

Revista de Historia Americana y Argentina, N° 44, 2009, Mendoza (Argentina)
Universidad Nacional de Cuyo, ISSN: 0556-5960, pp. 195-221

Escuela y normalización idiomática en la formación de la nacionalidad argentina (1852-1910)

Axel Gasquet

Université Blaise Pascal - CELIS
Francia

En el período moderno y a lo largo de todo el siglo XIX, en occidente se impuso la idea según la cual todo Estado-Nación toma cuerpo en la unidad férrea de un territorio y una lengua. El más conocido promotor de esta identidad fue el filósofo Johann G. Herder¹. Desde entonces, los grandes estados del viejo mundo y los incipientes del nuevo, han hecho de este principio un credo. Esta *verdad* se convirtió en evidencia para la conciencia media de los pueblos de occidente. La identidad nacional se funda en una cultura asociada a una lengua. Algunos estados no participaron –por razones diferentes– de este espíritu; citemos especialmente a los Estados Unidos y a la Confederación Helvética. El primero nunca creyó necesario establecer para el Estado una lengua oficial. El segundo decidió adoptar tres. Estos modelos son más bien excepcionales en el concierto de naciones de la época.

La manifestación del multilingüismo en la literatura argentina nos ha llevado a reconstruir sus diferentes aspectos históricos y culturales desde una perspectiva genética. Desde luego, el papel desempeñado por la expansión del sistema escolar es central a esta problemática. Dicha preocupación orientará este trabajo.

La elección del período 1852-1910 no es arbitrario: en 1852 nace el Estado argentino moderno y 1910 es la celebración del Centenario de la independencia argentina, cuya conmemoración supuso la consagración del modelo de integración liberal de los inmigrantes mediante la instrucción pública. La expresión política de esta alfabetización será el ascenso de Yrigoyen al poder en 1916, el primer presidente radical, representante de los nuevos sectores sociales medios. Entre estos dos hitos, 1884 corresponde a otra fecha clave, de importancia insoslayable para nuestro

¹ Johann Gottfried von Herder, filósofo y teólogo protestante alemán. Nació el 25 de agosto de 1744 en Mohrungen (Prusia Oriental) y murió el 18 de diciembre de 1803 en Weimar. Formado en Königsberg con Kant, fue amigo de Goethe y participó del movimiento romántico *Sturm und Drang*. Entre sus obras más conocidas se encuentra *Abhandlung über den Ursprung der Sprache* (*Sobre el origen del lenguaje*) de 1772, y *Filosofía de la Historia para la educación de la humanidad* [1774] (1959).

estudio: en aquel año se aprueba la Ley 1420 (ley de educación obligatoria, gratuita, gradual y neutral).

I. EL DEBATE EN TORNO A LA EMANCIPACIÓN DE LA LENGUA

La política en torno a la lengua en la Argentina, desde 1852 en adelante (año del derrocamiento de Rosas por Urquiza), estuvo impregnada por este axioma que ataba la identidad nacional del Estado-Nación a la identidad lingüística. En este sentido, el caso argentino no es excepcional: la Constitución de 1853, preveía el castellano como idioma oficial. Subsisten sin embargo varias particularidades: el debate sobre la lengua no sólo nunca fue homogéneo, sino estuvo incluso caracterizado por una especie de esquizofrenia o discurso bifacético entre las elites, sobre el que volveremos más adelante. Otra característica es que desde muy temprano existió una voluntad explícita de los criollos por diferenciarse idiomáticamente de la ex metrópoli.

Recordemos para ilustrar esto último las declaraciones de Juan María Gutiérrez en el Salón Literario de 1837:

Nula, pues, la ciencia y la literatura española, debemos nosotros divorciarnos completamente con ellas, emanciparnos a este respecto de las tradiciones peninsulares, como supimos hacerlo en política, cuando nos proclamamos libres. Quedamos aún ligados por el vínculo fuerte y estrecho del idioma; pero este debe aflojarse de día en día, a medida que vayamos entrando en el movimiento intelectual de los pueblos adelantados de Europa. Para esto es necesario que nos familiaricemos con los idiomas extranjeros, y hagamos constante estudio de aclimatar al nuestro cuanto en aquéllos se produzca de bueno, interesante y bello².

Muy poco después, otro joven romántico del mismo grupo, Juan Bautista Alberdi, bajo la pluma irónica de 'Figarillo', insiste sobre la misma idea en un artículo de 1838 publicado en el periódico *El Iniciador*:

¿Queréis escribir vuestro idioma? No escribáis el idioma que habla vuestro país porque vuestro idioma, no es vuestro idioma. Vos debéis escribir como nadie habla ni

² Gutiérrez, 1977: 153-154.

*escribe aquí: y si escribís como se habla y escribe aquí, no sabéis escribir. Es cierto que la literatura debe ser la expresión de la sociedad; pero eso es para otras partes. La literatura nacional debe ser la expresión de la sociedad española, porque nuestra sociedad no tiene boca todavía ni tiene nacionalidad, es pupila y debe hablar la España por ella*³.

Poco antes, el mismo Alberdi había dicho en tono serio:

*Pero si es necesario abandonar la estructura de la lengua española que hablamos, y darle una forma americana y propia, ¿cuál pues debería ser esta forma? Ella no está dada como tampoco está dada la forma de nuestra sociedad: lo que sabemos es que a quien toca darla es al pueblo americano y no al pueblo español*⁴.

Estas ideas no son nuevas en el joven Alberdi. En su primer libro, *Fragmento preliminar al estudio del derecho*, de 1837, considera necesario incluir en el Prefacio un apartado para abordar el problema de la lengua argentina. Demás está decir que sus opiniones están teñidas de un flagrante herderianismo:

*La lengua argentina no es pues la lengua española: es hija de la lengua española, como la nación argentina es hija de la nación española, sin ser por eso la nación española. Una lengua es una facultad inherente a la personalidad de cada nación, y no puede haber identidad de lenguas, porque Dios no se plagia en la creación de las naciones*⁵.

De estas declaraciones se desprenden varias ideas motoras. Primero, ya lo dijimos, una clara voluntad de emancipación idiomática. Esta empresa emancipadora era una tarea difícil y estos jóvenes intelectuales románticos lo sabían. Sería exagerado reclamar para estos intelectuales un persistente antiespañolismo, como muchos críticos han querido observar.

La generación romántica de 1837 estaba muy influenciada por Espronceda y sobre todo por Larra. *Recórranse las páginas de los*

³ Alberdi (Figarillo), 1986a: 220.

⁴ Alberdi (Figarillo), 1986b: 225.

⁵ Alberdi, 1998: 46.

*periódicos que ellos redactaron –dice Weimberg– y se encontrarán hermosas y cálidas semblanzas biográficas de Meléndez, Quintana, Larra, Zorrilla, y se verá el cariño que trasuntan*⁶. La adopción del pseudónimo Figarillo por parte de Alberdi establece una filiación directa con Larra y se quiere un homenaje al crítico español. En su madurez y tras haber batallado toda la vida por legitimar un idioma nacional, Alberdi finalmente aceptó ser miembro correspondiente de la Argentina para la Real Academia Española. Segundo, la estrategia de independencia lingüística se alcanzaría, según las premisas de Gutiérrez, por una política doble: el aprendizaje sistemático de idiomas extranjeros, y la aclimatación de un idioma nacional que fundiese en el habla y la escritura los mejores elementos de las lenguas extranjeras. Aquí vemos esbozada la política bifacética aludida más arriba, que germinará décadas más tarde.

Otro paso en esta dirección lo realiza Domingo F. Sarmiento, cuando en su exilio chileno realiza un intento de reforma gramatical profunda para el castellano americano, que debía aplicarse en la instrucción pública del estado transandino. Cuando Manuel Montt, entonces Ministro de Justicia, Culto e Instrucción pública, nombra por decreto a Sarmiento Director de la Escuela Normal. Son conocidas sus proyectos de 1842 y 1843, en donde propone una gramática ajustada al hablar americano: la supresión de las letras “k”, “z”, “x”, “h”, “q”, “ph”, “v”, la sustitución de la conjunción “y” por la “i” latina, la modificación fonética de la “c” (sonido *que*), la “g” (sonido *gue*), la “x” se descompone en “cs” o “gs”, etc.⁷ Retoma casi en los mismos términos los conceptos de Alberdi y Gutiérrez: “*Los idiomas - dice Sarmiento-, en las migraciones como en la marcha de los siglos, se tiñen con los colores del suelo que habitan, del gobierno que rigen y las instituciones que la modifican. El idioma de América deberá, pues, ser suyo propio, con su modo de ser característico (...) Una vez dejaremos de consultar a los gramáticos españoles para formular la gramática hispanoamericana*”⁸. Sin embargo, por cuestiones de táctica política, Sarmiento busca minimizar la innovación propuesta por su reforma, sustentándola en las propuestas de gramáticos como Nebrija, el poeta Andrés Bello, García del Río en Londres, o el canónigo Puente en Chile. Sarmiento adopta el precepto establecido por Nebrija en su célebre *Gramática castellana: Tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escribimos*, sentencia. Esta reforma gramatical estará en vigor en Chile hasta 1855.

⁶ Weimberg, 1977: 67.

⁷ La reforma ortográfica de Sarmiento es atentamente estudiada por Verdevoye, 1988: 197-208.

⁸ Citado por Rosemblat, 1984: 103.

II. LA EDUCACIÓN HASTA 1880

a) La República dividida (1852-1862)

El período de reorganización política abierto tras la derrota de Rosas en 1852 es por demás particular: durante diez años, la provincia más rica de la nación, Buenos Aires, se organizará en un Estado autónomo de la Confederación Argentina, que reunía a todas las otras provincias. Esta experiencia se cierra con la batalla de Pavón que reunifica la nación en un mismo Estado; el primer presidente de la República será Bartolomé Mitre.

Los dos grandes mentores intelectuales de este período son Alberdi, cuya obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* (1852) constituyó la piedra angular de la Constitución de 1853 votada por el Congreso Constituyente de la Confederación, y Sarmiento, que trabajó para el Estado de Buenos Aires. Sarmiento estaba convencido de que Buenos Aires era la única porción del territorio nacional que escapaba a la barbarie, de ahí que considerara su propia colaboración con el gobierno autónomo como una forma de proveer al afianzamiento de la civilización, que debía irradiar y derramarse sobre las provincias atrasadas.

La Confederación adoptó la expansión de la instrucción pública como una prioridad nacional, pero esto se hizo con enormes dificultades: las desigualdades entre las diferentes provincias eran enormes, por lo que la organización educativa quedó librada a la holgura rentística de cada provincia y a la dinámica personal de quien fuese elegido para llevar a cabo dicha misión. Provincias como Corrientes, Entre Ríos, Salta, Jujuy, Córdoba y Tucumán, instauraron medidas y leyes tendientes a crear una base institucional educativa sólida. Otras como Mendoza, San Juan, Catamarca y Santiago del Estero, prolongaron el profundo marasmo del período rosista. Buenos Aires vivió durante los primeros años, de 1852 a 1856, una fase de restauración cuyo único fin fue reconstruir el sistema educativo de Rivadavia, anterior a Rosas, sin darse cuenta que la época había cambiando profundamente y requería nuevas y enérgicas medidas.

De 1856 hasta 1861 Sarmiento asume como Jefe del Departamento de Escuelas de Buenos Aires, y realiza lo que fuera el comienzo de la revolución educativa en la Argentina. Amén de construir numerosas escuelas en todo el Estado, se propuso crear las condiciones para que el sistema educativo perdurase: atribuirle recursos propios, y fomentar la creación de escuelas normales para suplir la enorme carencia de maestros capacitados en técnicas pedagógicas modernas. La instrucción estaba hasta entonces casi exclusivamente en manos privadas y no existían programas unificados. La cuestión de la renta destinada a la educación era un problema central: sin una asignación de recursos regulares no había

proyecto educativo posible. Curiosamente, los primeros recursos Sarmiento los obtiene mediante una ley del 21 de julio de 1857 que, habiendo declarado a Rosas *reo de lesa patria*, le confisca sus bienes para destinarlos al sostenimiento escolar del Estado⁹. Pero Sarmiento batalla también para que el Estado asigne recursos regulares en la elaboración del presupuesto anual, lo que hasta entonces era impensable. Habiendo creado la primera escuela normal de toda sudamérica en Chile, Sarmiento intenta imponer la fundación de una Escuela Normal de Maestras en Buenos Aires, sin lograrlo. A la par de estas medidas comenzó a unificar los planes de estudios y a editar los primeros libros de textos escolares oficiales. Pero este esfuerzo no podía mantenerse sin una fuerte campaña propagandística tendiente a ejercer presión sobre los padres para que mandasen a sus hijos a las escuelas públicas. Para este fin funda la primera publicación pedagógica argentina: *Anales de la Educación Común*, órgano que centralizaba todo el debate en torno a la educación, animada por los propios maestros con sus experiencias.

Existían básicamente tres categorías sociales: 1) las familias populares consideraban que enviar a sus hijos a la escuela era un lujo oneroso y una pérdida de tiempo, prefiriendo que sus hijos trabajasen desde edad temprana; 2) las familias pudientes enviaban a sus hijos a establecimientos particulares sin tener garantía alguna sobre la calidad de la enseñanza impartida; 3) los inmigrantes europeos se reagrupaban en Sociedades de Beneficencia por nacionalidades y enviaban a sus hijos a escuelas comunitarias administradas por estas mismas sociedades. El desafío que se presentaba a Sarmiento para inculcar en los hábitos sociales la escuela pública era triple: debía captar sectores sociales previamente no escolarizados, reacios o refractarios a toda escolaridad; debía convencer a los nativos pudientes sobre la conveniencia de las instituciones públicas frente a las privadas; y debía arrancar a la masa de inmigrantes de las escuelas comunitarias para llevarlos a la estatal (cuya calidad era a menudo dudosa). En su primera etapa, las armas de que dispuso Sarmiento para ganar semejante desafío eran desiguales. Pero sus éxitos relativos le alcanzaron para colocar en pocos años al Estado de Buenos Aires como poseyendo el mejor modelo de instrucción pública de la Argentina y de Sudamérica. Su empeño ejerció un influjo cierto sobre las provincias de la Confederación. El combate por la consolidación de un sistema escolar público se anunciaba largo.

En cuanto a los estudios superiores, la Universidad de Buenos Aires (fundada en 1821) relanza sus actividades académicas y científicas sobre nuevas bases con la nominación de Juan María Gutiérrez como rector en

⁹ Solari, 2000: 118.

1861. Gutiérrez hace todo por reformar la casa de estudios con un criterio moderno, rompiendo con el modelo universitario de tipo moral (teológico y jurídico) legado de la colonia. Para él, la universidad debe ser la principal protagonista en la divulgación científica, y cumplir una misión cultural. Su mandato estuvo marcado por la obtención de la autonomía universitaria, que finalmente fue integrada a la Constitución provincial en 1873. Según Gutiérrez, la legitimidad científica y académica requerida para dispensar títulos profesionales, sólo podía garantizarse mediante la plena vigencia de la autonomía política, administrativa, docente y financiera de la universidad.

b) La República unificada (1862-1880)

Con Mitre en el poder, la política educativa cobra nuevo impulso: en sus conceptos, «la educación es un servicio que la sociedad debe a los miembros que la componen», siendo la herramienta más preciada para la construcción de una sociedad democrática, «emancipando al hombre y mejorándolo física y moralmente». Sus prioridades fueron afianzar la educación primaria y fomentar la secundaria. Considerando que la instrucción primaria dependía exclusivamente de los esfuerzos provinciales, Mitre subsidió a las provincias más atrasadas para que creasen escuelas básicas. Sarmiento, que entretanto había asumido como gobernador de San Juan, da cuenta en 1863 del estado calamitoso de la educación en su provincia: *de 15.531 niños en edad escolar sólo 643 asistían a clase*¹⁰. Mitre financia esencialmente la creación de Colegios Nacionales, siendo el primero el de Buenos Aires, en agosto de 1863; otra miríada de colegios nacionales seguirán en las provincias:

*...por decreto del 9 de diciembre de 1864 se crearon colegios nacionales en Catamarca, Tucumán, Mendoza, San Juan y Salta, determinándose que sus cursos durarían cinco años y se ajustarían 'al programa de estudios que rige en el Colegio Nacional de Buenos Aires, que servirá de base, así como su reglamento para el régimen interno'*¹¹.

En 1865 se crea la Inspección de Colegios Nacionales, cuya misión era velar por la homogeneidad de los programas impartidos en el secundario, y garantizar un funcionamiento armonioso.

¹⁰ Citado por Solari, 2000: 142.

¹¹ *Ibídem*.

La guerra del Paraguay interrumpe durante varios años este notable esfuerzo en materia educativa. Sarmiento, que se encuentra como embajador en los Estados Unidos desde 1865, regresa a Buenos Aires en 1868 convertido en presidente de la República. Su gobierno asignará nuevamente al sistema escolar un papel central en la construcción de la nación moderna: funda nuevos colegios nacionales en las provincias, crea la Escuela Naval y el Colegio Militar, crea la Academia de Ciencias (dando así impulso a las ciencias naturales y exactas), la primera Escuela de Minas, realiza el primer censo escolar de la República, y crea bibliotecas populares por todo el país. Contrató a numerosos profesores y pedagogos norteamericanos a fin de crear (fue su vieja añoranza) Escuelas Normales para formar futuros maestros, inculcándoles el espíritu de la educación popular pestalozziana¹². En materia didáctica impuso y divulgó el método silábico de aprendizaje del idioma en oposición al método tradicional del deletreo heredado de la colonia. También procuró resolver el problema del presupuesto educativo mediante la creación de un fondo escolar especial.

La presidencia de Nicolás Avellaneda prosiguió la política educativa de Sarmiento, realizando al final de su mandato el siguiente balance:

Bajo mi ministerio se dobló el número de los colegios, se fundaron las bibliotecas populares, los grandes centros científicos como el Observatorio, se dio plan y organización a los sistemas escolares y provinciales que encontré, como La Rioja, sin una escuela y sin un alumno, y que llevaron tres o cuatro mil a la formación del censo¹³.

En 1885 también se aprobó la primera Ley Universitaria, conjunto de normas legales que regían el funcionamiento administrativo de las universidades, regulando el vínculo con los poderes públicos.

III. LA MODERNIZACIÓN CONSERVADORA

El período inaugurado en 1880 durante la primera presidencia de Julio A. Roca es extremadamente dinámico y complejo. Desde el punto de vista demográfico, la estructura poblacional y social argentina estaba

¹² Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo nacido en Zurich. Traspuso a la práctica educativa las ideas de Rousseau, que aplicó en su escuela de Yverdon (1805). Su método consiste en el aprendizaje mediante la actividad y los objetos y no sólo por las palabras.

¹³ Citado por Solari, 2000: 164.

cambiando a ritmo acelerado. Los frutos del empecinamiento liberal comenzaban a ser observables tanto en la ciudad de Buenos Aires como en las provincias. El país vivía un período de auge económico en su integración al mercado mundial que apenas dejaba presagiar el desplome financiero de 1890. La década comienza con una gran asignatura pendiente de la vida institucional argentina: la federalización de la capital de la nación; en 1880 la ciudad de Buenos Aires salió definitivamente de la jurisdicción provincial bonaerense. El positivismo ambiente de la década anterior cristaliza definitivamente en una fe ciega por el progreso y la ilustración. Buenos Aires dejó de ser la *Gran Aldea* descrita por Lucio V. López y se convirtió abruptamente en gran capital, recibiendo diariamente en sus entrañas su lote de inmigrantes. El sueño de Alberdi y Sarmiento comenzaba a realizarse: brazos europeos para poblar el desierto arrebatado a los indios, inmigrantes que aportaban sus hábitos de civilización y de *savoir-faire* industrioso. La capital y la pampa gringa se presentaban como una Babel moderna. Una gran parte de estos inmigrantes permanecen refractarios al sistema escolar estatal. Prefirieron fundirse en las escuelas e institutos comunitarios, en los que se enseñaba en su propio idioma de origen. Rafael Gagliano se pregunta *¿Qué oponer ante esa fuerza babélica de tradiciones, lenguas, rostros y culturas extrañas, distantes y heterodoxas?*¹⁴ La nación argentina que apenas comenzaba a salir del caos quiere y debe presentar a la multitud de inmigrantes una imagen homogénea y sin fisuras. Esta imagen debe amalgamarse en una tradición que es la historia común, y esta historia es la biografía de los próceres que, hasta hace poco, luchaban entre sí. La Historia de la nación Argentina se convierte en una historia moral. *El vínculo con el pasado –insiste Gagliano– se diluye en una suerte de evangelio laico, aderezado historiográficamente en las memorias o archivos de Mitre o de López, y sus repetidos ecos en manuales y textos al uso. La influencia es tal que se logra, sin proponérselo, el precepto comtiano que los muertos gobiernan a los vivos*¹⁵.

El Estado argentino inventa su propia historia a fin de crear un pueblo a su imagen y semejanza. La forja de ese pueblo debe realizarse mediante la instrucción pública. El espíritu positivista de la época estaba fundado en la convicción propalada por Augusto Comte de que existen tres estadios en la formación de la personalidad: el niño es religioso hasta la adolescencia, luego predomina su carácter metafísico, y en la madurez prevalece su espíritu positivo. Este credo (catecismo positivista) impregna los escritos de Raimundo O. Bunge, uno de los mentores ideológicos de la educación popular. A su regreso de un viaje por Europa y los EE.UU. en

¹⁴ Gagliano, 1991: 283.

¹⁵ Ibidem.

1869, Raimundo O. Bunge había sacado una serie de conclusiones sobre la educación positiva:

La educación que se desea en los Estados Unidos no es la misma que en Europa. Aquí (los EE.UU.) se proponen hacer conocer al niño ante todo aquello que le produzca interés, en una palabra todo lo que tenga una relación con el comercio y la industria. Hoy sabemos que el comercio y la industria son la riqueza de las naciones y en el siglo del positivismo que vivimos debemos imitar ese ejemplo, formando buenos especuladores antes que otra cosa¹⁶.

El hijo de Raimundo Bunge, Carlos Octavio, fue un notable pedagogo y gran publicista de la educación pública, preocupado esencialmente por la integración de la masa de extranjeros:

El hecho de que el pueblo de la República Argentina provenga en buena parte de la inmigración de elementos pertenecientes a las más variadas nacionalidades, da singular importancia al cultivo del nacionalismo. Preciso es enseñar a los futuros ciudadanos las tradiciones y las glorias de la patria, para que la reverencien y la amen. Descuidar este aspecto de la educación podría implicar los más graves perjuicios para el porvenir¹⁷.

A la escuela se le asigna la misión de formar futuros ciudadanos, inculcándoles a los alumnos un sentimiento patriótico y una honda sensibilidad nacionalista. Esta será la consigna oficial aplicada por el Estado, que implementa una serie de iniciativas institucionales y legislativas que los especialistas designan como el período del “poder normalizador”, con la creación del Consejo Nacional de Educación y la aprobación de la Ley 1420.

El Consejo Nacional de Educación fue creado por decreto del Presidente Julio A. Roca el 28 de enero de 1881 y debía regular la institución escolar en los territorios federales de la república (es decir, en la Capital y los territorios que no eran estados provinciales). Su primer director fue Sarmiento, pero el CNE no pudo funcionar por disensiones internas. Del Consejo se pasó entonces a la Comisión Nacional de Educación (CNE), que

¹⁶ Bunge, R., 1882: 268.

¹⁷ Bunge, C., 1901, Cap. VII: 58.

convocó en 1882 a un Congreso Pedagógico (CP) en el que participaron maestros, profesores y especialistas nacionales y extranjeros. Del CP debía salir un proyecto de ley educativa para ser discutido por el Congreso Nacional¹⁸. Éste último formuló conclusiones acerca de los puntos abordados en el CP, que referían a la obligatoriedad, gratuidad y gradualidad de la enseñanza, el problema de las rentas escolares, la formación de magisterios, el gobierno escolar, la educación de la mujer, la sanidad escolar, la construcción de infraestructuras educativas, los programas escolares, la abolición de los castigos corporales, métodos didácticos, etc. La mayor parte de estas conclusiones fueron incorporadas a la Ley 1420 de educación nacional, sancionada el 8 de julio de 1884. Ésta organizó y unificó definitivamente la educación pública en todo el territorio nacional.

La Ley 1420 estuvo en gran medida inspirada por la ley de educación provincial de Buenos Aires promovida en 1875 por Sarmiento y en la ley de educación francesa de 1882.

Sus principios son cuatro:

a) *Obligatoriedad de la educación primaria*: la instrucción debe ser impuesta a los padres, tutores o encargados de los niños en edad escolar. La misma puede cumplirse en cualquier tipo de establecimientos: públicos, privados, o incluso en el hogar familiar.

b) *La gratuidad* es consecuencia de la obligatoriedad, procurando asegurar la difusión de la enseñanza primaria como un derecho democrático que debe ser puesto al alcance de todos.

c) *La gradualidad* impone una educación progresiva en materia de contenidos educativos.

d) *La neutralidad del Estado en materia religiosa*. La ley no impide la enseñanza religiosa, pero la limita a los niños que ya tienen una religión determinada y la pone a cargo de los ministros autorizados de los diferentes cultos, sin intervención del cuerpo docente. La enseñanza religiosa debe darse fuera de las horas de clase, sin considerarse incluida entre las asignaturas ordinarias de la escuela.

Este último principio de neutralidad representó en su época una solución de compromiso intermedia entre dos posiciones irreconciliables en el seno de la sociedad argentina: los que buscaban desterrar todo contenido confesional de la enseñanza pública, y los que defendían la incorporación de la fe católica a la escuela pública. La posición fijada por el Estado en la Ley 1420 se quiere conciliadora y defiende la neutralidad. Por esta razón el

¹⁸ Marengo, 1991: 71-175.

cuarto principio de neutralidad confesional no adscribe al concepto de laicidad, sin por ello defender o promover la enseñanza religiosa.

Esta solución de compromiso supuso entonces un enfrentamiento mayor del Estado con las facciones "católicas". Si bien los bandos se definieron en la antinomia "Estado docente" contra "Iglesia docente", es erróneo pensar que los conservadores encarnaban la facción católica y los liberales la oposición laica. El grupo católico reunía tanto a conservadores como liberales, y el grupo de los laicos contaba también con militantes conservadores¹⁹.

Pero este enfrentamiento fue de segundo orden comparado con el problema de la integración social y política de la masa inmigrante a una nación que se encontraba en un proceso inconcluso de formación nacional e identidad ciudadana. Al mismo tiempo, muchos inmigrantes europeos eran originarios de países que vivían un proceso nacional semejante. La sociedad argentina se encontraba atravesada por este doble proceso de gestación nacional, a la vez interno y externo.

El temor de la oligarquía patricia no era mero reflejo conservador. Europa se encontraba en plena fase de expansión colonial en África y Asia y empleaba a menudo el argumento de la anexión como consagración del derecho natural allí donde existían importantes 'colonias' de conciudadanos. El país, poseyendo una población reducida, podía verse fácilmente asfixiado por la marea migratoria puesto que era el segundo destino migratorio mundial después de los EE.UU. La amenaza de la disgregación nacional pesaba en las discusiones políticas. La resistencia de los inmigrantes adultos a adoptar la ciudadanía argentina fue vista como sospechosa. Peor, muchos se oponían a que sus hijos nacidos en suelo argentino fuesen nacionalizados de oficio como ciudadanos argentinos. Otro argumento de los inmigrantes fue que no querían ser enrolados militarmente bajo bandera argentina. La fuerza centrífuga de las distintas comunidades de inmigrantes alentó en parte la desconfianza conservadora y patricia. La creación de escuelas comunitarias que impartían clases en el idioma de origen, con programas y material didáctico extranjeros fue vista como una amenaza aún mayor por el Estado. En tiempos en que no se advertían señales claras de integración, estas escuelas comunitarias alimentaban la fobia criolla del extranjero al tiempo que redoblaban los esfuerzos oficiales de normalización (y homogeneización) de la instrucción pública con orientación nacionalista.

En los años 1880 la viabilidad del proyecto político nacional liderado por la elite liberal se sentía amenazada por la presencia extranjera. El diputado Estanislao Zeballos advertía hacia 1887 con alarma esta situación:

¹⁹ Ver Iglesias, 1991: 257-279.

...puesto que los extranjeros no tienen una patria aquí, se consagran al culto de la patria ausente. Recórrase la ciudad de Buenos Aires, y se verá en todas partes banderas extranjeras, en los edificios, las sociedades, llenas de retratos e insignias extranjeras; las escuelas subvencionadas por gobiernos extranjeros, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas partes palpitando el sentimiento de la patria ausente, por que no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente». Concluyendo poco después que «ha llegado el momento de que el Congreso se preocupe, con cualquier pretexto y en cualquier circunstancia de que el extranjero que se asimile en esta tierra sea afecto a la nacionalidad argentina»²⁰.

Los sucesivos gobiernos se aplicarán con ahínco a promover la nacionalidad argentina por diversos medios: a) la nacionalización por la lengua con el impulso de la escuela pública, para que al menos los hijos criollos de los inmigrantes se educaran en el idioma del país; b) la promoción de las fiestas patrias en los espacios públicos, con toda la publicidad institucional del gobierno, y la homologación de los símbolos patrios; c) la promoción de gestas deportivas entre los jóvenes estudiantes como modelo de integración, y d) el otorgamiento de los derechos políticos reclamados por los extranjeros a cambio de la naturalización.

De estas cuatro medidas políticas, la nacionalización por la lengua, que comprometía a la institución escolar, era a mediano y largo plazo la pieza clave del dispositivo, junto con la última, la adquisición de los derechos políticos. El desarrollo de la escuela pública implicaba, al mismo tiempo, cercenar el crecimiento educativo de enclaves de nacionalidades extranjeras, cuya existencia hasta entonces no había sido considerada como problemática. La *corrupción de la lengua* fue una de las preocupaciones centrales de la CNE. Un inspector de escuelas reconocía en 1884:

Los alumnos de las escuelas apenas si conocen nuestro idioma en su inmensa mayoría». El idioma fue el primer desafío serio a la imposición de la escuela pública. Otro desafío fue garantizar la obligatoriedad y estrangular la

²⁰ República Argentina 1887. *Diario de Sesiones*.

deserción escolar, que durante los primeros 15 años alcanzó niveles alarmantes [Cuadro 1]²¹.

Los padres consideraban que a sus hijos les bastaba saber deletrear, sumar y restar, sacando a sus vástagos de la escuela al cabo de uno o dos años, sin concluir el ciclo escolar obligatorio de seis años. A la par, se debían mejorar las condiciones higiénicas de las escuelas. Las consecuencias iniciales de las campañas higiénicas fueron desastrosas: los padres retiraron masivamente a sus hijos cuando se impuso la primera campaña de vacunación forzosa hacia 1886 (cabe recordar que en 1884 el cólera asolaba los puertos europeos). Otros desafíos fueron: la armonización de los programas con un sentido nacional, la mejora en la formación de maestros (de baja eficiencia en las primeras camadas). La promoción de la escuela pública llegó a extremos paradójicos: en Buenos Aires, el consejo educativo del distrito XI, para estimular la concurrencia, dispuso imprimir en 1888 carteles en español e italiano.

a) El caso de las escuelas italianas

Hacia 1885 Italia había comenzado a desarrollar una política exterior que aspiraba a erigirla como gran potencia: es la época de las grandes campañas militares que dieron con la ocupación de Abisinia y Eritrea, y la política de presión hacia Albania y Libia. En ese mismo año se produjo la Conferencia de Berlín, que selló definitivamente el destino colonial para el continente africano y parte de Asia; las potencias europeas se distribuyeron los nuevos territorios trazando fronteras artificiales.

En ese contexto preciso, Crespi, primer ministro italiano, procura utilizar a la enorme masa de emigrados italianos por el mundo como un instrumento de esa política de gran potencia. En enero de 1888 Crespi aconseja, a través de una circular, a sus compatriotas residentes en la Argentina estrechar sus relaciones y vivificar el amor para con la patria natal. La “conservación de la lengua” fue el instrumento mayor de este sobresalto patriótico. En diciembre de 1888 Crespi hace sancionar una ley

²¹ Sólo disponemos de estadísticas concretas para la deserción escolar a partir de 1906, pero todos los informes y especialistas coinciden en que esta fue endémica entre los años 1870 y 1900. La deserción es persistente aún a comienzos de siglo XX. En el Cuadro 1, la diferencia entre los alumnos inscriptos y la asistencia media nos da una pauta de la importante deserción escolar entre 1906 y 1915. Cf. Informe Ramos, 1917. En este cuadro y los subsiguientes, bajo el rubro de las escuelas fiscales, CNE remite a las escuelas bajo tutela de la Comisión Nacional de Educación, MIP refiere a las escuelas del dominio municipal, y las Prov. a aquellas bajo control provincial. El conjunto de las tres subcolumnas constituye el total del sistema educativo público, denominadas escuelas fiscales.

sobre la emigración que buscaba tutelar o encuadrar a los emigrados. En diciembre de 1889 una nueva 'Ley Crespi' estableció las modalidades para el subsidio y desarrollo de las escuelas italianas en el extranjero, con vistas a nacionalizar las masas de emigrados. A los cónsules les cupo la responsabilidad del control político de estas iniciativas y la administración de los fondos destinados a los subsidios. Las escuelas beneficiadas debían comprometerse a enviar informes regulares cada tres meses.

Entre tanto, en abril de 1888 estalló un conflicto en la *Società Unione e Benevolenza* que terminó por desatar una grave polémica internacional entre Italia y Argentina. Durante la asamblea general del 15 de abril, la delegación escolar propone modificar los programas escolares, introduciendo las asignaturas de literatura e historia argentina. El proyecto fue rechazado por un grupo importante de socios, a cuya cabeza se encontraban los maestros y ex maestros intentando rebelarse a sus superiores²². Los periódicos italianos tomaron vivo partido a favor de las escuelas italianas, defendiendo la idea de que los italianos en la Argentina formaban "colonias" libres, como prolongaciones de una gran Italia, y que por lo tanto era legítimo que se defendiesen contra las *infiltraciones del elemento local*. *L'Operaio Italiano* argumentó el derecho a educar *italianamente*. La prensa argentina respondió a esta provocación *inadmisibile*. El diario *La Prensa* contra argumentó:

*...los hijos de italianos en el suelo de la República, son argentinos y deben ser educados bajo los sentimientos de su patria única, que es ésta (...) La República no reconoce la ciudadanía de origen, es decir, la ciudadanía de los padres (...) y no admite que los extranjeros estén desde aquí dando ciudadanos o súbditos a sus patrias lejanas (...) ¿Se medita, por ventura, un propósito de conquista o apropiación de este país, por argentinos mistificados por su primera educación?*²³

Esta polémica puso en evidencia que la educación afectaba con mucho a la definición de la nacionalidad. La importancia de las escuelas en la formación de la conciencia nacional era determinante para dejarla librada a una política educativa errática. Desde ese momento el Estado no pregonará más una política de coexistencia con las escuelas comunitarias, defendiendo vigorosamente el predominio de las escuelas estatales.

²² Società Unione e Benevolenza, "Ai Signori Soci della Società Unione e Benevolenza" (circular), Buenos Aires, 2 de mayo de 1888. Citado por Bertoni, 2001: 66.

²³ *La Prensa*, Buenos Aires, 18 de abril de 1888. Citado por Bertoni, 2001: 66.

Además, nos dice Lilia Ana Bertoni, *la cuestión se sobredimensionó también al convertirse la escuela en ámbito de resonancia de la preocupación más general sobre los derechos políticos de los extranjeros y el cuestionamiento del criterio de nacionalidad*²⁴. Aunque la Ley 1420 había puesto en 1884 las escuelas particulares bajo control e inspección directa de la CNE, en la práctica la resistencia fue ardua por parte de las instituciones comunitarias. A medida que el número de escuelas públicas fue aumentando, los costes de las escuelas particulares fueron incrementándose hasta resultar inviables para los nuevos inmigrantes. A fines del siglo XIX el desequilibrio entre escuelas públicas y comunitarias se incrementó y para 1915 resultó abrumador. En 1880 había una escuela particular cada 3,3 escuelas públicas, mientras que en 1915 la proporción se había casi duplicado: 1 escuela particular cada 5,75 públicas [Cuadro 2]. La calidad de enseñanza, que hacia 1860-1870 era claramente superior en las escuelas particulares, en la década de 1890, con el mejoramiento de la formación en los magisterios, fue declinando a favor de las instituciones públicas. Podemos observar la desproporción numérica entre los docentes de instituciones particulares y aquellos salidos de los magisterios y escuelas normales [Cuadro 3]²⁵. La expansión del sistema educativo público en los términos citados, es lo que se define como proceso de normalización escolar [Cuadro 4]²⁶.

b) Otros casos de educación foránea

Los hechos relatados arriba constituían, sin duda, la punta del iceberg. Por todo el país se reproducirán casos semejantes hasta mediados de 1890. En provincias cuya importancia estaba dada por los asentamientos de los nuevos colonos, como en Santa Fe y Entre Ríos, por ejemplo, el enfrentamiento se expresa de modo radical. Ocurre que las pequeñas colonias agrícolas estaban constituidas por grupos de extranjeros

²⁴ Ibidem: 67.

²⁵ En 1880 poco más de un tercio del total de docentes pertenecían al régimen de enseñanza particular. Hacia 1915 esta proporción se redujo a menos de una quinta parte del total de docentes. Cf. Informe Ramos, 1917.

²⁶ Se observa la progresión geométrica de la escolarización a nivel nacional y global a lo largo de 35 años en el Cuadro 4. En cifras absolutas, de 108.319 alumnos en 1880 se pasó a 909.979 alumnos en 1915. En otros términos, el total de alumnos matriculados aumentó de 850 % en 35 años. La expansión del sistema educativo público en 1915 fue mayor a 8 veces su volumen inicial de 1880. En el mismo cuadro aparece discriminada la relación entre alumnos de instituciones particulares y aquellos de las escuelas públicas. Se confirma una fuerte caída del porcentual de alumnos particulares: de 19 % del total en 1880, pasan al 12,7 % en 1915. Esta tendencia al crecimiento de la enseñanza pública continuará aún durante varias décadas. Cf. Informe Ramos, 1917.

homogéneos, que a su vez se diseminaban de modo parcial por distintas porciones del territorio. Estas colonias vivían aisladas y en relativa autarquía, oponiéndose a todo intento de normalización externa, del gobierno provincial y/o nacional. La región mesopotámica estaba colonizada por alemanes, o judíos de Europa central u oriental. En 1894, el diputado por Salta Indalecio Gómez, presenta un proyecto de ley sobre la exclusividad del idioma nacional en todo tipo de escuelas.

Allí –nos dice–, en escuelas de extranjeros maestros extranjeros enseñaban en italiano, en alemán, a niños argentinos que no llegaban a aprender el castellano ni a saber que eran argentinos. Interrogué al niño Guillermo Migg, de nueve años de edad, nacido en Esperanza, de padres alemanes, respecto de su nacionalidad y contestó: ¡soy alemán! Nacido en Esperanza'. En las escuelas de Humboldt, Progreso, Providencia, María Luisa, Grutly, Pilar, San Jerónimo, Rafaela, Susana, Clusellas y San Cristóbal se observaron casos semejantes²⁷.

La denuncia de Indalecio Gómez no era un caso aislado. Delegados de Chubut, en Patagonia, señalaban condiciones semejantes «dentro y fuera de las escuelas»: *Todo es galense allí y las autoridades argentinas son como huéspedes en aquel territorio²⁸*. Lo mismo ocurría en Entre Ríos, Santa Fe o Buenos Aires con las colonias agrícolas judías desarrolladas por el Barón Hirsch, donde la lengua de uso corriente era el yiddish²⁹. Cabe mencionar de paso que el escritor Joseph Kessel era nativo de Esperanza, de familia judía rusa, antes de embarcarse rumbo a Francia y convertirse en la personalidad literaria que todos conocemos. El alegato del diputado salteño a favor de una ley por el idioma nacional, termina con la siguiente conclusión: *la educación impartida en tales escuelas arroja “niños extraños a nosotros: salen alemanes, ingleses, franceses, suizos; pero argentinos, no; ni saben que lo son”*. Pues

...no hablan ni quieren aprender nuestro idioma, que ignoran y no estudian nuestra historia, que no conocen ni aman nuestros prohombres, que no sienten orgullo de nuestras glorias, que no comparten con nosotros el

²⁷ Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 17 de septiembre de 1894: 813. Citado por Bertoni, 2001: 189-190.

²⁸ *Ibidem*: 314.

²⁹ Ver Gardiol, 1997: XVII-XXX.

*entusiasmo de nuestras victorias ni festejan nuestras fiestas cívicas*³⁰.

Para Gómez las colonias agrícolas de la pampa constituían pequeñas naciones. El diputado compartía el credo herderiano de que existe una identidad indisoluble entre la nación y la cultura propiamente nacional. Defendía una idea de nación que se apoyaba en el origen étnico, la raza, la lengua y la tradición, sin tener una idea muy precisa de qué representaba cada una de estas cosas. Su proyecto de Ley, tras varios años de encendido debate, no llegó a aprobarse en la Cámara.

Esta posición de repliegue idiomático defendida por el diputado Gómez, aunque dominante, no era la única voz. Otros diputados como Emilio Gouchón defendían posiciones cercanas a las constitucionalistas de Juan B. Alberdi, cuando afirmaba que la «patria no es el suelo. [Sino] la patria es la libertad, es el orden, la riqueza, la civilización organizadas en el suelo nativo»³¹. Gouchón trataba de persuadir a la clase política criolla del aporte benéfico encarnado por la inmigración, dando un voto de confianza a las masas extranjeras y al futuro de la nación en gestación:

*No temáis tampoco que la nacionalidad se comprometa por la acumulación de extranjeros, ni que desaparezca el tipo nacional (...) No temáis, la confusión de razas y de lenguas. De la babel, del caos saldrá algún día brillante y nítida la nacionalidad sudamericana*³².

También el diputado por Córdoba Ponciano Vivanco defendía esta concepción anti-herderiana pregonada por los tratadistas norteamericanos: la lengua:

...no es un elemento esencial –decía– (...) la nación es una agrupación de individuos que tienen leyes comunes que regulan sus relaciones, que ocupan una extensión de territorio, y con un gobierno propio e independiente de otro.

Otro diputado, Francisco Barroetaveña, consideró el proyecto de Gómez anticonstitucional, pues «tras la unidad del idioma se pedirá la

³⁰ Congreso Nacional, Cámara de Diputados, *Diario de Sesiones*, 17 de septiembre de 1884: 814..

³¹ Alberdi, 2000: 87.

³² Bertoni, 2001: 193.

unidad de la fe, la unidad de la raza». Semejante ley era considerada como una ofensiva de la *vanguardia oscurantista y reaccionaria*. Basándose en Ernest Renan, Barroetaveña sostenía que la nacionalidad era una construcción histórica y la lengua sólo un medio de comunicación, lo primordial era *la garantía de la libertad a todos los habitantes*³³.

Para la inmensa mayoría de la clase política, en cambio, la pluralidad idiomática correspondía a una realización nacional frustrada, en cuyo horizonte se vislumbraba la fractura política. El modelo a imitar no era Suiza, sino Prusia. La lengua nacional era el signo distintivo de la independencia.

IV. HACIA EL CENTENARIO

A fines del siglo XIX el debate se centró en torno a la polifonía cultural e idiomática que el país era capaz de absorber. “¿*Cuánta diversidad* -se interroga Beatriz Sarlo- *admite una nación cuyo pasado no es ni tan rico ni tan extenso como para garantizar la unidad de las diferencias? ¿qué lugar tiene la voz del otro en la cultura que todavía no ha terminado de organizar el mito de la voz propia?*”³⁴. La opinión pública fue afirmándose a favor de la importancia de la lengua nacional para constituir la nacionalidad, junto al desempeño irremplazable que en esta tarea tenían las escuelas. Esto se tradujo en un rápido desprestigio público de los idiomas y acentos extranjeros hablados por los inmigrantes –y a menudo por sus hijos–. Es el período de la afirmación cultural criollista, cuyo intento más acabado culmina con la canonización del *Martín Fierro* de José Hernández y de la poesía gauchesca por parte de Leopoldo Lugones en 1913³⁵. Este fenómeno es bastante paradójico: en el momento de mayor flujo migratorio, el país se sume en pleno fervor criollista. Confrontada a la opción cosmopolita, la República se repliega en el tradicionalismo gauchesco (por otra parte exclusivamente literario porque socialmente el gaucho fue acorralado y asimilado al bárbaro).

Esta paradoja tiene sus razones: el criollismo fue un importante elemento de integración. Punto de encuentro de los tres sectores determinantes de la sociedad argentina de entonces. Para los inmigrantes el criollismo representó un atajo en su busca de identificación con una sociedad que los discriminaba. Para los nativos provincianos, encarnó la posibilidad de recuperar un tono y una imagen social que consideraban

³³ Ibidem.

³⁴ Sarlo, 1997: 269.

³⁵ Cf. Lugones, 1916.

como propia, elemento de afirmación frente a las hordas extranjeras. Para los sectores patricios, aunque por razones diferentes a los de los provincianos, el criollismo también fue una afirmación frente al flujo extranjero.

Sin embargo, entre la elite letrada, el fenómeno es más complejo. Recordemos la estrategia reclamada décadas antes por Juan María Gutiérrez para alcanzar la independencia idiomática: el aprendizaje sistemático de lenguas extranjeras, junto con la aclimatación del habla popular, que debía integrar los mejores elementos de las lenguas foráneas. Esta estrategia condujo a la elite patricia del 80 a desplegar cierta política esquizofrénica: los inmigrantes europeos debían civilizar la nación con sus aportes culturales, pero eran asimilados en el discurso dominante como neobárbaros a quienes se les exigía abandonar sus lenguas. En dicho contexto, para la elite el criollismo no alcanzaba como factor de diferenciación cultural frente al extranjero, pues era insuficiente como elemento de jerarquización social frente a los sectores populares autóctonos. La aristocracia nativa adopta como signo distintivo de clase el manejo impúdico de idiomas extranjeros (con particular predilección por el francés, el inglés y el alemán).

Este es el verdadero proceso de nacionalización de la cultura argentina, en sus dos acepciones: primero, porque la cultura nacional se confundía con la historia y el destino de las familias patricias de antaño; y segundo, porque la nacionalización cultural pasaba necesariamente por el aprendizaje de idiomas extranjeros.

La jerarquización era doble: despreciaban a los inmigrantes porque desconocían el idioma nacional, y despreciaban a las clases populares incultas porque sólo hablaban el idioma nativo. El cosmopolitismo lingüístico era un pequeño club cerrado. Miguel Cané y Lucio V. Mansilla representaron la exasperación de este modelo entre los hombres de la generación del 80. Durante el Centenario, encontramos este mismo fenómeno entre personalidades defensoras del criollismo y la hispanidad como Ricardo Rojas, Enrique Larreta, Ricardo Güiraldes o Manuel Gálvez. Este último, siendo uno de los escritores nacionalistas más fervorosos por su pluma y su verba de la primer mitad del siglo XX, se enorgullecía que su novia y futura esposa, Delfina Bunge, le escribiese en privado cartas en francés, o publicase sus primeros libros de poemas en la lengua de Montaigne³⁶.

En resumen: la homogeneización idiomática sólo funcionaba para las clases populares. Las elites patricias afirmaban su superioridad

³⁶ Delfina Bunge de Gálvez publica dos libros en francés: *Simplement*, París: Lemerre, 1911, y *La Nouvelle moisson*, Buenos Aires, Cooperativa Editorial, 1918.

mediante el uso corriente de varias lenguas. Víctor Mercante realiza, poco después del Centenario, el balance de la política educativa desplegada desde 1880:

De esta suerte tenemos una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es tan sólo obra de constituciones sino de convicciones... Harto nos ha costado esta prueba que no estemos seguros hoy más que nunca del valor cohesivo del lenguaje y de las ideas, cuando los hombres quieren lo mismo, piensan lo mismo y hablan lo mismo... para emprender esta homogeneización del instinto y del pensamiento que otros y en otras épocas realizaron a lanza y espada³⁷.

La tarea insignia de la homogeneización idiomática celebrada por Mercante, fue producto directo de la extensión del sistema escolar y de las sucesivas campañas de alfabetización. La unificación del habla figuraba en el *haber* de las tres décadas de política educativa de la República liberal, y fue percibido como la consagración del esfuerzo emancipador en materia idiomática que durante tanto tiempo había desvelado a los prohombres de la patria. Pero esta certeza con regusto de triunfo durará poco. Los idiomas extranjeros se fundirán definitivamente en el habla popular creando otro idioma y otro código cultural que cambiará la cara del criollismo. Acababan de nacer el tango y el lunfardo.



³⁷ Víctor Mercante, *Sarmiento en la educación primaria. Problemas que quedan por resolver*, Monitor de Educación Común, Buenos Aires, N° 458, 1911: 249-250. Citado por Gagliano, 1991: 295.

Cuadro 1
Totales en la República Argentina. Inscripción y Asistencia Media de
Alumnos

Años	Escuelas dependientes del CNE		Escuelas dependientes del MIP		Escuelas provinciales	
	Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes
1906	120.230	94.728	10.322	9.195	324.884	247.376
1907	140.075	112.699	13.411	12.265	326.770	245.033
1908	151.025	124.570	13.937	12.761	337.608	256.686
1909	171.029	138.046	16.738	15.216	364.976	274.650
1910	207.688	166.690	22.176	19.332	373.362	283.630
1911	251.864	204.658	22.567	20.480	366.560	277.774
1912	267.982	220.717	21.493	19.409	374.667	290.247
1913	280.072	228.407	23.978	22.084	414.040	311.639
1914	289.398	233.372	25.753	23.730	428.846	318.742
1915	305.843	252.974	27.111	25.068	460.575	388.185

(continuación)

Escuelas particulares		Total en toda la República	
Inscriptos	Asistentes	Inscriptos	Asistentes
180.775	79.752	567.211	431.051
116.947	91.820	597.203	461.317
114.857	92.412	618.227	486.420
126.046	103.041	678.889	530.953
120.881	101.449	724.107	571.101
121.157	100.059	762.148	602.971
119.648	98.964	783.690	629.337
124.845	100.104	842.935	665.134
119.293	101.260	863.290	677.104
116.450	100.528	909.979	744.755

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917, parte I: 158.



Cuadro 2
Totales de Escuelas en la República Argentina

Años	ESCUELAS				Particulares	Total Escuelas
	CNE	MIP	Provinciales	Total		
1880	-	-	-	1.279	554	1.883
1890	-	-	-	2.418	475	2.893
1900	-	-	-	3.269	1.183	4.452
1901	-	(35)	(2.900)	3.298	1.240	4.538
1902	-	(34)	(2.911)	3.306	1.035	4.341
1903	-	(34)	(2.984)	3.392	1.298	4.690
1904	-	(34)	(3.076)	3.438	1.441	4.879
1905	-	(35)	(3.304)	3.696	1.540	5.236
1906	665	31	3.468	4.164	1.465	6.629
1907	773	43	3.618	4.434	1.459	5.898
1908	814	45	3.621	4.478	1.478	5.956
1909	959	49	3.949	4.957	1.638	6.595
1910	1.424	62	3.915	5.401	1.437	6.838
1911	1.859	62	3.783	5.704	1.397	7.101
1912	1.879	67	3.822	5.768	1.354	7.122
1913	1.871	77	3.996	5.944	1.295	7.239
1914	1.934	69	4.225	6.228	1.347	7.575
1915	1.985	71	4.218	6.274	1.321	7.595

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917.



Cuadro 3
Totales de Docentes en la República Argentina

Años	DOCENTES				Particulares	Total Docentes
	Fiscales			Total		
	CNE	MIP	Provinciales	Total		
1880	-	-	-	2.107	936	3.043
1890	-	-	-	5.800	1.343	7.143
1900	-	-	-	8.635	3.101	11.736
1901	-	(416)	(6.157)	8.732	3.174	11.906
1902	-	(423)	(6.369)	9.073	3.346	12.419
1903	-	(410)	(6.568)	9.285	3.396	12.681
1904	-	(385)	(6.840)	9.323	3.917	13.240
1905	-	(400)	(7.314)	10.054	4.033	14.087
1906	3.007	364	8.238	11.609	4.217	15.826
1907	3.881	495	8.253	12.629	4.604	17.233
1908	4.353	497	8.476	13.326	4.677	18.003
1909	4.857	569	9.947	15.373	4.746	20.119
1910	5.904	970	9.840	16.714	4.784	21.498
1911	7.021	880	10.346	18.247	4.951	23.198
1912	7.507	996	11.250	19.753	4.681	24.434
1913	7.727	1.049	11.696	20.472	5.060	25.532
1914	8.006	1.133	12.358	21.497	5.192	26.689
1915	8.537	1.101	12.274	21.912	4.962	26.874

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917.



Cuadro 4
Totales de Alumnos Inscriptos en la República Argentina

ALUMNOS INSCRIPTOS						
Años	Fiscales			Total	Particulares	Total Alumnos
	CNE	MIP	Provinciales			
1880	-	-	-	86.724	21.595	108.319
1890	-	-	-	203.721	37.786	241.507
1900	-	-	-	368.822	82.425	451.247
1901	-	(11.655)	(285.943)	374.964	85.279	460.243
1902	-	(11.240)	(290.715)	390.242	82.183	472.425
1903	-	(11.326)	(307.850)	407.614	86.886	494.500
1904	-	(11.912)	(324.954)	426.671	94.719	521.390
1905	-	(12.916)	(339.326)	443.094	98.342	541.436
1906	120.230	10.322	324.884	455.436	108.775	564.211
1907	140.075	13.411	326.770	480.256	116.947	597.203
1908	151.925	13.937	337.508	503.370	114.857	618.227
1909	171.029	16.738	364.976	552.743	126.146	678.889
1910	207.688	22.176	373.362	603.226	120.881	724.107
1911	251.664	22.567	366.560	640.991	121.157	762.148
1912	267.982	21.493	374.667	664.142	119.548	783.690
1913	280.072	23.978	414.040	718.090	124.845	842.935
1914	289.398	25.753	428.846	743.997	119.293	863.290
1915	306.643	27.111	460.575	793.529	116.450	909.979

Fuente: "Informe Ramos", *El Monitor*, 1917.



FUENTES

- Alberdi, Juan Bautista (Figarillo) (1986a). "Enseñanza del idioma". En *Escritos satíricos y de crítica literaria*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- (1986b). "Emancipación de la lengua". En *Escritos satíricos y de crítica literaria*. Buenos Aires: Academia Argentina de Letras.
- (1998). *Fragmento preliminar al estudio del derecho*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- (2000). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República argentina*, Buenos Aires: Plus Ultra.
- Bunge, Raimundo Octavio (1882). *Viajes por Europa y América*. Vol. II, Buenos Aires: Imprenta Coni.
- Bunge, Carlos Octavio (1901). *La educación (Tomo II). La educación contemporánea*. Prólogo de Miguel de Unamuno. Madrid: La España Moderna.
- Herder, Johann Gottfried von [1774] (1959). *Filosofía de la Historia para la educación de la humanidad*. Buenos Aires: Losada.
- "Informe Ramos" (1917). *El Monitor* (1917), Buenos Aires.
- Lugones, Leopoldo (1916). *El Payador, Hijo de la Pampa*. Buenos Aires: Otero y Cía.
- República Argentina (1887). Congreso Nacional, Cámara de Diputados. *Diario de Sesiones*.
- (1894). Congreso Nacional, Cámara de Diputados. *Diario de Sesiones*.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertoni, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gagliano, Rafael S. (1991). "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario". En Puiggrós, Adriana. *Historia de la Educación en la Argentina (Vol. II), Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

- Gardiol, Rita (1997). *The Silver Candelabra & Other Stories. A Century of Jewish Argentine Literature*. Pittsburgh: Latin American Literary Review Press.
- Iglesias, Ricardo Horacio (1991). "Los católicos-liberales durante la década del '80". En Puiggrós, Adriana. *Historia de la Educación en la Argentina* (Vol. II), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Marengo, Roberto (1991). "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación". En Puiggrós, Adriana. *Historia de la Educación en la Argentina* (Vol. II), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Rosemblat, Angel (1984). "Las generaciones argentinas del siglo XIX ante el problema de la lengua". En *Estudios dedicados a la Argentina*, tomo IV, Caracas: Monte Ávila.
- Sarlo, Beatriz (1997). "Oralidad y lenguas extranjeras". En Altamirano, Carlos y Sarlo, Beatriz. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- Solari, Manuel H. (2000). *Historia de la educación argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Verdevoye, Paul (1988). *Domingo F. Sarmiento, educar y escribir opinando (1839-1852)*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Weimberg, Félix (1977). *El Salón Literario de 1837*. Buenos Aires: Hachette.



