

**Reflexiones en torno al proyecto de 'argentinar' a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX**

LLUCH, Andrea

**Resumen**

Este trabajo se propone reflejar algunos rasgos del debate en torno a la relación entre flujo migratorio y construcción de la identidad en la Argentina de principios del siglo XX. Inmigración, educación y nacionalismo fueron tres pilares a partir de los cuales se debatió el modelo de país y constituyeron un campo de tensiones que cruzó el período de la gran oleada migratoria. A la luz de estas reflexiones ilustraremos algunos de los rasgos que adquirieron estos aspectos en una zona rural del interior. En el sureste de la actual Provincia de La Pampa el peso demográfico migratorio se concentró en grupos poblacionales originarios de la Europa del este. La presencia de colonias judías, como la Narcisse Leven, aparejó el surgimiento de debates en torno a estos grupos que parecían cuestionar los fundamentos de la 'nacionalidad argentina' y por ello, su estudio resalta la compleja relación entre inmigración, educación y etnicidad a principios de siglo.

**Palabras claves:** educación - inmigrantes - nacionalismo - La Pampa - etnicidad

**Reflections on the project of 'Argentinising' immigrant children and the role of the public schools. Jewish colonization in the Argentinian countryside at the beginning of the XX century****Abstract**

This paper analyzes some aspects related to the public debate about immigrant population and the construction of a national identity in Argentina during the first decades of the 20 th. century. Immigration, education and nationalism were the three ideas which originated the debate on a possible model of country and constituted a field of tensions that covered the period of the great immigration wave. This paper will, in the light of these reflections, illustrate some of the features that these aspects acquired in a rural area. Southeast of the province of La Pampa the largest number of migratory population was formed by groups of people who migrated from eastern Europe. The presence of Jewish colonies, such as the Narcisse Leven colony, meant the birth of debates on these groups which seemed to question the basis of the "Argentine Nationality". This text emphasizes the complex relationship among immigration, education, and ethnicity.

**Keywords:** education - immigrants - nationalism - La Pampa - ethnicity

### **Introducción**

Este trabajo se propone reflejar algunos rasgos del debate en torno a la relación entre flujo migratorio y construcción de la identidad nacional en la Argentina de principios del siglo XX. En el centro del debate se ubicó la discusión sobre el rol de la escuela pública en la medida en que el sistema educativo fue visualizado como el principal vehículo para argentinizar y disciplinar a esa 'masa extraña' que para algunos intelectuales y miembros de la élite política representaron los inmigrantes en las primeras décadas del siglo XX (Terán, 2000).

Inmigración, educación y nacionalismo fueron tres pilares a partir de los cuales se debatió el modelo de país y constituyeron un campo de tensiones que cruzó el período de la gran oleada migratoria. A la luz de estas reflexiones ilustraremos algunos de los rasgos que adquirieron estos aspectos en una zona rural del interior argentino a principios de siglo. En el sureste de la actual Provincia de La Pampa el peso demográfico migratorio se concentró -en mayor medida que en otras zonas- en grupos poblacionales originarios de la Europa del este y se desarrollaron una amplia serie de experiencias colonizadoras entre las que se encuentran las organizadas por la Jewish Colonization Association. La presencia de colonias como la Narcisse Leven<sup>1</sup>, fundada en 1911, aparejó el surgimiento de discusiones en torno a los grupos que parecían cuestionar los fundamentos de la "nacionalidad argentina", y por ello, son experiencias que resaltan la compleja relación entre inmigración, educación y etnicidad<sup>2</sup>.

### **Inmigración y formación de la nacionalidad en torno al Centenario de Mayo**

Entre 1871 y 1914 entraron al país 5.917.259 personas, de las cuales 2.722.384 retornaron a sus lugares de origen y 3.194.875 se radicaron definitivamente<sup>3</sup>. El impacto demográfico del proceso migratorio produjo que durante un lapso de más de cuarenta años un tercio de la población fuera de condición extranjera. Esta situación, sumado a que gran parte del crecimiento vegetativo puede explicarse por el aporte de los hijos y nietos de los inmigrantes, provoca que el análisis del proceso de construcción de sus identidades implique acercarse a un aspecto central en la constitución de la sociedad argentina.

Si bien era una visión aceptada a fines del XIX que los inmigrantes europeos representaban una oportunidad para conformar una sociedad que caminará por la senda del progreso no dejó de expresarse, entre los círculos intelectuales y políticos, cierta preocupación sobre cuál sería la suerte de la "cultura nacional" y cómo se integrarían estos grupos a la comunidad receptora. (Halperín Donghi, 1987; Romero, 1994; Bertoni, 1992, 1996, 2001; Terán, 2000).

Dicha duda asaltó aún a los más entusiastas defensores de las políticas migratorias. El orden social que debía imperar podía estar en riesgo si aquella masa de extraños no se consideraba parte de la nación. Fue en los últimos años de la década de 1880, tal como puntualiza Bertoni, cuando se inició la preocupación por la formación de la nacionalidad. Este afán surgió cuando diversos sectores de la élite, y por la confluencia de distintos problemas, percibieron con claridad que el proceso social y cultural no podía ser abandonado a una dinámica espontánea, tanto por las fuertes dudas que suscitaba el futuro de una sociedad en plena transformación, como por la situación potencialmente difícil a que podía verse enfrentada la soberanía de la nación.

Las primeras tensiones se hicieron evidentes cuando la presión de las élites extranjeras pareció cuestionar la hegemonía de lo local en lo político en 1890. Se agravaron luego cuando la propuesta de la nacionalización de los extranjeros fue transformada por éstos en un reclamo de otorgamiento de derechos políticos sin perder su nacionalidad de origen (Bertoni, 1992b) Dentro de este contexto, fueron percibidas como una amenaza las pretensiones de Italia de mantener el control sobre sus emigrados con la proyectada formación de una 'Gran Italia' más allá de sus fronteras y basada en la existencia de grupos que por su origen, lengua y tradiciones eran portadores de la naciente nacionalidad italiana (Favero, 1985) Así, a fines de la década del ochenta y

principios de la siguiente, los extranjeros pudieron llegar a constituirse en un problema serio en función de su permanencia como tales y al mantener vínculos con sus países de origen, dispuestos a reivindicar su soberanía.

Las respuestas -que surgieron en distintos grupos de la elite dirigente y movilizaron luego a sectores más amplios de la sociedad- maduraron a medida que se desarrollaban los conflictos y se fueron elaborando como reacciones defensivas y no como fruto de una reflexión teórica. La nacionalidad fue la solución. Nacionalidad entendida no sólo como aglutinante social para contrarrestar la disgregación interna, sino también como un pilar en el cual afirmar la plena soberanía de la nación frente a una situación externa amenazante (Bertoni, 1992, 1996 y Favero, 1985).

Las tempranas incertidumbres aumentaron al iniciarse el siglo XX. Cada vez fueron más los que se sintieron amenazados por la presencia de esos agentes portadores de ideologías y de costumbres que atacaban la integridad del cuerpo social del país (Lionetti, 1999) Detrás de esta acentuación de los temores frente a la inmigración se encontraba una nueva dimensión: el problema de la gobernabilidad en una sociedad atravesada por la presencia de esas multitudes que han llegado a la historia para ya no abandonarla (Terán, 1987: 19).

En torno a los festejos del Centenario, los discursos nacionalizadores adquirieron mayor volumen. Ahora bien, los problemas 'detectados' fueron otros: la conflictividad social y el creciente proceso de desarticulación social como parte de los "resultados no previstos de la inmigración" (Romero, 1994, Terán, 2000).

Los trabajos sobre el nacionalismo en Argentina (Terán 1987, Buckrucker 1987, Devoto y Barbero 1983, y Barletta y Béjar, 1988, entre otros) han señalado cómo los representantes intelectuales de la generación del centenario, cuestionando el proyecto de sus padres, vieron en esta época una crisis espiritual y de valores. La Argentina del centenario en autores como Gálvez o Rojas era debatida por su materialismo obsesivo, por la presencia dominante de extranjeros -especialmente en Buenos Aires- y por la crisis de la élite política (Berletta y Bejar, 1988).

El clima social de la época, con su inestabilidad ante el avance de los conflictos en el mundo del trabajo y la extensión de las ideas anarquistas y socialistas, se presentaba como una revelación amenazante. En este nuevo clima ideológico, la respuesta a estas cuestiones será acentuar la urgencia de "argentinar y disciplinar a esa masa extraña". Masa extraña conformada por 'otros' inmigrantes: rusos, judíos, turcos. Las voces que criticaban la 'calidad de los inmigrantes' comenzaron a multiplicarse y expresaban una desconfianza creciente sobre su integración a la vez que muchas dudas sobre los rasgos con que se configuraría la sociedad en la que la extranjería aparecía como un brote fuerte y pujante<sup>4</sup>. En Argentina, fueron los grupos sindicados como rusos y judíos quienes tensaron al máximo esta relación. Preocupaba la disolución de un ser nacional que algunos ubicaban en la sociedad criolla previa al alud migratorio y otros más extremos filiaban polémicamente en la ruptura con la tradición hispana.

### **El rol de la escuela pública en el proyecto homogeneizador**

Frente al 'diagnóstico' descrito, el mejor anticuerpo para preservar a la comunidad de la posible inestabilidad, se postuló como anticuerpo a la educación. La escuela pública debía combinar la tarea de desterrar la 'ignorancia de los nativos' con la de ser instrumento para salvaguardar la nación<sup>5</sup>.

Levantar el baluarte del sentimiento patriótico para convertir a la comunidad en una inexpugnable fortaleza capaz de resistir y vencer el avance de toda ideología extraña que pudiera contaminar su espíritu fue el sentido militante que inspiró a la política educativa aplicada en este contexto. Para diversos sectores de opinión no podía permitirse que a las puertas del Centenario de la Revolución de Mayo, cuando Argentina se proponía demostrar al mundo la gloria de su pasado, la grandeza de su presente y la promesa de su porvenir, aparecieran estos fenómenos (Lionetti, 1999).

Por lo tanto, y si bien es evidente que desde el momento mismo de su consolidación, el Estado nacional fue articulando una estrategia expansiva de asimilación cultural de los inmigrantes - vehiculizada por medio de sus instituciones educacionales y de gobierno (Ascolani, 1999)- será en el contexto histórico de principios de siglo cuando estas propuestas se trasladaron de lleno al campo educativo<sup>6</sup>. Las palabras claves fueron: homogeneizar y disciplinar.

Un eje central en el proceso de uniformización fue la preocupación por la enseñanza del idioma. La uniformidad lingüística era vista como un factor central en la construcción de la identidad nacional. En este sentido, en la Argentina inmigratoria en general, y en determinados ámbitos en particular (como Buenos Aires) la diversidad de lenguas y dialectos que se hablaban era considerada por muchos como un caos lingüístico. Indicio de un mucho más grave caos moral y político. Perder la propia coherencia lingüística frente al aluvión inmigratorio era uno de los signos más evidentes de la pérdida de la propia identidad política y cultural' (Blengino, 1990) Un político como Juan B. Justo no podía dejar de sostener la necesidad de la defensa de la lengua. En su argumentación del proyecto de alfabetización, en el año 1916 señalaba:

que la raza argentina, la antigua raza autóctona, esta condenada fatalmente a la desaparición, y que nuestro papel de gobernantes no es el de pretender poner vallas al mar, no es el de mantener una pureza de sangre, que, por intereses capitalistas tampoco se trata de mantener, felizmente, sino que nuestra función es la de conservar en el país el uso de la lengua nacional lo que intelectualmente más nos vincula, y eso se ha de conseguir sobre todo, mediante un buen sistema de educación pública primaria.

Así, desde diferentes sectores, la escuela pública fue puesta en el centro de la escena. Desde el gobierno, la gestión de José Ramos Mejía al frente del Consejo Nacional de Educación puede ser vista como el clímax de reacción nacionalista. Su gestión, extendida hasta el año 1912, estuvo marcada por el interés de vigorizar el sentimiento nacional inducido por el estado<sup>8</sup>.

En cuanto a la matriz ideológica de este discurso se observa, como señala Terán, la influencia del modelo organicista y la definición del otro como 'la multitud' a partir de matrices biológicas. Por lo cual, la presencia de las masas en la historia era vista como la de una fuerza fenomenal vaciada de inteligencia y raciocinio (Terán, 1987: 20).

Desde las directivas del Consejo Nacional de Educación, la vida escolar debía convertirse en un ejercicio diario de fe hacia la patria. Fórmulas impregnadas de ritualismos y de gestos se llegaron a sugerir para potenciar el desarrollo de aquella conducta cívico-patriótica y todas las asignaturas debían vincular sus temas con cuestiones referidas a la nación (Lionetti, 1999).

De todos modos, debe señalarse que para José Ramos Mejía esta nueva liturgia patriótica era un instrumento de incorporación antes que de exclusión de «esa primera generación del inmigrante, la más genuina hija de su medio que comienza a ser, aunque con cierta vaguedad, depositaria del sentimiento futuro de nacionalidad» (Halperín, 1987: 228) La razón era una: esa generación era a la que había que argentinizar. Aquí es visible la convivencia, a partir de un diagnóstico similar, de dos visiones coexistentes: las pesimistas, cercanas a la condena del presente y futuro nacional y las optimistas, que a pesar de los problemas creían posible la "redención de esa masa extraña".

Tulio Halperín Donghi (1987) ha señalado que dentro de los objetivos previstos como parte de la escolarización no sólo se buscaba contrarrestar las graves influencias desnacionalizadoras, sino también, el denunciado materialismo dominante en el seno de las familias inmigrantes. Junto al tema de la 'identidad' los inmigrantes eran interpelados como portadores de un sistema de valores orientado a la conquista del éxito a cualquier precio. De acuerdo con esta imagen: «si en la Argentina la familia no es un instrumento eficaz de transmisión del sentimiento nacional, no es primordialmente porque en los hogares con fuerte componente inmigratorio otras lealtades na-

cionales lo debiliten, sino porque lo que se enseña por la palabra y el ejemplo es una sabiduría cínica y desengañada que excluye la idea misma de cualquier sacrificio por objetivos supraindividuales" (1987: 227).

### **El sistema educativo**

Perseguir la homogeneización de grupos heterogéneos -pobladores nativos e inmigrantes- mediante el desarrollo educativo implicó contar con un sistema uniforme en toda la República. La creación del Consejo Nacional de Educación (1881) y la sanción de la Ley de Educación Común (1884) -que determinó la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la educación- son dos hechos que ponen de manifiesto el surgimiento y consolidación de un sistema educativo nacional en el marco del proceso de secularización de la vida pública.

El Estado, desde sus inicios, fue el principal artífice de la puesta en práctica del proyecto educativo y su principal supervisor. Se uniformaron los métodos, procedimientos, organizaciones escolares y se reglamentaron los títulos para el ejercicio docente. En este último caso, la institucionalización del magisterio, a partir de la creación de la Escuela Normal de Paraná, habría estado indudablemente vinculada al proyecto político del que la escuela formaba parte. Si el sistema de instrucción pública era el dispositivo por el cual el estado buscaba desplegar su estrategia homogeneizadora, en procura de una identidad nacional que borre las diferencias, los maestros deberían ser entonces los agentes insustituibles en esa tarea ciudadanizadora<sup>9</sup> (Maristany, et.al, 1997).

En lo cuantitativo, la escuela primaria experimentó un notable crecimiento. Esta expansión se observa en la comparación de datos nacionales correspondientes a 1880 con los de 1915. El número de escuelas fiscales<sup>10</sup> aumentó 4.9 veces y el número total de escuelas creció un 4.1. El número de docentes fiscales creció un 10.4 y el número total de docentes un 8.8. El número de alumnos inscriptos en las escuelas fiscales aumentó en 9.1 mientras el número total de alumnos inscriptos creció un 8.4 (Gandulfo 1991: 317).

### **Inmigración y educación en el ámbito del Territorio de La Pampa**

¿Cómo se reflejaron los debates en torno a la formación de una identidad nacional y el papel de la escuela pública en un área de población reciente? Para intentar dar una respuesta, a continuación trabajaremos con testimonios vinculados a la realidad educativa del Territorio Nacional de La Pampa a principios de siglo.

El Territorio Nacional de La Pampa en las primeras décadas del siglo XX, apoyado en la dinámica interna de una economía en crecimiento, experimentó un importante incremento poblacional ligado al aporte de migrantes extranjeros. Esto llevó a que los inmigrantes europeos hayan desempeñado un rol altamente significativo en el proceso de conformación de la sociedad<sup>11</sup>.

En un espacio en formación se patentizó la tensión entre la modernización económica y social, la efectiva llegada de los inmigrantes y la preocupación por cuál sería la suerte de la cultura nacional. En el eje de este debate, como ya vimos, se ubicó el proyecto educativo argentino<sup>12</sup>. Al igual que en otras latitudes, la función encomendada a la escuela pública fue entre otras cosas de orden moral y orientada hacia la formación del futuro ciudadano<sup>13</sup>.

En el caso del territorio pampeano, el encargado de controlar la aplicación de las normas y disposiciones escolares durante el período analizado fue el Inspector de escuelas: Raúl B. Díaz. Su actividad se prolongó desde su nombramiento en 1890 hasta fines de la década del '10. En las fuentes consultadas dejó numerosas referencias al rol que debía cumplir la educación en un espacio social en formación:

La inauguración de esas escuelas es una tarea llena de dificultades, a la que consagran todo el tiempo necesario y todas sus energías los inspectores y maestros, como lo

prueban las breves notas que van a continuación. No se reduce a abrir las puertas y esperar que los niños concurren espontáneamente; es obra de expansión, de prédica, de propaganda. En el pueblo que se delinea, en la estación ferroviaria, en la colonia ó aislado lugar rural ha de explicarse al colono, al hacendado, al gaucho, al obrero, al peón, a la madre, ilustrados unos, ignorantes otros, la obra educativa y la evolución que va a operarse entre sus hijos por la escuela que toma su puesto de combate en las luchas pacíficas del trabajo<sup>14</sup>.

Como señala Lionetti (1999) al pronunciarse a favor de una educación masiva los hombres de aquel tiempo dejaban claramente explicitado para qué y a quiénes había que educar. Estas voluntades esperaban, a través de los beneficios de la implementación de la escuela pública, conseguir una serie de resultados positivos. Soluciones a los problemas; evitar, o en el peor de los casos remediar, los males. Y, lo más extremo, cambiar a la sociedad. Como puede intuirse detrás de este estaba presente una imagen, la civilización que vencía a la barbarie.

En el breve párrafo transcrito también se patentiza la tarea encomendada a la escuela: la universalización de normas, valores y principios. Como señalaba Raul B Díaz, todos los sectores, pero especialmente en un medio como el pampeano, las clases más bajas de la población eran los destinatarios de la acción 'redentora de la escuela pública'. Detrás de estas ideas y tal como lo habíamos mencionado para Ramos Mejía- en Raúl B. Díaz habría una concepción incluyente de la educación. Era necesario educar a la primera generación de inmigrantes como la depositaria del sentimiento futuro de la nacionalidad.

No obstante, aquellas palabras revelaban la conciencia de que dicha tarea sería progresiva. Más allá de la fijación de objetivos, los medios para efectivizar su puesta en marcha eran limitados e incluso, como se ha planteado para otros ámbitos del interior argentino, la educación formal no era efectivamente obligatoria -a pesar de lo legislado- como tampoco parecen haber sido efectivos los actos públicos de difusión de la aún joven cosmovisión nacional. (Ascolani, 1999)

Frente al problema derivado de la obligatoriedad implementada por la ley 1420 de la educación primaria, Raul B Díaz, ampliando su visión del problema definía que:

La mucha extensión de la Pampa; lo muy diseminada que se encuentra la población; la carencia de rápidas comunicaciones; el clima que en invierno llega a varios grados bajo cero y en verano sube a más de treinta y cinco, hacen que la asistencia de los alumnos a las clases sea deficiente.

Como es de suponer tan serias dificultades, no pueden ser vencidas con meras propagandas ni frecuentes inspecciones por bien intencionadas que sean ni con declarar obligatoria la asistencia a las escuelas, empleándose para el efecto las medidas correctivas que determina la ley de educación común<sup>15</sup>.

La implementación supuso importantes desafíos en las áreas rurales: el abandono escolar, el financiamiento de las escuelas, la inasistencia y la falta de apoyo oficial. Estas dificultades, a las que debió enfrentarse cada uno de los maestros, hicieron aún más difícil el traslado de los ideales educativos a la vida cotidiana de los pobladores, especialmente de las zonas rurales (Alliaud, 1993, Billorou, 1994, Lionetti, 1999, Bjerg, 1997).

Con las limitaciones aludidas, la escuela pública utilizó dos instrumentos de gran eficacia para penetrar en los hogares: el jurídico y el pedagógico. En este proceso, que no fue lineal, el estado pudo 'intervenir' sobre el hijo argentino del inmigrante "para orientarlo, guiarlo, para construirle una conciencia nacional". Habría ayudado para esto, la sintonía discursiva que, aún con matices, se percibe entre intelectuales, periodistas y maestros. Matices que, y como lo hemos señalado, se ubicaron en el optimismo/pesimismo con que era analizada y conceptualizada la tarea escolar.

Junto con la obligatoriedad y la gratuidad, el laicismo fue otra clara expresión de la celosa voluntad de un estado "que aspiraba a reinar sin rivales en las conciencias

infantiles, para inculcar en ellas una adhesión previa de cuyo vigor irracional depende al parecer la salud futura de la Nación" (Halperín, 1987: 229).

Así, fiel con el espíritu de la Ley 1420, Raúl B. Díaz fue un fervoroso defensor de la educación laica, y por lo tanto se esforzó para que el Estado se hiciera cargo de la Instrucción Pública. Ha sido señalada por diversas crónicas la desconfianza que le merecían los establecimientos particulares, sobre todo los religiosos y en particular, los salesianos. Con frecuencia explicaba los peligros de la enseñanza confesional, de modo y manera que en su larga gestión estas instituciones no aumentaron en número. Según datos oficiales, en 1894 existían 17 establecimientos particulares (la gran mayoría salesianos) y en 1908 se mantenían en igual cantidad. Raúl B. Díaz sostenía que en las escuelas laicas no se discriminaba por razas, religión, ni se rendía obediencia a ningún poder que no fuera dentro de la Nación, no se inculcaba en la mente del niño contradicciones con la ciencia, ni tampoco se enseñaba el odio disimulado hacia las mujeres comparándolas con seres satánicos, ni se les enseñaba que el fruto de su vientre era producto del pecado (Festa, 1995).

### Desafíos al proyecto de 'homogeneización'

El Territorio de La Pampa se nutrió de un vasto contingente de inmigrantes, y dentro de este conjunto, los españoles e italianos constituyeron las dos terceras partes del total del aporte migratorio. Pero, en el espacio del sureste productivo dicho proceso adquirió matices peculiares. El peso demográfico se concentró en grupos poblacionales originarios de la Europa del este<sup>16</sup> y se desarrollaron una amplia serie de experiencias colonizadoras<sup>17</sup>.

Como hemos señalado, a principios del siglo XX y ante el nuevo clima social, muchos proclamaron que junto al 'buen inmigrante' podía venir también el 'mal inmigrante'<sup>18</sup>. Los temores ante la incapacidad de asimilación de determinados grupos, sindicados como 'rusos o judíos' intensificaron la ansiedad y reflejaron la presencia de un discurso basado en algunos ejes de la llamada mentalidad defensiva<sup>19</sup>.

En el ámbito territorial, este debate se derivó del accionar de la colonización de la Jewish Colonization Association. (en adelante J.C.A.) La J.C.A. establecía en sus estatutos: "facilitar la emigración israelita de los países de Europa y Asia donde ellos son deprimidos por leyes restrictivas especiales, donde están privados de los derechos políticos, hacia otras regiones del mundo donde puedan gozar de éstos y los demás derechos inherentes al hombre. A tal efecto la asociación se propone establecer colonias agrícolas en diversas regiones de la América del norte y del sur, como también en otras comarcas" (Colonia Narcise Leven, 70° Aniversario).

Progresivamente, la J.C.A. adquirió 617.468 hectáreas distribuidas en diferentes provincias: Entre Ríos, Buenos Aires, Santa Fe, Santiago del Estero y en el territorio de Chaco. Recién en 1908 la compañía concretó la compra de tierras en el Territorio de La Pampa a la empresa francesa Basset en el IV Departamento. Así, entre los años 1909-1911 se instalaron, próximos a Bernasconi, los primeros 279 colonos<sup>20</sup>.

En las colonias se concretizó el problema del avance del sistema educativo nacional ya que en las escuelas privadas se impartía la enseñanza religiosa y el idioma hebreo. Las crónicas oficiales en torno a la colonización judía resaltan la estrecha vinculación entre educación y religión: "como el judaísmo se basa en su transmisión los inmigrantes, sin lujos, ponen en marcha escuelas. La primera escuela judía se instala en Buenos Aires en 1891 [...] En 1894 establece la J.C.A. su sistema educativo propio, que enseña el programa oficial a más de las materias judaicas". Para 1910 funcionaban 50 escuelas que ocupaban a 155 maestros y educaban a 3538 alumnos.

En el sur pampeano, una de las principales colonias fue la Narcise Leven. El proceso de instalación de los colonos comenzó en octubre de 1909 y se prolongó hasta 1911 cuando el último núcleo de familias se estableció en sus chacras. Solamente en Narcise Leven funcionaron seis escuelas financiada por los padres y con doble escolaridad.

El testimonio de un periodista que recorre la Pampa en 1918<sup>21</sup> al relatar su visita a esta colonia reproduce los términos del administrador sobre el funcionamiento de las escuelas:

En eso estamos bien -nos responde con cierto énfasis- hay seis escuelas en la colonia. Además, muchos niños de los colonos van a recibir instrucción a Bernasconi. Las escuelas primitivas tenían tres grados. Ahora la enseñanza se ha reducido a dos. Hace un par de meses que estos establecimientos se han puesto bajo la dirección oficial del gobierno. De manera que sus maestros son nacionales como asimismo la instrucción que se suministra. Hay en cada escuela alrededor de sesenta educandos. Los edificios constan de dos aulas y de dos casas separadas, una para cada maestro (1922: 71).

El Administrador se refería al convenio, firmado en 1917, donde se estableció que la J.C.A. resguardaba el derecho de dirigir clases de religión y de hebreo en la misma aula pero en otro horario y se pautó que los contenidos se ajustarían a las normativas del Consejo Nacional de Educación. El periodista, ante este relato, señalaba:

Este sistema heterogéneo de enseñanza no nos parece ni pedagógico ni moral. Tutelada la escuela por el gobierno de la nación, no cabe otra enseñanza que la dispuesta por los programas vigentes. Ni se concibe tampoco, que después de abandonar el aula el maestro argentino, que cultiva el sentimiento argentino también, ocupe el mismo pupitre que un maestro ajeno a nuestro plan de estudios que va a instruir en lenguas exóticas y religión contraviniendo el sistema laico de nuestra enseñanza.

Palabras que condensaban, esta vez en Molins, la visión de la escuela como homogeneizadora e igualadora. Podría pensarse que este enfoque trataba de imponer, en vistas a la construcción de un orden social 'deseado' para el futuro, la universalización de normas, valores y hábitos de comportamiento. También es expresión de lo que hemos denominado 'sintonía discursiva' de la época.

En torno al avance de la educación pública en el ámbito de la colonización judía<sup>22</sup>, es útil preguntarse cómo era vista la escuela por el grupo étnico aludido. Trabajos para otras latitudes indican que la relación entre comunidad y escuela no pueda generalizarse abstractamente, ya que las posturas oscilan entre una visión de la educación como un elemento de solidaridad étnica o como medio hacia la movilidad económica, sin poder descartarse las tensiones entre ambas visiones.

Ezequiel Schoijet (1961) al rememorar sus años de escolaridad primaria en una de las escuelas de la Colonia Narcise Leven, resaltaba la superposición de las dos esferas ya que: "en estas escuelas se impartían los estudios de enseñanza laica, inherentes a los programas de las escuelas primarias, dependientes del Consejo de Educación y además se enseñaban los cursos religiosos inherentes a los programas de todas las escuelas judías existentes en el país". Ahora bien, su educación, posterior al convenio de 1917, estuvo marcada por la enseñanza de "*cuanto menos idish y cuanto más en el idioma nacional*". Todos los libros de texto utilizados en las escuelas de la J.C.A. estaban editados en tal forma que de un lado de la hoja tenían el texto en hebreo y al frente de esta misma hoja tenían la traducción de este mismo texto en castellano" (1961: 32). Y en su visión fue éste su camino a la integración.

Es que, en este proceso habría que analizar cómo este encuentro entre los hijos de los inmigrantes y las escuelas estatales habría estado condicionado por las culturas de la comunidad, a través de las percepciones que estos sostienen entre sí y entre los diferentes actores. Lamentablemente, son escasas las referencias a estos aspectos con lo cual es complejo avanzar en esta dirección.

Mientras tanto, en lo político, las tensiones se exteriorizaron en las relaciones entre la norma y la práctica<sup>23</sup> ya que, como acabamos de observar, el acuerdo firmado «vulneraba» la aplicación de la ley 1420. Si siguiéramos a Epstein (1997), y en coincidencia con lo que se trasluce de las memorias de Schoijet, podríamos pensar que la



empresa colonizadora estuvo interesada en «adoptar los planes vigentes de educación ya que el objetivo de la J.C.A al crear colonias en sus escuelas fue integrar el colono a la sociedad» (1997: 368) Aunque, podríamos agregar relativizando esta última afirmación, dicho objetivo se buscó sin perder las pautas culturales de origen.

Prueba de ello serían las noticias periodísticas que refieren las múltiples negociaciones que mantenían en forma particular para lograr el uso de las escuelas con fines religiosos. Como leemos en el diario territorial La Autonomía: "La JCA solicitó del Consejo Nacional de Educación la autorización correspondiente para usar en los meses de vacaciones, los locales de las escuelas a fin de que dicten en ellos durante ese tiempo, clases de enseñanza religiosa" (14-1-1918).

Puede observarse que ambos sistemas educativos se superpusieron. El Estado, con reales dificultades<sup>24</sup> sólo progresivamente pudo aumentar su presencia frente a aquellos grupos étnicos que ponían en discusión la ideología de la rápida fusión que se proclamaba en la época<sup>25</sup>.

Un punto clave en el desarrollo de este proceso fue la entrega de las 78 escuelas de la J.C.A al Consejo Nacional de Educación en 1920. Acto por el cual la Inspección de escuelas logró su objetivo de ingresar a un ámbito hasta el momento entre cerrado y compartido ¿Es posible establecer alguna relación entre la firma del acuerdo y la mencionada campaña pública de «alarma» previa que conllevó una polémica sobre el funcionamiento de estos colegios?<sup>26</sup> Creemos que sí, aunque es complejo establecer en qué medida se retroalimentaron mutuamente.

Que el tema estaba instalado en el debate educativo y que en algunos casos había tomado un "estado de denuncia", lo prueban numerosos testimonios periodísticos. Por ejemplo, en 1911 la Revista de la Asociación de Maestros del Territorio refirió a las editoriales de medios periodísticos de Buenos Aires sobre la proliferación de las escuelas rusas en La Pampa. Los maestros adoptaron una estrategia defensiva y explicitaban la voluntad y confianza de que en poco tiempo más se podría 'erradicar' estas experiencias señalando:

En dos o tres puntos los rusos reúnen algunos niños y les enseñan su propio idioma, religión, leer y escribir, obedeciendo a sus propias tradiciones. He aquí todo. Pero hacia esos centros pequeños y ralos avanza con firmeza la escuela pública y multiplicándose o atrayendo nuevos alumnos [...] Tal información periodística no tiene otra explicación ni otro fundamento que las noticias más o menos vagas y confusas, que tal o cual viajero o corresponsal recoge al pasar y luego desparrama como novedades de "turista" [...] Afirmar que en La Pampa las escuelas rusas se multiplican al amparo de una indiferencia culpable o que funcionan sin vigilancia ni contralor, es pues, negarse a reconocer los esfuerzos oficiales que la misma prensa de la Capital Federal ha reflejado en informaciones anteriores. (en *Revista de la Asociación de Maestros 1º Centenario de Mayo*. Año II, Noviembre 9 de 1911, N° 17, General Pico)

Pero claro, dicha confianza se basaba en la capacidad de "controlar" las escuelas, pautado sucesivamente años más tarde y por lo cual intuimos que los medios asociativos docentes habrán apoyado y alentado la firma de dichos convenios. Por detrás de las noticias, lo que se observa repercutir son los temores y ansiedades que fueron tejiendo un estado de sospecha que provocaba una mayor "vigilancia" sobre los actos de las escuelas judías en La Pampa. Es curioso observar que las crónicas periodísticas sobre los actos escolares referidos a las fiestas patrias en el período analizado suelen tener un comentario específico sobre cómo se habían festejado en las escuelas de las colonias judías. Una larga crónica del 9 de Julio de 1919, refleja los toques de alarmas frente a esta presencia y, una vez más, a la superposición entre ambos sistemas: "La escuela argentina funciona allí con maestra argentina -cuatro horas diarias y la hebrea 5 o 6 hs- los argentinos enseñan a leer de izquierda a derecha, desde la primera página y desde la primera línea de esa página, los judíos enseñan a leer todo al revés comienzan de atrás para adelante, de abajo para arriba y de

derecha a izquierda y por cierto que los alfabetos [...] El maestro argentino enseña que este suelo es la patria de los que nacen aquí [...] El CNE por humanidad y por deber de sus funciones debiera cuanto antes tomar medidas salvadoras del martirio a que están sometidos esos niños que aun siendo judíos antes tendrían que ser argentinos”.

Una vez más, una apelación directa a la prioritaria intervención del estado. Pero, junto a los temores, una y otra vez, encontramos la incambiada confianza en la potencia integradora y pedagógica que la escuela materializaba. En una clave que trasluce optimismo sobre el resultado final de este proceso, y que puede ser vista como parte de una confianza de época que se negaba a desaparecer del todo, Molins (el periodista) predicía la solución a estos “desajustes”. En su visión, la final homogeneización iba a producirse también por la fuerza redentora del trabajo agrícola y el acceso a la tierra. Así, en su visita a la colonia Espiga de Oro<sup>27</sup> y resumiendo a los colonos rusos decía:

[...] rusos más hoscos y colonos trapisondistas hemos encontrado en el camino, modificados en su temperamento primitivo por los beneficios del predio propio. Cuando se solucionara el problema agrario, ya hemos de ver que todas las razas serán igualmente aptas para tecnificar y ennoblecer los cultivos. Y será sin duda, esta Pampa generosa, el gran crisol en donde se han de retener, fundir y unificar los pueblos migradores en un tipo común (Molins, 1922: 154, 155).

Molins, maestros y periodistas, con su optimismo, exacerbaban la ideología del «crisol de razas» en virtud de la cual los inmigrantes serían integrados a una identidad étnica común mediante procesos de simbolización introyectados sobre todo a través de la instrucción pública<sup>28</sup>, (Bragman, et.al, 1993) Porque, fue la escuela y la educación patriótica la que permitió, a inicios del siglo XX, reformular en clave nacionalista la justificación de una política migratoria y la forma de subsanar los excesos que la liberalidad de fines del XIX había acarreado<sup>29</sup>.

Volvamos a Molins, quien agregaba:

El progreso escolar que viene desenvolviéndose en la Pampa no se puede concebir sino sobre la base de la evolución agrícola... país de inmigración por excelencia, mientras el consorcio de los pueblos sea en su seno una amalgama y no una fusión, mientras el entrevero no haya fijado en definitiva el tipo pampeano -que sin duda será de tez morena y ojos claros- mientras un régimen social no concierte los fundamentos básicos de la colectividad y se codeen a la ventura, razas, lenguas y religiones, no pasarán de ensayos precarios las tentativas de armonización, de étnica fundamental. Pero como quiera que es mucho pedir la sustanciación de este proceso, no abreviado en América no con la civilización vertiginosa de los EEUU, tomemos La Pampa como tal se presenta en su florecencia virginal, mientras se asientan en su seno los pueblos inmigrantes y los factores tiempo, ambiente, convivencia y legislación, se encargan de plasmar su arquetipo (Molins, 1922: 382).

Era en la «frontera»<sup>30</sup> donde la regeneración y la maduración del proyecto del crisol de razas<sup>31</sup> se plasmaría con mayor fuerza. Era en las tierras nuevas donde todos los habitantes del estado argentino se integrarían, despojándose de sus identidades de origen, y se fundirían en una identidad cívica unificadora. Era la escuela, laica, obligatoria y gratuita, tal como fue enunciado desde el Estado, la encargada de producir este proceso, ya que era el agente de sociabilización argentinizadora de primer orden (Bragman, et.al., 1993). En palabras de nuestro viajero:

Donde el espectáculo de esta naciente uniformidad se presenta augural y tonificante por el sello inconfundible de su argentinismo promisorio, es las aulas de la escuela nacional, aquellos niños rubios o morenos, hijos de españoles o italianos, alemanes o rusos, católicos o judíos, pampeanos todos, se unifican al pasar por el crisol de la escuela. ¡Y que almácigo! (Molins, 1922: 383).

Así, y si bien es posible constatar discursos más críticos y pesimistas sobre el futuro de la Nación Argentina, en el ámbito local circulaban otros que, haciéndose ecos

de los mismos temores y tensiones, postulaban la capacidad, vía la escuela, de asimilar los elementos diversos y políglotas de la población. Y el resultado de dicho proceso sería, en palabras de Molins, una "nueva raza pampeana" que, regenerada por la escuela pública, contendría la amalgama de las variadas culturas y los grupos migratorios<sup>32</sup>.

### Palabras finales

La sintonía discursiva, en cuanto a diagnósticos, obedeció al pensamiento hegemónico del período que giraba en torno al resguardo y fomento de la nacionalidad "puesta en riesgo" a causa de la diversidad cultural, política e ideológica ocasionada por la inmigración. La presencia de corrientes migratorias de diversas procedencias, con distintas percepciones culturales y experiencias de vida, sumado a localizaciones diferenciadas en la pirámide socio-ocupacional y a una virulenta movilidad geográfica, al menos en los primeros años en nuestro espacio de estudio, habrían actuado como potentes factores desencadenantes de tensiones<sup>33</sup>. La confianza en el accionar de la escuela desempeñó un rol central ya que ahí el inmigrante y sus hijos «podían ser regenerados». Sumado a su tarea, el ejercicio obstinado del trabajo, inscripto necesariamente dentro de una ética espontánea del productivismo, fue visto como la otra vía de argentinización de grupos que tensaron la imagen de la rápida asimilación que se proclamaba en la época.

De todos modos, la relación entre inmigración y educación en el marco de formación de la sociedad argentina, y esto podría ser extensivo a otras realidades que vivieron procesos semejantes, es probable que no pueda ser leída en una única clave. Optimismo, pesimismo; coerción y voluntarismo formaron parte de una misma realidad. Para algunos grupos, la institución escolar y el discurso de una nueva identidad habría sido impuesta desde un modelo coercitivo, para otros, podría haber sido vivida como un medio atractivo de consolidar el proceso de movilidad social. Lo claro es que la escuela fue el sitio donde y por el cual se construyeron nuevas identidades.

Al finalizar, y en alusión al proceso de construcción de identidades, horizonte de muchas de las discusiones aquí reseñadas, deseamos señalar que estos procesos no son herencias o preservaciones, sino más bien, construcciones activas que se negocian, se reinventan<sup>34</sup> y que surgen a partir de las interacciones entre los diferentes grupos y dentro de específicos contextos socio-políticos, culturales y simbólicos.

### Fuentes utilizadas

- 70° Aniversario de la Colonia Narcisse Leven, 1909-1979, Bernasconi, La Pampa.
- Argentina (1923). *Censo general de los Territorios Nacionales*. Tomo I, La Pampa, Misiones, Los Andes, Formosa y Chaco, Buenos Aires, Establecimiento gráfico de Martino, Buenos Aires.
- Diario *La Autonomía* (años 1916/1920). Archivo Histórico Provincial.
- Juan B. Justo. *Obras Completas*, Tomo III, Educación Pública, Buenos Aires, 1930, La Vanguardia.
- La colonia Narcisse Leven (1964). Su historia, sus luchas, sus conquistas, su cooperativa agrícola modelo "el progreso", cooperativa "El Progreso", Bernasconi
- Molins, Jaime (1922). *La Pampa*, Buenos Aires: Oceanía.
- *Revista de la Asociación de Maestros «Primer Centenario de Mayo»*. Años 1910, 1911 y 1912.
- Schoijet Ezequiel (1961). Páginas para la historia de la colonia Narcisse Leven (en adhesión a su cincuentenario),
- *Vigésimo Segundo informe anual del Inspector General de Territorios*, Raúl B. Díaz, presentado el 13 de febrero de 1912 al Consejo Nacional de Educación.

### Notas

<sup>1</sup> Los grupos que poblaron mayoritariamente esta colonia procedieron de Grodno (Polonia), Minsk (Lituania) Volín (Ucrania) y Berdichev (Rusia).

<sup>2</sup> Para el análisis de estas temáticas se ha hecho recurrente la idea de que parte de las identidades nacionales y sociales pueden ser concebidas como una invención. (Devoto 1992, b) Esta 'nueva' noción no implica que será realizada únicamente por los sujetos sociales involucrados sino que puede ser una creación externa a ellos, y en tal sentido habría operado una institución como la escuela pública. (Hobsbawm y Ranger, 1988; Geertz, 1995 y Conzen, Gerber, Morawska, Pozzetta y Vecoli 1990).

<sup>3</sup> Hasta 1910 se radicaron alrededor de 1.000.000 de italianos, 700.000 españoles, 90.000 franceses, 70.000 rusos, en su mayor parte de origen judío, 65.000 turcos, en su mayoría sirios y libaneses, 35.000 austro-húngaros, es decir, centro-europeos, 20.000 alemanes y un número muy inferior de portugueses, suizos, belgas y holandeses. Aunque claro, estas cifras no dan cuenta del movimiento total de ingresos y egresos de inmigrantes, muy significativo en todo el período (Cibotti, 2000: 367).

<sup>4</sup> En esa nueva mirada se consideró que dentro del bloque de inmigrantes iban apareciendo a su vez distintas valoraciones derivadas de su procedencia étnica. Producto de ella sería la reestructuración de la escala jerárquica de grupos étnicos en el seno de la masa de trabajadores, ver Falcon, 1992.

<sup>5</sup> La escuela, desde sus inicios, había emprendido el proceso de destacar rasgos, seleccionar contenidos y crear los ámbitos, los canales y las formas para encarnar en la sociedad el sentimiento patrio. Como ha estudiado Bertoni esto supuso una compleja tarea: desde la construcción de escuelas y ámbitos históricos -como plazas y museos- pasando por la ritualización de las celebraciones escolares y la realización de manifestaciones patrióticas hasta llegar a la definición de los símbolos patrios y la creación de representaciones materiales y monumentos en los cuales apoyar esa reelaboración del pasado (Bertoni, 1996: 98).

<sup>6</sup> En esto seguimos a Bertoni, para la cual hay una continuidad en torno al rol de la escuela pública con relación a la construcción de la nacionalidad. Rechaza la idea de que fines del el Estado XIX habría estado desinteresado de los problemas nacionales y consecuentemente las escuelas habrían permanecido ajenas al credo patriótico. Para esta autora el propósito nacionalizador fue constitutivo de las escuelas primarias creadas por los estados tanto en Europa como en América ya desde principios del siglo XIX. Por aquellos años, estos desafíos fueron tales que demandaron a los miembros de la élite gobernante respuestas urgentes capaces de articularse en una acción sostenida y eficaz, destinada a construir la nacionalidad y a afianzar la nación misma.

<sup>7</sup> Este énfasis en preservar el uso del idioma nativo, también fue proclamado en contextos como los Estados Unidos. Como señala Olneck (1989:410) «that failure to learn and to use english implied disloyalty, they insist that only a common language could guarantee the community of interest required for national unity».

<sup>8</sup> La obra de Ramos Mejía debe ubicarse dentro del credo positivista. Como en otros países latinoamericanos en la Argentina la ideología positivista desempeñó un considerable papel hegemónico, tanto por su capacidad para plantear una interpretación verosímil de las realidades nacionales, cuanto por articularse con instituciones que, como las educativas, jurídicas, sanitarias o militares, tramaron un sólido tejido de prácticas sociales en el momento de consolidación del estado y de la nación a fines del siglo pasado y comienzos del actual (Terán, 1987:12).

<sup>9</sup> La formación docente ocupó un lugar privilegiado dentro de este proyecto, en el que el Estado también asumió esta tarea a través de la creación de instituciones especializadas para la formación de los maestros, la definición del tipo de formación (estableciendo modalidades de ingreso, exámenes, titulaciones, dictando planes y programas de estudio) y la regulación de acceso al ejercicio. (Alliaud 1993:89) Desde la fundación de la Escuela Normal de Paraná (1869) comenzó la fundación de escuelas normales por todo el territorio argentino. El criterio que guió este proceso fue la búsqueda de un crecimiento del número de escuelas sin importar demasiado la calidad de la educación. Esto se plasmó en 1887 cuando se redujo a tres años la duración de la carrera docente.

<sup>10</sup> La Categoría escuelas fiscales incluye a las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, a las escuelas provinciales y a las de pendientes del Ministerio de Instrucción Pública.

<sup>11</sup> Esta situación puede corroborarse a partir de los datos del censo territorial de 1912 en donde este grupo representa el 40% aproximadamente de la población en su conjunto. De todos modos, el pico máximo de migrantes externos, al contrario de lo que usualmente se cree, se alcanzó en los primeros años de la década del veinte. La inmensa mayoría de los migrantes fueron transoceánicos (el 28,3% de toda la población pampeana). Dentro de ellos, los españoles son el grupo más importantes, que en forma conjunta con los italianos y rusos (alemanes de Rusia y judíos) agrupan más del 90% de los migrantes transoceánicos. El resto se distribuye en una veintena de nacionalidades.

<sup>12</sup> La realización de este proyecto significó seguir el paso al desarrollo de la estructura productiva y

de la instalación poblacional. Desde el marco legal es interesante señalar que la ley que organiza a los Territorios Nacionales (1884) coincidió con la sanción de la ley 1420. La educación en el Territorio Nacional de la Pampa dependió directamente del Consejo Nacional de Educación debido a la categoría administrativa que gozaban los territorios nacionales dentro de la división jurisdiccional de la República.

<sup>13</sup> Para analizar este aspecto específico, ver Lionetti, 1999.

<sup>14</sup> *Vigésimo segundo informe anual del Inspector General de Territorios*, Raúl B. Díaz, presentado el 13 de febrero de 1912, al Consejo Nacional de Educación.

<sup>15</sup> *Memoria del Gobernador a la Cámara de Diputados Nacional*. Año 1918.

<sup>16</sup> En 1905 comenzó el ingreso al Territorio de La Pampa de contingentes importantes. Sus lugares de procedencia fueron mayoritariamente del Volga y en menor medida del Mar Negro. Las colonias fundadas en tierras de Wilfred Barón fueron en 1906 Villa Mirasol, en la década del 10: San José, Santa María, Winifreda, Inés y Carlota, Espiga de Oro, mientras que en los años 20 se fundó la colonia Santa Teresa. Para otros aspectos, ver Rulli, 1995. En el Departamento Guatraché en 1912 los alemanes de Rusia tenían una relación de 2,3 a 1 con respecto a los otros grupos migratorios (españoles e italianos), en Maluendres, 1991.

<sup>17</sup> En ese sentido, el departamento Guatraché es un caso paradigmático, desde el accionar de una compañía inglesa (*Guatraché Land Company*) que operó en unas 40.000 hectáreas, hasta propietarios individuales que ofrecieron parcelas al arriendo, pasando por pequeños o medianos propietarios que realizaron su actividad al margen de los emprendimientos citados. Tampoco faltó (desde 1921) una colonia étnica, como es el caso de Santa Teresa, conformada por alemanes del Volga<sup>17</sup> (Maluendres, 1995 b).

<sup>18</sup> Vecoli (1993) mostraba cómo en el contexto de los Estados Unidos para muchos americanos la inmigración ha planteado una amenaza múltiple a la estabilidad del orden social, al nivel de vida de los trabajadores nativos, a la salud del cuerpo político y a la identidad nacional. Estos temores han agitado, en diferentes momentos, movimientos nacionalistas anti-inmigrantes. (Higham, 1955). Claro que, cada contexto ha definido su 'población problema'. En el caso de los Estados Unidos, uno de estos «peligros» estuvo encarnado en los inmigrantes irlandeses, básicamente por su religión católica y por la idea de que «eran secuaces del papa y enemigos del carácter protestante del país». Esta cruzada en contra de la inmigración católica culminó con la formación del partido americano (o know nothing) en 1854 cuyo grito era *América para los americanos*.

<sup>19</sup> Seguimos en este punto a Buchrucker (1987) quien introduce un elemento de análisis que permitiría rastrear la evolución histórica del nacionalismo cuando considera que las recurrentes crisis se originan en la mentalidad defensiva de estos sectores y que se desarrolla por medio de un esquema basado en la pareja desafío-respuesta.

<sup>20</sup> La migración de colonos judíos al territorio pampeano aparece asociada a la colonización privada de Stroeder (Villa Alba) y el accionar de la Jewish Colonization Association, compañía creada en 1891 con el patrimonio del Barón Mauricio de Hirsch. Para aspectos generales, ver Faigón Iehoshúa, (1989) y para analizar los aspectos fundacionales de la colonia Narcise Leven, ver Morisoli, 1995.

<sup>21</sup> Jaime Molíns recorre La Pampa en 1918, y edita su libro en 1922. Pocos son los datos biográficos conocidos de este periodista de la Provincia de Buenos Aires y con residencia al momento de iniciar su recorrido en Bahía Blanca. En cuanto a su obra, ésta está condicionada, sin duda, por un tono optimista sobre el desenvolvimiento y futuro de la economía del país que se traslada como veremos a los aspectos derivados del proceso de poblamiento. El suyo es un relato rico en descripciones y caracterizado por un estilo ameno. Es claro su distanciamiento de la denominada 'leyenda negra' de la vida pampeana de esta etapa, que por otra parte, predomina dentro de los relatos contemporáneos. Estas obras por el contrario se caracterizan por sus críticas al orden rural vigente y a la política oficial de colonización. En este sentido, y por estas causas, para estos autores los inmigrantes no podían cumplir su papel modernizador por encontrar cerrado el camino al acceso a la propiedad de la tierra y por las duras condiciones de vida en la pampa territoriana.

<sup>22</sup> Una investigación dedicada específicamente a la relación entre la colonización de la JCA y el sistema educativo estatal se puede ver en Epstein (1997). De todos modos, la autora señala que desde el inicio de la instalación de las colonias el estado argentino tuvo una clara presencia imponiendo la enseñanza del idioma español y otros contenidos, algo que aquí vimos que no se cumplió hasta 1917.

<sup>23</sup> Para el caso de los Estados Unidos, Kaestle ha señalado que: «throughout much of the nineteenth century, the combination of decentralized control and concentrations of immigrant settlement in the

agricultural upper Midwest, especially Germans in Wisconsin, permitted considerable use of vernacular mother tongues in rural schools, the hiring of native homeland language speakers as teachers, and modifications or being neglect of protestant inspired observances such as bible reading. School officials turned a blind eye to such practices, even when they were legally prohibited, both because of their desire to entice immigrant children into the anglicizing environment of the common school, and away from the isolating influences of private religiously sponsored schools in which the use of English was minimal. [...] (1993: 13).

<sup>24</sup> El bajo nivel de educación, la escasez de escuelas y el analfabetismo parecían males endémicos del campo pampeano en esta etapa (Bjerg, 1997) Para un análisis de la situación del Territorio de La Pampa, ver Billorou (1995).

<sup>25</sup> La desconfianza y recelo del cuerpo de inspectores está reseñada para el caso de las colonias de Entre Ríos de la JCA por Epstein (1997).

<sup>26</sup> Sobre este tema también podría haber habido mucho de 'sensacionalismo' por parte de los medios de prensa. En el caso de La Pampa, las tensiones por la existencia de estas colonias motivaron diversas denuncias sobre la falta de control del estado en las escuelas de las colonias de ruso-alemanes. Esta situación volvió a tomar estado público en 1938, cuando el gobernador del territorio de La Pampa denunció ante el Ministerio del Interior, "la existencia de escuelas particulares que: «bajo la apariencia de enseñar idioma alemán y religión, tenían el propósito de hacer de los niños argentinos verdaderos ciudadanos extranjeros».

<sup>27</sup> La Colonia Espiga de Oro (Winifreda) tenía 20.000 has y en ella vivían en este año 108 familias. Cuando Molins interroga al organizador de la colonia, llamado David Lerman, éste le expresa: «*suele haber, sin embargo, un cierto prejuicio con los extranjeros. La creencia de que nuestro único móvil es embolsar dinero, no siempre es razonable y justificada.*» Como hemos visto, ésta era una de las críticas a los inmigrantes.

<sup>28</sup> Esta imagen, que aun pervive en muchos ámbitos, se proyectó al mundo académico fundamentalmente a través de una serie de hipótesis interpretativas sobre el rol de las migraciones europeas de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, postuladas por Gino Germani. (1963, 1955 y 1968) La teoría del crisol de razas proponía una imagen de los flujos fuertemente condicionada por los determinantes económico-sociales en que las migraciones eran entendidas como procesos de transferencias, unilaterales y definitivos, de país a país (Marquiegui, 1999).

<sup>29</sup> Colonia Narcisse Leven: El concurso de la colectividad israelita en las fiestas del centenario no es algo más que una simple crónica....Su manifestación de simpatía y agradecimiento, al país demuestran una vez más que su amor a esta tierra de promoción tiene fuerte arraigo sinceros hechos [...] La colectividad israelita de la colonia Narcisse Leven en su totalidad acudió apresurada a incorporarse a las filas de la procesión cívica que tuvo lugar en Bernasconi. El entusiasmo dominaba en todo momento a los ánimos no cesando los vítores al país sino después de recorrido todo el pueblo y saludado las autoridades locales y la escuela con vehemente dilataciones de regocijo (En Diario *La Autonomía*, 27-07-16).

<sup>30</sup> Aquí podríamos relacionar que esta imagen se reforzaba con el concepto de frontera. Fue Turner quien anticipó la metáfora del melting pot en relación con los nuevos espacios, ya que en ellos: "los inmigrantes se americanizaban, liberaban y fundían en una raza mixta, que no era inglesa ni por su nacionalidad ni por sus características».

<sup>31</sup> No así la ciudad, donde el crimen era el principal aspecto que preocupaba en cuanto a su relación con las migraciones.

<sup>32</sup> Para el caso Argentino, aquí se abriría otro frente de debate, centrado en los resultados de estos procesos mirados desde la actualidad. En primer lugar, podría señalarse que en la Argentina la segregación de los grupos migratorios dentro de la sociedad local -fenómeno que sí habría ocurrido en los US formalizados en las identidades gulfonadas- no fue muy importante, por lo menos para los grupos mayoritarios como españoles e italianos. Como señala Eduardo Míguez: «creo que es necesario tener presente que, a diferencia de los casos en que la ruptura migratoria implicó también el duro proceso de integración en una sociedad industrial, en la Argentina el ámbito social de integración ofrecía una simetría mucho mayor con la sociedad de origen, lo que facilitó la dispersión de la colectividad en el entramado social, en lugar de su abroquelamiento en nichos específicos, como ocurrió en Estados Unidos o Canadá» (Míguez, 1992).

<sup>33</sup> Si bien nosotros no hemos podido evaluar estas tensiones en particular para el Territorio de La Pampa, Bjerg (1997) ha puntualizado estas cuestiones en su artículo dedicado a la comunidad danesa, donde por ejemplo señala que: «la generación de los inmigrantes planteaba recurrentemente su temor a ser fagocitada por la sociedad de adopción y a perder de ese modo su 'danidad', su

identificación con unos códigos culturales y sociales que habían soportado el cruce del océano pero no sin consecuencias» (1997: 274) Al respecto, creemos que estas 'tensiones' se profundizarían cuando los grupos étnicos aludidos estarían más 'alejados' de la cultura latina dominante.

<sup>34</sup> El concepto de «invención de la etnicidad» deriva de la noción de «invención», aplicada por Hobsbawm al caso de la tradición, pero que ya había sido sistemáticamente utilizada en otros campos como el de la cultura, el de lo cotidiano o, como sea, pero que permite recuperar la naturaleza simbólica de los procesos sociales.

### **Bibliografía citada**

- Alliaud Andrea (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Armus Diego (1986). "Diez años de historiografía sobre la inmigración masiva" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, año 2, nº 4; 431-455.
- Barbero M. y F. Devoto (1983). *Los nacionalistas*. Buenos Aires: CEAL.
- Bargman D. (et al.) (1992). Los grupos étnicos de origen extranjero como objeto de estudio de la antropología en la Argentina, en Hidalgo C y Tamagno L. (comps.) (1992) *Etnicidad e identidad* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Barletta A. y M. Béjar (1988). Nacionalismo, nacionalismos, nacionalistas... ¿un debate historiográfico? en *Anuario IEHS*, Nº 3. Tandil.
- Bertoni L.A. (1996). «Nacionalidad y cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX» en *Anuario IEHS*, Nº 11. Tandil.
- Bertoni L.A. (1992). «Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891» en *Boletín del Instituto Ravnani*, Nº5, setiembre. Buenos Aires.
- Bertoni Lilia Ana (1992b). La naturalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿derechos políticos o nacionalidad?, en *Desarrollo Económico*, v.32, Nº 125, IDES. Buenos Aires.
- 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.
- Billorou, María José (1994). «Entre el apostolado y el trabajo. Las maestras pampeanas». En: María H. Di Liscia, María S. Di Liscia, Ana Rodríguez y María J. Billorou. *Acerca de las Mujeres. Género y Sociedad en La Pampa*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Santa Rosa; 273-293.
- Bjerg María (1989). "Identidad étnica y solidaridad en un grupo migratorio minoritario: un análisis de la Sociedad Danesa de Socorros Mutuos" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, año 4, Nº 12. Buenos Aires.
- Bjerg María (1997). «Educación y etnicidad en una perspectiva comparada. Los inmigrantes daneses de la pradera y de la pampa, 1860-1930» en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Nº 36. Buenos Aires.
- Blengino Vanni (1990). *Más allá del océano*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Borges M. (1983). "Inmigración y asimilación en Argentina. Un enfoque historiográfico", en *Anuario del IEHS* Nº 3. Tandil.
- Buchrucker, Cristián (1987). *Nacionalismo y peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1955)*. Sudamericana, 1999 (2ª edición).
- Conzen, K., Gerber, D., Morawska, E., Pozzeta, G. y Vecoli, R. (1990). «The invention of ethnicity: una lettura americana» en *Altreitalie*. Fondazione Giovanni Agnelli, Nº 3; 4-36.
- Devoto F. (1992b). "¿Inventando a los italianos? Imágenes de los primeros inmigrantes en Buenos Aires (1810-1860)" en *Anuario del IEHS*, Nº 7. Tandil.
- Epstein Diana (1997). "Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1929", en *Anuario IEHS*, Nº 12. Tandil.
- Faigón lehoshúa (1989). *Semblanza evolutiva de la comunidad judía de la república argentina, en el primer centenario de la colonización* Buenos Aires: OSA.
- Falcon Ricardo (1992). "Inmigración, cuestión étnica y movimiento obrero (1870-1914)" en Devoto F. y E. Míguez (comps.) *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*. Buenos Aires: CEMLA-CSER-IEHS.
- Favero L. (1985). «Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1886-1914) en Devoto F. y G. Rossoli *La inmigración italiana en la Argentina* Buenos Aires.
- Festa Elva (1995). La ley 1420 y su incidencia en el territorio nacional de la Pampa Central, inédito.
- Gallo Ezequiel (1992). «Política y sociedad en Argentina, 1870-1916» en Leslie Bethell (comp) *Historia de América Latina*, Tomo 10. Barcelona: Crítica.
- Gandolfo R. (1999). Un barrio de italianos meridionales en el Buenos Aires de fines de siglo XIX

- en Devoto F y M. Madero M. *Historia de la vida privada en la Argentina*. Tomo II. Buenos Aires.
- Geertz C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Germani G. (1963). *Estructura social de la Argentina. Análisis estadístico*. Buenos Aires: Solar.
- Germani, G. (1963b). «La movilidad social en la Argentina» en Lipset, S. y Bendix. *La movilidad social en la sociedad industrial*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Germani G. (1968). *Política y sociedad en una época de transición*. Buenos Aires: Paidós.
- Guérin, Miguel (1980). «La población pampeana (1887-1920)» en *Revista de la UNLPam* N°1, Santa Rosa.
- Gvirtz Silvina (1991). *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires, CEAL.
- Halperin Donghi Tulo (1987). "Para qué la inmigración?. Ideología y política inmigratoria en la Argentina (1810-1914)" en *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas* Buenos Aires: Sudamericana.
- Hidalgo C y L. Tamagno (comps.) (1992). *Etnicidad e identidad*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Higham J. (1955). *Strangers in the Land. Patterns of American Nativism 1860-1925*. New Brunswick.
- Hobsbawm E. y T. Ranger (ed) (1988). *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- Jorgenson L. (1987). *The state and non-public school, 1825-1925*. Columbia.
- Kastle C. (1993). "Immigrants and Education" en Bank J. *Handbook of Research on Multicultural Education*. University of Chicago Press.
- Lionetti Lucia (1999). "La quintaesencia de la escuela pública: valores, normas y hábitos de comportamiento en la formación del ciudadano (1880-1916), inédito.
- Maluendres S., (1991). "Los migrantes y sus hijos ante el matrimonio: un estudio comparativo ente alemanes de Rusia, españoles e italianos en Guatrache (La Pampa, 1910-1939)" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 6, N° 18. Buenos Aires.
- Maluendres, S. et al (1995). «Cadenas migratorias y movilidad social en el Territorio Nacional de La Pampa (1895-1940). Los casos de Santa Rosa y Trenel», en Julio Colombato (coord.) *Trillar era una fiesta*. Instituto de Historia Regional, Facultad Ciencias Humanas, UNLPam; 139-222.
- Maluendres, S. (1995b). «El impacto inmigratorio en el Territorio Nacional de La Pampa», en Julio Colombato (coord.) *Trillar era una fiesta*, Instituto de Historia Regional, Fac. Ciencias Humanas, UNLPam; 125-138.
- Marquegui Didier (1999). *Multiculturalismo e inmigración en argentina: un balance historiográfico*, inédito.
- Míguez E. (1992). «Tensiones de identidad. Reflexiones sobre la experiencia inmigrante italiana en la Argentina» en Devoto F. y E. Míguez *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica.*, CEMLA, CSER, IEHS. Buenos Aires.
- Morisoli, Edgar (1995). "Bernasconi al Sur" en Julio Colombato (coord.) *Trillar era una fiesta*. Instituto de Historia Regional, Fac. Ciencias Humanas, UNLPam.
- Oineck M. (1989). «Americanization and the education of immigrants, 1900-1925. An analysis of symbolic action» en *American Journal of Education*. Vol 97, N° 4.
- Oineck M. y Lazerson M. (1974), "The school achievement of immigrant children: 1900-1930" en *History of Education Quarterly*. Vol. 14 N° 4.
- Oszlak, Oscar (1997). *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Puiggros Adriana (1991). Sociedad Civil y Estado en los Orígenes de Sistema Educativo Argentino en *Historia de la Educación Argentina*. Tomo II. Buenos Aires: Galerna.
- Ramella, Franco (1995). «Por un uso fuerte del concepto de red en los estudios migratorios», en Bjerg M. y Otero H. (comps) *Inmigración y redes sociales en la Argentina moderna*. Tandil: CEMLA, IHES.
- Romero, Luis Alberto (1994). *Breve historia contemporánea de la Argentina* Buenos Aires: FCE.
- Scobie James (1969). *Revolución en las pampas*. Buenos Aires: Solar.
- Scobie, James R. (1971). *Argentina, a city and a nation*. Oxford University Press.
- Schoijet, Ezequiel (1961). Páginas para la historia de la colonia Narcis Leven (en adhesión a su cincuentenario). Buenos Aires.
- Tedesco, Juan Carlos (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: CEAL.
- Terán O. (1987). *Positivismo y Nación*. Buenos Aires.
- Terán O. (2000), "El pensamiento finisecular" en *Nueva Historia Argentina*, Tomo 5. Buenos Aires: Sudamericana.
- Tyack D. (1974). *The one best system. A history of American urban education*. Harvard Univer-



sity Press.

Vecoli Rudolph (1993). "El significado de la inmigración en la formación de una identidad americana" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, N° 25. Buenos Aires: CEMLA

---

Fecha de recepción: 05/05/2002

Fecha de evaluación: 05/09/2002

---