



Estado, política migratoria y escuela pública: mediaciones desde los libros de lectura (Argentina, Buenos Aires, 1853-1955)

*State migration policy and public school: mediations from
textbooks (Argentina, Buenos Aires, 1853-1955)*

Ana María Montenegro, Jorgelina Méndez*

Universidad Nacional del Centro, Tandil, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de las interrelaciones entre el Estado, las políticas migratorias y la escuela pública Argentina (y más específicamente de Buenos Aires) desde la perspectiva de la historia de la educación, tomando como fuente documental los libros de lectura de la escuela primaria. Entre la constitución del estado nacional (en 1853) y mediados del siglo XX el mismo se fue redefiniendo en base a los cambios del contexto nacional e internacional siempre desde un sesgo liberal. En este tránsito, las estrategias en relación del “extranjero” cambian desde un modelo de “puertas abiertas” hacia otro de “migración restringida” con diferentes connotaciones. Debido al rol que se le asignó en esta matriz estatal, la escuela primaria pública argentina se configuró como una mediadora eficaz para

* AMM: Doutora em Filosofia e Ciências da Educação, e-mail: anamont2011@gmail.com
JM: Mestre em Ciências Sociais e Humanidades, e-mail: jorgelinamendez@gmail.com

reforzar la identidad nacional integrando a los niños nativos, extranjeros y a sus familias. Los libros de lectura son una herramienta interesante para observar el tratamiento de ciertos contenidos escolares en tanto los mismos son elaborados siguiendo lineamientos que emanan desde el estado nacional y son mediados por las políticas educativas y el mercado editorial. Y, precisamente, tanto la integración de poblaciones migrantes como las políticas migratorias están presentes en ellos. Desde allí podremos tener un acercamiento al rol de la escuela y su mediación frente a las poblaciones migrantes y nativas respecto a las políticas migratorias del estado nacional, a través de los niños.

Palabras clave: Migración. Política migratoria. Estado. Escuela pública. Historia de la educación.

Abstract

This paper presents an analysis of the interrelations between the state, immigration policies and public school in Argentina (especially in the city of Buenos Aires) from the perspective of the history of education, using as a document source textbooks from elementary school. Between the constitution of the national state (in 1853) and mid-twentieth century, this to changes in the national and international context is redefined based always within the framework of liberalism. In this transition, strategies regarding the “foreign” change from a model of “open door” to another of “restricted migration” with different connotations. Because of the role assigned to it in this state matrix, public elementary school in Argentina was set up as an effective mediator for building national identity, integrating native and foreigners children, and their families. Text-books are an interesting analysis tool to observe the treatment of certain school contents as these are developed following guidelines emanating from the national state and are mediated by educational policies and the publishing market. Precisely the integration of migrant populations as well as migration policies are present in them. From there we can have an approach to the role of the school in its mediation between the national state and families, native and foreign ones, through children.

Keywords: Migration. Migration policy. Public school. State. History of education.

Introducción

Este trabajo presenta un análisis de las interrelaciones entre el Estado, las políticas migratorias y la escuela pública en la ciudad de Buenos Aires (Argentina) desde la perspectiva de la historia de la educación, tomando como fuente documental los libros de lectura de la escuela primaria. Entre 1853 (hito que señala la sanción de la Constitución Nacional) y la década de 1950 el estado nacional se organiza material y jurídicamente. En este sentido, el paradigma liberal constitutivo del estado argentino se amplía en la década de 1920, vía el progresismo democrático, y se redefine en 1946, con la irrupción del Estado social y/o populista. En esta trayectoria, mediada por varios golpes de estado¹, las estrategias de socialización del “extranjero” varían de un modelo de “puertas abiertas” a otro “restringido” o de “asimibilidad latina”.

Más allá de los cambios en los paradigmas de estado, la escuela primaria pública se configuró, en este país, como una intermediaria eficaz para reforzar la identidad nacional e integrar a los niños nativos y extranjeros. Al interior de ese proceso, tempranamente, se instala el debate entre homogenizar o preservar la diversidad cultural. No cabe duda, que todo estado-nación se consolida en base a una identidad común, donde se visibilizan los márgenes otorgados para el “otro” u “extranjero”. Al respecto, la integración puede implicar aculturación — pérdida de los valores culturales propios — o interculturalidad, entendida como posibilidad de confluir en base a “objetivos sociales comunes” (GALVIN, 1996, p. 64).

De los múltiples soportes materiales y simbólicos, que fueron moldeando un tipo de integración por sobre otra, en esta presentación abordaremos al rol que cumplieron los libros de lectura. Una gran variedad de investigaciones da cuenta en nuestro país de la ductilidad que tienen, no solo como fuente para el campo de la historia de la educación sino también para explorar variadas temáticas tales como control estatal

¹ Nos referimos a las dictaduras militares que se sucedieron entre 1930-1932, 1943-1946 y 1955-1958.

de contenidos escolares, difusión de valores, concepciones de familia y niñez, la tradición patria, la conformación de identidad nacional, entre otros².

No obstante la variedad de temáticas, la problemática del inmigrante, entendido como un “otro”, es abordada por estos trabajos de manera colateral. Si bien proponemos realizar una reconstrucción histórica, los aportes de nuestra investigación se vinculan con debates de la última década. La integración ha sido y es una preocupación en la agenda estatal de nuestro país y los libros de lectura un objeto relevante para captar los sentidos y concepciones de los paradigmas migratorios y educativos que se filtran sobre esos colectivos socio-culturales a través del niño escolar. Hoy como ayer, la normativa migratoria y educativa sigue en tensión. Si bien desde 2003³ se privilegia en el ámbito escolar el derecho a la diversidad cultural, la segmentación social con que muchas veces se emparenta termina produciendo lo contrario.

Estado, política migratoria y sujeto pedagógico

La cuestión de una política inmigratoria no era una problemática para el Estado soberano que irrumpió en 1810 el cual se mostraba preocupado por diferenciar entre los nativos y los españoles, resultado de ello fue que en el año 1813⁴ el español dejó de ser residente y a partir de allí debió solicitar carta de ciudadanía. Recién con la Constitución nacional de 1853, de neto corte liberal⁵, se avanzó en la diferenciación entre

² Para ello se pueden consultar entre otros textos: ENTEL, 1982; WAINERMAN Y HEREDIA, 1999; PINEAU, 2002; SPREGELBURD, 2002; LINARES, 2002; ROMERO, 2004; ARTIEDA, 2005, KAUFMANN, 2006; MONTENEGRO, 2007; CUCUZZA, 2007; ASCOLANI, 2010, citados en bibliografía.

³ Nos referimos a la Ley de Migración nº 25871/04 y la Ley Nacional de Educación Nº 26.206/06.

⁴ Remitimos a la Asamblea General Constituyente (1813) en Registro Oficial de la República Argentina, Tomo I 1810-1821. Buenos Aires, Imprenta de Obras, 1879, p. 196 y la Ley de elecciones de 1821 en Registro oficial, Libro segundo, setiembre de 1821 a diciembre de 1821, Buenos Aires, Imprenta de la Independencia, p. 18.

⁵ Para una profundización sobre las características del Estado Liberal Argentino en su proceso de

ciudadano y extranjero. Por un lado, el preámbulo y el art. 25 fomentan la inmigración europea y de todos los hombres del mundo, reconocida como de “puertas abiertas”. Por el otro, se diferencia entre nativo y extranjero (art. 20) y aunque se le otorgan derechos civiles del ciudadano argentino (ejercer la industria, el comercio, su profesión, poseer bienes raíces, ejercer libremente el culto, casarse y testar) el extranjero no está obligado a naturalizarse, pudiendo hacerlo después de dos años de residencia⁶.

Sin embargo la delimitación la da la Ley de nacionalidad y ciudadanía en 1857 consideraba argentino a todos los nacidos en el territorio, los hijos de madre o padre argentino nacido en el extranjero (art. 2º) y los extranjeros que se naturalizaban (art 20º)⁷. Cuando en 1860 se modifica el artículo 3º de esta ley, referido a los extranjeros, se impone el criterio de “ius soli” sobre el del “ius sanguini” o sea nacionalidad por el territorio de nacimiento y no por la ascendencia sanguínea. Hasta ese momento la opción “ius sanguini” era permitida para los hijos de extranjeros nacidos en el territorio, pero por el “peligro que para lo nacional significaba que los extranjeros no inscriban a sus hijos como argentinos” (ARMAGNAGUE 1996, p. 56) varió la tendencia que se ratifica en la Ley nacional de Ciudadanía Nº 346 de 1869, especialmente en los derechos políticos. Mientras el argentino gozaba del derecho político de elegir y ser elegido como representante del pueblo, el extranjero podía participar políticamente sólo en el ámbito municipal y mientras pague sus impuestos. Bajo estos parámetros en 1876 se sancionó la Ley Nº 817 de Inmigración y Colonización con un espíritu de

“de puertas abiertas para todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor que siendo menor de sesenta años y

conformación se puede consultar: BONAUDO, 1999; HALPERIN DONGHI, 1995, LOBATO, 2000; OSLAK, 2006.

⁶ “Constitución de la Nación Argentina”, Leyes nacionales, Tomo I 1852 a 1861, Buenos Aires, Librería de la Facultad Juan Roldán, 1918, p. 25.

⁷ Leyes nacionales, Tomo I, op. Cit, p. 44.

acreditando su moralidad y aptitud, llegase a la República para establecerse en ella [...]” (ARGENTINA, Ley 817/1876: p. 491).

En este contexto la escuela primaria pública asume un rol central para cohesionar a naturales e inmigrantes dentro de este ideario cívico. Entre 1880 (momento clave por la definición de la capital del Estado en Buenos Aires) y la Primera Guerra Mundial, la República argentina se inscribe en un verdadero aluvión inmigratorio⁸ (ROMERO, 1974 DEVOTO, 1985; RECHINI DE LATTES, 2000). Este proceso impacta fundamentalmente en el puerto/ciudad capital generando zonas de alta marginalidad pero también de arraigo de comerciantes/artesanos/propietarios que comienzan a enviar a sus hijos a la escuela pública que desde 1884 se regía por la Ley Nacional N° 1420 que la declaraba obligatoria, gratuita y laica. La tendencia a integrar desde la educación pública, fue un proceso lento pero eficaz. Mientras en la década de 1860 fueron aceptadas las escuelas de la colectividad italiana que enseñaban el idioma y la historia de ese país para fines del siglo XIX e inicios del XX estas se desarticulaban, por el giro político hacia el inmigrante (Ley n° 4144/02 o deportación de activistas), y la integración nacional desde variados rituales y contenidos patrióticos (BERTONI, 1992).

Si bien se mantiene el sentido de puertas abiertas, un cambio interno revaloriza al inmigrante con la Ley N° 8871 de 1912 que propone no sólo, el voto masculino, secreto y obligatorio sino que equipara a nativos y naturalizados en el padrón, reformulándose así la restricción política previa, desde el nuevo cariz que le otorga el Estado democrático

⁸ Entre 1880-1890 llegaron a la Argentina 1.000.000 de europeos de los cuales se establecieron el 85%, pero hasta 1914 llegaron cerca de 6.000.000 de nuevos habitantes de los cuales se radicaron definitivamente cerca de 4.000.000. Este aluvión demográfico llevo a que el país pasara de 1.800.000 hab. en 1869, donde el 12% eran inmigrantes a 7.800.000 en 1914, con un 30% de extranjeros. Respecto de la ciudad de Buenos Aires en 1883 contaba con 400.000 habitantes de los cuales para 1887 uno de cada dos era extranjero. Para 1914 cuenta con un millón y medio de habitantes. En el periodo señalado “los extranjeros constituyen el 60% del crecimiento de la ciudad” (RECHINI DE LATTES, 2000, p. 234).

participativo que impulsan las clases medias y su partido: la Unión cívica radical (ROCK, 2006).

Sin embargo, este escenario muta cuando el contexto internacional — depresión económica del treinta — impulsa un modelo estatal intervencionista en lo económico y la situación interna restringe derechos y garantías con el primer golpe de Estado en 1930, y que se replica en los golpes de 1943 y 1955. En este marco, el modelo liberal clásico es suplantado por un Estado Social fuerte que, a imagen de los corporativos europeos, recupera las raíces hispanas ligadas con la tradición católica (nacionalismo católico). En el aspecto económico la sustitución de importaciones, vía la industrialización de manufactura, alteró el flujo y el perfil del nuevo flujo inmigratorio, que viro de “puertas abiertas a “migración selectiva” y donde a la “asimilabilidad” ideológica se le sumó la portación de un acervo cultural común.

En este sentido pueden enmarcarse los Decretos 1504 /43 y la Ley N° 23847 que crean el Departamento de Migraciones — a cargo del Gral. Juan Domingo Perón durante el gobierno de facto que sobrevino al golpe de 1943 — y el Consejo Nacional de Posguerra quienes elabora un Plan de Inmigración que pone atención en “los factores étnicos, sociales, políticos y religiosos de los contingentes inmigratorios” (GALANTE 2005, p. 4). En otras palabras, promueven “una inmigración seleccionada, culturalmente asimilable, físicamente sana, distribuida racionalmente y económicamente útil” (NOVICK, 1997, p. 99). Este giro se materializa bajo las presidencias del Gral. Perón — la primera entre 1946 y 1952, la segunda entre 1952 y 1955 — que apela, modificando la Constitución (1949) a interpelar a los sujetos, más que como ciudadanos, en tanto “trabajadores” (art. 37) (VANOSSI, 2000). Ello articulado a un ideal de inmigrante más ligado a nuestra idiosincrasia cultural o de la “asimilabilidad latina”, ósea de países limítrofes, España y/o Italia. Por el contrario se intenta evitar la “mala inmigración” integrada por judíos, comunistas y asiáticos (GALANTE, 2005).

Un Estado social o “tercera posición” de corte nacional-católico, anticomunista y anti-norteamericano aparecía en 1946 como el reaseguro

para incorporar a grandes masas poblacionales sin conflicto social (ROCK, 1989; ZANATTA, 1999, 2014; DI TELLA, 1965). Aquí también está implícito el ideario de la Iglesia católica, que se reposicionó mediante una alianza con el peronismo logrando instalar la enseñanza católica en las escuelas pública. Para ello fue sustancial desandar la idea de un partido político asociado con clases sociales y generar bajo el paradigma de la Encíclica *Humani generis*, (1950) un movimiento poli-clasista y un capitalismo humanizado.

Para 1955 los mismos actores (Ejército e Iglesia) que le otorgaron al populismo el rol de mediación de conflictos, le quitaron su autoridad política con otro golpe de estado. El discurso y las reformas instaladas se estigmatizaron, y la escuela primaria pública desplazó de los libros de lectura la doctrina religiosa y partidaria.

Los libros de lectura como mediadores de las políticas de integración: momentos y estrategias

El libro de lectura en la escuela primaria como mediador de los procesos socio-educativos (CHOPPIN, 1992; CHARTIER, 1994) se entrecruza con las demandas que se generan, del y hacia el Estado, a medida que se expande la escuela primaria pública. Por ello, los libros extranjeros que circularon hasta la sanción de la Ley de educación común de 1884, son remplazados a principios del XX cuando se impone la autoría nacional. Crece así el campo editorial cuando el estado llama a concurso de textos y regula su circulación.

De los libros analizados podemos detectar cinco momentos o mediaciones diferenciadas entre la política educativa y la política migratoria. La primera entre 1853 y 1880 donde conjugan la república, la política de “puertas abiertas” y la “civilización”. La segunda entre 1881 y 1911 de afianzamiento de la identidad nacional desde una *migración vigilada*, La tercera, entre 1912 y 1929 con el Estado democrático, el ciudadano y los “*migrantes disciplinados*”. La cuarta entre 1930 y 1945 sesgada por

golpes de estado, el *migrante seleccionado* y el nacionalismo. Finalmente, entre 1946 y 1955 muta la selectividad con el estado populista, el *migrante como trabajador* y la curricula doctrinaria hasta su declinación.

a. República, “puertas abiertas” y la civilización (1853-1880)

Acorde con la modernización del estado nacional argentino los libros editados en este período priorizan el acceso al saber universal de la modernidad europea desde la instrucción popular, que impulsaba el político y pedagogo Domingo Faustino Sarmiento. El parámetro era poblar estas tierras difundiendo la civilización alcanzada por algunos estados nacionales europeos y americanos. En el prólogo del *Libro de las escuelas* (1876) se manifiesta esto al considerar que el saber es fundamental “para nuestra raza tan atrasada e ignorante [...] que va a cambiar no solo con la Constitución” (AGUILERA, 1876, p. 74). La propuesta de “civilizar” al nativo mediante la inmigración fue validada en sus inicios, no solo, por la traducción de libros extranjeros⁹ sino por la apertura de escuelas de colectividades como las italiana (desde 1858) donde flameaba su bandera y se enseñaba historia e idioma italiano (FAVERO, 1985).

La centralidad y la preferencia de algunos países europeos en la promoción de la inmigración es un tópico central para lograr la regeneración de la raza criolla o nativa y despojarla de su impronta española. *El Libro de las escuelas* si bien acepta que todos los hombres serán bienvenidos, establece diferencias dadas por:

Las posibilidades de raza que el Santo Padre les otorgó [...] donde primero están los de color blanco [...] pelo rubio, ojos azules, solidez en su pensamiento. Después los americanos [...] de color cobrizo o amarillento, y [...] corazón tímido. Por último los de “color negro [...] pelo erizado, corazón bárbaro que ha tocado en triste suerte a la mayoría de los africanos” (AGUILERA, 1876, p. 18).

⁹ De Sabatier, A. *El amigo de los niños*, Buenos Aires, Imprenta de la Revista, 1854.

b. Estado – Nación, migración vigilada y ser “nacional” (1881-1911)

La actitud de “puertas abiertas” queda reflejada en la lectura “La matrícula” (SANCHEZ DE GUZMÁN, 1898) donde una maestra se muestra preocupada por un tío que recibe a sus sobrinos ya comenzadas las clases y considera que:

Este no debería pagar la multa El fin de la Ley no es recaudar, todos los niños de ambos sexos en edad de ir a la escuela que se hallen en el país, la han pagado, pero los que aún no vivían en él, no deberían pagarla (Op.cit. p. 77).

A su vez, que la cuestión de no hablar el idioma no debería ser considerado un contratiempo: “no importa [...] dice la maestra, yo también hablo un poco de francés y nos vamos a entender” (op.cit. p. 77).

Sin embargo, para fines del siglo XIX, esta connotación varía y el “otro” u extranjero se diferencia porque tiene otra patria, bandera y lengua de las que debe despojarse para ser aceptado Son significativas lecturas como “La bandera” y “La guardia nacional: nacionales y extranjeros”. La primera considera, “que el amor que debemos a la bandera de nuestra patria, debe inspirarnos el mayor respeto por la del país en que vivimos” (SANCHEZ DE GUZMÁN, 1898, p. 18) y por eso Tomás le pregunta a su tío:

¿Nosotros no tenemos nada ver con esa bandera? ¿No ha dicho Ud. que no es la nuestra? No es la nuestra, es cierto, pues nosotros somos extranjeros y esa es la bandera argentina pero por eso debemos mirarla con respecto como a los hijos del país [...] El argentino esta en su patria, que es lo que esa bandera representa, y nosotros hemos venido de afuera a vivir con ellos [...] a vivir en casa de ellos, por nuestro gusto y sin que nos obligasen, nos han acogido bien y por eso les debemos gratitud. Por un mal entendido amor a la patria que abandonaron, algunos extranjeros se muestran poco respetuosos con el país que los acogió (op. cit, p. 18-19).

La segunda lectura es un verdadero “catecismo” cívico para los extranjeros cuando se interroga: “¿En qué se diferencian los derechos que tienen los ciudadanos argentinos de los extranjero?” y responde:

Los extranjeros gozan al igual que los argentinos “del derecho de profesar su culto, de emitir de palabra o por escrito sus ideas y pensamientos siempre que no estén reñidos con la moral y las buenas costumbres, enseñar y aprender lo que le plazca, de acuerdo con las leyes escolares; viajar por dentro y fuera del país, comprar, vender, fabricar [...] Tienen además la garantía de no ser presos sino en el acto de cometer un delito o en virtud de orden de juez competente. Los argentinos gozan estos y los derechos políticos por local pueden elegir y ser elegidos presidentes, vicepresidentes, gobernadores. Tampoco pueden ser extranjeros arzobispos, jueces, escribanos, ni aún naturalizándose. Sí los extranjeros pueden ser presidentes y vocales de las municipalidades y hasta en algunas elecciones pueden votar en ellas (Op.cit, p. 169).

La interculturalidad reinante demandaba de variados mecanismos para identificar e integrar al otro en la nación que los acoge:

El pequeño comensal le preguntó al abuelo [...] ¿a quien quiere más abuelito, a San Martín o a Garibaldi? El nieto ese mismo día había reñido por San Martín con su vecino de banco escolar, un italianito [...] Son ellos dijo el abuelo los que están poniendo el país a la miseria (ESTRADA, 1908, p. II y III).

Las lecturas analizadas dan cuenta de las vías de integración que propone el Consejo Nacional de Educación que coloca al maestro en un rol esencial:

en una ciudad como la nuestra donde en los hogares se cultiva la pasión y las tradiciones de la tierra lejana [...] hay que hacer de la escuela una escuela cívica[...]Una educación patriótica pasa por la bandera, el himno, la pirámide mayo, las estatuas, la procesión del 25 de mayo y

del 9 de julio, [...] Hablamos de escuelas en donde es difícil imponer las notas del himno nacional sobre las del himno de los trabajadores, con que una parte de los alumnos contestan á la otra parte, y de rivalidades en que entran en juego entre la bandera argentina y la bandera roja, el idioma patrio y las lenguas extrañas (*Lecturas argentinas*, p. IV a VII).

En el centenario de la Nación, en 1910, el viraje se profundiza desde el ideario de lo iberoamericano, la Madre Patria — España — y todo lo que ello entraña. La nación se construye ya no tanto como crisol de razas, sino privilegiando la raíz colonial hispana y despojándose de lo conflictivo vía la Ley de Defensa Social de 1910 (expulsión de extranjeros).

c. El estado democrático, el ciudadano y la migración disciplinada (1912- 1929)

La impronta nacional iniciada en la etapa previa se refuerza en este periodo desde el calendario escolar. El gobierno de las clases medias, instala la celebración del Día de la Raza (1917) que honra el “encuentro” de culturas y silencia a las naciones formadoras de este país.

El primer sentido se expresa con recuerdos cada vez más lejanos de la patria de origen. En la lectura “El colono” el relator se pregunta “¿Cuántas veces mirando el cielo, no sintió el recuerdo de la Patria? Pero sabe que posee en esta más que en su país: hogar propio, alimento seguro, todos están sanos” (FERNÁNDEZ ALONSO, 1923, p. 131). En el libro *Pensamiento* (1925) no solo se invita a olvidar sino a afianzar lo que ahora son: “En la República Argentina hay millares de hombres que nacieron en otras patrias que están muy lejos. Aunque eran extranjeros de nombre se hicieron argentinos” (p. 25).

En este proceso, los niños eran un factor clave para la sustitución de la identidad de origen. El puente para poder olvidar lo expresan las estrofas del “*Himno patriótico infantil*”:

Nuestros padres nacieron muy lejos (bajo tantas banderas distintas [...] y aquí están nuestros padres en ella y hasta muertos en ella estarán, engendraron la plebe argentina y ellos son, argentinos también (FERNÁNDEZ ALONSO, 1923, p. 145).

Ese sentido de “pacificación” alerta frente a los reclamos de obreros urbanos y rurales. Los libros de lectura no son ajenos a este clima social, sino que, por el contrario, ponen al niño frente a la responsabilidad de no seguir el ejemplo de algunos mayores:

Patria los que hemos nacido en esta tierra y aun los buenos extranjeros que se radican en ella para adaptarse tienen por patria a la argentina, nación pacífica laboriosa y buena, si se la comprende y considera; pero fiera, altiva y castigadora si se la provoca (FERNÁNDEZ ALONSO. Op.cit, p. 294).

Por lo expresado la política de “puertas abiertas” se demarcó de manera de evitar por un lado, los peligros del multiculturalismo y por el otro, el desembarco de ideologías marxistas en plena ebullición en Europa.

d. Entre los golpes de estado, el migrante “seleccionado” y el nacionalismo. (1930- 1945)

Si bien, los golpes de estado de 1930 y 1943 profundizan el disciplinamiento social desde una cosmovisión nacional-católica y militar, en los libros de lectura pervive la imagen de la patria receptora y salvadora. La ciudad de Buenos Aires instalada como puerto, es el primer lugar al que, los inmigrantes llegan y divisan desde los barcos. Esta imagen del inmigrante/barco/ puerto es una iconografía que se mantiene pese a los cambios de la política inmigratoria. En *Almas en Flor* (1932) y *Proa* (1932) se condensan este sentir:

En el puente de proa, en el instante solemne de la llegada y ante la visión vaga del puerto apenas perceptible, noté lo que significa para la humanidad desheredada, la esperanza de la tierra prometida” (TORO Y GÓMEZ, 1932, p. 116).

Por su parte Proa lo hace más sustancial. Un barco encallado en el puerto e inmigrantes bajando de él. (TOLOSA Y FESQUET, 1932: 92). Sin embargo esa recepción esta ahora bien pautada. La vertiente nacionalista toma de ejemplo destituyente a los que no tienen patria y no están dispuestos a hacerlo. En la lectura “Hombres sin patria” (*Patria Grande*, 1933) el relator se pregunta “¿de dónde salieron? ¿A dónde van?”, cuando uno de los interlocutores del diálogo ubica al otro — “los gitanos” — considera que éstos “reniegan de la lengua, del trabajo [...] van sin rumbo [...] nada tienen, nada pueden, nada quieren” (p. 253). Estas connotaciones de exaltación no son ajenas al orden mundial donde varios Estados-nación se constituyen desde la exclusión del “otro”, que paradójicamente pone en un mismo plano a las cuestiones ideológicas y las genéticas (España con Franco, Italia con Mussolini, Alemania con Hitler).

Sin embargo los libros de lectura, no explicitan la exclusión. Mantienen un sesgo de apertura pero bajo otros parámetros. En el libro *Despertar* (1942) la lectura “Los inmigrantes” manifiesta que se trata de una “patria hospitalaria”

En ese momento llegaba el buque y apreciamos el desembarco de los pasajeros. La mayor parte era gente humilde. Algunos quedaron en la ciudad, otros se fueron al campo [...] la argentina es patria hospitalaria (LUCHIA DE PUIG, 1942, p. 61).

No obstante la “patria hospitalaria” contiene al mismo tiempo sustratos represivos y de proteccionismo. A medida que avanza el Estado interventor, el inmigrante comienza a visualizarse como “potencial competidor de la mano de obra local por lo que, obstaculizando su ingreso, se intentará proteger el empleo interno” (NOVICK, Op.Cit.).

El estado social, el migrante como trabajador y la escuela doctrinaria (1946-1955)

Este período se enmarca en el gobierno peronista, donde acontecen cambios respecto de la cuestión migratoria, editorial y curricular. La renovación curricular no sólo, incorpora contenidos de religión católica¹⁰, sino también de doctrina partidaria que afectaron la producción editorial y la autonomía de los autores. Respecto a esta cuestión es interesante observar como las Editoriales se reacomodan. Vale de ejemplo el libro *Mariposas* de 1946 que manteniendo su diseño original, en 1953 se renueva ampliando el número de páginas en las que se incluyen las lecturas requeridas por los Programas oficiales. En 1956 después del golpe de Estado, esta edición, al igual que las de otras editoriales, vuelven al formato original estratégicamente foliado. No obstante hay otros casos, como el de Ediciones Lasserre, que luego de la muerte de la esposa del presidente — Eva Perón — edita varios libros de lectura de corte apologéticos tales como: *Evita* (1952), *El alma tutelar* (1953), *Pueblo Feliz* (1953) y *El hada buena* (1954), que a diferencia de los anteriores son prohibidos luego del golpe de 1955.

Retomando el problema de la integración, el diseño curricular se interrelaciona con la política migratoria. Desde el modelo de estado social o populista construir la identidad nacional no era “poblar” e integrar desde la ciudadanía y la escuela, como el modelo liberal, sino corporizar lo latinoamericano.

Este proceso se da por dos vías. Por un lado, la elección de una migración interna (del medio rural a las ciudades) y de países limítrofes, aseguraba dos pilares claves — religión e idioma — para una rápida asimilación y el reposicionamiento de la “Nueva Argentina”. De esta manera la figura del inmigrante se unía con el núcleo simbólico del peronismo produciéndose así un desplazamiento del “inmigrante ciudadano”

¹⁰ Por el Decreto Ley Nº 18411/1943 la enseñanza religiosa ya se dictaba en la provincia de Buenos Aires y ese referente se amplía a nivel nacional con la Ley Nº 12978/1946.

al “inmigrante trabajador”. Esta referencia aparece en el libro de lectura “Patria Justa” (1953) cuando alude a ellos como “honrados, laboriosos y de buena voluntad [...] inmigrantes que la constitución Justicialista protege” (GARCÍA, 1954, p. 164).

La interrelación entre la figura del inmigrante y la tierra que lo recibe es visible en un pasaje del libro *Pueblo Feliz* (1953). Allí un niño pregunta al padre “¿A quién se le llama inmigrante?” Este lo describe “como ese trabajador que con sus familia se radica en esta tierra, en esta patria hospitalaria”, pero a su vez “generosa” pues “lo recibe con los brazos abiertos” (RAGGI, 1953, p. 30). La generosidad no es ambigua sino que está relacionada con el ideario gubernamental: “aquí comen en paz, aquí nacen sus hijos protegidos por nuestras leyes justicialistas” (op.cit., p. 40). Sin embargo este logro es posible sólo si se produce como señala el presidente Perón una adaptación tal que permita que “los hombres de buena voluntad no serán nunca extranjeros aquí” (Idem, p. 41). En este sentido, opera una interesante conjunción entre “patria hospitalaria” y “patria generosa” o “tierra de promisión” (ARENA, 1955, p.1). Ya no es solo una tierra de oportunidades sino que, ante los trágicos acontecimientos europeos que estaban sucediendo, se ofrece “como una tierra de paz donde infinidad de gente de otros países llegan a sus puertos buscando trabajo y felicidad” (GUTIÉRREZ BUENO, 1953, p. 79).

En todas estas lecturas se mantiene la iconografía previa del barco que arriba al puerto o “el inmigrante que baja del barco y es recibido en el Hotel de inmigrantes” (GARCÍA, op.cit. p. 164) donde: “Algunos lloran, quedan atrás los años de miseria inquietud y desocupación, ante sus ojos trabajo y bienestar. El padre podrá por fin instalar su hogar honradamente. La mamá no podrá decir que no hay pan” (HME¹¹, 1954: 204).

El giro de la política inmigratoria, va mas allá de restricción por asimilabilidad latina. Detrás opera una política de descentralizar la población, “de orientar hacia zonas despobladas los movimientos migratorios de

¹¹ La colección firmada bajo la sigla HME (significa Hermanos Maristas de la enseñanza) fue escrita por diversos maestros especializados según consta en la Biblioteca del Maestro.

origen interno y externo” (BENARÓS, 1953, p. 29)¹², que como no prosperó, desbordó a la ciudad y en 1948 estableció un cinturón denominado Gran Buenos Aires donde se asentó la migración interna y externa¹³.

En otro orden, la cuestión de lo latinoamericano, se entrecruza con la bipolaridad post-segunda guerra mundial y la “tercera posición”¹⁴ proclamada por la doctrina justicialista. Este paulatino pasaje permite entender la reedición en 1956 de un libro de lectura como “Motivos americanos”¹⁵ que en su edición de origen promueve la idea panamericana: una América — norte, centro y sur — unida. En el nuevo contexto, este imaginario es desplazado. La lectura *América* solo recupera a “las naciones que colonizó España que hablan el mismo idioma y tienen la misma fe” (CASO DE SEDANO ACOSTA, 1951, p. 80). Estas naciones además se encuentran unidas por la celebración del “Día de la Raza o el 12 de octubre,” (ibídem), que viene a reforzar esas raíces comunes y lo más importante una América como “tierra de paz” (GÓMEZ REYNOSO, 1954: 82) alejada de las guerras y el comunismo.

A manera de cierre

Las cinco etapas analizadas con las mediaciones que operan desde el libro escolar, dan cuenta de constantes y diferencias en el pasaje de la política de “puertas abiertas” a “migración restringida”. Entre las primeras, podemos observar la preocupación del Estado por regular la cuestión del “extranjero”, ubicando a la escuela primaria pública como depositario

¹² Entre las regiones promovidas estaban la Patagónica, y Cuyo como polos económicos y Mar del Plata como zona de Turismo.

¹³ Se denomina así a los anillos de población en derredor de la ciudad capital que según el Censo de 1947 ya contaba con 1.741.338 habitantes en una población de 15.893.827 de argentinos, con fuerte tendencia urbana (9.932.133 urbanos y casi seis millones en el campo) y en la Ciudad capital con 2.980.043 hab.

¹⁴ Refiere a la alternativa tanto a la influencia del bloque capitalista como al bloque comunista.

¹⁵ Su primera edición era de 1941.

esencial de prácticas de socialización de integración y al libro de lectura como facilitador de la transmisión de diversos discursos en pos de los paradigmas de la política migratoria de turno. Sin embargo el pasaje, no fue abrupto sino que imperan permanencias y vaivenes. “Puertas abiertas” hace referencia a políticas de Estado que, entre 1853 y 1900, fomentaron una inmigración privilegiando el rango europeo, portadora de la civilización. A la modernidad, como primera globalización, no se le ponen trabas. Los mismos saberes universales que habían cambiado a Europa podía circular en estas tierras e imperar la civilización por sobre la barbarie. Sólo había que instruir ciudadanos para esos logros desde la escuela primaria pública y el libro escolar será uno de sus soportes materiales. No obstante, entre 1900 y 1930, estos dan cuenta de una relectura de esa apertura: el otro se asimila, se olvida, se nacionaliza en el país receptor.

“Migración restringida” da cuenta de un giro en virtud del contexto internacional y nacional. Si bien en la etapa previa existía un marco legal no restrictivo, las lecturas dan cuenta de que la “raza” y lo “europeo-cristiano” marcaban la frontera. Entre 1930 y 1955 otros componentes marcan los límites: la “buena” y la “mala” inmigración. Las lecturas no solo expresan qué hacer para pertenecer al primer rango, sino como detectar a los que pertenecen al segundo.

Sin embargo estas connotaciones ya estaban presentes. Entre 1912 y 1929 el buen inmigrante es aquel que se “adapta”, que abandona su cosmovisión y toma la argentina como propia. De no ser así, la Patria recelosa de su identidad “ataca” al que mella su raigambre cultural. Sin embargo, este discurso explícito, desaparece frente a la bipolaridad de la guerra fría. Si bien entre las décadas de 1940 y 1950 la política migratoria obstaculizó la entrada de los judíos e invisibilizó a la URSS, los libros de lectura sostienen el ideario de la patria “hospitalaria”. No cabe duda, por lo expuesto, que los libros de lectura, al tiempo que median sobre el “otro”, también “matizan” o “suavizan” o “niegan” cuestiones conflictivas en derredor de las políticas de inmigración.

Las tensiones analizadas, la calificación del “otro”, la diversidad, la multiculturalidad, la integración, no son cuestiones del pasado.

La identidad nacional y la recalificación del “otro” constituyen una tensión que pervive hasta la actualidad y de la cual la “escuela” al tiempo que continua como escenario de socialización por integración, se ha transformado en caja de resonancia de “otros” que arriban a la ciudad en el marco de los nuevos reflujos migratorios desde el continente asiático y africano.

Referencias

- AGUILERA, V. *El libro de las escuelas*. Buenos Aires: Imprenta del Orden, 1876.
- ALBORNOZ DE VIDELA, G. *Evita*. Buenos Aires: Ediciones Lasserre, 1952.
- ARENA, L. *Senda fragosa*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía, 1955.
- ARENA, L. *Cielo sereno*. Buenos Aires: Editorial Ángel Estrada y Cía, 1947.
- ARENA, L. *Tiempos nuevos*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía, 1955.
- ARGENTINA, *Registro Nacional de Leyes 1874-1877*, Imprenta Especial de Libros de la República, 1881.
- ARMAGNAGUE, F. *Manual de Derecho constitucional*, Tomo I. Teoría de la constitución. Buenos Aires: Depalma, 1996.
- ARTIEDA, T. “El otro más otro o los indígenas americanos en los textos escolares”. En: GUEREÑA, J. L.; OSSENBACH, G. Y.; POZO M. M. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, 2005.
- ASCOLANI, A. “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1. 2010.
- BENARÓS, L. *Cultura ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones Kapeluz, 1953.
- BERTONI, L. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del Siglo XIX*. Buenos Aires: FCE, 2001.

BERTONI, L. "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*. Buenos Aires: UBA, 1992.

BONAUDO, M. *Liberalismo Estado y Orden burgués 1852-1880*; Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Ediciones Sudamericana, 1999.

BORJA, C. *Mariposas*. Buenos Aires: Ediciones Kapeluz, 1946.

BLOMBERG, P. *Pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Estrada, 1925.

CASAS, B. *El alma tutelar*. Buenos Aires: Ediciones Lasserre, 1953.

CAPDEVILLA, A. *Patria Grande*. Buenos Aires: Ediciones Kapeluz, 1933.

CASO de SEDANO ACOSTA, J. *Motivos americanos*. Buenos Aires: Kapeluz, 1951.

CHARTIER, A.; HEBRARD, J. *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Barcelona: Ediciones Gedisa, 1994.

CHOPPIN, A. *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. París: Hacheté, 1992.

CUCCUZA, R. Y; PINEAU, P. (dir.) *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

DE LUCCHIA PUIG, D. *Despertar*. Buenos Aires: Ediciones Lasserre, 1942.

DE SABATIER, A. *El amigo de los niños*. Buenos Aires: Imprenta de la Revista, 1854.

ESTRADA, T. *Lecturas argentinas*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía, 1908. p. II y III.

DEVOTO, F y ROSOLI G. *La inmigración italiana en la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Biblos, 1985.

DI TELLA, T. Populismo y Reforma en América Latina. *Revista del Instituto de Desarrollo económico*, Buenos Aires. v. 4, n. 16, 1965.

ENTEL, A. *La imagen de los procesos sociales en los libros de lectura (1930-1982)*. Buenos Aires: FLACSO, 1982.

FAVERO, L. “*Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1860-1914)*”. En: DEVOTO, F y ROSOLI, G *La inmigración italiana en la argentina*, Buenos Aires: Ediciones Biblos, 1985. p. 165-207.

FERNÁNDEZ ALONSO, E. *El Argentino*. Buenos Aires: Ediciones Kapeluz y CIA, 1923.

GALANTE, M. A. “*Conflictos y alternativas en las políticas migratorias en tiempos de transición y consolidación del primer peronismo: del nacionalismo racista a la planificación económico-social y la promoción de la inmigración*”. En: *Actas del X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia* de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario, 2005. Disponible en: <<http://www.aacademica.org/000-006/733>>. Acceso em: 19/01/2017.

GALVIN, I.; FRANCO, P. *Propuesta metodológica para el trabajo social con inmigrantes*. Madrid: Siglo XXI, 1996.

GARCÍA, L. *Patria Justa*. Buenos Aires: Kapeluz, 1954.

GUTIERREZ BUENO, A. *Privilegiados*. Buenos Aires: Ediciones Kapeluz, 1953.

GOMEZ REYNOSO, C. *El hada buena*. Buenos Aires: Ediciones Lasserre, 1954.

HALPERÍN DONGUI, T. *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Barcelona: Ariel, 1995.

HME. *Auras argentinas*. Buenos Aires: Ediciones HME, 1954.

KAUFMANN, C. (dir). *Dictadura y Educación*. Tomo 3. Los textos escolares en la historia argentina reciente. Universidad Nacional de Entre Ríos /Miño y Dávila Editores, Bs. As, 2006.

LOBATO, Z. “Revolución, Republica y Confederación” y “De la republica escindida a la unidad de la Nación”. *Nueva Historia Argentina*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2000.

LINARES, M. C. *Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)*. En: CUCUZZA, H. y PINEAU, P. (dir.). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina*. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2002.

MONTENEGRO, A. M. “Los amigos de los niños: una mediación permanente en la construcción de una entidad de nación y ciudadanía, Buenos Aires, 1853-1935”. En: HERRERA, M: *Encrucijadas e indicios sobre América Latina*, Bogotá: UPN, 2007. p 23-37.

NOVICK S. “Política migratoria en la argentina”. En: OTEIZA, E y otros: *Inmigración y discriminación. Políticas y discurso*. Buenos Aires: GEU, 1997.

OSLAK, O. *La formación del Estado argentino*. Orden y progreso y organización nacional. Buenos Aires: Ariel Historia, 2006.

PERÓN J.D. *Ordenamiento económico-social*, Vicepresidencia de la Nación, Consejo Nacional de Posguerra. Buenos Aires: G. Kraft, 1945.

RAGGI, A. *Pueblo Feliz*. Buenos Aires: Ediciones Luis Lasserre, 1953.

SÁNCHEZ DE GUZMÁN, F. *Historia de un niño*. Buenos Aires: Aquilino Fernández, 1898.

RECCHINI DE LATTES, Z. “La población: crecimiento explosivo y desaceleración, 1855-1980”. En: Romero, J. L. *Buenos Aires: Historia de cuatro siglos*, Tomo 2, 2000.

ROCK, D. *Desde la colonización española hasta Raúl Alfonsín, 1516-1987*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1989.

ROCK, D. *La construcción del Estado y los movimientos políticos en la Argentina, 1860-1916*. Buenos Aires: Prometeo, 2006.

ROCK, D. *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.

ROMERO, L. *El Radicalismo*. Buenos Aires: CEPE, 1974.

SPREGELBURD, R. *Políticas del Consejo nacional de educación sobre producción y circulación de textos escolares en el nivel primario (1881-1916)*. 2004. Tesis (maestría en Política y Gestión de la educación– Universidad Nacional de Lujan, Buenos Aires, 2004.

TORO Y GÓMEZ, C. *Almas en flor*, Buenos Aires, Editorial A. Kapeluz y Cía, 1932.

TOLOSA, P.; FESQUET, A. *Proa*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cia, 1932.

VANOSSI, E. “La constitución de 1949”. *Teoría Constitucional*, Tomo I. Buenos Aires: Depalma, 2000.

WAINERMAN, C.; HEREDIA, M. *¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria*. Buenos Aires: Editorial Belgrano, 1999.

ZANATTA, L. *Del estado liberal a la nación católica*. Buenos Aires: Ediciones Sudamericana, 1999.

ZANATTA, L. *El populismo*. Buenos Aires: Katz Difusión, 2014.

Recibido: 30/10/2016

Received: 10/30/2016

Aprovado: 20/11/2016

Approved: 11/20/2016

