital que preside a su formación: la educación en esa forma es esencialmente nacional y tiende a formar buenos e inteligentes ciudadanos.²³

Un aspecto importante de estos nuevos programas es “la amplitud que toma [...] el estudio de la gramática elemental”, que incluía elocución, recitaciones, análisis lógico, redacción y ortografía. Se trataba de “una reacción favorable”, pues suponía un mejor conocimiento del idioma nacional.

Otro propósito de la simplificación de los contenidos fue solucionar o atenuar el masivo abandono de la escuela después de los primeros grados. Se pensaba “que el recargo de materias en los grados superiores trae consigo el alejamiento de la escuela, bien sea porque los padres se opongan al trabajo excesivo que requie-

²⁰ “Reforma del Reglamento y Plan de Estudios”, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 122, 1887, p. 50.

²¹ “Colegios Nacionales” (artículo editorial), en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 124, 1888, p. 148.

²² “Reforma del Reglamento y Plan de Estudios”, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 122, 1887, p. 53.

²³ *Ibid.*, p. 51.

ren esos estudios, bien porque los alumnos en su generalidad se declaran impotentes para poder dominarlos". La deserción significaba que la gran mayoría de los niños tenía una escolaridad breve, insuficiente para que la escuela cumpliera su función formadora.

El aumento de los niños en primer grado contrastaba con el reducido número de los que terminaban el ciclo primario completo: "durante el último período escolar, de los 27.715 niños que han asistido a las escuelas de la Capital, solamente 186 cursaban en el sexto grado". En procura de una solución para estas diferencias, los contenidos de los programas del sexto grado se redujeron a "lógicas proporciones con los grados precedentes [...] y a un complemento de la instrucción cívica con el conocimiento del poder judicial, gobierno de provincia, régimen municipal".²⁴ Sin embargo, el problema de la altísima deserción también fue encarado en esta etapa desde otros ángulos.

Esta reforma fue pronto seguida por nuevos planes y programas para las escuelas normales y los colegios nacionales. En conjunto, configuraron un ambicioso plan de reorganización de la educación pública, dirigido por el ministro Filadelfo Posse: los niveles primario y secundario se articularon en un sistema único al establecerse, por primera vez, la obligatoriedad del ciclo primario completo para ingresar a los colegios secundarios; también se proyectaba lograr la armonización con el nivel universitario.

En las escuelas normales, el propósito fue "fijar límites" a los estudios y reducir "el número de años para obtener el título de maestro normal". A la vez, "acentuar un carácter definido a los estudios normales" reduciendo el número de asignaturas que "recargan los estudios con un exceso de trabajo y un tipo de conocimientos de escasa o de incierta aplicación" y ampliar el "estudio de la historia y la geografía nacional, con otros conocimientos análogos, como son los deberes y los derechos constitucionales [que] marcan de una manera gráfica ese carácter".²⁵ Se destacó en ambas reformas la acentuación de su carácter nacional. *La Tribuna Nacional* expresó los beneficios de tales enseñanzas:

Es necesario que la juventud aprenda a conocer su patria; a sentir sus glorias o sus dueños; sus anhelos y sus necesidades, sus orígenes y destinos; así como las responsabilidades que ellos entrañan y se reparten sobre todos sus hijos. La indiferencia que nace en la ignorancia es la pendiente que lleva a los pueblos a su decadencia; no se ama hasta el sacrificio lo que no se conoce o se conoce imperfectamente; si el amor local engendra valerosos caudillos, el amor de la patria crea héroes y grandes varones. Es necesario inculcar estos conocimientos y estas ideas en la infancia y

²⁴ *Ibid.*, p. 52.

²⁵ "Escuelas Normales" (artículo editorial); en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 125, 1888, p. 77.

proseguirlos en todos los desarrollos de la edad y de la instrucción. La geografía, la historia, el idioma y la instrucción cívica son los instrumentos de esa educación y de esos altos fines.²⁶

La falta de maestros bien formados, más allá del grupo de excelencia de los normalistas, determinó que la mayoría de los grados estuvieran en manos de ayudantes muy mal preparados. Los maestros que egresaban de las escuelas normales eran pocos en relación con la demanda, con el agravante de que una vez obtenido el título algunos eran atraídos hacia trabajos mejor remunerados. Era lento el reemplazo de los maestros mal preparados o desactualizados, y especialmente de los ayudantes, ese género de "semialfabetos" —tal como lo calificó algún inspector indignado— que se empleaban transitoriamente como maestros ayudantes a falta de mejor empleo. Por tradición, tenían a su cargo los primeros grados, los más numerosos, pues se pensaba que allí el maestro necesitaba menos conocimientos. El mejoramiento de la calidad y eficacia de la escuela parecía estar ligado a la disponibilidad, en corto tiempo, de buenos maestros. Sin embargo, estas reformas de los planes de estudios de las escuelas normales despertaron algunas críticas.²⁷

Según el nuevo criterio general de promoción, se requería la aprobación completa del ciclo primario para ingresar a los colegios secundarios. Hasta entonces, los requisitos habían sido bastante flexibles: la modificación de 1885 sólo había fijado como requisito mínimo la aprobación del cuarto grado, y los últimos grados, quinto y sexto, seguían sin ser indispensables. La exigencia se trasladó a todos los alumnos del país pues los nuevos planes regían para todo el ámbito de la educación primaria, pública y privada. Esto implicó organizar mejor un sistema de control —de contenidos y calidad de la enseñanza, como lo estipulaba la ley 1420— para todas las escuelas; en ese universo, las "escuelas comunes" del CNE se convirtieron en poco tiempo en el parámetro de calidad que las demás se esforzarían en alcanzar.²⁸

La campaña por la obligatoriedad escolar

Como se vio, un problema fundamental, que condicionaba los logros de la reforma, era la matrícula escolar. La cuestión se tornó apremiante al percibirse simultáneamente su estancamiento y el crecimiento de la población infantil formada en gran

²⁶ "Instrucción pública, las reformas", en: *La Tribuna Nacional*, citado por *El Monitor*, núm. 124, tomo VII, 1888, pp. 147 y 148.

²⁷ Pablo Pizzurno defendió las reformas en varios artículos publicados en *La Prensa*, en enero de 1888.

²⁸ Puede advertirse en los resultados de los exámenes que rendían los niños de las escuelas privadas o los alumnos libres en los "Informes sobre exámenes", tomos VII y VIII de *El Monitor*.

idea de sist. educativo articulo de niveles

parte por hijos de extranjeros. A eso se sumaron los intentos de constituir a través de sus escuelas otras identidades nacionales y de cultivar lealtades hacia otras patrias. Pero además del problema específico que las escuelas de los extranjeros representaban, había una cuestión previa: ¿cómo podría ser la escuela pública formadora de la ciudadanía y la nacionalidad si no era capaz de captar, no sólo a la mayoría, sino a toda la población infantil? Era imprescindible trascender sus limitados alcances.

Se trataba de dos cuestiones vinculadas: se debía obtener la mayor matrícula posible y lograr una asistencia cotidiana regular. El lento crecimiento de la matrícula escolar era un problema antiguo,²⁹ pero en estos años se advirtió un tono de alarma nuevo. El subinspector Bernabó, del V Distrito Escolar de la capital (La Piedad), expuso en octubre de 1887 la grave situación que reflejaban las cifras de inscripción en los últimos años. En las escuelas del distrito se habían inscripto 1.682 niños en 1884, y 1.848 en 1885, con un crecimiento muy modesto en relación al de la población de la ciudad; pero en 1886 la matrícula se redujo a 1.702 niños, y en 1887 a 1.724. "Si las cifras que he apuntado se repiten en la misma proporción en los demás distritos de la Capital acusarían un descenso en la educación tanto más notable en cuanto el aumento diario en la población es un hecho indiscutible".³⁰ Frente al no sólo crecimiento de la población, el número de escolares aumentaba muy poco, o incluso decrecía. "Se impone pues, la necesidad de que las autoridades se penetren de la importancia de este punto y aúnen sus esfuerzos para conseguir que la educación común obligatoria no esté solamente inscripta en la ley sino que se traduzca en un hecho normal, cualesquiera que sean los medios que se emplearan al efecto."³¹

Además, el número de inscriptos dependía de la propia capacidad de recepción de las escuelas —edificios e instalaciones, amplitud del cuerpo docente y técnico, estructura administrativa—, factor que condicionaba estructuralmente la obligatoriedad, y que debía crecer paralelamente con el crecimiento poblacional. Los recursos destinados a la educación nunca fueron demasiado abundantes, como lo evidencia la modestia de los sueldos, aunque en comparación con otras épocas se hicieron aportes notables que por sí solos revelan que la educación era una verdadera empresa de interés nacional.

Lo cierto es que también se necesitaba aumentar la capacidad de atracción de la escuela. Aún no se había formado, ni en los padres ni en sectores amplios de la

²⁹ Véanse: D. F. Sarmiento, *Informe III del estado de la Educación Común durante el año 1879 en la Provincia de Buenos Aires*, presentado al Consejo General de Educación por el director general de escuelas, Buenos Aires, 1880 y el *Informe sobre el estado de la Educación Común en la Capital*, presentado por el superintendente general de Educación, Buenos Aires, 1881.

³⁰ Consejo Escolar del V Distrito (La Piedad), Informe del subinspector Bernabó, octubre de 1887, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 121, 1887, p. 33.

³¹ *Ibid.*, p. 33.

sociedad, un sólido consenso acerca de la importancia de la asistencia a la escuela ni de la obligatoriedad establecida por la ley. Eventualmente, se debería recurrir a la coerción. "He aquí una enfermedad crónica cuyo tratamiento debe ser enérgico por parte de los Consejos Escolares. Es verdad que tenemos tarjetas de inasistencia, las cuales deben mandarse diariamente a casa de aquellos niños que hubieran faltado a clase, bien, pero de qué sirven?". Los motivos de las ausencias "son frívolos y ridículos [...] impóngaseles multas, oblígueseles a que envíen sus hijos diariamente a clase y habremos dado un gran paso".

El opinante, un profesor normal, recomendaba que todo director de escuela tuviera el deber de pasar cada mes al Consejo Escolar del distrito, juntamente con las planillas de estadística, la nómina de aquellos padres cuyos hijos hubieran faltado continuamente a clase sin justificación, a fin de que el Consejo aplicara la pena marcada por el Reglamento. Así se solucionaría el problema y "se haría conocer a los padres de familia el deber que tienen no sólo de enviar diariamente sus hijos a la escuela sino el de respetar y observar la ley que así lo manda".³²

Además, muchos niños solían trabajar desde los diez u once años pues sus familias necesitaban su aporte.³³ La escolaridad demandaba algunos gastos, aunque mínimos, que creaban dificultades a las familias más modestas. Estas y otras razones más específicas coincidían con la falta de una convicción definida acerca de la importancia de la escuela, consenso que sólo terminará formándose bastante tiempo después, apuntalado por la acción continua de la misma escuela. De momento, su ausencia obligaba a una tarea activa para conseguir una asistencia continua y regular.

Sin embargo, precisamente en estos años, cuando la formación de la nacionalidad aparecía como un tema urgente, la construcción de un hábito de asistencia regular se dificultó por la epidemia de cólera de 1886: las escuelas se despoblaron y cerraron, truncando el año escolar; la situación se agravó con las epidemias de difteria y de viruela de comienzos de 1887. "El descenso de asistencia que hago notar —decía un informe escolar de fines de 1887— se puede atribuir como en las demás escuelas del Distrito I a la epidemia de difteria que apareció en los primeros meses del año, seguida de cerca por la viruela".³⁴ Los efectos negativos, sin embargo, se prolongaron por el temor que despertaban los lugares que habían sido

³² *La Prensa*, 24 de abril de 1887.

³³ Véanse: Eduardo O. Ciafardo, *Los niños en la ciudad de Buenos Aires (1890-1910)*, Buenos Aires, CEAL, 1992; Juan Suriano, "Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña a comienzos del siglo", en: Diego Armus (comp.), *Mundo urbano y cultura popular*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990 y Estela Pagani y María Victoria Alcaraz, *Mercado laboral del menor (1900-1940)*, Buenos Aires, CEAL, 1991.

³⁴ Consejo Escolar del I Distrito, Informe del secretario E.G. Espinosa, diciembre de 1887, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 125, 1888, p. 220.

centros de contagio. El CNE debió buscar cómo superar esta difícil situación y contrarrestar la imagen negativa que dejaron las epidemias.

La escuela, la enfermedad y la vacuna

Lo primero fue establecer y publicitar las excelentes condiciones higiénicas de las escuelas. El presidente Juárez Celman inauguró los nuevos edificios escolares mientras el CNE sostenía que las escuelas eran ámbitos sanos, ventilados e higiénicos, a los que confiadamente podían concurrir los niños, más seguros allí que en cualquier otro lugar de la ciudad. El médico escolar Carlos L. Villar informó en 1887 al CNE sobre la situación de las escuelas que inspeccionaba asiduamente: "Los edificios completamente nuevos, y en perfecto estado higiénico ofrecen una verdadera garantía para la salud de los niños por la capacidad de sus salones, fácil ventilación e iluminación y sus espaciosos patios". Hoy "menos que nunca podrían señalarse las escuelas como causas productoras del mal que indico y que se propaga en la población con un carácter alarmante"³⁵

Esto se debía a que, como explicaba el doctor Villar, "el germen de la difteria se encuentra esparcido en toda la población"; "de la casa del pobre, del conventillo, que sirve de combustible para la preparación del mal, pasa a la del rico, el que a su vez por vecindad se encarga de transportarlo a otra parte". Los síntomas aparecen en las escuelas, pues allí se reúnen los niños de toda la población, pero la enfermedad se originaba en otra parte, en sitios peligrosos por el hacinamiento, como los conventillos. Sugería un duro programa de emergencia:

No siendo posible clausurar las escuelas en las cuales no existe peligro alguno, es de todo punto urgente que la Municipalidad intervenga por medio de la Asistencia Pública [...] para evitar en lo posible la propagación [...] el Director de cada escuela anota el domicilio del niño que sale enfermo sospechado de difteria, esta nota servirá para transmitirla al médico municipal de la sección o al inspector para que inspeccione el domicilio, si es casa de inquilinato, aisle al enfermo, pida su desalojo si se encuentra en malas condiciones higiénicas, desinfeste el local e impida la concurrencia de los demás niños de la misma casa a las escuelas [...] [que] no llevarían consigo el mal ni serían agentes conductores del mismo para sus compañeros como sucede actualmente.

Esta campaña podía tener resultados contrarios a los buscados y alejar aún más a los niños de la escuela. Debido a este seguimiento y control, que podía culminar

³⁵ Informe del doctor Carlos L. Villar, 15 de setiembre de 1887, en: *El Monitor*, tomo VI, núm. 105, 1886, pp. 139 y 140.

en el desalojo de la familia, y a los métodos compulsivos de higienización que empleaba la Asistencia Pública, los niños y los padres prefirieron eludir la escuela. El informe de diciembre de 1887 del Distrito I da algunos indicios: "La vacunación también ha contribuido, y más que nada la negligencia de los padres, todo reunido ha influido en la disminución y en la irregularidad de las asistencias."³⁶ El (miedo) al contagio ahuyentaba a los niños y a los padres de las escuelas tanto como el (miedo) a la vacuna, ya que la idea de sus efectos perniciosos o de secuelas más o menos graves estaba bastante difundida. Al parecer, no era absolutamente inocua; los niños —señalaban los maestros— necesitaban alrededor de seis días para reponerse luego de una vacunación.

Desde tiempo atrás ésta era obligatoria en las escuelas, aunque probablemente no se la exigía con rigurosidad y sólo se procedía a la vacunación general en las épocas de epidemias.³⁷ En 1884 se creó en Buenos Aires la Asistencia Pública, un organismo municipal dedicado a los problemas generales de la salud urbana o a las emergencias. Su nuevo y emprendedor director, José María Ramos Mejía, fue investido con facultades extraordinarias a causa de la epidemia de cólera de 1886, de manera que el control sanitario, la higienización y la vacunación tuvieron un instrumento de acción más eficaz, que se extendió también hacia las escuelas.

El CNE había organizado durante 1886 el Cuerpo Médico Escolar, un departamento dependiente del mismo Consejo. Así, en setiembre de 1887 se aprobó un plan de seguimiento de los niños y de control de la salud familiar, en conjunto con la Asistencia Pública, debido a las condiciones sanitarias y psicológicas creadas por la epidemia de cólera, que había puesto de manifiesto la vulnerabilidad sanitaria. La sensibilizada opinión pública reclamó soluciones urgentes. *La Prensa* señaló: "La epidemia pasada puso en evidencia, sobre todo, la falta de aptitudes administrativas de este país [...] ¿Cómo entró el cólera? [...] La pregunta sirve para fijar las responsabilidades, que jamás deben desaparecer de la mente pública de aquellos que teniendo el deber de organizar un servicio sanitario completo del puerto descuidaron su mandato". El gobierno había fallado al no establecer una cuarentena para los ingresantes, puesto que desde 1884 el cólera asolaba los puertos europeos; "¿qué hacen nuestras autoridades, todos los sabios

³⁶ Consejo Escolar del I Distrito, Informe del secretario Espinosa, 31 de diciembre de 1887, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 125, 1888, p. 220.

³⁷ E. Gutiérrez y R. González señalan que la actitud de las autoridades en materia de salud se caracterizaba por un comportamiento cíclico de "inercia-pánico"; en las épocas de epidemias, la Asistencia Pública recurría con frecuencia a intervenciones violentas para realizar sus campañas sanitarias con vacunación compulsiva. Véase Leandro H. Gutiérrez y Ricardo González, *Las condiciones de la vida material de los sectores populares en Buenos Aires, 1880-1914*, Buenos Aires, Pehesa-Cisea, mimeo, mayo de 1983, pp. 10-11.

1884

Asist-
Pca-

1886

Cuerpo
Médico
Escolar

higienistas?".³⁸ Durante todo el año 1887 y el siguiente existió un estado de inquietud por la reaparición de las enfermedades contagiosas. Hubo rumores sobre la reaparición del cólera en la Boca del Riachuelo, en Buenos Aires y en Rosario: "la mayoría de los atacados residen en conventillos, donde los preceptos de aislamientos y desinfección no se practican por lo general [...] estas últimas enfermedades se observan a menudo en los niños".³⁹

Los niños se encontraron también en medio de una disputa jurisdiccional. A principios de 1887 el CNE había dispuesto visitar las escuelas de la Capital para vacunar a los niños que aún no lo estuviesen, expedir un certificado y elaborar informes sanitarios sobre las escuelas. Ese año el CNE clausuró varios establecimientos escolares, por ejemplo el de la calle Pasco por la propagación de la viruela y la escuela n° 3 del Distrito XIII, por la difteria. Aunque la Asistencia Pública fue informada de todo, no se dio por satisfecha. En julio de 1887, el administrador municipal de la vacuna comunicó al CNE que, por orden del doctor Ramos Mejía, serían los médicos y practicantes de esa repartición los que realizaran en adelante la vacunación y revacunación en las escuelas.⁴⁰

Sin embargo, la presencia de la Asistencia Pública y los métodos de sus médicos generaron resistencias entre docentes, padres y alumnos y un conflicto que llegó a los diarios. En agosto, Ramos Mejía denunció al presidente del CNE que la directora de la escuela pública de Juncal y Libertad había escondido a las alumnas de 5° y 6° grado para evitar la vacunación, obstruyendo la labor de la Asistencia Pública.⁴¹ El CNE decidió respaldar a la directora y envió

a los Consejos Escolares de Distrito una circular por la cual se les comunica que hasta nueva orden no deben permitir se practique la vacunación en las escuelas públicas. El Consejo ha comunicado esta resolución al ministerio de Instrucción Pública. Los doctores Wernicke y Lastra se han manifestado conformes con esa resolución y han aconsejado también se ordene la suspensión de la vacuna en las aulas hasta tanto se aplique otro procedimiento y una experiencia lo autorice.⁴²

³⁸ *La Prensa*, 12 de octubre de 1887. Véanse también: Leandro Gutiérrez y Ricardo González, *Las condiciones de la vida material...*, ob. cit.; Héctor Recalde, *Higiene pública y secularización*, Buenos Aires, CEAL, 1989; Diego Armus, *Los Médicos*, Buenos Aires, CEAL, 1981; Adriana Álvarez, "Ramos Mejía: salud pública y multitud en la Argentina finisecular" en: Mirra Lobato (comp.), *Política, médicos y enfermedades. Lecturas de historia de la salud en la Argentina*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Mar del Plata-Biblos, 1996.

³⁹ *La Prensa*, 30 de diciembre de 1887.

⁴⁰ *Ibid.*, 21 de julio de 1887.

⁴¹ *Ibid.*, 13 de agosto de 1887.

⁴² *Ibid.*, 18 de agosto de 1887.

Puesto que hacía ya mucho tiempo que la vacunación era un requisito asociado con la escuela,⁴³ en esta actitud de los docentes fue determinante el procedimiento empleado por la Asistencia Pública. En el caso anteriormente citado, es presumible que la directora estuviera defendiendo el pudor de las niñas de los últimos grados. Pero en cualquier caso, la dureza del procedimiento de vacunación y de la campaña sanitaria más general despertaron temor en las escuelas e incidieron negativamente en la asistencia de los niños.

El CNE actuó con mesura, suspendió las medidas resistidas y anunció que "han quedado terminadas las disidencias que se habían producido respecto a la vacunación obligatoria en las escuelas públicas". Estas disidencias, que reflejaban un conflicto de poderes, habían sido allanadas en el más alto nivel, en una reunión entre el ministro de Instrucción Pública, Filemón Posse, el presidente del CNE, Benjamín Zorrilla, y el director de la Asistencia Pública, Ramos Mejía. Allí se convinieron un procedimiento y una forma adecuados para las escuelas, sin que se impidiera la campaña sanitaria a cargo de la Asistencia Pública. El CNE exigía a todos los alumnos la presentación de certificados de vacunación, cumpliendo lo estipulado por la ley, y en los casos dudosos se podía exigir la exhibición de la prueba material. Si no se presentaba el certificado, el alumno debía ser vacunado inmediatamente y si se negaba "por sí o autorizado por sus padres" podía ser separado de la escuela, a la que sólo volvería previa presentación del certificado de vacuna. Finalmente, la Asistencia Pública continuaba la vacunación en las escuelas comunes, pero "este acto será indefectiblemente llevado a cabo en cada escuela y en cada caso bajo la dirección de un médico competente autorizado para ello, en presencia del director [...] y en los días y horas que de antemano se designe [...] [y] los padres de los alumnos de cada escuela [serán] prevenidos con anticipación [...] sea para que presten su conformidad o para que provean a sus hijos de certificados que comprueben estar ya vacunados".⁴⁴

La vacunación siguió constituyendo un factor de temor para los niños y los padres: "la asistencia de los alumnos no fue regular —señalaban los maestros— a pesar de la alta inscripción, en gran parte, debido al terror de la vacunación obligatoria de los niños en las escuelas".⁴⁵

A mediados de 1888 se organizó en forma definitiva el Cuerpo Médico Escolar (CME). Su misión —explicaba *El Monitor*— era preservar la vida de los niños, puesta

⁴³ Introducida en 1805, la vacuna se difundió como prevención, en buena parte gracias a la incansable tarea del padre S. Seguro. Rivadavia creó una comisión "conservadora de la vacuna", de la viruela y la estableció como requisito para asistir a las escuelas del gobierno.

⁴⁴ *La Prensa*, 21 de agosto de 1887.

⁴⁵ Consejo Escolar del IV Distrito, "Informe del presidente Alberto Méndez y del secretario Paunero", enero de 1888, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 135, 1888, p. 693.

en peligro por la falta de cuidados higiénicos debidos a la ignorancia, el descuido o el abandono y además convertir la escuela en un lugar seguro. Ésta "por su índole plural es un ámbito especialmente vulnerable porque [...] cada escuela es el *summa* de las democracias en donde el pobre y el rico se canjean sus elementos propios bajo el mismo techo [...]". El CME se proponía seguir diariamente el movimiento de los enfermos contagiosos denunciados por los médicos seccionales para detectar los posibles focos de peligro en el municipio y prohibir "la entrada a las escuelas de todos los niños que tengan contacto con los enfermos".⁴⁶ Sin embargo, las denuncias que con frecuencia aparecían en los diarios sobre casos "peligrosos" en los establecimientos escolares, aunque muchas veces eran infundadas, creaban la suficiente alarma como para yaciarlos. El CNE debió pedir colaboración a los diarios, sugiriendo "que enviaran las denuncias al Cuerpo Médico, en vez de publicarlas, alarmar y perjudicar la asistencia a la escuela".⁴⁷ Crear un hábito generalizado de asistencia regular resultaba una tarea larga y difícil, que era rápidamente socavada por noticias de este tipo.

razones: *Entre la atracción y la coerción.*

1) La inasistencia escolar tenía causas más antiguas y generales, que las epidemias sólo acentuaron y complicaron. José Francisco López, autor de un libro sobre la instrucción pública en Alemania —que *El Monitor* publicó en sucesivos números— comparó la acción negligente del gobierno argentino con el de Prusia y otros Estados de Alemania, donde había residido varios años como encargado de la Legación argentina.

El Estado nuestro es liberal con la educación del pueblo; cree cumplido su deber con dar los dineros del presupuesto, pero sin tomarse la pena de investigar y vigilar el cumplimiento de las leyes escolares; flotando en medio mismo de nuestra Capital esos enjambres de muchachos vagos, sin vida escolar ni de familia, a pesar de la escuela obligatoria en teoría y de los recursos escolares, también en teoría, pues la parte que asiste a ella no llega a un 30 por ciento y de éste, más de la mitad salen de aquéllas antes de concluiría [...].⁴⁸

⁴⁶ "Informe del jefe del Cuerpo Médico Escolar, Dr. Carlos L. Villar", 15 de mayo de 1888, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 135, 1888, pp. 690 y 691. El CME estaba integrado por el Dr. Carlos Villar, médico jefe; los médicos, D. Urquiza y A. Valdez, los practicantes, Enrique Palacios y Manuel Cordiviola y un secretario, Pío Bustamante.

⁴⁷ "Informe del Cuerpo Médico Escolar", agosto de 1888, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 159, 1888, p. 904.

⁴⁸ José Francisco López, "La instrucción pública en Prusia y Alemania", *ibíd.*, tomo V, núm. 99, 1886, pp. 1313 y 1314.

En su opinión, el Estado no asumía sus obligaciones, la sociedad era indiferente y los padres negligentes e ignorantes. En el mismo sentido, Francisco B. Madero, presidente del Consejo Escolar del Distrito I, recomendó "arbitrar algunas disposiciones en el año próximo [1888] para obligar a los padres de familia que se muestren reacios para matricular o mandar sus hijos a la escuela a que abandonen esta culpable indiferencia".⁴⁹ Se afirmaba la convicción de que había llegado el momento de hacer cumplir la obligatoriedad.

En particular preocupaban los distritos más poblados, como Monserrat, donde la matrícula era muy baja: "apenas asciende a la cuarta parte de los niños del distrito [...]; la de varones a la octava parte [...]; estos hechos son graves en un distrito donde abundan las colmenas humanas llamadas conventillos".⁵⁰ Una de las razones era el trabajo infantil. Generalmente, entre los nueve y los once años, los niños de las familias muy modestas se iniciaban en algún tipo de trabajo que no requería calificación.⁵¹ La calificación lograda con algunos grados de la escuela primaria, si bien representaba para el futuro una mejora laboral, retrasaba varios años la obtención de un salario.

Pero además la escuela podía ser poco atractiva: en algunas escuelas el aprendizaje de la lectura y la escritura no era muy estimulante. La situación de las escuelas de la ciudad que quedaron bajo la órbita del CNE era variada: junto a algunas excelentes y afamadas existían otras poco renovadas; algunas habían sido pequeñas y rudimentarias escuelas a cargo de un maestro particular.⁵² En este conjunto heterogéneo la mejora de la calidad de la enseñanza dependía fundamentalmente de la capacitación de los maestros. Lo que más preocupaba a los inspectores eran los maestros ayudantes poco calificados, a cargo de los primeros grados; quienes usaban métodos anticuados para enseñar las primeras letras. Los informes de inspección indican que hasta 1884 no se había universalizado la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura; muchos maestros sin formación normalista aplicaban el viejo método de enseñar en forma separada a leer primero, y luego a escribir. Con los nuevos planes de estudio en enero de 1888, fue necesario reiterar que la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados debía ser simultánea. La dificultad para capacitar a estos maestros ayudantes era el poco tiempo que permanecían en su tarea, en la que eran sustituidos por otros igual-

⁴⁹ Consejo Escolar del I Distrito, "Informe del presidente Francisco B. Madero", *ibíd.*, tomo VII, núm. 125, 1888, p. 207.

⁵⁰ Consejo Escolar del XI Distrito, Informe del presidente Zeballos y del secretario Miguel Auli, *ibíd.*, tomo VII, núm. 128, 1888, p. 347.

⁵¹ Los informes de inspección brindan múltiples indicios sobre la incidencia del trabajo infantil. Véanse los tomos VI, VII, VIII y IX de *El Monitor*.

⁵² Véanse D. F. Sarmiento, *Informe III del Estado de la Educación Común*, ob. cit., e *Informe sobre el Estado de la Educación Común en la Capital*, ob. cit.

mente malos. Con el tiempo, los maestros-ayudantes se capacitaron o desaparecieron, reemplazados por maestros normales.⁵³

Otra de las viejas costumbres, conservada a pesar de reiteradas indicaciones en contra, era la promoción según criterios subjetivos, combinada con una fuerte tendencia de los maestros a hacer repetir el grado a los alumnos. Con este viejo sistema, los niños podían permanecer durante varios años en el mismo grado, y ésta era una de las causas de que la escuela fuera poco atractiva. En 1887 los inspectores informaban a la Comisión Didáctica, creada para modificar esta situación e integrada por Félix Martín y Herrera y Benjamín Posse: "Los padres se muestran descontentos al ver transcurrir los años sin adelantos apreciables y los alumnos se hastían del estudio y de la escuela estacionándose en el mismo grado".⁵⁴ Los informes de inspección señalan la gran cantidad de alumnos en los primeros grados, debida —para su asombro— no sólo al crecimiento de la matrícula sino a la gran abundancia de alumnos repetidores:

Lo que pasa en el primero se repite a menudo en los demás grados y es cosa digna de observarse cómo recorriendo ciertas escuelas e interrogando a los niños se llega a descubrir que una gran mayoría repite el segundo, repite el tercero y así sucesivamente, ya porque se encontraron deficientes en tal o cual materia que no se había enseñado bien en la escuela de enfrente, ya por uno u otro motivo cualquiera.

La repetición se relaciona con una vieja costumbre: "lo especial del caso —decían los inspectores— es que si se revisan las planillas de los exámenes anteriores se encuentra que muchísimos de los que repiten un curso habían sido aprobados en el mismo y aun con la calificación de distinguidos".⁵⁵ Esta situación hacía que los inspectores se preguntaran:

¿Qué resulta de todo esto? Que los años pasan, los alumnos se fastidian de la escuela, y así se van despoblando los grados superiores porque los varones se dedican a alguna ocupación lucrativa y las niñas llegadas ya a cierto grado de desarrollo físico, bastante precoz en nuestro clima, no se avienen ya con la disciplina de la escuela y la abandonan antes de haber cumplido unos y otras su educación primaria.⁵⁶

⁵³ El CNE organizó un sistema para la capacitación de los maestros a través de las Conferencias Didácticas y las Conferencias Doctrinales; también existían cursos nocturnos de capacitación como el de la Escuela Normal de Profesores de Buenos Aires.

⁵⁴ "Informe del inspector técnico Juan M. de Vedia", setiembre de 1887 (basado en Secretario Bernabé, "Informe del Consejo Escolar del V Distrito", 4 de agosto de 1887), en *El Monitor*, tomo VII, núm. 121, 1887, p. 25.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 30.

⁵⁶ *Idem.*

Los exámenes eran verdaderos espectáculos brindados al público, formado por los padres de los alumnos, los vecinos y los notables de la sociedad que integraban las comisiones examinadoras, que observaban los logros infantiles y reconocían la labor del maestro. Las calificaciones bajas o intermedias eran consideradas una reprimación pública para el maestro, y se había convertido en una regla que los niños obtuvieran sobresaliente o distinguido. Esta ceremonia quedaba dissociada de la promoción, que el maestro resolvía luego reubicando al alumno con criterios que variaban mucho de un docente a otro; así ocurría que quienes en los exámenes públicos habían sido calificados con sobresaliente repitieran el grado.

Se procuró modificar esta curiosa situación con el nuevo reglamento de exámenes para las escuelas públicas nacionales que se dictó en noviembre de 1887. Estableció tres tipos de exámenes —de ingreso, trimestrales y anuales— y reformó la integración de las comisiones examinadoras, tradicionalmente formadas por personalidades de la cultura y vecinos destacados de la comunidad. En adelante se integrarían con el personal docente del distrito y serían presididas por un vocal del Consejo Nacional, agregándose, por primera vez, el maestro del grado examinado, aunque sin voto. Los exámenes debían ser evaluaciones más eficaces y objetivas sobre el trabajo anual. A los inspectores les costó mucho lograr que los maestros modificaran sus tradicionales criterios subjetivos. Con la idea de afirmar un criterio más objetivo de promoción, la reforma del Reglamento de Exámenes creó también el certificado de promoción, que se debía otorgar obligatoriamente a partir de la calificación de "bueno" obtenida en el examen de fin de año. Este certificado aseguraba la promoción al grado inmediato superior en cualquier escuela pública y evitaba que se hiciera repetir el grado arbitrariamente al niño que cambiaba de escuela.

En suma, esa escuela desalentaba a los padres y alejaba a los niños. ¿Por qué iban a preferir la escuela pública? Daba lo mismo recurrir a un maestro particular que, como era costumbre, tenía una pequeña "escuela" en su casa, empresa particular que manejaba casi a su arbitrio. El niño también podía aprender en una escuela de las asociaciones de inmigrantes, en las que además se hablaba la lengua materna. ¿Por qué elegir las escuelas comunes del Estado?

Para el CNE fue un objetivo prioritario hacer preferibles las escuelas comunes. Implicaba en primer lugar hacerlas mejores: mejores edificios, mejores maestros, mejor selección de los contenidos y métodos más modernos. La competencia se libraba además en la aceptación de los propios niños, y para eso debían ser también más atractivas. Según la opinión de algunos inspectores, la matriculación y la asistencia dependían del trato que se daba a los niños en algunas escuelas y de la fama que se iban haciendo. Así, según los informes del Consejo, la escuela infantil de ambos sexos de Viamonte 67, en el Distrito I, tiene numerosos alumnos porque es

competencia

la más avanzada en su ubicación en la parte Noroeste del Distrito que es el paraje donde está radicada la mayor aglomeración de niños (...) [que] unida al cariñoso atractivo para con sus alumnos que siempre ha ejercido la directora de esta escuela hace que esté constantemente llena habiendo sucedido que el Consejo ha tenido que intervenir para suspender la admisión de alumnos.⁵⁷

Algo similar pasaba en la Escuela de varones n° 1 del Distrito IX, dirigida por Mauricio Penna, donde "el aprovechamiento y la bondad con que son tratados los alumnos prueban las pocas faltas que se notan, sin sacrificar la educación moral e intelectual del niño ni mucho menos la dignidad del obrero".⁵⁸ Por el contrario, la fama negativa de una escuela podía desviar los alumnos hacia otra más atractiva: "el excedente de alumnos -de la infantil de Viamonte 67- que no se ha podido recibir en esta escuela ha preferido ingresar en la de niñas italiana y en la de la calle San Martín a dos cuadras más de la infantil".⁵⁹

Un problema que contribuía a dificultar la asistencia escolar era el desplazamiento de la población hacia nuevos barrios, derivado del rápido crecimiento de la ciudad. En el Distrito I, la menor inscripción de ese año se debió a "la casi total desaparición de los muchos conventillos que existían en la parroquia, los que proporcionaban el mayor contingente de alumnos de esta escuela".⁶⁰ En los informes de inspección se percibe ese crecimiento de la ciudad día a día: en el abarrotamiento sorpresivo de alguna pequeña escuela, en la aparición de una nueva aglomeración en los bordes, o en la inesperada sobrepoblación de un barrio. En las zonas nuevas aparecían primero escuelas particulares precarias; tiempo después, cuando el poblamiento se había consolidado se fundaba una nueva escuela común. A veces era bastante después, pues este movimiento frecuente y no planificado de la población superaba las provisiones del Consejo y complicaba bastante su tarea.

El normal desenvolvimiento del curso escolar era afectado también por el trabajo de la familia. Una queja reiterada de maestros e inspectores es que un grupo numeroso no terminaba el año escolar o dejaba sin realizar sus exámenes porque la familia se trasladaba al campo. Algunos docentes lo atribuían a las malas condiciones sanitarias de la ciudad y las epidemias; es posible que otros se trasladaran para trabajar en las cosechas.⁶¹ Cualquiera fuera la causa, el ritmo es-

⁵⁷ Consejo Escolar del I Distrito, "Informe del secretario Espinosa", enero de 1888, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 125, 1888, pp. 221 y 222.

⁵⁸ "Informe del Consejo Escolar del IX Distrito", *ibid.*, tomo VII, núm. 124, 1888, p. 161.

⁵⁹ Consejo Escolar del I Distrito, "Informe del secretario Espinosa", enero de 1888.

⁶⁰ Consejo Escolar del I Distrito, "Informe", en: *El Monitor*, tomo VIII, núm. 143, 1888, p. 120.

⁶¹ Informes de Inspección correspondientes a 1887 y 1888 en: *El Monitor*, tomos VII y VIII.

colar se perturbaba por el retiro de los alumnos, así que se propusieron soluciones como adelantar los exámenes o acortar el año lectivo: en 1887, el Distrito Escolar III había resuelto comenzar los exámenes antes de la fecha fijada para que los alumnos tuvieran el año completo, pues un número grande salía al campo: "de otro modo sería posible que los padres coloquen a sus hijos en otros establecimientos de educación, abandonando los del Estado que son los que ofrecen mayor garantía".⁶²

Desde enero de 1888, la campaña por la obligatoriedad se intensificó. La matrícula, imprescindible para cursar los estudios en cualquier escuela, debía sacarse cada año en el Distrito Escolar de residencia; el CNE recordó a todos los Consejos Escolares la obligación de llevar un libro de registro de las matrículas y rendir mensualmente cuentas de estos ingresos al Consejo. Establecida en 1882, la matrícula, que tenía un pequeño costo, había sido incluida en la ley 1.420 aunque hasta entonces casi no se había tomado en cuenta.⁶³

El registro de las matrículas permitía el control del cumplimiento de la escolaridad con independencia del establecimiento donde se realizara. Agregó un elemento más a la competencia por los alumnos pues muchas pequeñas escuelas particulares estudian este requisito, quizá porque suponía un gasto no desdeñable para las familias modestas, que se sumaba al pago del maestro particular y podía desviar la clientela hacia una escuela pública. Según el informe del Consejo Escolar de Flores, de mayo de 1888, la inscripción en la Escuela Elemental de Niñas de Rivadavia, en Caballito, no era muy numerosa debido a la multitud de colegios particulares que había en la zona; lo mismo ocurría con la baja inscripción en la Infantil Mixta n° 8, Calle de la Arena (Bañado), que se atribuía no sólo a la desidia de los padres sino también a las muchas escolitas particulares que admitían a los niños sin matrícula.⁶⁴

Algunos Consejos Escolares tuvieron iniciativas interesantes en esta campaña en pro de una matriculación general. Los Consejos estaban habitualmente integrados por miembros destacados de la sociedad: escritores, científicos y hombres públicos, así como prósperos hombres de negocios que no sólo respaldaban la labor del Consejo sino que a veces, como en este caso, sugerían respuestas novedo-

Véanse también H. Sabato y L. A. Romero, *Los trabajadores de Buenos Aires...*, ob. cit. y O. Pianetto, "Mercado de trabajo...", ob. cit.

⁶² Consejos Escolares del II y III Distrito, "Informes sobre exámenes del presidente Bonifacio Lastra", diciembre de 1887, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 127, 1888, p. 316.

⁶³ Informe del inspector nacional E. D. Guerrico sobre expedición de matrículas en las Escuelas de las Colonias, *ibid.*, tomo VII, núm. 131, 1888, p. 496.

⁶⁴ Consejo Escolar de Flores, "Informe", mayo de 1888, *ibid.*, tomo VII, núm. 140, setiembre de 1888, p. 939 y 941.

6) desplazamiento de la población

7) migraciones por trabajo

8)

sas. En 1887, el CE del Distrito I respaldó la iniciativa del flamante director de la Escuela Gráduada de Varones nº 1, Pablo Pizzurno, para realizar una fiesta escolar en la escuela a su cargo, como complemento de los exámenes de diciembre. Se procuraba, de esta manera, consolidar en la comunidad el aún incipiente consenso a favor de la escuela:

El programa de la fiesta ha sido confeccionado comprendiendo cantos escolares y ejercicios de gimnasia por los alumnos de la escuela; algunas piezas escogidas de piano y violín [...] pero la parte principal de este programa, y el objeto esencial de la fiesta, lo que ha dado más animación y cautivado el interés del numeroso público que asistió, han sido las lecciones dadas a los alumnos, sobre diferentes ramos de enseñanza, dadas en presencia del público, por el Director y varios maestros; lecciones dadas a distintas secciones del 1º, 2º y 3º grado, en la forma acostumbrada en la escuela. Esta parte de la fiesta ha sido la más amena, la que más ha llamado justamente la atención, teniendo la importancia de poner de relieve las ventajas de los métodos modernos aplicados con maestría, y que los progresos pedagógicos nos han conducido a hacer de las lecciones de enseñanza, antes áridas, penosas y mortificantes para los niños, ahora una útil y amena diversión, a propósito para figurar en el programa de una fiesta [...]. El señor vocal de ese Consejo Dr. Don Félix Martín y Herrera, los vocales del Consejo Escolar señor Dr. Perrone y el señor Gallardo, los señores inspectores general y técnicos, han sido testigos del magnífico éxito obtenido en esta parte del programa. La concurrencia ha sido numerosa y escogida, compuesta de padres de los alumnos, todo el personal docente del distrito y directoras de las escuelas graduadas del municipio y varias distinguidas familias del distrito y fuera de él.⁶⁵

Los Consejos Escolares de los Distritos XIV y XI —este último presidido por Estanislao Zeballos—, muy preocupados por la bajísima matriculación, prepararon una serie de medidas para “estimular a los padres de familia y aplicar con todo rigor el carácter obligatorio de la educación”. Los padres fueron invitados a “presenciar los exámenes de sus hijos, en horas que no son de labor”, invitaciones que sin embargo fueron “recibidas con una indiferencia deplorable”.⁶⁶ En el Distrito XIV se dispuso fijar carteles en las esquinas, para anuncio y advertencia, y a la vez controlar la población mediante un cuerpo de vigilancia formado por vecinos que habían prestado servicios en el Censo.⁶⁷ El CNE aprobó esta iniciativa, pero mo-

⁶⁵ Consejo Escolar del I Distrito, “Informe del secretario Espinosa”, enero de 1888, p. 224.

⁶⁶ Consejo Escolar del XI Distrito, “Informe del presidente E. Zeballos y del Secretario Miguel Auli”, 7 de enero de 1888, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 128, 1888, p. 347.

⁶⁷ Los carteles decían: “Se hace saber al vecindario de la Parroquia de Balvanera, que de acuerdo con lo que dispone la ley de educación vigente, todos los padres deben concurrir a la secretaría de este Consejo [...] a proveerse del certificado de matrícula [...] el cual les será expedido

derando el rigor de los consejeros del Distrito XIV, según las indicaciones del inspector Técnico Juan M. de Vedia: los comisionados de vigilancia debían ser gratuitos, se limitarían a compeler a los padres a matricular a sus hijos, las multas sólo se impondrían después de una advertencia verbal, y en caso de no obtener resultado, una amonestación por escrito, y éstas no excederían el mínimo de las penas establecidas en la ley. Pocos días después, el CE del Distrito XI dispuso estimular la concurrencia a las escuelas imprimiendo carteles en español y en italiano, distribuidos a domicilio y fijados en parajes públicos.⁶⁸ También decidió realizar un censo de la población infantil en edad escolar para determinar la situación y arbitrar las soluciones. Los resultados se publicaron en julio de 1888 y esta medida fue imitada por otros Consejos Escolares, como los de los distritos I y V.

El Consejo del Distrito XI adoptó otra ingeniosa medida: la creación de un puesto de médico para el distrito. Luego de una investigación personal realizada por algunos miembros de este Consejo se había descubierto que “ciertas escuelas extranjeras dependientes de las sociedades de beneficencia o de socorros mutuos ofrecen mayores facilidades y encarnan múltiples beneficios para los intereses de los padres o tutores de los niños en edad escolar, a pesar de tener que hacer un desembolso en forma de cuota mensual”.

Los miembros del Consejo inquirieron sobre las “causas de esta anomalía”, con el propósito de “atraer el mayor número de educandos a las escuelas públicas sometidas a su inspección y cuidado”; se descubrió que “ellas eran la resultante de la asistencia médica gratuita que proporcionaban esas instituciones a los hijos de sus asociados”. Explicaron al CNE que como consecuencia de la creación del puesto de médico del Distrito XI y del censo escolar,

de los setecientos niños de ambos sexos que en este distrito no recibían educación en 1887, más de la mitad concurren ya a nuestras escuelas, habiendo abandonado otros tantos establecimientos particulares de enseñanza para inscribirse en los que encontraban mejor enseñanza, mayor control y tratamiento esmerado sin tener que hacer ningún desembolso. De lo que se convencieron por medio de nuestra propaganda.⁶⁹

dido previo pago de un peso nacional y a los indigentes se les expedirá gratis [...] Los padres, tutores o encargados que no den cumplimiento a lo arriba indicado serán multados con arreglo al artículo 44, inc. 8vo de la ley de Educación, cuya multa será de 5 a 100 pesos m/n. Capital, enero 30 de 1888”. Consejo Escolar del XIV Distrito, “Nota al CNE del Presidente Juan B. Ballesteros y del Secretario Félix Meyer”, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 131, 1888, pp. 503 y 504.

⁶⁸ “Notas diversas”, *ibíd.*, tomo VII, núm. 128, 1888, p. 376.

⁶⁹ Consejo Escolar del XI Distrito, “Informe del médico escolar José Pereira Rego Filho”, *ibíd.*, tomo VIII, núm. 159, 1889, p. 941.

Así, se ponía de manifiesto otra preocupación anexa al propósito de lograr la asistencia efectiva de los niños a las escuelas. Además de librarse una lucha contra la falta de escolarización, había una competencia con las escuelas de los grupos inmigratorios extranjeros por la captación de la población infantil.

La cuestión de las escuelas de los extranjeros

En enero de 1888, en plena campaña por la obligatoriedad de la educación elemental, *El Monitor* publicó un viejo informe que el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública había encargado en 1885 a Ángelo Rigoni Stern sobre las escuelas de las asociaciones italianas en la Argentina.⁷⁰ En aquel momento —como se señaló en el capítulo I— el Ministerio lo había solicitado debido a la inquietud que crearon las noticias de Italia, el papel que se atribuía a las escuelas italianas en el Río de la Plata en la formación de la italianidad y el sentido que esto cobraba para la expansión colonialista italiana.

La cuestión no era nueva. Sobre ella Sarmiento había publicado en 1881 una serie de combalivos artículos, en los que consideraba inadmisibles que se diera a niños argentinos una educación italianizante. El mismo alerta había sido planteado por otros políticos y funcionarios. En febrero de 1884 L. B. Tamini, secretario de la legación argentina en Londres, comisionado por el ministro de Relaciones Exteriores para estudiar “las leyes que rigen la ciudadanía”, decía en su informe que “las escuelas costeadas por extranjeros deben ser sometidas a una rigurosa inspección. Siendo argentinos los niños que se educan en ellas [...] los extranjeros están obligados a someterse a la ley del país”.⁷¹

A pesar de que el problema era conocido y aun debatido desde hacía varios años, el CNE sólo publicó el informe de Rigoni Stern en enero de 1888, en el momento en que se daban a conocer a través de los diarios los nuevos planes de educación de “carácter nacional”.⁷² Su publicación, cuando la política sobre el tema estaba delineada, probablemente tenía como propósito tranquilizar a los docentes y a la opinión pública respecto de las escuelas italianas. También era una respuesta

⁷⁰ “Cuadro estadístico de las escuelas italianas de la Capital”, en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 123, 1888, pp. 99 a 107.

⁷¹ L. B. Tamini, “Estudio sobre las leyes que rigen la ciudadanía en Inglaterra”, en: *Memoria del Ministerio de Relaciones Exteriores*, Buenos Aires, 1885, pp. 468-476.

⁷² En diciembre de 1887 se habían dado a conocer los nuevos planes para la educación primaria y el nuevo sistema de articulación con el nivel medio, que hacía obligatorio el sexto grado para ingresar en aquél. En enero de 1888 se dieron a conocer los nuevos planes para las escuelas normales y colegios nacionales.

a la circular de enero de 1888 del ministro Crispi aconsejando a sus compatriotas residentes en Argentina que estrecharan sus relaciones y procuraran vivificar el amor a la patria lejana. Su conocimiento causó cierta alarma: “Alguien ha querido ver en esa circular —decía un periodista argentino— el primer paso [...] de una política insidiosa con que el gobierno italiano pretende solapadamente preparar el terreno para constituir paulatinamente un Estado dentro de otro Estado y agrupar elementos que minen el organismo de éste”.⁷³

Esos “elementos” se agrupaban en torno a las asociaciones, los periódicos y las escuelas italianas. Crispi impulsó en Italia una política de gran potencia, fortaleciendo la italianidad en el exterior, para lo cual “la conservación de la lengua” era “el instrumento principal”. El aparato escolar y paraescolar puesto bajo la dirección del Estado debía realizar, según Crispi, “no sólo la instrucción y la elevación de nuestros trabajadores, sino la propaganda de la cultura como medio de penetración política y de influencia comercial”.⁷⁴ Dos importantes medidas confirmaron este rumbo: en diciembre de 1888 se sancionó una nueva ley sobre emigración, para tutelar a los emigrados, y en diciembre de 1889, la “Ley Crispi” estableció formas orgánicas para las escuelas italianas en el exterior, fundamentales para la nacionalización de las masas emigradas.⁷⁵ Finalmente, la circular Damiani de 1890 dispuso que “las escuelas que aspiraban a subsidios debían enviar informes trimestrales de actividades y estadísticas de alumnos inscriptos y examinados. Al cónsul le correspondía también el control político de las iniciativas escolares y la administración de los fondos”.⁷⁶ Los países receptores podían ver en esto la intromisión de un Estado extranjero y la evolución de la política exterior de Italia auguraba conflictos. Dos meses más tarde estalló en la Sociedad Unione e Benevolenza un conflicto que dio lugar a una fuerte polémica en la opinión pública sobre las escuelas italianas, y provocó una enojosa situación con Italia.

En la asamblea del 15 de abril de 1888 se presentó a los socios un proyecto de reforma de las escuelas, elaborado por la Delegación Escolar y aprobado, con modificaciones, por la Comisión Directiva de Unione e Benevolenza. Se proponía la

⁷³ “Una Circular”, en: *La Voz de la Iglesia*, 14 de enero de 1888.

⁷⁴ F. Grassi, “Il primo Governo Crispi e l'emigrazione como fattore di una politica di potenza”, en: B. Bezza (comp.), *Gli italiani fuori d'Italia*, Milan, F. Angeli, 1983, p. 87, citado por Luigi Favero, “Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1866-1914)”, en: F. Devoto y G. Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*, Buenos Aires, Biblos, 1985, pp. 188 y 189. Véase allí mismo: Tullio Halperin Donghi, “¿Para qué la inmigración?”

⁷⁵ Luigi Favero, “Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1866-1914)”, ob. cit., pp. 188 y 189. El 30 de diciembre de 1888 se sancionó la ley sobre la emigración (ley 5.866) y el 8 de diciembre de 1889, la “Ley Crispi”, Decreto Real núm. 6.566; en 1890 la circular Damiani complementó aquella ley orgánica.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 188 y 189.

reducción de las escuelas a los grados infantiles (1º y 2º grado), y el refuerzo del curso vespertino con enseñanza mercantil y de diseño, agregando además literatura e historia patria argentina. El proyecto fue rechazado, con gritos e insultos a la Comisión Directiva, por un grupo de socios "a cuya cabeza se encontraban los maestros y ex maestros intentando rebelarse a sus superiores";⁷⁷ el tumulto obligó a interrumpir la reunión y se amenazó a la Comisión Directiva y a la Delegación Escolar con un voto de desconfianza.

El conflicto creció, trasladándose a los diarios, que entablaron una fuerte polémica; las argumentaciones muestran la complejidad de los problemas depositados en las escuelas y la significación que se les atribuía, bastante lejana de su modesto papel real. Los diarios italianos defendieron a las escuelas con encendido rono patriótico y sostuvieron que los italianos formaban aquí "colonias" libres, prolongaciones de una gran Italia, cuya identidad cultural era protegida por las escuelas de las "infiltraciones del elemento local".

Los diarios argentinos respondieron a esas "inadmisibles" argumentaciones. Según *La Prensa* la reforma fue "dura y apasionadamente combatida y rechazada en nombre de los intereses y de las afecciones de la patria lejana [...] [por quienes] no quieren que sus hijos argentinos reciban educación argentina. Repudian a la patria de sus hijos y de su propia adopción". La cuestión de la educación afectaba a la nacionalidad:

los hijos de italianos nacidos en el suelo de la República, son argentinos y deben ser educados bajo los sentimientos de su patria única, que es esta [...] La República no reconoce la ciudadanía de origen, es decir, la ciudadanía de los padres [...] y no admite que los extranjeros estén desde aquí dando ciudadanía o súbditos a sus patrias lejanas [...] Se medita, por ventura, un propósito de conquista o apropiación de este país, por argentinos mistificados por su primera educación?⁷⁸

Los diarios italianos sostenían que con esa educación sólo querían que sus hijos "no desprecien a sus padres" y "consuelen a sus viejos hablándoles el divino idioma de Dante"⁷⁹ *L'Operaio Italiano* afirmó el derecho a educar "italianamente", y calificó de "teoría ligera la ciudadanía natural" y de "accidental el hecho [del lugar] del nacimiento".⁸⁰ Para *La Patria Italiana*, las escuelas se habían instituido para "impedir [...] el proceso de infiltración, mediante el cual el elemento italiano se

⁷⁷ Società Unione e Benevolenza, "Ai Signori Soci della Società Unione e Benevolenza", (circular) Buenos Aires, 2 de mayo 1888. Véase también "Los italianos y sus escuelas", en: *El Nacional*, 17 de abril de 1888.

⁷⁸ *La Prensa*, 18 de abril de 1888.

⁷⁹ *Ibid.*, 19 de abril de 1888.

⁸⁰ *L'Operaio Italiano*, 17 de abril de 1888; *La Prensa*, 20 de abril de 1888.

connaturaliza e identifica con el elemento local [...] [pues, ese elemento es] a sus ojos una especie de prolongación de la patria grande lejana [...] una fuerza moral de resistencia del tipo nacional originario, contra la fuerza que ejercita el ambiente en cuyo medio se desenvuelve fatigosamente".⁸¹

La discusión sobre la educación de un conjunto de niños se había desbordado; *La Prensa* recomendó "detener el vuelo de las arengas en sus justos límites", pues la cuestión de las escuelas se había deslizado peligrosamente hacia un conflicto internacional. Sin embargo afirmó:

[lo que] rechazamos con todo el vigor de nuestro patriotismo, es el llamamiento que se hace al gobierno italiano, a propósito de lo que a la instrucción primaria argentina afecta, a fin de que temple y dirija mejor su política colonial [...] ¿ cree que la República Argentina es una colonia o hay dentro de ella colonias como las de África en que la política colonial italiana, francesa, o inglesa tenga campo de acción propia y jurisdiccional?⁸²

La importancia atribuida a las escuelas en la formación de la nacionalidad, presente en las argumentaciones de unos y otros, terminó por marcar un límite a la autonomía de las actividades culturales de los extranjeros. En el campo educacional culminó por entonces un largo proceso de colaboración y de competencia entre las escuelas públicas y las particulares, especialmente las de las colectividades extranjeras; a partir de ese momento se definió en favor del predominio de las escuelas del Estado. La instalación del conflicto en el campo educacional se enmarcaba en el problema más amplio de la formación de la nacionalidad: las cuestiones educacionales específicas sólo se tornaron significativas cuando se "descubrió" la necesidad de que la escuela tuviera una función en la formación de la nacionalidad. La cuestión se sobredimensionó también al convertirse la escuela en ámbito de resonancia de la preocupación más general sobre los derechos políticos de los extranjeros y el cuestionamiento del criterio de nacionalidad, que se analizará en el capítulo IV.

Para los diarios italianos, la reforma propuesta en la Unione e Benevolenza se había debido a una "traición" a la italianidad perpetrada por la Comisión Directiva que había presentado el proyecto. Para los diarios argentinos, en cambio, se trataba de la reparación de un abuso: quienes plantearon la reforma "comprendían" la importancia de las medidas "nacionales" del CNE y se inclinaban a creer en la inconveniencia de sostener escuelas "exclusivamente italianas".⁸³ Según *La Prensa*, el

⁸¹ *La Patria Italiana*, 17 de abril de 1888; *La Prensa*, 20 de abril de 1888.

⁸² *La Prensa*, 20 de abril de 1888.

⁸³ Varios diarios argentinos dijeron que la reforma de las escuelas de Unione e Benevolenza se debía a la intención de armonizar con los propósitos argentinos. Según *El Nacional* ("Italianos")

conflicto se había originado cuando algunos vocales del Consejo Directivo de la Sociedad propusieron la reforma de sus estatutos con el propósito de "argentinar la enseñanza". Es posible que algunos de sus miembros, italianos de larga residencia, vieran en esta reforma la política más sensata para las escuelas y para las futuras relaciones de los residentes italianos en la Argentina. El doctor Perrone, por ejemplo, un italiano prominente, de larga residencia en el país y con muchas e importantes relaciones, era en ese mismo momento vocal del Consejo Escolar del Distrito I y asistía, junto con las autoridades del CNE, a los actos oficiales organizados en el distrito para fomentar la escolaridad en las escuelas comunes.

Por otra parte, la reforma era un intento de paliar una situación casi insostenible, ya que las escuelas constituían en ese momento un problema para la Unione e Benevolenza. Los establecimientos educativos de las asociaciones italianas habían nacido en una época en que existían muy pocas escuelas, que además funcionaban en condiciones muy modestas y cuando todas las iniciativas educativas eran calurosamente recibidas por todos, según el supuesto compartido de que si hacían posible la instrucción del pueblo, colaboraban con el progreso general del país. Ante el estallido del problema, *El Monitor* explicaba que aquellas escuelas:

Llegaron a tener más de 6 mil niños [...] y nadie se alarmó; se miró en ese sacrificio que las asociaciones italianas se imponían, una plausible cooperación al impropio trabajo de educar los niños, que se transforman en seres útiles a la sociedad en la escuela, que recurre de la ignorancia y el atraso [...] nuestras escuelas eran pocas [...] no daban asiento sino a seis o siete mil alumnos y teníamos más de 45 mil niños en edad escolar [...] dígasenos, si el auxilio que de cualquier parte viniera para ayudar la ardua tarea de educar [...] no sería recibida con aplauso por todos.⁸⁴

15 de abril de 1888), "los autores del proyecto comprendían que sus hijos nacidos en territorio argentino, son argentinos y necesitan ser educados como argentinos [...] que es inconveniente abusar de la deferencia con que el país permite las escuelas italianas". Para *La Voz de la Iglesia* ("Tomamos nota", 15 de abril de 1888), "Una parte del Consejo de la Sociedad Unione e Benevolenza, dándose cuenta de la responsabilidad que podía arrojar el sistema de enseñanza [...] [qué] corregir el abuso haría frecuente de proporcionar a los hijos de italianos [...] una instrucción basada en principios que lejos de preparar ciudadanos argentinos, contribuyen poderosamente a enervar el espíritu nacional y a menoscabar el respeto y el amor a nuestras gloriosas tradiciones". También *La Prensa*, 18 de abril de 1888. Es además la versión de Adolfo Saldías: "italianos honorables, progresistas y amantes de la República Argentina, que forman parte del Consejo de la Unione e Benevolenza presentaron un proyecto tendiente a la supresión de las escuelas italianas. Se fundan en que 'no solamente las escuelas no dan resultado', sino que además es anormal e inconveniente sostener escuelas 'exclusivamente italianas' en un país libre, independiente, y que ofrece a los italianos una generosa hospitalidad". Saldías, *La Politique Italienne au Río de la Plata. Les Errangers Résidents de vance de Droit International*, París, Sauvatre Éditreur, 1889, pp. 80 y 81.

⁸⁴ "Italianos y escuelas italianas". en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 150, 1888, p. 425.

Las escuelas, fueran del Estado o de las colectividades, eran concebidas como un instrumento para el progreso social. Pero a principios de los años ochenta, y en torno a las escuelas italianas y su propósito de "educar italianamente", empezó a cobrar forma esta nueva concepción de la escuela, propulsada por un sector del grupo dirigente italiano, integrado por maestros, periodistas y funcionarios.⁸⁵ Sin embargo, con la modernización y el crecimiento de las escuelas del CNE, fue cambiando la importancia relativa de las públicas y las de las colectividades.

La Comisión Directiva de Unione e Benevolenza, colocada en difícil situación por el ataque de los diarios italianos, envió a los socios una hoja informativa con su versión de lo sucedido. Sostenía que la reforma se había originado en el difícil estado financiero de la Sociedad, por el considerable aumento de las expensas por enfermedad: "la sociedad se hace vieja y con ella gran parte de sus miembros". Por otra parte, no contaba siempre con la generosidad de los donantes y en los últimos años, a pesar del aumento considerable del número de socios, la mayoría eran obreros que podían aportar menos. Además, mientras los gastos de las escuelas se mantuvieron, el número de alumnos disminuyó notablemente, aumentando los costos por cada uno. Los hijos de los socios "han hecho total abandono de las escuelas", pues ahora la ciudad está provista de escuelas gubernamentales, con suntuosos edificios, más cercanas a sus casas. La Comisión Directiva se proponía "concentrar las escuelas sucursales en la Sede [...] y dar mayor desarrollo a las escuelas nocturnas". No proponía, "ni soñaba, la clausura sino refundir las escuelas de las sucursales en aquella de la Sede"; según decían, buscando atemperar los ánimos exaltados, sólo se trataba de reorganizarlas.⁸⁶ En realidad, el proyecto originalmente discutido en la Comisión Directiva contemplaba el cierre de la escuela diurna de la sede y daba en cambio mayor desarrollo a las escuelas vespertinas y de diseño; pero el cierre de la escuela diurna fue finalmente desestimado.⁸⁷

El intento de reforma finalmente fue la culminación de una difícil situación que venía enfrentando la Sociedad por la evolución de sus escuelas. A lo largo de la década de 1870 había aumentado mucho el número de alumnos. Desde 1882, en cambio, se inició un acentuado descenso, pese a que el número de socios se había incrementado notablemente.⁸⁸ Por otra parte, desde 1884 las escuelas de-

⁸⁵ D.F. Sarmiento, "Las escuelas italianas. Su inutilidad"; Sobre los nuevos grupos dirigentes, véase Tulio Halperin Donghi, "La integración de los inmigrantes italianos en Argentina. Un comentario" en F. Devoto y G. Rosoli, *La inmigración italiana...*, ob. cit., pp. 87-93.

⁸⁶ Società Unione e Benevolenza, "Ai Signori Soci", suelto enviado a los socios.

⁸⁷ Società Unione e Benevolenza, *Libro di Verbali della C. D. e delle Asamblee*, 1888, Seduta 21, marzo, folio 40; y Seduta 31, marzo, folio 44.

⁸⁸ La proporción de niños que concurrían a las escuelas, respecto del número de socios, llegaba al 46,5% en 1872. Esa relación había descendido al 19,5% en 1885 y al 7,8% en 1887. En 1872 los socios eran 1.038, los alumnos 481; en 1880 había 1.232 alumnos y en 1887 los socios

bieron adecuarse a las disposiciones de la Ley 1.420 que las ponía bajo la supervisión y control del CNE. Por ejemplo, la matrícula anual de los alumnos, en vez de entrar en la caja de la Sociedad debía enviarse a la del Estado; había además nuevos requisitos en materia de edificios —calidad, espacio e higiene—, de títulos a los maestros, o de contenidos mínimos, que requerían una ampliación de los programas en uso.⁸⁹ Todo aumentaba los costos. Al mismo tiempo, era cada vez más difícil competir eficazmente con las escuelas del Estado. En 1884 se planteó elevar de 10 a 12 años el momento inicial del pago de la cuota social, para evitar el creciente abandono de la escuela.⁹⁰

Desde entonces, cada nueva propuesta de reforma de las escuelas societarias dio lugar a nuevas fricciones entre las distintas tendencias que se disputaban la dirección de los italianos;⁹¹ así, se pusieron de manifiesto dos corrientes de opinión. Para unos, las escuelas eran sólo uno de los varios servicios que la Sociedad brindaba a sus asociados; aunque estaban orgullosos de lo que habían representado, juzgaban la conveniencia de su funcionamiento en relación con la demanda, con las posibilidades de mantenimiento, y en fin, con los intereses de la *Unione e Benevolenza* como asociación. Otros socios, entre ellos algunos maestros, hacían de las escuelas una cuestión de amor patrio y de defensa de la nacionalidad italiana *all'estero*: sucesivos intentos de reforma originados en el descenso de alumnos y el aumento de los gastos fueron rechazados por estas razones.

Por estas mismas razones, también en 1884 se planteó mantener solamente los grados infantiles (1º y 2º), arrendar el edificio de la escuela Sucursal Sud y concentrar en la Sede los grados elementales (3º y 4º), con escasísimos alumnos. En la ocasión, el delegado escolar Rocca explicó que, de los 600 alumnos de las escuelas societarias, sólo 103 correspondían a los grados 2º, 3º y 4º.⁹² Mientras

eran 6.638 y 520 los alumnos. Véase Società *Unione e Benevolenza*, "Riassunto dei Rendiconti amministrativi di dieci anni dal quale risulta la marcia progressiva della Società U. e B., 1872-1881" y "Ai Signori Soci".

⁸⁹ Società *Unione e Benevolenza*, *Libro di Verbali*, 1884, Seduta 27 de diciembre, folio 180. A lo largo de todo el año se realizan esfuerzos para poner en condiciones los edificios, especialmente de la Escuela Norte y de la Oeste. Cuando por moción del delegado escolar Dr. Rocca se invita al CNE a presenciar los exámenes, se sugiere expresar que es "deseo manifiesto de la CD que el CNE se convenza que las escuelas de la *Unione e Benevolenza* funcionan arrendándose a lo que ordena la ley en esta materia." *Libro di Verbali*, 1885, 25 de noviembre, folio 331.

⁹⁰ Società *Unione e Benevolenza*, *Libro di Verbali*, 1884, Seduta 11 mayo, folio 84 y Asamblea extraordinaria, 18 de mayo, folios 91, 92.

⁹¹ Casi todos los medios de prensa registraron en estos años la disputa, pública y ruidosa, de los diferentes grupos locales —mazzinianos, garibaldinos, republicanos, monárquicos, anarquistas, socialistas, etc.— que se disputaban la dirección de los numerosos residentes italianos en el país.

⁹² Società *Unione e Benevolenza*, *Libro di Verbali*, Seduta 12 marzo, folio 50.

muchos se inclinaban por brindar una enseñanza limitada a las primeras nociones y rudimentos, y en consecuencia por restringir la "enseñanza de la lengua patria a la Sede", otros sostenían que era responsabilidad de la CD "mantener la característica de italianidad de la escuela".⁹³ Las diferencias sobre el papel de las escuelas surgían en muchas otras situaciones: por ejemplo, en ocasión del nombramiento de un maestro se discutía largamente si debía prevalecer su capacitación o su condición de italiano.⁹⁴ Esas diferencias se acentuaron hasta desembocar en el conflicto de abril de 1888.

La polémica pasó del ámbito de *Unione e Benevolenza* a los diarios locales —argentinos e italianos— y creció como una bola de nieve. La noticia de la disposición del CNE de realizar una inspección en las escuelas italianas⁹⁵ llegó a Italia, pero tergiversada en una orden de clausura de todas las escuelas italianas dispuesta por el gobierno argentino: "la mala impresión producida en toda Italia" por la noticia, que "cayó como una bomba", promovió "la mayor excitación en el pueblo italiano y en su gobierno" e hizo que el ministro Crispi se apersonara frente al ministro argentino Del Viso requiriendo información.⁹⁶ En el Parlamento italiano, los diputados pertenecientes a la mayoría interpelaron al ministro y el subsecretario Damiani declaró enérgicamente ante el mismo: "Las escuelas italianas en Buenos Aires serán puestas a resguardo de todo ataque ulterior no importa de donde él viniera, con todos los medios de que Italia dispone".⁹⁷

La cuestión estuvo a punto de suscitar un conflicto internacional. Adolfo Saldías publicó en París, en 1889, un trabajo destinado a denunciar y refutar las teorías italianas sobre el Río de la Plata, pues las intenciones "coloniales" de la política italiana fueron recogidas en los diarios europeos. Allí señaló que para ver un ataque en la aplicación de la ley argentina a las escuelas existentes en territorio argentino

⁹³ Società *Unione e Benevolenza*, *Libro di Verbali*, Seduta Extraordinaria, 23 marzo 1884, folio 51 y 52.

⁹⁴ Por ejemplo, en ocasión del nombramiento de una comisión examinadora para llenar el cargo de maestro inspector, la Comisión Directiva propuso que fueran "pedagogos competentes y con larga práctica en la enseñanza"; algunos socios disintieron, porque se proponía a no italianos que ocupaban puestos de inspectores en las escuelas argentinas —en este caso se trataba del inspector Santa Olalla—, en lugar de designar italianos, entre quienes había personas muy competentes. Società *Unione e Benevolenza*, *Libro di Verbali*, 1884, Seduta 30 enero, folio 19. En ocasión del nombramiento de un maestro de Caligrafía, se planteó si debía preferirse la mayor capacitación e idoneidad de un candidato no italiano o la condición de italiano del otro. Società *Unione e Benevolenza*, *Libro di Verbali* 1884, Seduta 6 agosto, folio 125; también 13 agosto, folio 131 y 27 agosto, folio 133.

⁹⁵ "Notas", en: *El Nacional*, 28 de abril de 1888.

⁹⁶ "La cuestión de las escuelas italianas", en: *La Voz de la Iglesia*, 8 de junio de 1888.

⁹⁷ Adolfo Saldías, *La Politique Italienne au Rio de la Plata*, ... ob. cit., pp. 82 y 83.

"es necesario que el gobierno italiano supusiera desde el principio un atentado a sus derechos de soberanía o de jurisdicción que él tendría sobre la República Argentina, semejantes a aquéllos que ejerce sobre Massaua o Trípoli".⁹⁸ Para Saldías "la rigurosa medida" de inspección del gobierno argentino era

provocada por el hecho de que en las escuelas italianas, los profesores italianos se esfuerzan [...] en desarrollar [...] las ideas italianas y el sentimiento de su nacionalidad de origen. Esta educación constituye para el país un peligro muy grande, porque ella tiende a crear un estado dentro del estado y proveer a los inmigrantes italianos los medios seguros para un buen día convertirse en conquistadores y señores de esta región tan rica.⁹⁹

B. Bossi, que ya había opinado sobre aquel artículo del senador Boccoardo en 1886, publicó en Italia un folleto para aclarar algunos malentendidos sobre las escuelas. Explicaba —coincidiendo con un argumento que siempre había sostenido Sarmiento— que era totalmente innecesario subvencionar escuelas en la Argentina, donde abundaban las gratuitas del Estado, y donde había además muchas escuelas particulares, por lo que "las escuelas no dan ningún beneficio a Italia, al contrario fomentan mal humor en los nativos y pueden ser la causa de cuestiones serias". La prensa argentina combate las escuelas "no porque tema perder ciudadanos en los hijos de los italianos [...] sino porque se cree ofendida en su dignidad de nación independiente, porque le parece que Italia pretende formar un núcleo de poder en su patria o asumir una cierta idea conquistadora".¹⁰⁰ Al igual que Saldías, Bossi creía que esos conflictos determinarían en la Argentina un notable giro respecto de los inmigrantes: "si se persiste en el error se dará lugar a conflictos inevitables, que los diarios agigantarán, con aquellos países que al fin serán constreñidos a obligar a todo aquel que quiera habitarlos a hacerse ciudadano argentino, oriental, brasileño, etc.". Recordaba que esta "cuestión palpitante" de la naturalización automática de los extranjeros sólo estaba diferida, pero que "con la mínima protesta" podía "presentarse al Congreso", donde seguramente encontrará general aceptación.¹⁰¹

Aunque *El Monitor* procuró atemperar la cuestión,¹⁰² la prensa en general reclamó una decidida defensa de la soberanía; aun los que creían que la prensa italiana perdía los estribos "cuando pone en discusión cuestiones de nacionalidad".

⁹⁸ *Ibid.*, p. 83.

⁹⁹ *Ibid.*, p. 84.

¹⁰⁰ B. Bossi, *Verità e Giustizia. Le scuole italiane in America*, Génova, Tip. dal Commercio di Génova, 1888, p. 9.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 15.

¹⁰² "Italianos y escuelas italianas", en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 130, 1888, pp. 433 a 438.

como *El Nacional*, sin embargo afirmaban: "toca al gobierno ocuparse de este asunto trascendental".¹⁰³ En efecto, hubo presión de la opinión pública para que se diera una respuesta firme. Se solicitó una definición del Congreso urgiendo la sanción de los nuevos planes de "carácter nacional".¹⁰⁴ *La Prensa* recordó que "nuestros constituyentes se propusieron fundar una Nación completa [...] [y] la educación de los hombres es uno de los resortes maestros en esa labor [...]". Por eso se debían conservar "íntegros e incólumes" los derechos de la soberanía y "el poder y el deber de educar al pueblo argentino bajo planes de educación argentina cuya consecuencia gloriosa es la formación de eso que tanto anhelan y de que tanto se enorgullecen todas las naciones, y que se llama el espíritu nacional, el genio nacional".¹⁰⁵

Esta defensa de las atribuciones del Estado en el ámbito de la educación fue unánime; si bien era previsible en diarios como *El Nacional*,¹⁰⁶ resulta notable encontrarla también en *La Voz de la Iglesia*, defensora de la libertad de enseñanza y denunciante permanente de la política del Estado en ese campo.¹⁰⁷ Decía *La Voz de la Iglesia*: "no se debe tolerar por más tiempo en el seno de nuestra patria [...] Y puesto este caso, todas las medidas de vigor quedan justificadas [...] La libertad de enseñanza va a padecer detrimento [...] Y sin embargo la inspección oficial es necesaria en este caso de las escuelas italianas".¹⁰⁸ Y *La Prensa* insistía: "Es tiempo ya de metodizar esa función del Estado [...] que no haya una escuela en que no se enseñe lo que el Estado mande y que ninguna se escape de su inspección [...] No repudiamos las escuelas privadas: las queremos y las defendemos, como emblemas de la libertad y como fuerzas del progreso, pedimos sí que se cumpla en ellas el programa nacional".¹⁰⁹

El CNE procuró restablecer la confianza en su pleno control de la situación:

cuando la discusión ha venido, era precisamente cuando nuestra legislación escolar ha salvado el peligro, sujetando la escuela particular a la inspección de las autoridades.

¹⁰³ "Italianitos", en: *El Nacional*, 18 de abril de 1888.

¹⁰⁴ *La Prensa*, 18 de abril de 1888.

¹⁰⁵ "El Estado y la enseñanza", en: *La Prensa*, 29 de abril de 1888.

¹⁰⁶ "La prensa monárquica y las escuelas italianas", 24 de abril de 1888; "Notas", 28 de abril de 1888; "Las escuelas italianas", 1^o de mayo de 1888; y "Los Bachichas", 9 de mayo de 1888.

¹⁰⁷ *La Voz de la Iglesia* siempre defendió la libertad de enseñanza; por ejemplo: "La libertad de enseñanza y la Constitución", 17 de setiembre de 1888; en cambio, reclamó enérgicas medidas de control del Estado para solucionar este caso. Entre otros: "Tomamos nota", 18 de abril de 1888; "Escuelas italianas", 30 de abril de 1888; "A propósito de las escuelas italianas", 13 de junio de 1888.

¹⁰⁸ "Escuelas italianas", en: *La Voz de la Iglesia*, 30 de abril de 1888.

¹⁰⁹ "El Estado y la enseñanza", en: *La Prensa*, 29 de abril de 1888.

des escolares, encargadas de enseñar en ellas la enseñanza de todo lo que pueda instruir y formar un buen ciudadano —el idioma, la geografía, la historia, la constitución nacional—, como está ordenado que se haga, incurriendo los infractores [...] en penas, que pueden ir hasta la multa pecuniaria y la clausura de la escuela.¹¹⁰

El CNE omitía mencionar el duro esfuerzo realizado hasta entonces. Si bien nunca se propuso cerrar las escuelas particulares, procuró en cambio asegurar el cumplimiento de las exigencias mínimas de contenidos y de funcionamiento establecidas por la Ley 1.420. Cerrarlas hubiera sido una medida poco política en momentos en que se buscaba generar confianza. Se propuso, en cambio, lograr el predominio de las escuelas comunes consideradas; desde una perspectiva incluyente, el instrumento principal para la formación de la nacionalidad, y también para la capacitación individual y social.

En este sentido, sus objetivos fueron crecientes: según *El Monitor*, antes de dos años el CNE "adquirirá por compra los edificios que poseen las diferentes asociaciones italianas en que funcionan sus escuelas".¹¹¹ *La Voz de la Iglesia* ponía al descubierto estas ambiciones en un comentario malévolo sobre Benjamín Zorrilla:

Este buen señor, en su afán de convertirse en abogado de los inmigrantes dijo que se había aterrorizado cuando oyó la prédica que de todas partes se había levantado contra las escuelas italianas [...] que su temor venía de las consecuencias que pudiera traer esa propaganda. Para combatirlas no es necesario tomar ninguna medida oficial; basta [...] hacer lo que ha hecho [...] el doctor Zorrilla, que privadamente, y demostrando las ventajas de las escuelas nacionales, ha conseguido que el número de los inscriptos en las italianas se haya reducido de 8 mil alumnos a 3 mil. Muy diplomático, el Presidente del Consejo de Educación. No toquemos a las escuelas italianas públicamente. Hagámosle una guerra solapada.¹¹²

Un sistema nacional

Simultáneamente, el CNE organizó los instrumentos institucionales que le permitieran tener un efectivo control sobre el campo educativo, tanto en las escuelas propias como en las privadas, a través de la reorientación de la vieja inspección y de la formación de un cuerpo técnico centralizado, que se organizó entre principios de 1888 y mediados de 1889.¹¹³ El CNE recordó a los Consejos de Distrito

¹¹⁰ "Italianos y escuelas italianas", en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 130, 1888, pp. 435 a 438.

¹¹¹ *Idem*.

¹¹² "Las escuelas italianas y el Dr. Zorrilla", en: *La Voz de la Iglesia*, 19 de octubre de 1888.

¹¹³ "Formación de los cuerpos", en: *El Monitor*, tomo VII, núm. 135, 1888, pp. 470-471.

que la Ley 1.420 ponía a las escuelas particulares bajo su dirección (inspección) y vigilancia: "se ha sancionado hace meses" que en los exámenes de mitad del año y en los finales de las escuelas particulares "se hallen presentes los Inspectores Técnicos y Oficiales" para informar si en ellas se enseña "el minimum de educación señalado por la Ley del 8 de julio de 1884".¹¹⁴ Hasta entonces, la inspección tenía una existencia casi nominal, limitada a dos inspectores técnicos. Los secretarios de los Consejos de Distrito eran simultáneamente subinspectores, pero "más que tales —ellos mismos lo decían—, somos una especie de escribientes secretarios de los Consejos Escolares". Se esperaba que un cuerpo de verdaderos inspectores permitiría "una inspección permanente, activa e inteligente, independiente de toda otra autoridad que no sea el CNE [...] con atribuciones claramente determinadas y responsabilidades definidas". Los inspectores "podrían visitar las escuelas cuatro días a la semana [...] [pero] es indispensable que desaparezca esa dualidad incompatible, encarnada actualmente en los secretarios-subinspectores".

La creación de un cuerpo de inspectores obligó a replantear la relación con los Consejos Escolares; los subinspectores sugerían: "debemos ser independientes [...] para desempeñar estas funciones libre, amplia e independientemente"; y en esos Consejos "debemos ser miembros natos y permanentes con voz, por lo menos, en las sesiones [...] seríamos asesores en cuanto concerniese al personal docente y las escuelas [...] [puesto] que los Consejos se renuevan periódicamente y nosotros somos permanentes."¹¹⁵ Esta permanencia, y su nueva relación directa y vertical con el CNE, otorgó a los subinspectores un mayor ascendiente en los Consejos Escolares y quitó a éstos algo de su autonomía: "Una inspección asidua de las escuelas [...] que informase mensualmente al Consejo Nacional reemplazaría admirablemente el cúmulo de asuntos que hoy se tratan por las oficinas de los Consejos".¹¹⁶

Estos cambios crearon fricciones con los Consejos Escolares de distrito. El presidente del Distrito VII, Isaac P. Areco, sostuvo que la "independencia de los Consejos de Distrito trae forzosamente aparejada la dependencia de los secretarios rendidos de los mismos consejos cuyos actos autorizan". Si los secretarios recibieran órdenes del CNE surgiría un conflicto de autoridad que "no sólo embarazaría la acción de los Consejos Escolares sino que los expondría a desaparecer".¹¹⁷ Es posible que las autoridades de distrito estuvieran alertas, porque un cambio semejante se

¹¹⁴ CNE, "Circular a los Consejos Escolares del 24 de octubre de 1884" y "Apéndice", *ibid.*, tomo VII, núm. 130, 1888, pp. 437 y 438.

¹¹⁵ "Inspección de las escuelas comunes", *ibid.*, tomo VII, núm. 125, 1888, pp. 225 y 226.

¹¹⁶ "La inspección de las escuelas", *ibid.*, tomo VII, núm. 135, 1888, pp. 679-680.

¹¹⁷ Isaac P. Areco, presidente del Consejo Escolar del VII Distrito al presidente del CNE, 7 de noviembre de 1888, *ibid.*, tomo VII, núm. 142, 1888, pp. 75-79.

había planteado en el de la Provincia de Buenos Aires.¹¹⁸ El CNE recordó que no eran autoridades antagónicas y en el nuevo reglamento del cuerpo autónomo de inspección, aprobado en julio de 1889, se delimitaron aquellos ámbitos.

Los inspectores, nombrados por el CNE, debían poseer diploma de profesor normal y sus funciones, cuidadosamente detalladas, eran incompatibles con cualquier otro cargo en las escuelas primarias, públicas o particulares. Los dieciséis distritos de la Capital Federal—cada uno de ellos a cargo de un subinspector—se agrupaban en tres secciones, a cargo de los inspectores técnicos, quienes tendrían rotativamente la jefatura del despacho de inspección y una reunión semanal con todos los inspectores a su cargo.¹¹⁹ La nueva inspección posibilitaría que el CNE pudiera no sólo organizar y controlar mejor la marcha de las escuelas comunes, sino hacer efectiva la supervisión académica sobre todo tipo de escuelas. Esto se reforzó con otra medida de "carácter nacional": en agosto de 1889 se comenzaron a aplicar efectivamente las disposiciones de la Ley 1.420 que exigía a los maestros con títulos extranjeros que éstos se revalidaran en las escuelas normales de la Nación. Hasta entonces, la práctica corriente había sido reemplazarlos por certificados provisionales que se otorgaban con facilidad, por lo que se suspendió su otorgamiento y se anularon los ya otorgados.¹²⁰ Poco después, en noviembre, un decreto del Poder Ejecutivo amplió las disposiciones reglamentarias de la Ley sobre Libertad de Enseñanza, estableciendo que los directores de los colegios privados deberían presentar al Ministerio la nómina de los profesores, indicando si eran titulados o no.¹²¹

En agosto de 1889, el CNE comunicó a los inspectores nacionales de las provincias la sanción de un nuevo reglamento para la inspección nacional que le permitía extender de una manera más eficaz su influencia en el resto del país. Se había procurado paliar el atraso de la educación primaria en las provincias con la ley de subvenciones nacionales de 1871, que establecía reintegros de la Nación a las provincias en una proporción significativa, de acuerdo con los gastos realizados en educación. Los resultados, sin embargo, no habían sido los esperados; era habitual que los gobiernos provinciales desviarán los recursos destinados a educación para otros usos.¹²² La reorganización de la inspección nacional con "un ins-

¹¹⁸ "Los Consejos Escolares", en: *Revista de Educación*, La Plata, junio-julio de 1888; citada en "Los Consejos Escolares", en: *El Monitor*, como... núm. 136, 1888, pp. 749-750.

¹¹⁹ CNE, "Reglamento de la inspección de las escuelas de la Capital, Colonias y Territorios" 15 de junio de 1889, en: *El Monitor*, tomo VIII, núm. 159, 1889, pp. 975 a 976.

¹²⁰ CNE, *Actas de Sesiones*, miércoles 14 de agosto de 1889.

¹²¹ "Sobre enseñanza", en: *La Voz de la Iglesia*, 8 de noviembre de 1889.

¹²² Los ardides más frecuentes eran simular los gastos, inflar los sueldos, crear escuelas en el papel y maestros, materiales y planillas ficticios y así sucesivamente. Véase Juan P. Ramos, *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1900*, tomo I, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1910, p. 122 a 126.

pector nacional en cada una de ellas" permitiría no sólo controlar la inversión del fondo escolar, sino cooperar "con sus conocimientos profesionales y la experiencia adquirida" de modo tal que "prevalezca en todas, si es posible, un mismo sistema de enseñanza", para "hacer desaparecer ese desequilibrio de acción que no tiene razón de existir en nuestro país". De esta manera, se avanzaría en la consolidación de una educación de carácter y alcance nacional.¹²³

Con plena convicción, el CNE convirtió a sus escuelas en las mejores, y en su empresa de extensión de la educación pública enfrentó la indiferencia paterna y la competencia de las escuelas de los extranjeros. Confluían sin conflicto el propósito central de capacitar a todos a través de la escuela común, una idea de una sociedad nacional incluyente y el propósito, más reciente, de formar la nacionalidad. Sin embargo, en la medida en que la nueva idea de nacionalidad—la misma que cobraba auge en Europa—fue definiéndose en términos de singularidad cultural, arrastró tras de sí otra definición de la sociedad nacional, caracterizada por la diferencia y la exclusión de lo distinto.

Escuela común
- forma de la nacionalidad
- exclusión de lo distinto

¹²³ CNE, Circular a los inspectores nacionales de las provincias con motivo del Reglamento recientemente sancionado, Buenos Aires, agosto de 1889, en: *El Monitor*, tomo IX, núm. 163, agosto de 1889, pp. 143 y 144.