

Do “gobernar es poblar” ao “educar es argentinizar”: Emigrantes e educación na Arxentina finisecular.

From the idea that “to govern is to populate” to “to educate is to argentinize”: Migrants and Education in Argentina at the Turn of the Century.

Xosé Manuel MALHEIRO GUTIÉRREZ
Universidade da Coruña
jose.malheirog@udc.es

RESUMO: A poboación que forma a Arxentina finisecular é un aluvián de culturas, linguas e influencias ideolóxicas que a estrutura política do novo Estado pretende uniformar e consolidar baixo un sentimento identitario que necesariamente debe comezar por formarse na escola. O presente traballo detense na tendencia dos diferentes colectivos inmigrantes para manter e preservar as súas señas de identidade no lugar de destino mediante experiencias educativas propias e nas estratexias do propio Estado por crear instrumentos lexislativos que axuden a construír un sentimento de pertenza, inherente á formación dun novo cidadán no novo tempo político poscolonial. En ambas vertentes dunha mesma realidade, a escola desempeña un papel fundamental.

PALABRAS CHAVE: Emigración, inmigración, educación, ideoloxía, lexislación educativa, historia da Educación arxentina, escola, asociacionismo emigrante.

ABSTRACT: The population that formed Argentina at the turn of the century was a barrage of cultures, languages and ideological influences which the political structure of the new State aimed to standardize and consolidate under a sense of identity, which was inevitably and necessarily developed in the schools. This article takes a close look at the trends of the different immigrant groups to preserve their characteristics and identities in their countries of destination by means of both their own educational experiences and State strategies to create legislation geared towards building a sense of belonging, fundamental to the education of new citizens in the new post-colonial political era. From both sides of the same situation, schools played a key role.

KEY WORDS: Emigration, Immigration, Education, Ideology, Education legislation, History of education in Argentina, School, Migrant associations.

Sarmiento non tiña dúbidas: “No hay otro mundo cristiano desierto y civilizable que la América”¹, e entre os pobos deste continente, só a Arxentina está chamada a recibir á poboación europea, “que desborda como el líquido de un vaso”. O único modo de transformar o deserto americano nunha terra feraz era poboándoo con xente laboriosa. Como tampouco tiña dúbidas Alberdi: “El terreno es la peste de América, como lo es en Europa su carencia, hay que escapar de la soledad; poblar nuestro mundo solitario”; para o que propón unha inmigración *civilizada*, cuxas virtudes enxalza: “Cada europeo que viene, nos trae más civilización en sus hábitos, que luego comunica en estos países, que el mejor libro de filosofía. ¿Queremos que los hábitos de orden y de industria prevalezcan en nuestra América? Llenémosla de gente que posea hondamente estos hábitos. Ellos son pegajosos: al lado del industrial europeo, pronto se forma el industrial americano”².

Na Arxentina, a noción de inmigrante definida polas élites sociais tivo desde o seu momento inicial unha connotación positiva, pese a ser asociada ao seu carácter europeo e agrario, ámbitos aos que se foi restrinxindo progresivamente. Visión asociada aos inmigrantes como axentes de civilización e forza de traballo nun momento non que primaba o desenvolvemento baseado na afuencía de capital e man de obra estranxeira para a que o goberno deseñara unha política de inmigración europea. O ingreso ao país realizábase de modo individual ou a través de sociedades mixtas, que propiciaron ensaios de colonización con asistencia inicial do inmigrante para o seu acomodo e colocación. Estas experiencias ofreceron unha relativa protección ao recién chegado mentres comezaba a pensarse na necesidade dunha tutela oficial e directa desde o seu desembarco, como así sucedeu coa Ley 817 de Inmigración y Colonización de 1876³. O goberno deseñara unha política de inmigración europea co fin de colonizar un inmenso e despoboado territorio e fomentar o traballo da terra para que a produción agrícola abastecese o mercado nacional, e de ser posible, tamén o da exportación.

Con todo, o crisol de razas que aos poucos teceu as bases da unificación nacional foi fundindo masas de obreiros provenientes de diferentes rexións e culturas de Europa e

¹ Domingo Faustino Sarmiento, *Civilización y Barbarie. Textos completos* (Bos Aires, Tecnibook Ediciones, 2011) 4, 1ª edición.

² Juan Bautista Alberdi, *Obras completas*, Tomo III (Bos Aires, Imprenta de “La Tribuna Nacional”, 1886), 88.

³ Esta lei, que define ao inmigrante como “todo extranjero jornalero, artesano, industrial, agricultor o profesor, que sendo menor de sesenta anos y acreditando su moralidad y sus aptitudes, llegase a la República para establecerse en ella, en buques a vapor o a vela, pagando el pasaje de segunda o tercera clase, o teniendo el viaje pagado por cuenta de la Nación, de las provincias, o de las empresas particulares protectoras de la inmigración y la colonización”, expresaba o espírito repoboador de Alberdi, y determinou unha intervención oficial en gran escala, desde o control sanitario ata a organización administrativa a través de organismos especializados e técnicos. As autoridades procuraban así controlar o mercado de traballo onde o obreiro estranxeiro tiña un valor de cambio; tratábase entón de colocalo de acordo ás necesidades que reclamaba o desenvolvemento do país, limitando en todo o posible a marxe da opción individual. Pode consultarse, tamén, de Fernando Devoto, “Políticas migratorias argentinas y flujo de población europea, (1876-1925)”, *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, nº 11 (1989): 135-158, onde o autor analiza as políticas migratorias arxentinas e os seus límites aos efectos de intensificar o reorientar o fluxo migratorio europeo. O estudo das distintas iniciativas administrativas e parlamentarias no período de entreséculos permite observar as ambigüedades presentes na posición do grupo dirixente arxentino en especial en canto ao tipo de emigración que se debía promover e aos mecanismos para logralo.

Asia, que achegaban diversas linguas, distintos trazos culturais así como dispares graos de formación e de cualificación profesional. As colonias do norte e do sul, como as do litoral, dos ferrocarrís e dos salgadeiros, absorberon grandes continxentes de man de obra provocando nas capitais unha saturación de oferta que tendeu a empeorar as condicións de traballo. E a sociedade arxentina foise fraguando a costa do esforzo e do sufrimento de proletarios europeos, forzados a soportar interminables xornadas laborais a cambio de minguidos salarios nunha contorna estraña, cando non directamente hostil.⁴

En Bos Aires o Córdoba comezou a perfilarse un novo escenario, o do mundo do traballo asalariado formado maioritariamente por eses estranxeiros de diversa natureza. Esta masa, que soportaba condicións laborais igualmente heteroxéneas e inestables, estaba composta por traballadores non cualificados, que en tempos de colleita ocupábanse non campo e alternaban as actividades rurais coa estiba portuaria ou a construción civil e obras públicas; outros traballaban no servizo doméstico, e unha cantidade considerable desenvolvía actividades comerciais ou artesanais en modestos *boliches*.

Desde unha perspectiva sociocultural, este proceso de arribada masiva conlevo un modelo de interrelación cultural e de fusión étnica que fixo do Bos Aires finisecular unha complexa pero necesaria Babel. Era a oleada migratoria convocada a labrar e traballar os campos, a construír os grandes proxectos de obras públicas, a levantar desde a diversidade cultural a armazón social dun estado que conseguira xa a emancipación política, pero que ademais debía facerse "nación". E Arxentina xurdiu á historia como un estado sen a consistencia dunha sociedade civil, dun imaxinario colectivo compacto que proporcionase á poboación trazos identitarios, sentido de pertenza. É dicir, "conciencia nacional". Algo que debía lograrse, prioritariamente, desde o sistema educativo⁵.

Tanto Sarmiento como Alberdi non tardaron en comprobar que os inmigrantes provenientes das rexións rurais do sul de Europa non respondían ao que se esperaba; e como expresa Corina Courtis, "la realidad de la inmigración transatlántica se apartó del ideal sarmientino-alberdiano"⁶, pois a gran maioría carecía de instrución básica, unha parte importante estaba sen alfabetizar, e na súa totalidade sumaban unha gran diversidade étnica e cultural⁷. Doutra banda, tamén chegaban ao país inmigrantes con tradición e

⁴ En 1901 vivían en Bos Aires arredor de 235.000 asalariados entre os que se atopaban obreiros, empregados, servidores públicos, carreteiros, etc. Con todo, naquel ano existían 46.500 parados, que supoñían o 25 % dos asalariados. Ao menos, o 5,5 % da poboación total da capital padecía escaseza e precariedade material permanente. Véxase Iacov Oved, *Él anarquismo y el movimiento obrero en Argentina* (Bos Aires, Siglo XXI, 1978).

⁵ Mario Grondona, *La Argentina en el tiempo y en el mundo* (Bos Aires, Editorial Primera Plana, S.R.L. 1967).

⁶ Corina Courtis, *Construcciones de alteridad. Discursos cotidianos sobre la inmigración coreana en Buenos Aires* (Bos Aires, Eudeba, 2000), 20.

⁷ Con todo, o feito de que os inmigrantes da Europa do sul foran basicamente traballadores non cualificados, ou con unha cualificación baixa, supón que posuían un baixo capital humano específico (asociado a determinadas industrias ou actividades nos seus países de orixe) e que iso lles permitiu adaptarse mellor a mercados de traballo distintos e non perder ingresos asociados a unha maior cualificación profesional. Véxase Timothy J. Hatton e Jeffrey G. Williamson. *The Age of Mass Migration. Causes and Economic Impact* (New York, Oxford University Press, 1998).

militancia en movementos obreiros, moitos deles líderes expulsados dos seus países por cuestións sociais, e obreiros adestrados na loita de clases que comezaron a compoñer un pensamento local con influencias e matices inspirados non socialismo e no anarquismo⁸.

E aconteceu que a inmigración proxectada, coa que se quería europeizar e modernizar o país seguindo o modelo norteamericano, acabou diferindo substancialmente da realidade. Alzáronse numerosas voces que sinalaban a necesidade de seleccionar os futuros traballadores arxentinos para formar unha comunidade racial e culturalmente homoxénea, evitando a “mala” inmigración. Por exemplo, Juan Alsina, desde a Dirección Xeral de Inmigración, amosaba a súa preocupación polo ingreso masivo de poboación rusa, polaca e sirio-libanesa, continxentes moi denostados polas súas supostas baixas calidades sociais e morais, e polas súas escasas posibilidades de se converteren en obreiros e xornaleiros útiles, en avezados agricultores ou en nais responsables da súa prole⁹. E así tratou de regularse unha entrada máis selectiva a través da *Ley 4.144 de Residencia de Extranjeros* (1902) e a *Ley 7.209 de Defensa Social* (1910), que establecían a selectividade no ingreso e a expulsión de quen promovera “el ataque por cualquier medio de fuerza o de violencia contra las instituciones, el gobierno y/o los funcionarios públicos” ou puidesen estar comprendidos dentro do concepto de “inmigración viciosa o inútil”¹⁰.

Desde 1880 a inmigración promovida polo Estado ou asociacións empresariais reemprazará á individual ou de pequenos grupos, efectuando unha alteración fundamental no movemento obreiro, xa que o nivel dos que chegaban era de menor cualificación. E esta inmigración masiva, maioritariamente inculta pero voluntariosa e sacrificada, era tamén tenaz e reivindicativa, e non seu conxunto fixo dar un xiro á actitude dos gobernantes. Factores como o desemprego ou a precariedade laboral, a falla de asistencia sanitaria e de educación para os seus fillos, o amoreamento nos barrios obreiros, o illamento no submundo das remotas estancias rurais... contribuirán á unión societaria e á organización política e sindical. Neste contexto, o inmigrante pasa de ser unha esperanza para ser unha ameaza; de *laborioso* tórnase *potencialmente perigoso*. Un trastorno para a orde pública e a cohesión social, dada a súa inclinación ao asociacionismo obreiro e á organización de movementos políticos, principalmente socialistas e anarquistas.

E neste contexto de certa conflictividade social que preside o último terzo do século XIX na Arxentina, a emerxencia de movementos e ideoloxías e a visión pesimista dos efectos da urbanización acelerada (suposto aumento da marxinalidade, da criminalidade e doutras doenzas sociais) alarmaron ás élites gobernantes sobre o perigo que supoñía a presenza de determinados substratos da inmigración. Neste sentido, a educación pasa a ocupar un

⁸ Gladys S. Onega, *La inmigración en la literatura argentina (1880-1910)* (Bos Aires, Cedral, 1982) 14.

⁹ María Silvia Di Liscia e Melisa Fernández Marrón, “Sin puerto para el sueño americano. Políticas de exclusión, inmigración y tracoma en Argentina (1908-1930)”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, (Debates, 2009) [En liña], Posto en liña o 29 novembro de 2009. URL: <http://nuevomundo.revues.org/57786>. Consultado o 11 xullo de 2012.

¹⁰ Corina Courtis, *Construcciones de alteridad. Discursos cotidianos sobre la inmigración coreana en Buenos Aires* (Bos Aires, Eudeba, 2000), 20.

papel estratéxico singular como factor de cohesión e de prevención de efectos indeseados. Sobre ese papel específico, imos aproximarnos a tres planos da súa dimensión educativa:

- A influencia das achegas ideolóxicas dos diferentes colectivos inmigrantes no sistema educativo arxentino.
- As realizacións escolares de identidade étnica promovidas en chan austral.
- As estratexias oficiais suscitadas desde a educación oficial para tratar de "normalizar" socialmente unha masa inmigrante heteroxénea.

Unha idea percorría América Latina xunto aos movementos independentistas, expresada polo intelectual venezolano Andrés Bello, que podería soar definitiva: "Finalizou a hora dos guerreiros; chegou a hora dos educadores"¹¹. Chegara a hora da emancipación, da modernización das sociedades e da liberdade cidadá como valor dun novo tempo republicano fronte ao sometemento da época colonial. E nesta dialéctica dos discursos teóricos, a escola vai ser o lugar onde se intente construír o entramado ideolóxico e político para unha nova sociedade a través da inevitable reavaliación do legado colonial e revolucionario¹².

Deste xeito, o sistema educativo foise fraguando, lentamente, baixo ese prisma construtivista, a forza de conciliar as consecuencias da independencia baixo o ronsel do liberalismo e, simultaneamente, as do impacto provocado pola afluencia de continxentes de colonos europeos tremendamente dispares. Todo iso debería dar como resultado unha comunidade *imaxinada*, construída basicamente polo Estado a través de dispositivos como a educación, os símbolos nacionais, mapas, censos, mitos, rituais e establecemento de dereitos¹³. Unha comunidade imaxinada polos responsables políticos

¹¹ Bello (1781-1865) é recoñecido en toda América Latina polo seu fecundo labor a prol dos ideais liberais do seu tempo. A través de Venezuela, a súa patria natal, Chile, a súa terra adoptiva, e Londres, a súa residencia temporal foise conformando unha personalidade que pode definirse con autoridade como pedagogo, poeta, diplomático, xurista, filólogo, filósofo, crítico, xornalista e sociólogo. Sendo profesor defendeu a ensinanza do latín e publicou a súa *Gramática Latina* (1838). Foi afervorado partidario do ensino primario, chegando a afirmar: "Creo urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. La instrucción primaria no se defiende sino donde han forecido de antemano las ciencias y las letras". Escribiu a súa famosa *Gramática Castellana* (1847), que lle abriu as portas da Real Academia Española. O seu labor de profesor iniciouse en Caracas. Alí, tivo a Simón Bolívar como un dos seus alumnos, a quen lle ensinaba Xeografía. Antes de abandonar Caracas tiña xa unha formación humanista que perfeccionou, máis tarde, en Londres e logo en Santiago de Chile, acadando nesta cidade a súa madurez pedagóxica. Morre alí o 16 de outubro de 1865 despois de terlle dado á República chilena un Código Civil e unha Universidade, da que foi Rector vitalicio desde 1843 ata a súa morte. Pode consultarse unha completa biografía resaltando cada unha desas facetas na seguinte dirección dixital: <http://www.efemeridesvenezolanas.com/html/bello.htm> o a través do traballo de Elisa Daher Hernández, "Notas sobre la Gramática Latina de Andrés Bello". Outro traballo a ter en conta é o de Florencia Ferreira de Cassone (2009): "Andrés Bello y la integración iberoamericana", en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*, comps. Marisa Muñoz e Patricia Vermeren (Bos Aires, Colihue), 227-236.

¹² Darío Roldán, "Notas sobre la tradición liberal en Francia y Argentina", en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*, comps. Marisa Muñoz e Patricia Vermeren (Bos Aires: Colihue, 2009), 44.

¹³ Delia Albarracín, "Los discursos escolares del siglo XXI desde la perspectiva de nación, ciudadanía y democracia", en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*,

dun Estado que, como indica Andrea Alliaud citando a M. Cavarozzi, non se constituíu como representante da sociedade civil, senón como encargado de conformala non marco dun réxime oligárquico de exclusión explícita. Un réxime, convén tamén dicilo, onde as únicas formas de participación das clases populares eran, en realidade, unha combinación de manipulación e control paternalista¹⁴.

Influencias ideolóxicas da inmigración: entre a doutrina política e o pensamento pedagóxico.

A oleada migratoria, formada por traballadores non cualificados, representou a canle máis importante para a introdución do marxismo, do socialismo reformista e do anarquismo en América latina¹⁵. Entre os seus integrantes, os alemáns eran os que mellor coñecían as ideas de Marx e asumiron a tarefa de cooidar a fidelidade da súa transmisión. Pola súa banda, os inmigrados italianos estaban especialmente infuídos polo anarquismo de Enrico Malatesta e Pietro Gori, e os franceses polo filósofo político e revolucionario Pierre-Joseph Proudhon.

Entre os inmigrantes españois, anarquismo e socialismo concitaban similares simpatías e non había unha clara identificación. Desde a Restauración borbónica de 1874 foron embarcando continxentes de traballadores cunha certa conciencia política, maioritariamente cataláns e andaluces, que buscaban refuxio alén do océano. Quizáís, por este motivo existía en Bos Aires, xa desde comezos da década dos setenta, unha sección española da Asociación Internacional de Traballadores. E aínda que moitos destes activistas abandonarían os seus movementos ao establecerse e iniciar unha nova vida, outros buscaron o camiño para renovar a súa actividade anarquista, como foi o caso de Gregorio Inglán Lafarga, Rafael Roca, Bautista Fueyo ou Antonio Pellicer Paraire. Este último, obreiro tipógrafo, sería o impulsor, a principios de 1891, da *Federación Obrera Regional Argentina* (FORA)¹⁶. Para o caso dos galegos, como estudou Vieites Torreiro, a súa presenza no movemento obreiro arxentino dáse habitualmente por inmersión, cando as súas expectativas como inmigrantes frústranse e sofren un rápido proceso de proletarización nun contexto ausente de lexislación social. Non se descarta a chegada, pouco coñecida ata o momento, de obreiros galegos politicamente concienciados, forzados

comps. Marisa Muñoz e Patricia Vermeren (Bos Aires, Colihue), 157.

¹⁴ Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino* (Bos Aires, Ediciones Granica, 2007), 42. Combinación, por outro lado, que tan ben soubo utilizar o peronismo e o posperonismo ata os nosos días...

¹⁵ Mariano Grondona abre o foco para enumerar catro correntes principais na vida ideolóxica arxentina: o socialcristianismo, primeira doutrina na súa versión escolástica a través das universidades coloniais; o liberalismo, importando polos primeiros patriotas (Moreno, Belgrano, Rivadavia) tanto na súa vertente económica (os fisiócratas, Adam Smith) como política (Rousseau, Montesquieu); o nacionalismo, que f orece ben entrado o século XX e busca as súas raíces no pasado *rosista* e colonial; e o marxismo, que chega á Arxentina a finais do XIX e tivo o seu expositor sistemático en Juan B. Justo, fundador do Partido Socialista. Véxase Mario Grondona, *La Argentina en el tiempo y en el mundo* (Bos Aires, Editorial Primera Plana, S.R.L., 1967), 151-152.

¹⁶ Iacov Oved, "Influencia del anarquismo español sobre la formación del anarquismo argentino", *EIAL. Estudios Interdisciplinarios Latino Americanos*, Vol., 2-1 (1990-1991).

a emigrar debido ás persecucións dos patróns ou das autoridades¹⁷, escenario onde é necesario destacar o caso de Adrián Troitiño¹⁸.

Sostén Puiggrós que, tanto Malatesta e Gori, como no seu conxunto a II Internacional e os seus aliados latinoamericanos, non prestaron suficiente atención á cuestión nacional e predicaron unha fraternidade universal sen ter en conta as prioridades da complexa realidade arxentina¹⁹. Malia o anarquismo afectar ao movemento sindical durante moitas décadas, da intensa difusión a través de actividades culturais e educativas e de que contaban cun órgano permanente, *La Protesta Humana* (máis tarde simplemente *La Protesta*)²⁰, son escasos os seus rastros nos discursos pedagóxicos populares arxentinos, sendo máis doado atopalos, por exemplo, nos neomalthusianos relacionados co control da natalidade²¹.

Pola súa banda, as ideas socialistas chegaron cos obreiros inmigrantes alemáns, e os seus inicios hai que buscalos non *Verein Vorwärts* en 1882²², primeiro grupo socialista formado na Arxentina, constituído por 13 emigrados. Mantiña un dos seus fundadores,

¹⁷ En Galicia, moitas asociacións gremiais ou sindicais obreiras, agrarias ou mariñeras naceron ou se impulsaron no primeiro terzo do século XX grazas ás ideas socialistas ou anarquistas importadas polos emigrantes que regresaron á terra despois dunha estancia en América, como afirma Dolores Vieites Torreiro no seu traballo "Inmigrantes galegos e anarquismo arxentino (1880-1930)", en *Galegos en América e americanos en Galicia*, comp. Pilar Cagiao Vila (Santiago, Xunta de Galicia, 1999), 217-254. Véxase tamén: Xosé Manoel Núñez Seixas, "Las remesas invisibles. Algunas notas sobre la influencia socio-política de la emigración transoceánica en Galicia, 1890-1930", *Estudios Migratorios Latinoamericanos*. 27 (1994): 301-345.

¹⁸ Natural de Moalde (Silleda-Pontevedra), Troitiño (1869-1941), emigrou en 1880 a Bos Aires. Alí traballou como panadeiro e iniciou a súa actividade sindical na órbita anarquista. En 1903 foi expulsado da Arxentina atopando amparo en Montevideo, onde se ocupou da redacción do diario *El Obrero*, publicación quincenal de orientación anarquista. Troitiño encabezou as reivindicacións dos traballadores portuarios, os canteiros e os "canillitas", vendedores de diarios e revistas da área do Prata. Foi o fundador do *Sindicato y Caja Auxiliar de Vendedores de Diarios y Revistas*, organización que chegou a contar con unha ampla rede de sucursais e máis de 1.800 afiliados. Adrián Troitiño, o "El Viejo", como era coñecido entre "los mensajeros sin pausa de noticias", morreu en Montevideo en 1941, despois dunha longa e intensa traxectoria entregada ás reivindicacións sociais dos traballadores pratenses ligadas ao anarquismo. Véxase Carlos Zubillaga, "La migración gallega y los orígenes del sindicalismo uruguayo", en *V Jornadas de Historia de Galicia. Galicia y América: el papel de la emigración*, Jesús de Juana e Xabier Castro (Ourense, Deputación de Ourense, 1990), 191-212.

¹⁹ Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (Bos Aires, Editorial Galerna, 1990).

²⁰ Torcuato di Tella, "Italianos en la Argentina. Los últimos doscientos años", *Storicamente* (7, art. 28, 2011), DOI 10.1473/stor107, http://www.storicamente.org/05_studi_ricerche/di_tella_esp.htm. Consultado o 11 de xullo de 2012.

²¹ A elevada mortalidade infantil, a emigración forzosa como remedio aos desaxustes poboacionais e económicos, o aumento da produtividade en condicións laborais deplorables e os altos niveis de analfabetismo son os principais argumentos para que o movemento anarquista na Arxentina, entre outros países, impulse o debate sobre a necesidade da restricción voluntaria da fecundidade con patróns neomalthusianos similares aos de Francia e España. Poden consultarse, para este aspecto: Eduard Masjuán Bracons, "Emigración y neomalthusianismo: el ejemplo ibérico en América Latina (1900-1914)", *Historia Actual On Line*. 1, 2003, pp. 27-37; do mesmo autor, "El pensamiento demográfico anarquista: fecundidad y emigración a América latina (1900-1914)", *Revista de Demografía Histórica*, XX, nº 2, (2004): 153-180.

²² Jacinto Oddone, *Historia del socialismo argentino/1 (1896-1911)* (Bos Aires, Centro Editor de América Latina S.A., 1983).

Germán Lallemand, que os obreiros españois e italianos eran máis atrasados que os alemáns, polo que cumpría salvalos do anarquismo poñendo ao seu alcance a doutrina marxista. Había un oculto sentimento de superioridade xermana fronte á inferioridade hispana, responsable de permitir o atraso da poboación nativa e da súa explotación laboral durante a etapa colonial. Por iso, había que transmitir as ideas máis evolucionadas do movemento obreiro mundial aos pobos que xurdían das profundidades do feudalismo, sempre acorde coas tendencias evolucionistas e positivistas da II Internacional.

Seguindo as premisas socialistas, os obreiros, organizados en ramas paralelas pero diferentes, serían os executores materiais da revolución social, quedando reservada aos dirixentes a tarefa político-pedagóxica do deseño e difusión da cultura xeral, técnica e sociolóxica. Deste xeito, como sinala Puiggrós, o socialismo reformista vinculado á II Internacional asumiu o papel de depositario do “saber” intelectual e, dun modo máis ben paternalista, anulou a capacidade de expresión política dos sectores oprimidos, dando o máis completo exemplo de incapacidade para realizar unha tarefa de convocatoria de clase.

Malia estas limitacións, as ideas progresistas europeas calaron nun proletariado emerxente, integrado maioritariamente por inmigrantes e nativos, que formaban a base do movemento obreiro. Deste xeito, mergullados nesta realidade vital descoñecida, abrazaron os novos movementos de clase ansiando atopar unha explicación ás incomprendibles particularidades do novo contexto, partindo de parámetros da súa propia identidade. Marxismo, anarquismo, positivismo e varias teorías menores, todas de creación europea, circularon como dogmas e aplicáronse á análise dos feitos concretos con criterios de autoridade. A esas teorías debía adecuarse o devir concreto latino-americano, cuxa lóxica permaneceu incomprendible para quen pretendía asumir naqueles tempos a dirección do movemento de transformación social. Non obstante, a escaseza de espazos propicios para a concentración obreira e o traballo cooperativo, facilitadores de formas organizadas de contestación, sumados á debilidade da burguesía como polo oposto e revulsivo á clase obreira nas organizacións típicamente capitalistas, dificultaron sobremaneira a cohesión dos traballadores e a súa conformación como grupo contestatario ao sistema imperante²³.

No terreo educativo, algúns pedagogos arxentinos como Víctor Mercante²⁴, Joaquín V. González²⁵ ou Carlos Norberto Vergara²⁶ estarían influídos en diverso grao por todo o anterior, aínda que coas súas particulares interpretacións teóricas e proxeccións prácticas.

²³ Andrea Alliaud, *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino* (Bos Aires, Ediciones Granica, 2007), 48.

²⁴ (1870-1934), un dos máximos representantes do normalismo, unha corrente pedagóxica que nace nas escolas normais onde habían de formarse os primeiros docentes arxentinos influídos polo positivismo científico, o laicismo educativo, a educación como factor de progreso e a educabilidade de todos os individuos sen importar o berce nin o xénero.

²⁵ (1863-1923), este pedagogo e sociólogo, sensible á problemática do crioulo e o estranxeiro, era partidario de facilitarlle un anaco de terra como medida indispensable para prender raíces nunha Arxentina que precisaba da sedimentación progresiva dunha identidade nacional onde se incluíran todos os sectores con risco de marxinação ou desarraigo.

²⁶ (1857-1928), un pedagogo de moito prestixio que representa, na Arxentina do momento, posicións análogas ás da ILE en España. Foi co-fundador da revista *La Educación*, colaborador habitual de *El Instructor Popular*, unha

Entre elas, cabe destacar a que este último levou a cabo na Escola Normal de Mercedes inspirada na experiencia libertaria de León Tolstoi en Yasnaia Poliana²⁷. Segundo Puiggrós, no seu conxunto intentaron manter posicións flexibles respecto das relacións entre Estado e sociedade civil. O seu reclamo centrouse na demanda dunha maior participación da comunidade educativa e a promoción do papel docente mediante formas de coexistión, e foron claramente contrarios a calquera opción elitista, pública o privada, descartando a acumulación arbitraria de poder por parte da emerxente burocracia educacional, así como os intentos de converter a educación nunha empresa económica. Defendieron a integración flexible dos inmigrantes na escola pública, rexeitando toda imposición ideolóxica e cultural sobre este colectivo.

Ademais, e con claras conexións cos anteriores, tamén veu fraguar con certa consistencia o pensamento krausista, que importaron algúns españois republicanos, de formación institucionista, exiliados nas décadas finais do XIX. Un deles, Antonio Atienza y Medrano²⁸, foi unha figura clave para entender a penetración do Institucionismo non Prata, de quen o xa citado Vergara tamén recibiría unha notable influencia cando aquel ocupaba a dirección da revista pedagóxica *El Monitor de la Educación Común*, editada polo Consello Nacional de Educación, no que Vergara era inspector²⁹. A través do propio

recoñecida publicación da época, e desenvolveu un interesante labor na Escola Normal de Mercedes, ademais de inspector do Consejo Nacional de Educación e redactor, en 1915, do *Proyecto de Ley Nacional de Educación*.²⁷ A Escola Normal de Mercedes creouse en 1887. Alí foi destinado Vergara logo de desempeñar o cargo de inspector no Consejo Nacional de Educación, a raíz dunha polémica xurdida na revista *La Educación*. En Mercedes, Vergara, como el mesmo tiña aceptado, "queimou as naves" e, rompendo con case todas as regras sagradas dos normalizadores, alterou o vínculo pedagóxico bancario, outorgou poder aos alumnos, promoveu a autonomía de decisións do corpo de mestres respecto do poder central, rachou a máis tradicional visión do espazo e o tempo escolares, elementos esenciais da rutina que se estaba tratando de implantar nas escolas arxentinas e chave do control social, e tratou de converter a escola nun centro de traballo. Anos despois recordaba: "La obra de la escuela alarmó a muchos pedagogos que veían venir una luz nueva, que los amenazaba en sus posiciones y brillantes sueldos". Tomado de Adriana Puiggrós, *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* (Bos Aires, Editorial Galerna, 1990), 65. Sobre esta extraordinaria experiencia, tendo en conta a época e o contexto, pode consultarse o documentado traballo da profesora Mariana Alvarado, quen afirma do pedagogo: "Aduxidicó a la educación un potencial revolucionario. Ya sea porque concebía que los cambios en educación repercutían en otros ámbitos, o porque la reforma radical de la enseñanza era indisociable de una reforma radical de la sociedad". Mariana Alvarado, "Carlos Norberto Vergara: la locura de Mercedes", en Marisa Muñoz y Patricia Vermeren (Comp.), en *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo A. Roig*, comps. Marisa Muñoz e Patricia Vermeren (Bos Aires, Colihue), 135-142.

²⁸ Na Península foi discípulo de Sanz del Río, e començou a súa carreira como xornalista en *El Pueblo* en 1871 defendendo a política de Nicolás Salmerón. Foi un dos fundadores da *ILE*, chegando a dirixir o seu *Boletín*. Actuou de secretario do Partido Republicano Centralista de Salmerón e dirixiu o xornal *La Justicia*, seguindo o perfil elaborado por Ignacio García, "El oro de América". La contribución de los emigrantes del Plata al tesoro de la Unión Republicana". *Anuario de Estudios Americanos*, LVIII-1 xaneiro-xuño (2001): 255.

²⁹ Revista pedagóxica fundada por Domingo Faustino Sarmiento e órgano do Consello Nacional de Educación. É unha das publicacións arxentinas de maior traxectoria (1881-1976) e esta perdurabilidade explícase polo seu carácter oficial e, probablemente, por dedicarse á educación, área central das políticas estatais e un tema de gran preocupación entre distintos actores sociais e políticos e organizacións da sociedade civil como se trata de observar ao longo deste traballo. O *Monitor* xogou un papel importante na organización do Sistema Educativo Nacional, e foi un elemento de prestixio, e un espazo estratéxico para a información e o debate. Desde o primeiro exemplar, *El Monitor de la Educación Común* tivo dous obxectivos fundamentais: difundir as resolucións das

Atienza, doutro institucionista galego, Ignacio Ares de Parga³⁰, e dun selecto grupo de intelectuais españois prorrpublicanos trasterrados, todos coñecerían a Giner de los Ríos³¹

autoridades nacionais destinadas á organización do sistema educativo e contribuír á formación do persoal docente. Estes dous obxectivos plasmáronse na estrutura da publicación. Unha sección estivo destinada á transcripción das actas do Consello Nacional de Educación (que cando o organismo creceu reducíronse ás resolucións), estatísticas, informes de autoridades e funcionarios (como os escritos polos inspectores nacionais nas provincias e Territorios Nacionais) e discursos de directores e mestres, entre outros documentos. O resto da revista dedicábase á temática cultural e educativa mediante a publicación de noticias, notas de opinión, apuntes bibliográficos, traducións de libros e artigos de revistas estranxeiras, notas literarias e históricas, panoramas do que acontecía na educación noutros países e reflexións sobre a educación na Arxentina. Esta sección contou coa colaboración de relevantes figuras nacionais e estranxeiras, con especial énfasis en cuestións didácticas e pedagóxicas. Entre os pedagogos arxentinos contáronse Francisco Berra, Carlos Vergara, Pablo Pizzurno, Víctor Mercante, Ernesto Nelson, Rodolfo Senet e Rosario Beira Peñaloza, por só nomear algúns. En canto aos estranxeiros, cabo mencionar as traducións e fragmentos de John Dewey e María Montessori. Pero ademais de educadores, a revista concitou artigos de quen, provenientes doutras disciplinas, actuaban no ámbito educativo e do Estado, como foron Joaquín V. González, José Ingenieros, Ricardo Rojas, Leopoldo Lugones. A eles sumáronse figuras arxentinas e latinoamericanas do mundo das letras como Gabriela Mistral, Juan Zorrilla de San Martín, José Vasconcelos. A revista permitiu crear unha gran rede de intercambio de publicacións no exterior e, con iso, procurou que o Consello, entablara relación cos seus pares no mundo. Para rematar, *El Monitor* funcionou como unha palestra que permitiu a funcionarios, directores e mestres situarse dentro do organismo, dirimir posturas e forxar acordos. Véxase o portal da Biblioteca Nacional del Maestro, auspiciada polo Ministerio de Educación arxentino http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?lslisScript=opac/bibdig.xis&dbn=MONI&ver_form=2.

³⁰ Ignacio Ares de Parga, pedagogo galego formado na *ILE* e máis tarde exiliado á Arxentina a comezos da década dos noventa do século XIX, desenvolveu unha intensa carreira ligada ao mundo do ensino oficial na Arxentina desde mediados da década dos noventa ata a súa morte, en decembro de 1922. Destaca o seu labor como profesor da Academia Británica, máis tarde como catedrático de ensino superior; foi membro do Consello Nacional de Educación e promoveu dúas asociacións profesionais do maxisterio arxentino: “El Magisterio. Asociación de protección mutua” e “Asociación Pro-Maestros de Escuela”. Ademais, creou a “Sociedad de Educación Industrial”, un centro gratuito de ensinos profesionais ligado á emigración. Tamén vinculada á emigración galega debemos citar a creación da Sección de Instrución Primaria da entidade Casa de Galicia. Ao mesmo tempo, foi un elemento moi activo na sociedade bonaerense, ben creando ou formando parte dun número importante de asociacións e entidades ligadas ao republicanismo español no exilio. Despregou unha interesante actividade política, ligada ao compromiso republicano e rexeneracionista, desde un plano moderado pero realista, participando na fundación da *Asociación Patriótica* (1896), a *Liga Republicana* (1903), a *Juventud Republicana* (1904), o *Centro Republicano Español* (1904) ou o *Círculo Español Republicano* (1907). Ou como referente para a comunidade galega emigrante radicada na capital, onde cooperou á formación da *Liga de Acción Gallega* (1913), a *Asociación Cultural Gallega «A Terra»* (1917), a *Asociación Regionalista «A Terra»* (1918) ou a primeira *Casa de Galicia*, tamén en 1918. Poden consultarse os nosos traballos: *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos*, (Santiago, Edición do Castro, 2006) e “Una nueva luz. La influencia de la escuela argentina en la intervención de los emigrantes gallegos en sus lugares de origen”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, nº 26 (2007): 341-366.

³¹ Francisco Giner foi un xurista de formación e profesión, con amplos coñecementos en varios campos do saber, unha fundamentación filosófica sistemática, unha gran sensibilidade artística, unha curiosidade intelectual múltiple e grandes esixencias éticas, que destacou especialmente como un dos grandes innovadores pedagóxicos e como un educador nacional. Naceu en Ronda (Málaga) en 1839 e morreu en Madrid en 1915. Viviu os seus primeiros anos en Andalucía e a partir dos vinte e catro residiu sempre en Madrid. Courseu estudos primarios e secundarios en Cádiz e Alacante, e iniciou a formación universitaria en Barcelona, completándoa en Granada, onde conseguiu o título de Licenciado en Dereito e courseu estudos especiais de literatura e estética, de filosofía alemá, e de pintura e música. Saberes que, no seu conxunto, acláranos bastantes trazos da personalidade de Giner, á vez que explican moitas das características da súa pedagogía. Fixo o doctorado en Dereito e en 1867 obtivo por oposición unha cátedra de Filosofía do Dereito e Dereito Internacional da Universidade Central de Madrid. Aos poucos meses renunciou a ela, en solidariedade cos colegas expulsados polo goberno ao non

ou a Adolfo Posada³² e Rafael Altamira³³, figuras de recoñecida inclinación americanista. No *Monitor* recollemos traballos de Giner de los Ríos, Rafael Altamira, Domingo Barnés, Lorenzo Luzuriaga, Atienza y Medrano, Ares de Parga, que poñen de manifesto esta influencia krausoinstitucionista³⁴.

Os inmigrantes como promotores de iniciativas ligadas á educación: da resistencia á adaptación

Os cambios que se producen polo desprazamento migratorio adoitan provocar situacións ambiguas, case sempre dolorosas. Os individuos pertencen a unha cultura, e nese espazo inmaterial comparten un idioma, unha historia, uns valores, un modo de interpretar a vida, de traballar, de organizarse. Estas determinan formas de comportamento que asimilan por métodos propios de socialización a través da familia, da escola, da sociedade, asumindo unha herdanza cultural específica e os diferentes modos de integración que esta propón.

Este proceso de socialización vólvese confitivo, e moitas veces contradictorio, cando de modo abrupto se abandona ese contexto afectivo para tratar de integrarse noutro diferente

acceptar asinar unha adhesión especial á persoa da raíña e negarse a xurar fidelidade ao trono e á Igrexa católica, por estimar que un cidadán non está obrigado a manifestar a súa fe relixiosa e as súas tendencias políticas. Foi a primeira demostración pública da coherencia gineriana entre a súa proclamación de varios principios básicos, sobre todo os de liberdade e dignidade do ser humano, e a defensa dos mesmos ata as últimas consecuencias. Este feito, entre outras circunstancias motivou a posta en marcha da *ILE*, un modelo de renovación pedagóxica impulsado por intelectuais e pensadores da Xeración do 98 e de cuxas aulas saíra unha parte importante dos intelectuais e creadores da Xeración do 27. Para aproximarse á figura de Giner e á *ILE*, pode consultarse, ademais do minucioso traballo do profesor Julio Ruíz Berrio, "Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)", *Perspectivas: revista trimestral de educación Comparada*, XXIII, nº 3-4 (1993): 808-821, os de José Luis Abellán, "Francisco Giner de los Ríos: o seu ideario filosófico e pedagóxico", *Historia crítica del pensamiento español*, tomo V, *La crisis contemporánea*, (Madrid, Espasa-Calpe, 1989) 56-165; José María Marco, *Francisco Giner de los Ríos. Pedagogía y poder* (Barcelona, Península, 2002) ou a visión do seu contemporáneo e compañeiro Rafael Altamira, *Giner de los Ríos, Educador* (Valencia, Prometeo, Sociedad Editorial, 1915).

³² Posada naceu en Oviedo o 18 de setembro de 1860, no berce dunha familia da burguesía asturiana. Realizou os seus estudos de Dereito na vella Universidade literaria ovetense, nun ambiente liberal fortemente rexionalista. Máis tarde, estudando Filosofía e Letras en Madrid, atopará alí o mellor do pensamento krausista, infuindo decisivamente na súa traxectoria. Véxase: Francisco J. Laporta, *Adolfo Posada: Política y Sociología en la crisis del Liberalismo español* (Madrid, Editorial Cuadernos para el Diálogo, 1974) 15-27. Posada visitou a Arxentina en 1911, e desa viaxe nace un traballo que publicou máis tarde, do que recollemos algunha cita en páxinas posteriores.

³³ Rafael Altamira y Crevea naceu en Alicante o 10 de febreiro de 1866. Estivo vinculado estreitamente desde a súa xuventude ao círculo da *ILE* e ao seu espírito democrático e republicano. Altamira visitou a Arxentina en 1910, culminando fisicamente unha relación que xa mantiña á distancia con diversas entidades educativas do país austral. Ver Antonio Jiménez-Landi Martínez, *Breve Historia de la Institución Libre de Enseñanza* (Sevilla, Junta de Andalucía, 1998) 132, e Irene Palacio Lis, *Rafael Altamira: un modelo de regeneracionismo educativo* (Alicante, Caja de Ahorros de Alicante, 1986) 57-72.

³⁴ Podemos citar como exemplos: Francisco Giner de los Ríos, "El peligro de toda enseñanza", *El Monitor de la Educación Común*, nº 81 (1885): 924-927; Ignacio Ares de Parga, "Procesos educacionales. Una institución modelo", *El Monitor de la Educación Común*, nº 384 (1905): 924-927. Domingo Barnés, "Don Francisco Giner de los Ríos. (Especial para el Monitor)", *El Monitor de la Educación Común*, nº 659 (1927): 845-850. Antonio Atienza y Medrano, "Influencia social de la escuela", *El Monitor de la Educación Común*, nº 203, (1891): 49-51. Deste autor, tamén: Antonio Atienza y Medrano, "La educación de la clase obrera", *El Monitor de la Educación Común*, nº 171 (1889): 673-676.

e estraño. O individuo interioriza un dobre xogo de valores: por unha banda, a resistencia a abandonar os da sociedade de orixe; por outro, as dificultades para adaptarse ás novas regras marcadas pola sociedade receptora. Este dobre plano da integración dificulta particularmente a vida cotiá dos receptores e condiciona as posibilidades futuras de integración dos novos poboadores. Neste sentido, o inmigrante, atrapado entre diferentes realidades culturais reacomoda a súa identidade de xeito dinámico, axustando o seu comportamento ás normas e modelos propostos, tanto polo seu grupo de orixe como pola sociedade que o acolle. E é así como debe articular as súas capacidades e posibilidades adaptativas ante as situacións de conflito (normativo, lingüístico, relixioso, cultural...) que se van a presentar. Berta Zubrzycki sostén que neste proceso, os trasterrados atravesan sucesivas etapas tanto no plano individual como grupal. A primeira, de contacto inicial, presídea unha forte exaltación dos valores culturais do país de orixe: xorden así as institucións que nuclea a compatriotas e onde se articulan mecanismos de axuda mutua entre os inmigrantes máis antigos e os recentemente chegados, actuando os primeiros como axentes da adaptación ao solucionar necesidades básicas relacionadas coa hospedaxe, o alimento, o traballo, etc. A segunda etapa aparece cando se establece unha adaptación superficial, crendo sentirse de paso, case como un turista que regresará ao seu país o máis axiña posible. A seguinte comeza cando esta idea xa non parece realizable a curto prazo, e posponse pero non se exclúe, o cal impide unha adaptación activa. A cuarta chega para quen renuncian ao retorno e encaran a súa reinstalación definitiva³⁵.

Isto require un cambio dalgunhas das pautas de comportamento xa interiorizadas e a adquisición doutras novas, aínda que sen abandonar definitivamente a idea do anhelado retorno. E esa necesidade de adaptación ao novo lugar de residencia conmociona tanto a identidade individual como a grupal, manifestándose, incluso confitivamente, en torno á preservación da lingua materna, a memoria sobre o lugar de orixe, a exaltación dos trazos identitarios ou o reforzo de valores tan xenuinamente afectivos, como a elección do cónxugue.

Como reafirmación desde a práctica do anterior, poden comezar a xurdir entre as comunidades inmigrantes recentemente asentadas entidades de carácter étnico que agruparán, acollerán e protexerán no seu lugar de destino aos individuos dunha determinada procedencia. Nun primeiro momento, coincidindo cos anos posteriores á independencia arxentina, e nalgunhas zonas onde os inmigrantes puideron colonizar territorios mediante a difusión de pequena e mediana propiedade, nacen de forma paralela asociacións populares vinculadas ao mutualismo, ás emerxentes organizacións obreiras promovidas por veciños, por intelectuais, profesionais, dirixentes políticos, obreiros, mulleres ou inmigrantes.

Inspiradas no antigo modelo de sociedades económicas de amigos do país, fóronse, así, fundando escolas privadas nas que se conxugou a expresión étnica do colectivo

³⁵ Berta Zubrzycki, "Inmigrantes polacos y sus descendientes en provincia de Buenos Aires, Argentina. Un estudio preliminar". *Revista del CESLA*, nº 2 (2001): 249-266. Pode consultarse tamén o traballo de José C. Moya, "Tanos e gaitas: inmigración, asentamento e competencia simbólica dos italianos e españois en Arxentina", *Estudios Migratorios. Revista Galega de Análise das Migracións* (Nova Xeira), Vol. 1, nº 1 (2008): 49-79.

inmigrante co pensamento pedagóxico progresista europeo da época. Ditas escolas nacían, ademais, profundamente emparentadas co movemento obreiro. Foi así como moitos inmigrantes se nuclearon segundo a súa procedencia en diversas asociacións que tiñan múltiples obxectivos: o ensino do idioma de orixe en ocasións, a beneficencia, as actividades deportivas, o proselitismo confesional noutros casos e, fundamentalmente, a axuda mutua en aspectos esenciais como saúde e educación, que o Estado arxentino non solventaba adecuadamente. Ou simplemente, agrupar aos nativos e as súas familias e recrear particulares pasados ou "comunidades imaxinadas" a través do idioma, a gastronomía, as festividades, as tradicións ou o folclore.³⁶

No caso dos italianos, masas de campesiños expulsados por unha agricultura tradicional e atrasada en vías de transformación, acharon desafogo nunha Arxentina entón case despoboadada, sedenta de agricultores para explotar as enormes extensións de terreo conquistado aos indios a partir da década dos 70 do século XIX. A clase dirixente de ambos países gobernou, con algunhas vicisitudes, ata o inicio da Gran Guerra, en función de dous enunciados contrapostos e complementarios; mentres en Italia considerábase a emigración unha *valvola dei sicurezza*, na Arxentina Alberdi tiña formulado anos atrás a súa famosa máxima "gobernar e poblar". O Censo Nacional de 1914, ano non cal se pecha o período da inmigración masiva, dá conta da existencia de pouco menos dun millón de italianos distribuídos capilarmente en todo o territorio, aínda que especialmente concentrados nas grandes cidades porto, como Bos Aires, Rosario, A Prata ou Bahía Branca e nas zonas rurais das provincias do litoral pampeano. Esta extraordinaria diáspora contribuíu a dar á Arxentina unha *impronta italiana* ao tempo que un profundo e intenso vínculo cultural e económico co país europeo. Impronta que sería alimentada cos sucesivos fluxos migratorios³⁷.

Pola súa banda, as características sociais da emigración española son similares ás dos italianos da emigración masiva, primando os varóns en idade produtiva. Máis da metade dos que saían por vía marítima eran campesiños (nomeadamente galegos, asturianos, cántabros e canarios), e un terzo carecía de profesión declarada. O nivel sociocultural era moi baixo, tratándose dunha emigración masificada, gregaria e xeralmente explotada, con abundantes fracasos na aventura migratoria. Sinala Vicente Bielza que, dentro da prioridade lóxica que para unha emigración maioritaria de agricultores e xentes sen oficio, escasamente alfabetizada, tiña a América de fala hispana, o país que máis españois atraeu neste período foi a Arxentina, onde para o mozo español ademais das posibilidades de traballo urbano o agrario, uníase a de evitar o temible servizo militar³⁸. E pese ao seu tardío comezo, só a partir de 1866 en cuantía superior aos dous milleiros anuais, e con algo máis

³⁶ A este respecto, e particularmente referido á sociabilidade galega véxase o traballo de Xosé Manoel Núñez Seixas "Gaitas y tangos: las fiestas de los inmigrantes gallegos en Buenos Aires (1890-1930)", *Ayer*, nº 43 (2001): 191-224.

³⁷ Pode consultarse o traballo de María Cristina Cacopardo e José Luis Moreno, "La emigración italiana meridional a la Argentina: calabreses y sicilianos (1880-1930)". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*. Tercera serie, nº 3 (1991), primeiro semestre.

³⁸ Vicente Bielza de Ory, "La emigración española a comienzos del siglo XX" en José Antonio Escudero, *Españoles de ambas orillas. Emigración y concordia social* (Madrid, Sociedad Estatal Lisboa 98, 1998) 211-219.

de forza a partir de 1873, a República Arxentina foi o segundo país de atracción para os españois non século XIX detrás de Cuba, e o primeiro a partir do XX, asumindo o 53% do total da emigración española a América. Os galegos serán aproximadamente a metade (seguidos de cataláns, asturianos, andaluces, vascos, leoneses, navarros e canarios), predominando na capital e nos núcleos urbanos dedicados ao comercio, artesanado e servizos urbanos³⁹. Os andaluces poboaban principalmente algunhas colonias agrícolas nas zonas de viticultura (Dolores, Mendoza, San Juan, La Rioja); os vascos penetran tamén non interior (Tandil) dedicándose á agricultura e gandeiría, os tambos leiteiros, a cría de ovellas para lá ou as faenas dos matadoiros e salgadeiros de carne para conservación, e curtidorías de coiros ou rapa de ovellas⁴⁰.

A inmigración rusa foi a terceira comunidade en importancia logo das italiana e española durante o período de 1901 a 1920, pese a que o Imperio Ruso non desenvolveu unha política favorable á emigración dos seus súbditos dado que nos seus dominios aínda quedaban enormes extensións despoboadas como Siberia e a costa oriental sobre o Océano Pacífico, e ese continxente humano era necesario para a súa propia colonización. Os seus integrantes establecéronse, sobre todo, nas provincias de Entre Ríos e Bos Aires, e en menor medida en Córdoba, a Pampa e o Chaco, optando por unir os seus esforzos para traballar as terras de xeito colectivo, seguindo o costume ruso⁴¹.

A educación e a relixión foron temas dos que estes colonos se ocuparon activamente a través dos seus propios centros. A primeira escola oficial inaugurouse en Colonia Hinojo en 1882. En xeral, o ensino estaba a cargo dos clérigos, por ser os máis preparados en cada comunidade e as clases impartíanse en edificios anexos aos templos, onde se ensinaba a ler, escribir, cálculo e, por suposto, relixión, con maior esixencia aos varóns. Os rusos realizaron unha significativa achega ao desenvolvemento da Arxentina coa introdución de moitos cultivos como o xirasol, o liño, variedades de trigo ou a pranta do té.

Os colonos ucranianos, con todo, non sempre dispoñían do capital necesario para adquirir terras e encarar proxectos agrícolas, polo que buscaron traballo como asalariados en fábricas, talleres e frigoríficos da Capital Federal e no Gran Bos Aires. Esta activa comunidade loitou por manter e educar aos fillos nos seus costumes, tradicións e crenzas relixiosas. Por iso fundaron entidades sociais onde se reunían cos paisanos, solicitaban noticias dos seus lugares de orixe e trataban de manter a súa identidade. Para tal fin inaugurouse a súa primeira escola en 1907, no décimo aniversario da chegada á Arxentina dos primeiros ucranios.

O caso francés, menos importante en canto ao seu volume fronte á inmigración española o italiana, constituíu, con todo, un aporte fundamental polo papel económico

³⁹ José Antonio López Taboada, *La población de Galicia 1860-1991: crecimiento, movimiento natural y estructura de la población de Galicia* (A Coruña, Fundación Caixa Galicia, 1996).

⁴⁰ Antonio Eiras Roel, "La corriente emigratoria en la sociedad industrial", en José Antonio Escudero, *Españoles de ambas orillas. Emigración y concordia social* (Madrid, Sociedad Estatal Lisboa 98, 1998), 71-99.

⁴¹ Sofía Ehrenhau e Marcela Garrido, *La inmigración rusa en la Argentina, Historia Visual* (Bos Aires, Museo Roca, 2012).

desempeñado. Os franceses que arribaron ao país distinguíanse en relación a outras correntes migratorias por dispoñer de certo grao de instrución, a miúdo de cualificación profesional e, ás veces, de capital. Non sorprende achalos entre os propulsores de iniciativas que contribuíron enormemente ao proceso de modernización da Arxentina, sobre todo non contexto rural. Por exemplo, un grupo de colonos galos fundou en 1884 a Colonia Francesa, actual cidade de San Rafael, onde promoveron a vitivinicultura de calidade utilizando cepas, criterios e marcas de orixe galo⁴².

Tocante á comunidade árabe, comunmente coñecidos como "turcos", a súa emigración ten que ver coa decadencia das tradicionais estruturas económicas do Imperio otomano do que dependían Siria, Líbano e Palestina, o que agudizou a precaria situación económica das provincias árabes, tanto en zonas rurais como urbanas. Unha agricultura arcaica, un comercio baseado no troco e na falta de rutas comerciais e unha industria inexistente obrigaron a moitos pequenos comerciantes, artesanos e agricultores a buscar novos horizontes en Ultramar. A diáspora árabe, non moi numerosa e certamente "exótica" aos ollos dos arxentinos, fundou asociacións de carácter social, deportivo, relixioso, benéfico, financeiro e educativo. Respecto destas últimas, naceron para impartir clases elementais de español aos recién chegados e de árabe clásico aos descendentes. Entre as primeiras aparecen a *Escuela Libanesa* (1900) e *Escuela Siria* (1902) radicadas en Bos Aires. Con todo, neste caso o idioma convértese non factor obstaculizador para unha integración necesaria na sociedade de acollida, polo que as escolas de árabe foron desaparecendo paulatinamente, e só permaneceron as que adoitaron o sistema educativo público do país de inmigración, como o *Colegio San Marón* de Bos Aires, que acabou abrindo as súas portas a outros colectivos e onde a lingua árabe se impartía como unha asignatura máis.⁴³

Para os finlandeses, o recrutamento do grupo colonizador fíxose rápida e selectivamente, elixindo inmigrantes de alto nivel social e económico. Deste xeito, unhas cento vinte familias chegaron ao país en 1906, establecéndose en Misiones, onde fundaron a "Colonia Finlandesa". Con respecto aos polacos, houbo emigración de profesionais cualificados, de misioneiros, de mestres e de exiliados políticos no XIX que fuxían das reaccións producidas polos distintos levantamentos. O caso de Unión Polaca en Berisso servíranos de exemplo: en 1912 chega ao porto de Bos Aires Antonio Moszynski, que xunto á súa familia radicárase en Berisso logo de coñecer a un compatriota dono dun prelo nesa cidade. Coa idea de organizar e reunir nunha sociedade a todos os inmigrantes polacos alí residentes, acompañado por outros coterráneos funda a asociación o 20 de abril de 1913. Os fins eran realizar actos culturais e fundar unha escola de idioma polaco,

⁴² Nese sentido, a clase dirixente arxentina mirou con bos ollos este proceso de transformación da vitivinicultura nacional co empuxe dos inmigrantes europeos, xa que o afrancesamento da produción era sinónimo de calidade. A prensa da época foi fiel testemuña. Desde as páxinas do diario porteño *El Nacional*, Domingo Faustino Sarmiento marcaba en 1883 os importantes progresos que se estaban a rexistrar en Cuyo no campo da produción de uva francesa. Véxase Pablo Lacoste, *El vino del emigrante. Los inmigrantes europeos y la industria vitivinícola argentina: Su incidencia en la incorporación, difusión y estandarización del uso de topónimos europeos (1852-1980)* (Mendoza, Universidad de Congreso/Consejo Empresario Mendocino, 2003), 15.

⁴³ Abdeluahed Akmir, *Los árabes en América latina. Historia de una emigración* (Madrid, Editorial Siglo XXI/Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes y del Mundo Musulmán), 2-39.

celebrar actos que rememorasen datas patrióticas, efectuar actividades de axuda mutua entre asociados, e instalar un edificio propio para a sé social⁴⁴.

Seguindo este patrón, a mediados de 1850 naceron as primeiras asociacións de axuda mutua de ámbito nacional en Bos Aires⁴⁵ e outros núcleos urbanos, como a *Asociación Francesa* (1854), *Sociedad Española de Socorros Mutuos* (1875), *Unión e Benevolencia italiana* (1858), *Sociedad Polaca de la República Argentina* (1890), *Asociación Patriótica Española* (1896), *Sociedad de Socorros Mutuos y de Ayuda Social Árabe Musulmana de Córdoba*, en 1928, ou o *Centro Islámico Argentino*, creado por eses anos. Cara a 1890 existían na capital máis de 70 asociacións deste tipo e ao redor de 150 en todo o país⁴⁶. Canda elas, os hospitais étnicos xurdiron como resposta á ineficaz política do Estado. O Hospital Británico, o Francés e o Italiano funcionaban desde a segunda metade do século XIX. Xunto a eles, na órbita rexional da época, pero de similar o maior importancia polo volume de afiliados, debemos citar o Centro Galego de Bos Aires (desaparecería en 1892 para refundarse en 1907), que ademais de ter como horizonte o mutualismo e o recreo, mantivo por algún tempo planteis de ensino para os inmigrantes traballadores⁴⁷. Posteriormente, a comezos do século XX haberían de xurdir varios centos de pequenas sociedades, fundamentalmente de ámbito municipal e comarcal.

Volvendo ao mutualismo europeo, ao amparo deste movemento societario, e maioritariamente nas colonias rurais, a colectividade italiana, alemana, austríaca ou inglesa, e algunhas moi minoritarias como a galesa, intentaron controlar a reprodución da súa cultura nativa, o que dificultaba, na práctica, a súa integración na estrutura

⁴⁴ Berta Zubrzycki, "Inmigrantes polacos y sus descendientes en provincia de Buenos Aires, Argentina. Un estudio preliminar", *Revista del CESLA*, nº 2 (2001): 248-266.

⁴⁵ Debe destacarse tamén, por significativo, o caso da Prata, fundada en 1882, que nos seus comezos atraeu a grandes continxentes de estranxeiros que traballaron na construción do porto, vivendas e edificios públicos da puxante cidade. A institución estranxeira máis antiga, *Asociación Italiana de Socorros Mutuos*, foi creada en 1883. Co tempo fundáronse entidades que agruparon españois (*Asociación Española de Socorros Mutuos*), franceses (*Círculo Francés Social y Cultural*), alemáns (*Club Germano Argentino*), irlandeses (*Colectividad Irlandesa San Patricio*), xaponeses (*Asociación Xaponesa Platense*), sirios (*Asociación Siriana Ortodoxa*), libaneses (*Sociedade Libanesa de La Plata*), suízos (*Helvética Sociedad de Socorros Mutuos*), portugueses (*Casa de Portugal*), gregos (*Instituto Cultural Argentino Heleno*), armenios (*Sociedad Armenia*), israelitas (*Asociación Mutual Israelita Argentina*), escandinavos (*Centro Escandinavo de La Plata*), e máis recentemente uruguayos, chilenos, peruanos, bolivianos, paraguaios e brasileiros. Berta Zubrzycki, "Inmigrantes polacos y sus descendientes en provincia de Buenos Aires, Argentina. Un estudio preliminar". *Revista del CESLA*, nº 2 (2001): 248-266. Véxase tamén: María Bjerg, *Entre Sofie y Tovelille, Una historia de los inmigrantes daneses en la Argentina*, (Bos Aires, Ed. Biblos, 2001).

⁴⁶ Ángel Duarte inserta un apéndice no que refire 19 sociedades españolas inscritas no censo de 1904, xunto ás 118 arxentinas ou as 85 italianas, que recollen unha parte significativa do entramado societario da colectividade española. Véxase Ángel Duarte, *La república del emigrante. La cultura política de los españoles en Argentina (1875-1910)* (Lleida, Editorial Milenio, 1998) 209-216. Pode tamén consultarse, do mesmo autor, "A patria lonxe da casa. Emigración política e identidade nacional dos españois en Arxentina (ca. 1880-ca. 1914)", *Estudios Migratorios*, nº 9 (2000): 33-59.

⁴⁷ Sobre a actividade formativa do *Centro Gallego* porteño debe consultarse o traballo de Ruy Farías "Os Centros galegos como difusores culturais na emigración: moito máis ca instrución non-formal (1879-1979)", en *Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da Unión Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)*, coord. Xosé Manuel Malheiro Gutiérrez (Gondomar, Instituto de Estudos Miñoranos, 2011), 229-258.

sociocultural da nación. E este feito observouse desde o poder con certa preocupación, por entrañar un problema de ámbito político. Outras, como a árabe nucleáronse non só a partir da súa singularidade étnica senón tamén en institucións confesionais. É o caso da Misión Maronita, que funda o seu colexio en 1902 para o mantemento da lingua árabe e a tradución de textos legais arxentinos de interese entre os inmigrantes. Ou o Colexio Sirio Libanés, que se fundou en 1927 para dedicalo ao ensino da lingua e historia árabes. En troques, os xaponeses, que nunca se sentiron permanentes, non necesitaron crear institucións educativas que preservasen os trazos da súa identidade.

Neste contexto, o proceso vivido na Arxentina estivo marcado por loitas hexemónicas nas cales disputábanse proxectos e principios distintos no que á organización do país se refire. Nas últimas décadas do XIX foise consolidando un modelo estatal centralizado non porto e na cidade de Bos Aires, a través da forma representativa de República. Durante todo este período existiron experiencias de escolarización e escolas de diverso tipo, entre as herdadas da época colonial e as que foron nacemento. As décadas de 1850 e 1860 marcaron un momento crucial para a organización das escolas, cuxa presenza fora reducida durante o réxime de Rosas (1829-1852), especialmente as de carácter público. A educación elemental presentábase en catro sectores: o particular, o municipal, o das sociedades de beneficencia e o rural. A partir de 1852, baixo a presidencia de Sarmiento, foise afianzando un modelo unitario e público de educación⁴⁸.

Fronte á educación organizada desde o Estado, intervención considerada lexítima, que perseguía afondar non proceso de asimilación cultural dos estranxeiros, os establecementos educativos creados e apoiados polas asociacións de inmigrantes eran vistos como obstáculos para o fin perseguido. Mentres Domingo F. Sarmiento, pai da educación pública arxentina, falaba de educar "*argentinamente*" a prol dun modelo universal, motor de modernidade social, certas comunidades amosaban a súa resistencia a integrarse na base sociolóxica do país de acollida, como tamén ocorreu en certo modo coa comunidade española e, dentro dela, a galega. Esta resistencia foise diluindo á vez que novas xeracións, nadas xa en terra arxentina, se incorporaron ao entramado sociocultural do país. Isto fixo que, cara a finais do século XIX, os inmigrantes se envorcasen na escola pública ao entenderen o sistema educativo como o principal instrumento de progreso socioeconómico para eles propios e as xeracións que lles sucedesen.

De acordo coa información manexada, foi a inmigración española quen encabezou esta tendencia, que comezou a callar na sociedade poucas décadas despois, determinando a virtual desaparición na Arxentina dun sistema educativo das colectividadeas parello ao oficial. Incluso moitas sociedades étnicas o gremiais organizáronse para apoiar e complementar a escola pública. Durante as primeiras tres décadas do século XX, as sociedades populares

⁴⁸ Alexandra Frota Martínez de Scheler e Myriam Southwell, "Formación do Estado Nacional e constitución de corpos docentes (1820-2000): profesionalización da docencia no Brasil e na Arxentina em perspectiva comparada", en *Reformas educativas no Brasil e na Arxentina. Ensaio de historia comparada da educación (1820-2000)*, orgs. Diana G. Vidal e Adrián Ascolani, (Sao Paulo, Cortez Editora, 2009), 118.

constituíron un importante movemento que reunía tendencias pedagóxicas e políticas singulares, pero articuladas no eixe da defensa dunha sociedade democrática.

Foi tamén, partindo da imaxe que deixou na retina dos emigrantes galegos a experiencia destas sociedades mutualistas e gremiais e as súas escolas, de onde naceu a certeza de que proxectos similares, convenientemente adaptados, poderían implantarse en Galicia para atender a demanda de instrución entre as clases populares, campesiñas e mariñeiras. Así acabaría sendo, co resultado que deu durante as tres primeiras décadas do pasado século, a obra que hoxe coñecemos amplamente, obxecto de numerosos traballos⁴⁹.

Gobernar, poboar, *argentinar*: a educación como instrumento normalizador das masas inmigrantes.

Como indica Mariano Grondona, Arxentina xurdiu á historia como un estado. Como unha organización político-militar horfa do respaldo e da consistencia dunha comunidade nacional. O seu nacemento foi, así, inverso ao doutros pobos onde o sentimento de identidade colectiva, como *argamasa* social básica, adiantouse no tempo á súa propia estrutura de poder político. Este estado sen nación tardou moito tempo en consolidarse. E a primeira etapa da historia arxentina é aquela que vai desde 1810 ata 1860 e que culmina co establecemento dunha soa autoridade en todo o territorio. Só con grandes esforzos o novo estado comezou a constituír a nación: trouxo un pobo enteiro de ultramar, conquistou e fecundou o deserto, e nacionalizou as correntes nativas e migratorias⁵⁰.

Os procesos educativos que teñen lugar a partir da emancipación política do que fora o Virreinato do Río da Prata están fortemente vinculados ás mudanzas políticas e sociais emanadas das necesidades de conformación da república moderna. A partir da Ilustración e baseándose nos seus ideais, a instrución nas escolas deixa de ser un modo de preparación individual o un evento circunstancial na vida do individuo para se converter no medio polo cal se deseña un mecanismo específico, centrado na infancia, para producir o consolidar as transformacións sociais, políticas e económicas que necesita a nova sociedade⁵¹.

⁴⁹ De entre eles destacamos, de Antón Costa Rico, "La emigración gallega y su acción cultural-educativa en sus lugares de origen", *Indianos. Monografías de los Cuadernos del Norte* (1984): 35-44; de Vicente Peña Saavedra, *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar. La impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia* (Santiago, Xunta de Galicia, 1991). De Xosé Manoel Núñez Seixas debe citarse *Emigrantes, caciques e indios. O influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1936)* (Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1998). Pola nosa parte, *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos* (Sada-A Coruña, Edicións do Castro, 2006), e *Emigración e Educación (1900-1936). I Centenario das Escolas da Unión Hispano-Americana Valle Miñor (1909-2009)*, (Instituto de Estudos Miñoranos, 2011).

⁵⁰ Mario Grondona, *La Argentina en el tiempo y en el mundo* (Bos Aires, Editorial Primera Plana, S.R.L, 1967), 48-49.

⁵¹ Ángela Aisenstein e Heloisa Pimenta Rocha, "A escolarización entre fundacións e reformas: Brasil e Argentina (1880-1940)", en *Reformas educativas no Brasil e na Argentina. Ensaio de historia comparada da educación (1820-2000)*, orgs. Diana Vidal e Adrián Ascolani (Sao Paulo, Cortez Editora, 2009), 166.

As ideas de Condorcet, expoñente educativo da filosofía das Luces, importadas á Arxentina polos chamados *Homes da Emancipación Nacional* (Belgrano, Moreno, Monteagudo, Rivadavia) defendían a educación como un dereito público, pensando non benestar xeral do cidadán. O fundamento do Estado, baseado nos principios de igualdade e liberdade implicou necesariamente unha educación en valores, dereitos e deberes como xerme dunha nova sociedade vertebrada en torno ao poder da razón, á concepción do suxeito pobo como un asunto público e á autoridade do Estado como elemento vertebrador e solidario ante a desigualdade, a inxustiza e a arbitrariedade dos privilexios que marcaron etapas anteriores.

Deste xeito, igualdade e xustiza, claves do estado liberal, impulsaron a posta en marcha dun modelo educativo cuxo acceso e posibilidade estarían garantidos mediante a organización dun sistema público. O concepto *Nación* instálase como fundamento da soberanía e debe ser referente para homes e mulleres que comparten chan e, con el, novos valores e referentes culturais e lingüísticos. Pero as ideas dos ilustrados tiveron que pasar polo tamiz das circunstancias... Como xa se apuntou, a relación entre a clase dirixente e o colectivo inmigrante non estivo exenta de conflitos a finais do século XIX. A maior parte, portadora dunha instrución moi precaria, rápidamente habería de ser considerada un factor de perturbación, debido ás carencias da sociedade de acollida para asegurar certa estabilidade, necesaria para un rápido e seguro acomodo social. Neste período, a escola primaria debería ter como un dos seus obxectivos controlar aos inmigrantes, sometelos á orde nacional e consolidar o arraigo entre os que padecían unha dobre situación de opresión co consiguiente risco de inadaptación: a de asalariado e a de estranxeiro. E si como apuntamos, unha inmensa maioría dos inmigrantes integraban as clases explotadas, o modelo liberal tamén permitiu a unha capa do proletariado progresar e expandirse cara ás clases medias, e pese a non conseguir elaborar proxectos propios con capacidade hexemónica, o seu papel reivindicativo conseguiu que callara un discurso pedagóxico "uniformador".

Na segunda metade do século XIX, durante os gobernos de Mitre, Sarmiento e Avellaneda, implantouse un amplo programa de goberno que prestou atención preferente á educación pública, dando canle ás ideas que xermolaron durante o mandato de Rosas⁵². A máxima "gobernar é poboar", repetida por Alberdi como base da súa política inmigratoria na etapa poscolonial, foi complementada coa de Sarmiento "educar é arxentinizar". Educar desde o modelo europeo para consolidar un estado arxentino moderno, aparentemente democrático, de raíces culturais fundamentalmente brancas.

E, si como apuntan algúns autores, a *violencia física* desempeñou o seu papel no mantemento da orde nas rúas e na expulsión dos nativos, a *violencia simbólica* contribuíu, desde a escola, a manter a orde social e o destino produtivo das clases. Neste contexto, os descendentes dos habitantes orixinais son excluídos de modo oficial. É o que Adriana

⁵² Manuel H. Solari, *Historia de la educación argentina*, (Bos Aires, Paidós, 2006) 139. (16ª reimpresión). Pode consultarse o traballo de Adrián Ascolani, "Historiadores e Historia educacional argentina. Una mirada retrospectiva de su estado actual", *Sarmiento, Anuario galego de Historia da Educación*, nº 2 (1998): 217-228.

Puiggrós denomina criticamente *darwinismo social*. Nunha sociedade de corte europeo, as “razas americanas” son irremediabilmente inferiores, e a súa presenza en chan arxentino non é senón un obstáculo para o triunfo das “Luces” e o progreso da tez clara. Unha vez exterminados os indios, a onda inmigratoria europea despraza aos mestizos que se ven relegados ás faenas rurais tradicionais. Deste xeito, cara a 1880 poden visualizarse catro categorías sociais. A clase alta ou aristocracia, que en 1914 representaba o 1% da poboación; a clase media, próspera pero con escaso prestixio social, só o 6%; a baixa clase media, cun 24% que posuía escasa forza económica e virtualmente ningún poder social, pero con leves posibilidades de ascenso, e a clase baixa, que constituía o 67% da poboación cara á primeira guerra mundial.⁵³

E neste contexto, a relación establecida entre escola e inmigración continuou a matriz da pedagogía da instrución pública que se foi modelando durante o século XIX. E a inmigración non subordinada á cultura política e ás relacións de produción dominantes, considerouse “bárbara”. E así o estranxeiro, xa fose xudeu, “tano”, ruso, asturiano, “turco” ou galego... sería clasificado mediante procedementos semellantes aos utilizados cos nativos e os escravos... O racismo, permanentemente presente na cultura colonizadora latinoamericana desde a conquista, renovou as súas credenciais e na Arxentina adecuouse aos novos tempos. E como afirma Adriana Puiggrós fíxoo mediante a implantación de políticas integradoras que adoptaron algunhas formas de represión física e simbólica.

No plano da educación regrada, unha das estratexias foi o manexo dos tempos e os símbolos no espazo escolar para xerar e disciplinar suxeitos sociais. Neste sentido, e atendendo a unha estratexia de rixidez e disciplina non exenta de autoritarismo nas formas, e unha gran dose de apriorismo no fondo, convén enmarcar as observacións de Gabriela Ossenbah e Miguel Somoza, ao destacar que, no contexto latinoamericano, do que non se exclúe a Arxentina, os sistemas educativos e os libros escolares foron elementos singulares na construción das identidades nacionais. Ao ter a súa orixe nas divisións administrativas coloniais, e como resultado as guerras de independencia, as súas élites dirixentes pareceron buscar a cohesión a través dos mitos fundacionais, rituais de liturxia patriótica, culto aos herois e pais da Patria cunha linguaxe grandilocuente que apelaba ao sacrificio persoal a favor de intereses superiores, verdades incuestionables, grandeza da Patria buscando máis a aceptación que a reflexión.⁵⁴

É por iso que a educación primaria, gratuíta por disposición da Constitución de 1853, vólvese obrigatoria en virtude da lei de 1884, documento chave na vertebración lexislativa e ideolóxica do novo Estado⁵⁵. Esta lei, en palabras de Antonio Muscia, é a

⁵³ García Belsunce, *Historia de los argentinos*, (Bos Aires, Kapeluz, 1971, Tomo I) 261. Citado en Antonio Muscia, “Los manuales de Moral e Instrucción Cívica en la escuela argentina (1884/1916)”, (2008): en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, eds. Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza (Madrid, UNED, 2008), 108.

⁵⁴ Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza, *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, (2008, Madrid, UNED), 23.

⁵⁵ A Lei de Educación de 1884 declara tres principios fundamentais da educación arxentina: o seu carácter laico, obrigatorio e gratuíta. Observa Ares de Parga que, a pesar de impoñer as declaracións constitucionais

clara manifestación de que o pensamento francés, neutral e laico, había permeado un dos resortes máis importantes do país: a escola. A escola como instrumento redentor que rescataría á cidadanía da ignorancia e da opresión política. Sobre estas bases asentáronse os principios lexislativos de universalidade, obrigatoriedade, gratuidade, igualdade, integralidade, gradualidade, laicidade, principalidade do Estado e a participación popular no fomento e a administración da educación primaria.⁵⁶

Para os gobernantes arxentinos, medorentos dos perigos da "desnacionalización", a escola é un medio para arraigar aos fillos dos estranxeiros. A escolarización ampla ten por obxecto consolidar a cohesión nacional. Contra a falta do apego á terra, que poucos posúen no momento inicial da experiencia migratoria, a admiración polos prohombres da Patria elixida polos seus pais ao fuxir da ancestral miseria europea é o medio para inculcar nos novos arxentinos a defensa dos valores nacionais. O dogma patriótico tamén é transmitido polo servizo militar obrigatorio, instituído en 1901. A conscripción é o antídoto do cosmopolitismo: o exército educador debe neutralizar o virus da disolución social que chega do vello mundo, debe escolarizar *arxentinizando* ao fillo do inmigrante e forxar un cidadán a imaxe da elite modernizadora e paternal que preside a construción do país.

Desde o poder político con responsabilidades educativas elaborouse un modelo estratéxico normalizador tendo como punto de apoio a instauración dun ritual moderno, capaz de substituír a influencia pedagóxica da Igrexa e da familia, principalmente no referido á conciencia de clase do fillo inmigrante. En palabras do propio Sarmiento, tratábase de facer realidade o "educar ao soberano"⁵⁷. O pensamento liberal incorporaba diferentes vertentes ideolóxicas, ademais das referencias imprescindibles a Spencer, Comte e Darwin. Teoricamente evolucionista, progresista e anticlerical, cuestionaba e opoñíase á inxerencia da Igrexa nos asuntos temporais, asegurando ao Estado o monopolio educativo. O aspecto relixioso, directamente vinculado á educación polo protagonismo eclesiástico na escolarización nos tempos da colonia, foi obxecto dunha resoante controversia desde a caída de Rosas, que estalou coa discusión da mencionada Lei 1420 de 1884⁵⁸.

Unha lei que para un español impresionado pola Arxentina poscolonial como Adolfo Posada, por exemplo, significaba "un verdadeiro código da educación común nacional"⁵⁹, organizaba o sistema educativo en tres niveis: Primario, Secundario, e Universitario. Como

unha "inexcusable atención en pro de la cultura nacional, había que definirla en términos precisos, en todo su alcance pedagógico y significación política, dotando al organismo educacional primario de una Ley que dirigiese afirmativamente su funcionamiento regular, como institución pública que tiene a su cargo la elevada misión de capacitar ciudadanos de una sociedad democrática". Ignacio Ares de Parga, *La Escuela Argentina. Puntos de vista educacionales* (Bos Aires, Asilo de Huérfanos, 1912), 22.

⁵⁶ Antonio Muscia, "Los manuales de Moral e Instrucción Cívica en la escuela argentina (1884/1916)", en *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*, eds. Gabriela Ossenbach e Miguel Somoza (Madrid, UNED, 2008), 106.

⁵⁷ Manuel H. Solari, *Historia de la educación argentina* (Bos Aires, Paidós, 2006), 149. (16ª reimpresión).

⁵⁸ Ángela Fernández, *Escuela y Nación. Alfredo Ferreira: un proyecto pedagógico positivista* (Bos Aires, Ediciones Corregidor, 2008), 36-37.

⁵⁹ Adolfo Posada Herrera *La República Argentina. Impresiones y comentarios* (Madrid, Librería de Victoriano Suárez, 1912), 213.

afirma Adriana Puiggrós, esta normativa vai concibir a escola pública como instrumento moderno e popular, capaz de xogar un papel importante na construción dunha trama social democrática⁶⁰. Na Arxentina, como no resto de países de América Latina, as leis de educación común, pública, laica, gratuita e obrigatoria foron prescriptivas e expresaron a vontade dos dirixentes políticos de organizar un sistema educativo que contribuíse ao progreso ordeado da sociedade. A escola pública foi a que abriu o camiño da aprendizaxe da lingua nacional e os saberes necesarios para a formación desa necesaria conciencia colectiva. E os contidos de tipo patriótico, tendentes á converxencia cultural das múltiples comunidades que habitaban o chan arxentino, teñen un peso específico. Así o reficte esta recomendación que se dictaba desde a Inspección Xeral, non Consello Nacional de Educación, aos mestres arxentinos na altura de 1910: “País de inmigración, la República Argentina necesita cimentar su grandeza, más que en las montañas de cereales y en los millones de cabezas de ganado que cubren su extenso y feraz territorio, en la difusión amplia de un fuerte y equilibrado patriotismo”.

Na mesma liña, o pedagogo Juan G. Beltrán afirmaba que o carácter eminentemente nacional da escola arxentina domina o seu espírito e a súa organización, os seus medios e os seus fins, e non ensina das diversas materias “se aprovechan todas las circunstancias apropiadas para recordar hechos patrióticos y se sacan las consecuencias morales”⁶¹. A formación do carácter común contaba cun tratamento transversal, pero tamén con materias específicas que terían continuidade nos seguintes cursos. Deste xeito, *Anécdotas Patrias*, que se imparte nos graos 1º e 2º, vai ser preámbulo da *Historia General* que se imparte aos graos 3º e 4º, que á súa vez desembocará na *Historia Patria* do 5º e 6º graos⁶². Doutra banda, o estudo da Historia debía ser suxestivo, salpicado de conversas, descrições, anécdotas, lecturas acompañadas de numerosas ilustracións⁶³, así como de visitas a lugares históricos, monumentos, museos; e ademais da formación do carácter nacional, debía ser un medio de educación moral e cívica: o estudo de feitos pasados debía reforzar o imaxinario colectivo:

La historia de los jefes de Estado y personajes históricos debe aplicarse a la de los niños que, ellos también, tienen ya sus buenas y sus malas inspiraciones, sus voluntades, sus caprichos, sus impulsiones, sus pasiones. Nada es más eficaz que este estudio para

⁶⁰ Adriana Puiggrós, “América Latina y la crisis de la educación”, en *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*, Adriana Puiggrós e Marcela Gómez (Bos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bos Aires, 1994), 55-90.

⁶¹ Juan G. Beltrán, *La Educación Primaria en la República Argentina. Conferencia en la Sorbona dada el 17 de noviembre de 1910 por el Doctor Juan G. Beltrán* (Bos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1911), 20.

⁶² A materia *Anécdotas Patrias* comprendía unha relación dos episodios nacionais. Juan G. Beltrán indica que, como por lei se imponía unha educación laica, “forzoso es reemplazar la base religiosa de la moral educativa por la base del patriotismo, cuando ésta, por otra parte, responde a las exigencias evidentes. Suprimida la moral religiosa, ninguna otra puede reemplazarla como la moral de un patriotismo generoso y expansivo, pero nacionalizador”.

⁶³ No campo da lecto-escritura, é necesario citar os traballos do profesor Héctor Rubén Cucuzza. En colaboración con outros autores, *El sistema educativo argentino: antecedentes, formación y crisis* (Bos Aires, Editorial Cartago, 1985); en codirección con Pablo Pineau, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, (Bos Aires, Miño y Dávila, 2002).

preservar el espíritu del fatalismo actualmente a la moda, que diluir las responsabilidades individuales en la irresponsabilidad colectiva y que reduce sistemáticamente la parte de influencia humana para agrandar el poder de las cosas.⁶⁴

Pola súa banda, a materia denominada *Enseñanza Cívica* dos dous últimos graos nutríase de contidos históricos de tipo patriótico: "la Historia de la Patria es la fuente principal de experiencia para despertar en los alumnos la conciencia moral, para cultivar en ellos el amor a la verdad y para ejercitar sus sentimientos altruistas. Relatando las acciones de los grandes hombres de la Revolución de Mayo, de la Independencia, etc.". Elemento fundamental, como vemos, é a épica nacional, nomeadamente na doutrina de José María Ramos Mejía, presidente do Consello Nacional de Educación entre 1908 e 1912. Mejía defende o papel normalizador da escola, capaz de transformar desde a linguaxe ata os hábitos de hixiene do neno inmigrante, nun intento de previr a desorde social e corrixir tendencias diverxentes mediante a inculcación do sentimento nacional.

O resto das materias tamén gozará, na medida do posible, dese tratamento transversal. Por exemplo, no estudo da Linguaxe, Lectura, Declamación e Composición dáse lugar destacado "a los poetas y prosistas nacionales y a sujetos que hayan tenido parte en el aniversario [de la Independencia]". Con respecto á Xeografía "que pasa de la *Geografía General* en los grados 3º y 4º a *Geografía Argentina* en los grados 5º y 6º", perséguese buscar as causas e observar as súas repercusións sobre a vida do home, a satisfacción das súas necesidades e do seu progreso material, moral e social. Sen esquecer outros aspectos: "Se podrán hacer igualmente numerosos y útiles ejercicios en las clases de geografía local, estudiando los mapas de las provincias, de los territorios, de las grandes y pequeñas ciudades y de las calles; en todo esto se encontrarán motivos de recuerdos y de evocaciones patrióticas".

O ensino da Natureza comprendía o estudo dos fenómenos naturais máis xenéricos, "como asimismo las nociones más comunes de aplicación específica". A de Hixiene e Medicina "abrazo el estudio más elemental del cuerpo humano, funciones, precauciones y medicaciones de más frecuente uso"⁶⁵. Os programas vixentes desde 1907 recomendaban dedicar, polo menos, unha lección por semana ás ensinanzas sobre hixiene persoal, e ata nocións teórico-prácticas de puericultura aproveitando a influencia do movemento hixienista, que exerceu un importante papel ao tratar de substituír os rituais eclesiásticos, os da medicina popular, a influencia dos mestres crioulos e a dos inmigrantes educadores... para establecer conexións simbólicas entre saúde, moralidade e conduta.

Ademais, algunhas escolas non se limitaban ás nocións prescritas nos programas, senón que introducían diversos exercicios prácticos, por exemplo os primeiros auxilios en caso de accidente. Pola súa banda, as ensinanzas das Labores "sólo corresponde a las niñas. Las

⁶⁴ Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, *Antecedentes sobre Enseñanza Secundaria y Normal en la República Argentina* (Bos Aires, Taller tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1903), 45.

⁶⁵ Juan G. Beltrán, *La Educación Primaria en la República Argentina. Conferencia en la Sorbona dada el 17 de noviembre de 1910 por el Doctor Juan G. Beltrán* (Bos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1911), 33-34.

enseñanzas musicales serán libres en quinto y sexto grado”, e se constituía nos mesmos graos unha cátedra de economía doméstica, obrigatoria só para o alumnado feminino.

Vemos xa que logo, e a modo de conclusión, como a preocupación educativa está presente, e de modo prioritario, no contexto migratorio arxentino de entreséculos. Esta preocupación manifestábase, en primeiro lugar, na dinámica dos grupos inmigrantes, que por iniciativa propia crean dentro da nova realidade de acollida os seus propios centros de ensino co obxecto de preservar e manter elementos culturais identitarios e, ao tempo, dar resposta ás necesidades sentidas de escolarización dos seus vástagos alí onde o Estado non chegaba coa oferta oficial.

Tomando como exemplo o caso galego, é necesario resaltar que probablemente a experiencia de creación das escolas de sociedades mutualistas e gremiais de inmigrantes, así como a da estrutura educativa oficial que se foi formando e construíndo, servise de modelo para que outros emigrantes acabasen promovendo interesantes experiencias de educación popular, adaptadas ao contexto campesiño ou marino, durante o primeiro terzo do século XX, en diferentes puntos da xeografía de Galicia.

A preocupación manifestábase tamén na vontade dos dirixentes políticos de construír a andamiaxe lexislativa necesaria para poder assimilar e homoxeneizar unha inxente masa aluvial, de moi diverso signo e procedencia. Chegados de diversos puntos de Europa, varios millóns de individuos confuíron na Arxentina achegando linguas e culturas propias e ata, en moitos casos, unha marcada conciencia ideolóxica, que deu lugar á formación de sólidas estruturas sociais, sindicais e políticas.

Neste contexto multicultural e potencialmente conflictivo que asemellaba unha moderna Babel, urxía consolidar un sentimento *nacional* que europeizase a nova sociedade e modernizase a estrutura poscolonial seguindo o modelo norteamericano. E nese sentido, cumpría articular instrumentos políticos que desen resposta á cohesión social que demandaba o novo Estado, seguindo o modelo de cidadán inspirado non ronsel ideolóxico da Ilustración francesa. Modelo que debería construírse a través dun sistema educativo público, capaz de estimular a formación dunha conciencia colectiva a través da lingua e doutros símbolos nacionais como o himno, a bandeira, as efemérides, a xeografía ou a historia. Sarmiento expresouno nunha frase universal: “Hombre, Pobo, Nación, Estado: todo está nos humildes bancos da escola”.