

Los estudios históricos sobre la educación de los italianos en la Argentina Temas, abordajes y algunas propuestas

Historic studies on Italians' education in Argentina
Topics, approaches and some proposals

Paula Serrao¹

Resumen

El artículo analiza la producción historiográfica dedicada al estudio de los diversos proyectos educativos que entre fines del siglo XIX y mediados del XX se dirigieron a los italianos emigrados a la Argentina y a sus descendientes. La primera parte se detiene en las investigaciones sobre las escuelas de las asociaciones italianas de ayuda mutua y sobre las escuelas salesianas, analizándolas a la luz de los debates sobre el modelo interpretativo del "crisol de razas" y del "pluralismo cultural". La segunda parte reflexiona sobre los trabajos que abordan la relación entre los inmigrantes y el sistema escolar argentino, ya sea estudiando las políticas educativas "nacionalizadoras" o la presencia extranjera en la escuela pública. Finalmente, se señalan nuevas fuentes y líneas de trabajo que podrían ampliar las investigaciones del área, como el estudio específicamente educativo del funcionamiento de estas instituciones luego de la Gran Guerra.

Palabras clave: educación, migración, Italia, Argentina

Abstract

This article reflects upon the historiographic production aimed at studying the various education projects that between the late 19th century and the mid 20th century were focused on the Italians that emigrated to Argentina and their descendants. The first section is centered on the researches into the schools of the Italian Mutual Aid Societies and into the Salesian schools, by analyzing them in light of the debates under the interpretative model of the "melting pot" and of "cultural pluralism". The second section reflects on the works that have addressed the relationship between

¹ Università degli Studi di Torino (Unito), Italia. Correo electrónico: paulaalejandra.serrao@unito.it

migrant communities and the Argentine school system, whether by studying the "nationalizing" education policies or the foreign presence in the public school. Finally, the article points out new sources and lines of work that could expand the research into this topic, such as the specifically educational study on how these institutions worked after the Great War.

Keywords: education, migration, Italy, Argentina

1. Las escuelas étnicas en el debate sobre el crisol de razas y el pluralismo cultural

Durante las últimas dos décadas del siglo pasado, varios historiadores comenzaron a interesarse en el estudio de las migraciones italianas hacia la Argentina, que entre 1830 y 1960 involucraron a más de tres millones y medio de peninsulares. Las investigaciones desarrolladas en el ámbito de los estudios migratorios tendieron a indagar diversos aspectos de la vida de los inmigrantes y de su relación con la sociedad argentina, generalmente en el marco de un debate que opuso el modelo interpretativo del crisol de razas al del pluralismo cultural. La pregunta central del debate era si la Argentina debía ser considerada una sociedad «integrada», gracias a la lograda asimilación de los inmigrantes europeos llegados al país entre los siglos XIX y XX, o si en cambio se trataba de una sociedad en la cual habían coexistido, autónoma o conflictivamente, distintas culturas (Devoto, 2003: 319–352). En el debate, entonces, se ponía en juego el impacto de las migraciones europeas en la construcción de la identidad nacional.

La metáfora del crisol estuvo presente en Argentina desde principios del siglo XX, sobre todo en aquellos discursos oficiales que subrayaban el éxito de la asimilación de los inmigrantes europeos a una matriz cultural argentina aparentemente pre-existente a su llegada. Algunos manuales escolares de la época, por ejemplo, afirmaban que los recién llegados se habían integrado sin conflictos a la sociedad argentina, abandonando lentamente sus culturas de origen (Cucuzza, 2007: 104–108). Sin embargo, ya en los años sesenta, la metáfora del crisol fue retomada y reconfigurada por las investigaciones del sociólogo italiano, Gino Germani (1965: 158–177, 1966: 179–216), estudioso de la transición de la sociedad argentina hacia la «modernidad». Inspirado en el modelo del *Melting pot* norteamericano, Germani afirmó que el alto índice de masculinidad de los flujos migratorios europeos y la baja densidad demográfica de la población nativa habían producido una «fusión» entre los dos grupos, originando una nueva sociedad de tintes modernos. En efecto, la hipótesis central del autor era que los inmigrantes habían sido el principal agente de modernización de la «tradicional» sociedad local, en tanto habían traído y difundido la mentalidad, los hábitos y los valores de las sociedades industriales. Para Germani la eficaz integración de los europeos derivaba

además de la inexistencia de limitaciones jurídicas en la sociedad receptora, de la movilidad social ascendente que ofrecía la Argentina y del hecho de que sus lealtades, emociones e identificaciones respecto a sus países de origen no los habían marginalizado ni les habían impedido desempeñar roles «funcionales» en la nueva sociedad (Devoto, 2003: 319-352).

Posteriormente, la interpretación de Germani sería objeto de múltiples críticas que señalarían que la tesis del sociólogo disminuía el componente originario y africano de la sociedad local, fortaleciendo el difundido mito de “La Argentina blanca”, que hizo de las migraciones europeas un rasgo fundamental de lo nacional (Bjerg, 2016). Por otro lado, también se le objetaría aquel presupuesto de que los inmigrantes se habían integrado rápidamente a la sociedad argentina, sin grandes obstáculos o resistencias. Ciertamente la hipótesis de Germani no lograba explicar, por ejemplo, por qué entonces la prensa y las instituciones étnicas habían tenido tanto peso entre los siglos XIX y XX o por qué la mayor parte de los inmigrantes se había negado a adoptar la ciudadanía argentina, quedando afuera de los mecanismos formales de la participación política. Además, algunas de las afirmaciones de Germani no contaban con una base empírica sólida ya que, por ejemplo, estudios subsiguientes demostraron que hasta principios del siglo XX los inmigrantes tendieron a casarse con miembros de sus propias colectividades, fenómeno que no solo contradecía la supuesta «fusión» de los «modernos» con los «tradicionales», sino que también arrojaba dudas sobre la eficaz integración de los hijos de inmigrantes, criados en ambientes culturales endogámicos (Borges, 1988: 387-388).

Así, desde mediados de los años ochenta distintas investigaciones tendieron a matizar la hipótesis del crisol, a menudo acercándose al modelo del pluralismo cultural, referido a sociedades en las cuales diversas culturas y grupos étnicos coexisten sin “fundirse”, “integrarse” o “acrisolarse”. Los nuevos estudios revisitaron las variables del sociólogo, empleando escalas de análisis más reducidas y nuevas fuentes históricas, que de cualquier modo no llevaron a una reflexión profunda sobre las categorías altamente polisémicas de la discusión, como “integración”, “asimilación”, “fusión” (Devoto y Otero, 2003: 193). La centralidad del debate hizo que diversos aspectos de la vida de los inmigrantes, como sus pautas residenciales o sus prácticas políticas, asociativas y matrimoniales, fuesen estudiados desde el lente de esta polémica (Devoto, 2003: 319-345). Por su parte, los trabajos sobre la educación de los inmigrantes también presentan marcas de esta estación historiográfica ya que, en definitiva, la debilidad o la fortaleza de las escuelas étnicas podía ser considerada como un indicador de la integración o de la autonomía de la comunidad migrante respecto de la sociedad receptora.

Efectivamente, entre los siglos XIX y XX distintas comunidades extranjeras fundaron sus propias escuelas con el fin de preservar su cultura y de transmitirla a las nuevas generaciones nacidas en Argentina. Hasta mediados de la década de 1880, estas escuelas fueron aceptadas

por el Estado argentino, aún incapaz de sostener un sistema educativo de escala nacional. Sin embargo, al calor del expansionismo europeo y del aumento de los flujos migratorios, las escuelas étnicas empezaron a ser vistas como un impedimento para la integración de los inmigrantes y, en consecuencia, como un obstáculo para el mantenimiento del orden social del país y para la construcción de la identidad nacional argentina. Es que, si bien la aplicación del principio del *ius soli* garantizaba la transmisión de la ciudadanía argentina a los hijos de los inmigrantes, la cuestión de la nacionalidad iba más allá de la esfera jurídica. Por eso mismo, desde fines del siglo XIX la clase dirigente puso en marcha una política educativa nacionalista, que no sin grandes dificultades, contradicciones y contramarchas, dispuso de un mayor control sobre las escuelas de las comunidades extranjeras. El Estado se esforzó por limitar las expresiones patrióticas foráneas y por organizar un cuerpo de inspectores nacionales que supervisara la aplicación de la normativa y de la currícula nacional en las escuelas. Esta situación generó rispideces con la comunidad italiana e incluso provocó que en 1888 el Primer Ministro italiano, Francesco Crispi, solicitase explicaciones al embajador argentino Del Viso sobre la nueva política del Consejo Nacional de Educación (CNE), que había sido interpretada como un intento por cerrar las escuelas italianas (Bertoni, 2001: 64-77). Si bien el conflicto diplomático no pasó a mayores, en Argentina las tensiones se agravarían cuando en los años noventa las comunidades extranjeras empezaran a reclamar que la obtención de los derechos políticos no estuviese atada a la adopción de la ciudadanía argentina ni a la renuncia de sus nacionalidades de origen (Bertoni, 1992).

Diversos estudios de caso han corroborado las tensiones existentes entre el Estado Nacional y las escuelas étnicas, las cuales entre los siglos XIX y XX no parecen haber gozado aún de un gran prestigio, no obstante, la tradicional admiración de las clases dirigentes e intelectuales argentinas a la cultura europea. En general estas escuelas no se dirigían a las elites de las comunidades migrantes y en muchos casos, como el de las escuelas italianas, funcionaban con recursos materiales muy limitados. Por otro lado, si bien en la segunda mitad del siglo XIX la promoción de la inmigración europea había sido entendida como una forma de «modernizar» la sociedad local a través del contacto con pueblos blancos más «civilizados», ya a fines del siglo buena parte de la elite local estaba desencantada del fenómeno migratorio (Halperin, 1976) y comenzaba a disociar a los inmigrantes de los conceptos de «civilización» y de «modernidad». En primer lugar, porque la mayor parte de los arribados no se parecía a los disciplinados e instruidos europeos del Norte imaginados por Juan B. Alberdi: eran sobre todo italianos, españoles y vascos provenientes de zonas rurales, sin demasiada instrucción ni capital económico para invertir. Más que «agentes de la civilización» los inmigrantes eran vistos como la fuerza de trabajo necesaria para consolidar el modelo agroexportador (Svampa, 2010: 86-105). En segundo lugar, porque muchos políticos e intelectuales temían que la heterogeneidad cultural de los inmigrantes fuese un obstáculo

para la formación de la identidad nacional, requisito para la construcción de una nación moderna. Por último, porque la elite comenzaba a sentirse amenazada por la gradual movilidad ascendente de los inmigrantes más afortunados y por la organización político sindical de aquellos oprimidos por el sistema económico. En el caso de los italianos, la hostilidad fue particularmente manifiesta en la década de 1880, dando lugar a obras teatrales y literarias que contraponían sus supuestos defectos a las virtudes criollas (Devoto, 2016: 156-158). Si bien a fines del siglo la imagen de los italianos mejoraría por ser preferidos a los «exóticos» inmigrantes llegados de Rusia, Dinamarca o el Imperio Otomano, los estereotipos sobre su “poca cultura” persistirían (Devoto, 2016: 305-307). Así, aunque la organización del sistema escolar argentino tomase como referencia valores y saberes europeos, desconociendo la lengua y la cultura de los pueblos originarios (no consideradas como parte de la “argentinidad”), el Estado desconfiaría de las escuelas de los inmigrantes en tanto obstáculos para la difusión de la identidad nacional, tendencialmente asociada al idioma Castellano, a la Geografía argentina, a la Historia Patria nacida con la independencia y, a veces, a la religión católica.

Epstein (1995) y Lluch (2002), por ejemplo, han coincidido en que entre los siglos XIX y XX las escuelas fundadas por la empresa de colonización Jewish Colonization Association² fueron objeto de sospechas y de desconfianza por parte de funcionarios y de la opinión pública en general, aún si las mismas intentaban integrar a los colonos a la nueva sociedad a través de un currículum mixto (es decir, con elementos de la cultura argentina y de la cultura hebraica), impartido generalmente por maestros de la Alianza Israelita Universal de Marruecos, justamente contratados por su conocimiento del Castellano. El clima de alarma sobre el funcionamiento de las escuelas judías llegó incluso a incidir en el traspaso de las mismas al CNE en 1920.

Sin embargo, las investigaciones del sector también han subrayado que, a pesar de la desconfianza del Estado Nacional, las escuelas étnicas desempeñaron un importante rol en el proceso de adaptación de los inmigrantes a la sociedad receptora. En este sentido, María Bjerg (1996: 133-165) ha señalado que si bien las escuelas danesas del centro-sur de la provincia de Buenos Aires intentaron recrear el espíritu del país nórdico a través de la enseñanza de la lengua, la religión y la historia danesa, las mismas no pudieron aislarse del contexto social en el cual estaban insertas ni de las exigencias del Estado Nacional que las obligaba a enseñar Castellano, Historia y Geografía argentina. Así, más que evitar el proceso de aculturación lo desaceleraron, permitiendo la gradual integración de las familias a la

² La entidad fue fundada por el Barón Maurice de Hirsch en 1891 con el fin de facilitar la emigración hebraica desde Europa del Este y Asia hacia regiones del mundo que ofrecieran mayores derechos y mejores condiciones de vida. En Argentina la institución fomentó la formación de colonias agrícolas en las 617468 hectáreas que progresivamente compró en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, Buenos Aires, Santiago del Estero y los territorios del Chaco y La Pampa.

sociedad local a través de la construcción de un nuevo sistema de valores y de una identidad «que no era ni completamente danesa, ni absolutamente argentina». (Bjerg, 1996: 157).

Sobre la base de estos estudios, recientemente Cielo Zaidenweg (2014: 152) ha concluido que las escuelas étnicas «funcionaron indudablemente como ámbitos de integración a la nueva sociedad», gracias a la posibilidad que brindaban a los estudiantes de participar de una sociabilidad más amplia que la de su propio marco étnico. Hernán Otero (2011), sin embargo, advierte sobre la necesidad de considerar las variaciones temporales y espaciales del fenómeno ya que, por ejemplo, el auge experimentado entre 1880 y 1910 por las escuelas laicas francesas fue seguido de un fuerte debilitamiento que limitó su capacidad para transmitir la cultura gala a las nuevas generaciones, facilitando entonces la integración de los niños a la sociedad argentina. Además, el autor señala que el modelo interpretativo del pluralismo podría ser eventualmente aplicado solo en las grandes ciudades del país como Buenos Aires, Rosario, Córdoba y Tucumán, donde la presencia de las escuelas francesas era mayor y por ende también eran mayores las posibilidades de persistencia de la cultura francesa. Por esto mismo, Otero sugiere la existencia de «momentos y de espacios más típicamente "pluralistas" y momentos y espacios más cercanos al Crisol» (Otero, 2011: 184).

2. Las escuelas de la comunidad italiana

Las investigaciones sobre las escuelas italianas también presentan huellas de estos abordajes, aún si la especificidad del caso de estudio presupone necesarias diferencias analíticas. Una de las particularidades de estas escuelas es que, con el recrudescimiento del expansionismo europeo de fines del siglo XIX, las mismas empezaron a ser vistas por el Estado italiano como un potencial instrumento para reforzar el vínculo de los emigrados con la madre patria, y para favorecer la expansión política, económica y cultural de la nación italiana. En efecto, con la llegada de Crispi al gobierno (1887-1891), el Estado italiano inauguró una política exterior más activa en el campo migratorio, dispuesta a intervenir en él a través de un mayor dinamismo en la red consular, en la legislación migratoria y en las «scuole all'estero». Ocurría que a fines del siglo XIX muchos políticos e intelectuales empezaban a pensar que, si bien la emigración representaba una pérdida de capital humano para la península, también podría ofrecer inmensos beneficios mediante el crecimiento de los flujos comerciales, la llegada de remesas y la expansión del idioma en ultramar. Sin embargo, para recabar estos objetivos era necesario fortalecer el vínculo entre los emigrantes y su patria de origen; así, en 1889 fue sancionada la primera ley orgánica sobre las escuelas italianas en el extranjero, que no solo explicitaba el renovado interés estatal por este tipo de educación, hasta entonces solo atendida por misioneros y asociaciones de emigrantes, sino

que también la presentaba como una herramienta para la formación del sentimiento patrio.³ Con el fin de que las escuelas ayudasen a las «colonias»⁴ a preservar y difundir su lengua y cultura, el Estado italiano comenzó a fundar escuelas propias y a enviar subsidios a instituciones privadas, de índole laica y confesional, comprometidas de alguna manera con la educación italiana (Floriani, 1974; Salvetti, 2002; Castellani, 2018). El proyecto contó con el apoyo de instituciones de diversa índole como la Sociedad Dante Alighieri (Pretelli, 2003), que además de fundar diversas escuelas en el extranjero estimuló la producción de textos escolares para las mismas (Salvetti, 1995; Luatti, 2017).

Por su parte, el mundo católico también fue sensible a la tutela de los emigrantes, aparentemente propensos a perder la fe en el extranjero gracias al contacto con otras religiones o debido a la falta de sacerdotes itálicos en los países de arribo. Además, en el caso de Sudamérica, estas preocupaciones se vieron acrecentadas por la presencia de republicanos exiliados luego de los levantamientos de 1848, considerados por la Iglesia como potenciales núcleos de influencia anticlerical. Así, desde fines del siglo XIX diversas órdenes religiosas impulsaron iniciativas pastorales, asistenciales y educativas dirigidas a los italianos emigrados y, no obstante, las tensiones de la Santa Sede con Estado italiano luego de la anexión de Roma en 1870, muchas de ellas contribuyeron a presentar al catolicismo como un elemento de la identidad nacional italiana (Rosoli, 1999; Loparco, 2017; Sani, 2017). Para el caso argentino, resulta de particular importancia el proyecto educativo-cultural de la Federación Itálica Gens, fundada en 1909 por Ernesto Schiaparelli, director de la *Associazione Nazionale per Soccorrere i Missionari Italiani*, con el fin de brindar asistencia religiosa y social a los emigrados y de preservar su identidad nacional a través de la enseñanza de la lengua y la cultura italiana. Diversas órdenes masculinas y femeninas formaron parte de la Federación de Schiaparelli, que en realidad estaba más ligada a la esfera político-cultural que a la pastoral: su principal objetivo era «valorizar las iniciativas de los católicos ante el gobierno y las instituciones públicas y hacerse interprete de una línea de acción práctica más conforme a los intereses del mundo católico» (Rosoli, 1985: 221). La orden salesiana formó parte de Itálica Gens, y si bien no faltaron divergencias entre los objetivos más nacionalistas de la dirigencia laica de la Federación y aquellos más pastorales-asistenciales del clero emigrado, existió una sustancial colaboración. En Argentina Itálica Gens no fundó escuelas propias, pero acompañó la obra educativa de la orden de Don Bosco, llegada a la Argentina en el 1874 para evangelizar la Patagonia y asistir a los compatriotas emigrados. Ya para 1921 las escuelas

³ Reale Decreto 8 dicembre 1889, n. 6566, sull'ordinamento organico delle scuole italiane all'estero. Años más tarde sería acompañado por el R.D. 23 agosto 1894, n. 394, sul nuovo ordinamento organico delle scuole italiane all'estero, art. 15, 16.

⁴ El término, de marcadas connotaciones expansionistas, hacía referencia a las comunidades italianas residentes en el extranjero.

salesianas acogían a más de 3000 niños italianos y recibían subsidios del Estado peninsular por su contribución en la enseñanza del idioma italiano.

Si bien las miras expansionistas y los recursos del Estado italiano se orientaron principalmente al área del Levante y de la cuenca mediterránea, en Argentina diversos políticos e intelectuales expresaron su preocupación por la potencial vulneración que el proyecto suponía para la soberanía del país. Estos temores encontraron sustento en las opiniones de políticos como Gerolamo Boccoardo, quien sostuvo que la expansión colonial italiana no debía hacerse sobre la base de las «colonias artificiales» de África, sino sobre aquellas «espontáneas» como las del Río de La Plata, en donde la comunidad italiana ya estaba asentada (Bertoni, 1992: 60-61). Aún sin arribar a los extremos del Senador, el discurso expansionista tuvo repercusiones en algunos diarios italianos publicados en Argentina, provocando que no pocos políticos locales creyesen que la comunidad italiana intentaba formar una nación propia al interior del territorio nacional (Devoto, 2006: 154-155). Una de las primeras críticas al respecto fue lanzada por el ex Presidente Domingo F. Sarmiento, quien no solo denunció el proyecto expansionista (Sarmiento, 1881a, 1881c), sino que también sostuvo una dura polémica con un grupo de diarios italianos de Buenos Aires a propósito de la celebración del Primer Congreso Pedagógico italiano (1881) (Manzioli, 1994). Como respuesta a la propuesta de las asociaciones mutuales italianas de educar «italianamente» a los niños de la comunidad, Sarmiento (1881b: 56) escribiría en el diario *El Nacional*: «¿Qué es eso, pues, de educar italianamente? ¿Conservar o fomentar en el ánimo de un niño el culto de una patria que no conoce, que probablemente no conocerá, apartándolo del sentimiento natural que lo empuja a querer la tierra en que ha nacido?». Además de definir la educación italiana como «antina-tural», Sarmiento (1881b:54) la caracterizó como costosa, «inútil» e «inferior» a la argentina. El tono polémico del ex presidente no se ligaba solo a su personalidad, sino también a la visibilidad que las escuelas italianas tenían en la capital del país gracias a las frecuentes celebraciones patrióticas que realizaban en la vía pública y a su considerable número de alumnos, que en ese momento representaba el veinte por ciento de la población escolarizada de Buenos Aires.

De cualquier manera, distintos estudios han señalado que las escuelas italianas tuvieron serias dificultades para preservar la identidad nacional de la «colonia» y favorecer la pretendida expansión italiana. Luigi Favero (1985) ha sostenido que la instrucción no logró consolidarse como una rama estable de la mutualidad asociativa porque sus escuelas fueron fundadas a partir de principios más pragmáticos que nacionalistas. Si bien para la intelectualidad italiana, inspirada en los valores nacionales-patrióticos del Risorgimento, el proyecto escolar mutualista tenía como fin salvaguardar la lengua y la cultura italiana, para la mayor parte de los socios la escuela debía cumplir con un objetivo mucho más concreto: suplir la escasez de maestros y de instituciones educativas en la Argentina, brindando a sus hijos herramientas

para progresar en la sociedad de acogida. De hecho, la población escolar estaba compuesta por los hijos de los socios, quienes a menudo debían abandonar la escuela primaria a temprana edad para encontrar un trabajo, especialmente si eran varones. Así, cuando el Estado argentino estuvo en condiciones de garantizar la educación primaria (al menos en la capital), el proyecto educativo mutualista perdió vigor. De hecho, apremiados por las dificultades económicas de fines del siglo XIX, muchos socios propusieron cerrar o reducir la oferta formativa de las escuelas, re-direccionando sus recursos a los servicios prioritarios de las mutuales, es decir, la atención médica y económica de los socios enfermos o impedidos para trabajar. Desde esta perspectiva, los niños de la comunidad bien podrían asistir a las gratuitas escuelas primarias argentinas, ya más numerosas y mejor provistas luego de la aplicación de la Ley 1420 de Educación pública, gratuita y obligatoria (1884).

Así, las escuelas italianas sufrieron un marcado declive cuantitativo, llegando a representar en 1895 solo el cinco por ciento de la población escolarizada de la ciudad de Buenos Aires. A las causas ya mencionadas se sumaban la disminución de los flujos migratorios peninsulares y el veloz proceso de asimilación cultural de la comunidad italiana, que mermó la cantidad de socios de las mutuales, ya afectadas por luchas políticas y personales en su interior. Además, Favero ha señalado que las subvenciones del Estado italiano eran escasas y sólo cubrían una pequeña parte de las necesidades de las escuelas; de hecho, a menudo las mismas no podían pagar los salarios de los profesores, quienes por lo general tenían un segundo empleo.

Por otro lado, esta investigación señala que al menos hasta el inicio de la Gran Guerra las escuelas sufrieron un «doble intento de normalización» (Favero, 1985: 189): por un lado, el del Estado argentino, que buscaba evitar la "italianización" de los futuros ciudadanos argentinos; por el otro, la del Estado italiano, que a través de cónsules y funcionarios diplomáticos intentaba uniformar los programas de estudios de las escuelas y diluir su potencial inclinación republicana. En efecto, hasta fines de los años '80 las disputas entre monárquicos y republicanos permearían no solo la vida política de las asociaciones, sino también su vínculo con el gobierno italiano. En definitiva, estas escuelas no siempre se adecuaban a la política educativa de la península.

Similares problemas parecen haber enfrentado la breve experiencia escolar de la Sociedad italiana de socorros mutuos e instrucción de Belgrano. La escuela fue fundada en 1880 pero rápidamente empezó a sufrir serias dificultades como la falta de recursos económicos, la inestabilidad en su cuerpo docente y la escasez de alumnos, que entre 1885 y 1886 parecen haber producido el cierre de la institución. Además, estas difíciles condiciones de existencia desplazaron sus objetivos iniciales nacionalistas, que por otro lado convivieron con una «doble simbología patriótica» (Prislei, 1987: 45) que lograba combinar los himnos y las banderas de Italia y de Argentina. Para la autora, esto da cuenta del particular patriotismo

practicado por esta comunidad, marcado por el republicanismo y por los lazos con la sociedad local. De hecho, la asociación no solo mantenía buenas relaciones con diversas instituciones locales, sino que algunos de sus miembros eran parte de las mismas: el dirigente Juan A. Buschiazzo, por ejemplo, fue miembro del Consejo Escolar de Belgrano y Director del Departamento de Obras Públicas de la Municipalidad de Buenos Aires.

La contraposición entre los objetivos nacionalistas y las funciones más concretas de las instituciones educativas italianas se encuentra también presente en el caso de las escuelas mutuales de Santa Fe, estudiado por Carina Frid (1988, 1992). Allí la «intelectualidad mazziniana», sostenedora de ideales nacionalistas, laicos y republicanos, buscó reproducir el sistema educativo peninsular, copiando su estructura y currículum, y paradójicamente utilizando libros escolares tendencialmente monárquicos. Sin embargo, si por un lado las escuelas transmitieron la lengua y la cultura italiana, intentando mantener el lazo con la madre patria, por el otro facilitaron la inserción de las nuevas generaciones a la sociedad receptora al incorporar el currículum educativo local, y al posibilitar que sus estudiantes participasen de una sociabilidad étnica un poco más extendida. Por este motivo, la autora considera a las escuelas «tanto como ámbitos de preservación de la identidad étnica como factor de inserción de la comunidad emigrada dentro de la nueva sociedad» (Frid, 1988: 267). Esto último, además, respondía a las expectativas laborales de las familias: aprender el Castellano y las operaciones básicas de la matemática era importante para encontrar un trabajo. Por último, Frid señala que el proyecto escolar nacionalista estuvo limitado por su concepción de la «italianidad», poco representativa de la heterogénea comunidad emigrada. Recuérdese que la misma provenía de distintos puntos de la península y que, en general, al no haber experimentado en Italia experiencias nacionalizadoras (como la escolarización estatal) sus identidades tendían a ser más aldeanas que nacionales.

Los estudios sobre el caso santafecino también advierten que la oferta formativa italiana no se redujo solo a las escuelas mutuales: entre los siglos XIX y XX, la misma compitió con la de la orden salesiana, que si bien no se dirigió exclusivamente a los italianos en la práctica los acogía. Se trataba de modelos educativos contrastantes, no obstante, el similar perfil de su población estudiantil. Mientras los ejes de la educación mutua eran la laicidad, la enseñanza del italiano y una pedagogía de corte «positivista» (Frid, 1992: 103), la propuesta salesiana se basaba en una educación fuertemente religiosa, que además contemplaba la enseñanza de diversos oficios manuales, a mendo ofrecida gratuitamente a los niños italianos con dificultades económicas. Además, dada la orientación laica e incluso anti-clerical de muchas mutuales, el contraste tenía un registro político, que también se expresó en la esfera asociativa y periodística.

En las escuelas salesianas la lengua italiana se enseñaba como materia y también estaba presente en actos, fiestas y en la misma cotidianidad escolar; incluso, es posible que se

hablara dialecto piamontés, dados los comunes orígenes de estudiantes y religiosos. Sin embargo, Frid afirma que los salesianos no pusieron particular énfasis en la difusión del idioma italiano ni en la diagramación de un currículum particularmente nacionalista: en realidad, tendieron a adaptar al medio local los libros y los programas de estudio de corte religioso usados en sus escuelas de Italia. La autora advierte que los recelos de la Iglesia argentina sobre las propuestas educativas étnicas podrían haber limitado los impulsos nacionalistas de la orden.

Así y todo, a principios del siglo XX, cuando el mundo católico cobraba vigor en Argentina, las escuelas salesianas continuaron su curva de crecimiento, mientras que la instrucción mutua se estancaba. De hecho, su estructura organizativa se extendía también al ámbito rural de algunas provincias e incursionaba en la educación informal, a través de los Oratorios que «combinaban una función catequística con la integración entre el espacio social (barrio o centro de actividades laborales) e Iglesia» (Frid, 1992: 113). Por este motivo, la orden de Don Bosco fue vista por varios funcionarios italianos como una institución capaz de continuar con el proyecto educativo nacionalista. En este sentido, Rosoli ha afirmado que la fuerte permanencia de elementos italianos en la cultura argentina se debe sobre todo a la «constante y capilar acción didáctica de los salesianos y de tantas otras congregaciones que por largo tiempo han orientado culturalmente a las jóvenes generaciones argentinas». Agregaba luego que «En algunos momentos los tonos de la defensa del patrimonio cultural italiano han asumido acentos etnocéntricos o nacionalistas, provocando reacciones comprensibles por parte de los argentinos, y sobreponiendo a los intereses de los emigrados preocupaciones y acentuaciones extrañas, típicas del expansionismo en Italia» (Rosoli, 1985: 211). Por su parte, Federica Bertagna (2012: 50) ha incluso sugerido un posible acercamiento de los salesianos al régimen fascista, en vistas no solo de los acuerdos entre el Estado italiano con la Iglesia Católica, sino también de las buenas consideraciones que las principales revistas salesianas de Argentina tenían sobre el régimen. Sin embargo, los estudios disponibles no permiten dar mayores precisiones sobre el efectivo funcionamiento de las escuelas salesianas ni su relación con el Estado italiano. Las investigaciones sobre el aspecto educativo de la orden no son pocas, pero se han concentrado en otros temas como la construcción de la masculinidad y las prácticas del cuerpo en los Exploradores de Don Bosco, la Educación Física, los libros escolares en Patagonia, el rol docente de las Hijas de María Auxiliadora y la educación de la mujer, etc. (Nicoletti, 2014). A partir de la documentación disponible solo puede señalarse que, no obstante su eventual colaboración con el Estado italiano, las escuelas salesianas fueron reiteradamente objetadas a causa de su «spirito di adattamento»⁵ al país,

⁵ Archivio storico diplomatico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE), *Fondo scuole 1923-1928*, busta 634. Relazione a S.E il ministro degli Affari Esteri. Insegnamento dell'Italiano negli istituti salesiani d'oltre oceano, 2 de Mayo 1924.

razón por la cual no faltaron sugerencias de renovación periódica del personal.⁶ En los años Treinta, frente a las acusaciones de Pietro Parini, director de la Direzione degli italiani all'estero e scuole, sobre la «troppo scarsa sensibilità italiana»⁷ de la orden, algunos de sus miembros señalaron las limitaciones que los programas didácticos argentinos suponían para sus escuelas y la necesidad de actuar con prudencia para no dañar «l'ipersensibilità nazionalista degli indigeni».⁸ En efecto, al creciente nacionalismo de la Iglesia y del Estado argentino, se sumaba el desdén de muchos hijos de emigrantes por sus orígenes peninsulares («nessuno vuol passare per "gringo" o straniero; anzi talora si va ad eccessi opposti»)⁹. El crecimiento de los espacios de sociabilidad multiétnicos, la posibilidad de ascenso socioeconómico y la persistencia de ciertos estereotipos locales sobre la «poca cultura» de los italianos, invitaban a los descendientes a integrarse a la sociedad local (Devoto, 2016: 306).

En lo que respecta a las iniciativas laicas del periodo posterior a la Gran Guerra, debe decirse que la historiografía también es escasa. Los pocos estudios existentes sugieren que en los años veinte la vida de las escuelas mutuales estuvo marcada por intentos de revitalización y por los conflictos que supuso el advenimiento del fascismo. En efecto, en nombre de la italianidad, fascistas y antifascistas se disputaron el control de la comunidad italiana de Argentina, y particularmente de sus instituciones (Grillo, 2006: 231-255 Devoto, 2016: 342-364). En este sentido, merece la pena indagar el derrotero de las escuelas mutuales y el rol de las diversas instituciones que las gestionaron, como la Pro Schola, que comenzó a encargarse de distintas escuelas de la capital. Gradualmente alineada con el régimen, esta entidad promovió una serie de cambios en las escuelas italianas al fin de «modernizarlas»: algunos contenidos de historia italiana¹⁰ de tercer grado comenzaron a ser impartidos desde segundo, se renovó el antiguo cuerpo docente con maestras «veramente diplomate e veramente capaci» y se limitó el uso de los libros de texto que volvían la enseñanza «arida e insufficiente» y limitaban la creatividad de los maestros.¹¹ Se propuso en cambio el uso de «proiezioni delle vedute più belle d'Italia, dei nostri monumenti, delle nostre industrie»¹², «grammofoni con dischi educativi e patriottici», correspondencia escolar con alumnos de Italia y lecturas patrióticas tales como *Le Vie d'Italia* del Touring Club Italiano, *Cuore* de De

⁶ *Ivi*, busta 635, Relazione sui collegi salesiani di Rosario, 1924.

⁷ Archivio Centrale Salesiano (ACS) A921, *Missioni emigrati. Emigrati in Argentina e America Latina (1889-1924)*. Carta de Pietro Parini a Don Tommasetti, Roma 8 de Julio de 1932.

⁸ *Ivi*, Carta de Don Facie, Torino, Agosto 1932.

⁹ *Ivi*, Carta de Don Ricaldone, Torino, Septiembre 1932.

¹⁰ «La Bandiera», «I significati dei suoi colori». «Lo stemma di Roma»- «I nostri Re»- «Giuseppe Garibaldi ed i Mille»- «Giuseppe Mazzini»- «Silvio Pellico»- «Le cinque giornate di Milano»- «Le Capitale»- «Le provincie più importanti»- «I mari»- «I golfi più importanti»- «La penisola»- «Le isole»- «Fiumi e laghi»- «I fiumi più importanti d'Italia»- «I fiumi sacri»- «I monti sacri». ASMAE, *Fondo Archivio scuole 1923-1928*, busta 634 «Nelle Associazioni italiane Associazione italiana Pro Schola. Riapertura delle scuole», 15 febbraio 1923.

¹¹ *Ibidem*. Sobre el tema, de manera más general, consulte Pretelli, 2005.

¹² Sobre el tema del uso del paisaje urbano y natural, mediado por la cultura escolar, en los procesos de formación de la identidad nacional en la primera mitad del siglo XX, ver Targhetta, 2020.

Amicis, i *Mille* de G. Abba y *Triennio Libertatore* de C. Alberici. La reforma estuvo confiada al novel *Direttore* didáctico de la *Pro Schola*, el Prof. Camillo Ferraro, egresado de la *Università Pedagogica di Napoli* y futuro miembro del directorio del *Fascio* de Buenos Aires.¹³ Al parecer otro de los puntos más controversiales de la reforma fue la inclusión de la enseñanza religiosa en los programas de las escuelas mutuales, ya que la mayor parte de las asociaciones tenía una fuerte tradición laica. De hecho, *Mutualità e Istruzione*, *Colonia Italiana* e *Italia Unita* (que funcionaban por fuera de la *Pro Schola*) se negaron a colocar el crucifijo en las aulas, perdiendo así los subsidios que enviaba el Estado italiano. De cualquier manera, tal como señala un informe de 1923, la laicidad del sistema escolar argentino limitó la aplicación del proyecto de la *Pro Schola*: «L'immagine del crocifisso è stata posta nelle scuole, ma un vero programma spiccatamente religioso non è stato possibile introdurlo negli stessi, i quali devono essere ispirati ai criteri di quelli argentini, che ha scuole laiche nel senso più completo della parola».¹⁴

Con el endurecimiento del régimen y la formación de un frente anti-fascista en Argentina, las divisiones políticas en la comunidad italiana se acentuaron, evidenciándose también en el ámbito educativo. Según Alliano (2008), la reorganización del sistema escolar italiano impulsado por el Estado fascista dio sus frutos en los años treinta, gracias a la llegada de 23 maestros-agentes enviados por el régimen, la acción de los *Fasci* locales, la creación de quince nuevas escuelas y el arribo de nuevos libros escolares con un claro mensaje propagandístico.¹⁵ Efectivamente, la adhesión de las escuelas al fascismo está evidenciada por distintas fuentes, como los informes escolares de la "XXI Aprile" de Mendoza, los de la escuela "Dante Alighieri" de Rosario (Alliano, 2008: 175-177: 184-187) y los testimonios de algunos emigrantes judíos, que luego de la aplicación de las leyes raciales escaparon a Argentina, donde concurren a distintas escuelas italianas marcadas por el antisemitismo (Smolensky, y Jarach, 1999).¹⁶ La fascistización escolar, sin embargo, fue procesual y varió según el contexto, la comunidad educativa y la historia de cada escuela, elementos que sería oportuno estudiar, en tanto condicionantes de las formas de adopción local del proyecto educativo del régimen. Es que si tal como afirman distintas investigaciones (Alliano, 2008;

¹³ *Ivi*. Rendiconto della gestione 1° Luglio-31 Dicembre 1922. Buenos Aires 1923.

¹⁴ *Ivi*. Associazione italiana "Pro schola" Buenos Aires, 5 febbraio 1923. Lettera all'Illmo. Signor Comm. Francesco de Velutis. Presedente della Deputazione Scolastica. Firma Segretario della Commissione Scolastica Freschini.

¹⁵ Se trata mayormente de los "libri unici di Stato" para las escuelas italianas en el extranjero y de la literatura complementaria publicada luego de 1929. El elenco de los libros usados en Argentina podría ampliarse, por ejemplo, a través del estudio de las bibliotecas escolares, a veces descritas en los informes escolares enviados a Roma, en las inspecciones realizadas por el Estado Argentino y en los archivos de las mismas asociaciones o instituciones educativas. Sobre la producción de libros escolares para las escuelas italianas en el extranjero ver Pretelli, 2012, 2008.

¹⁶ "Mi primera escuela era italiana. "Margherita di Savoia" y allí tuve una mala experiencia. En las horas de religión yo no salía de la clase y un día entró la directora y empezó a hablar de las diferencias religiosas y me señaló con el dedo porque yo era judío. Me tuve que poner de pie y todos los chicos me miraban como si hubiera sido de otro planeta. Y el día que bajaron la bandera italiana, creo que fue el día en que Italia entró en guerra, todos lloraban a lágrima viva y yo no lloré" (Smolensky, y Jarach, 1999: 78).

Sergi, 2007; Zanatta, 2003; Gentile, 1986), en Argentina la ideología y la identidad nacional impulsada por el régimen fue adoptada en forma selectiva, creativa y parcial, entonces ¿por qué las comunidades educativas habrían de ser la excepción?

En otras escuelas, en cambio, el antifascismo fue manifiesto e incluso dejó vestigios, como en el caso del archivo de la Asociación Unione e Benevoleza de Capital Federal, de fuerte tradición laica y republicana, que aún conserva un ejemplar del manual fascista *Lecture classe quarta* en el cual la imagen de Mussolini (tradicionalmente ubicada en las primeras páginas de estos libros) está tapada por una fotografía de Dolores Ibarruri, presidenta de la Unión de mujeres anti-fascistas españolas. Por su parte, otras instituciones, como el Instituto medio italiano, parecen haber sacrificado el componente propagandístico con el fin de alcanzar el tan anhelado prestigio y reconocimiento por parte de la sociedad local (Alliano, 2008: 179-180, Fotia, 2015: 381-382).

Las divisiones políticas también fracturaron a la Società Dante Alighieri de la cual se desprendería en el 1934 la Nuova Dante (Devoto, 2016: 354-355 Fotia, 2019: 64-71, 191-203). En la medida que las fuentes lo permitan, merecería la pena abordar las actividades de la institución desde una óptica específicamente histórico-educativa, así como también las de aquellas otras entidades fundadas para promocionar el fascismo y la italianidad (conceptos superpuestos desde la óptica del régimen), como el Instituto Argentino de Cultura Itálica, el Centro de Estudios Italianos, los *Dopolavoro*¹⁷ o las organizaciones juveniles fascistas *Balilla* o *Gioventù italiana del Littorio*,¹⁸ que en Argentina cuentan con pocos pero interesantes estudios (Fotia, 2015; Schembs, 2013).

Por otro lado, algunas investigaciones indican que con la afirmación de los totalitarismos la relación entre las escuelas italianas y el Estado argentino se tensaron, no obstante, la coincidencia ideológica de buena parte de la clase dirigente argentina con el régimen de Mussolini. En este sentido, Newton (1995: 25) informa que, desde mediados de la década del treinta, con el crecimiento de las manifestaciones nazis en Argentina, aumentó la preocupación sobre la eventual influencia «nazi-fascista» en el sistema educativo. Si bien la lupa estuvo puesta sobre todo en la comunidad alemana y en sus instituciones escolares (Friedmann

¹⁷ L'Opera Nazionale Dopolavoro fue creada en Italia el 1 de mayo de 1925 para promover la constitución y coordinación de instituciones capaces de elevar "física y espiritualmente" a la población adulta en su tiempo libre. En Sudamérica adoptó distintos formatos que incluyeron actividades deportivas, artísticas, de asistencia económica, educación profesional, de propaganda patriótica y obviamente adoctrinamiento ideológico. La primera experiencia se registró en 1926 en Buenos Aires y tuvo características asistenciales y educativas, que incluyeron cursos de formación profesional, de alfabetización y una importante obra de propaganda nacionalista y fascista. Si bien en la década del Treinta los Dopolavoro se multiplicaron en distintos puntos del país, los mismos fueron concurridos por una pequeña porción de la colectividad italiana. (Guerrini y Pluviano, 1995).

¹⁸ La Opera Nazionale Balilla fue una institución del régimen fascista dirigida al adoctrinamiento político de la infancia y la juventud italiana a través de actividades deportivas, recreativas y de asistencia. En 1937 fue absorbida, junto con los Fasci Giovanili di Combattimento, por la Gioventù italiana del Littorio, institución que funcionó bajo la órbita del Partido Fascista. Las principales finalidades de la Gioventù italiana fueron el adoctrinamiento político y la formación física y militar de niños y jóvenes de ambos sexos, de entre los seis y los 21 años. También cumplió actividades asistenciales y recreativas.

2011), el Estado argentino, preocupado por su soberanía educativa, también reforzó las inspecciones en las escuelas mutuales italianas, provocando quejas en la Embajada que amenazó con cerrar dichas instituciones si los controles no cesaban. En concreto, en 1938 un decreto legislativo obligó a las escuelas extranjeras a colocar en un lugar visible la bandera nacional, los retratos de los próceres argentinos y el mapa de la República. Además, reforzó los contenidos de Castellano, Historia y Geografía argentina, dispuso que todas las materias, a excepción de los idiomas extranjeros, fueran impartidas por docentes argentinos en el idioma nacional y prohibió la propaganda de ideologías políticas o racistas contrarias a la Constitución nacional (disposición exp. 17815/M/937, 28/09/1938). Ya en 1939, el CNE prohibiría el uso de libros escolares extranjeros, que a partir de ese momento debían ser escritos específicamente para estudiantes argentinos (Alliano, 2008: 228). Además, luego de un supuesto complot nazi para ocupar la Patagonia, el Estado argentino suspendió la actividad de todas las asociaciones de lengua extranjera con fines políticos o que estuviesen controladas o subsidiadas desde el extranjero. Así, las actividades de los *Fasci all'estero*.¹⁹ los *Dopolavoro* y de la *Giuventù italiana del Littorio all'estero* continuarían funcionando bajo otros nombres y estatutos (Newton, 1995:25), mientras que algunas escuelas perderían la posibilidad de otorgar certificaciones oficiales, especialmente luego de ser sometidas a las investigaciones impulsadas por la Comisión investigativa de actividades anti-argentinas.²⁰

Con la finalización de la segunda guerra mundial los flujos migratorios italianos hacia la Argentina se reactivaron, dando lugar a una serie de nuevos proyectos educativos de tipo privado, que tampoco han sido suficientemente estudiados. Como señala Bertagna (2012: 51-52), en los años cincuenta fue fundada la escuela Crisóforo Colombo y el Centro Culturale italiano, marcando una nueva estación educativa: se trataba de instituciones mucho más prestigiosas que sus antecesoras, que proponían una oferta educativa más articulada y que acogían a una población escolar más pudiente, que incluía a los hijos de diplomáticos y funcionarios italianos. En cierta forma, las escuelas reflejaban algunas características de la inmigración de post guerra, de mejores condiciones económicas y educativas que la precedente, y en general más propensa a fundar nuevas instituciones étnicas que a integrarse a las ya existentes (Bernasconi, 1993). Una de las tantas líneas de trabajo sobre estas escuelas podría ser la de recoger y analizar la observación de Bertagna (2012: 52) sobre el pasado fascista de algunos de sus directivos, quienes habrían encontrado en la educación nacionalista una manera de «sublimar» su antigua militancia política.

¹⁹ Se trata de secciones del Partido Nazionale Fascista ubicados fuera de Italia, que tuvieron como objetivo movilizar políticamente a los italianos emigrados y a sus descendientes, conservar la identidad italiana y difundir la ideología fascista (Franzina y Sanfilippo, 2003; Pretelli, 2010).

²⁰ Archivo del Congreso de la Nación (ACN), *Comisión Investigadora de Actividades Anti-Argentinas*, <https://apym.hcdn.gob.ar/comisiones-especiales/nazis/inventario/>

3. La escuela pública y los inmigrantes

Otras investigaciones, en cambio, han reflexionado indirectamente sobre la educación de los italianos a través del estudio de la relación entre la escuela pública y las comunidades migrantes. En líneas generales, los libros fundantes del campo de la Historia de la Educación en Argentina tendieron a subrayar el rol político del sistema educativo y los objetivos a él asignados entre los siglos XIX y XX por la clase dirigente, entre los cuales se encontraba la homogenización cultural y nacional de la sociedad. Juan Carlos Tedesco (1986) y Gregorio Weinberg (1981: 143) han coincidido en que la escuela ayudó al Estado argentino a legitimar el fraudulento sistema político y a asimilar a la variada población del país. Por su parte, Adriana Puiggrós (1990, 1996) ha reflexionado sobre el proyecto normalizador del sistema educativo argentino, orientado a reproducir el orden y la dominación social de la «oligarquía» gobernante. Los rituales escolares, el currículum y las acciones educativas características del período fundacional, habrían convertido a la escuela en una gran máquina de asimilación de las poblaciones escolares a la cultura dominante. Solo las posturas alternativas de los «educadores democráticos radicalizados», los «educadores socialistas» y los «libertarios», habrían considerado integrar a los inmigrantes sin «imposiciones ideológicas y culturales indiscriminadas». Sin embargo, su incidencia en la praxis escolar habría sido limitada ya que el poder conservador «trasladó, jubiló y degradó jerárquicamente a los disidentes, exoneró a los más extremistas». Algunos elementos de sus discursos sobrevivieron en el sistema, pero «quedaron subordinados a la lógica del poder hegemónico» (Puiggrós, 1996: 74–75).

Por su parte, Inés Barbero y Darío Roldán (1987) han advertido que, si bien el nacimiento del sistema educativo coincidió con la inmigración masiva, a la escuela pública no le fue asignado originalmente un rol “integrador” prioritario, ya que para buena parte del sector dirigente el problema podía resolverse a través de la adopción de la ciudadanía argentina y de la participación electoral de los inmigrantes. Efectivamente, en los debates del Congreso Pedagógico de 1882 y en los de la ley 1420 de Educación común, gratuita y obligatoria (1884), la cuestión de la integración de los inmigrantes no fue para nada central. Las pocas voces disonantes de aquellos años, como las de Sarmiento o del dirigente socialista Juan B. Justo, no habrían encontrado eco en la dirigencia educativa. Además, los autores advierten que la escuela pública no habría podido disponer de los recursos humanos y materiales necesarios para llevar adelante una política educativa nacionalista ya que, por ejemplo, aún existía una significativa presencia de maestros extranjeros. Solo en la primera década del siglo XX, especialmente bajo la gestión de Ramos Mejía en el CNE (1908–1913), se habría producido un viraje patriótico, que respondió a la necesidad de legitimar el sistema político, ampliado por las leyes electorales de 1902 y 1912, y de reestablecer el orden social, amenazado por el aumento los flujos migratorios y por el clima de protesta social.

Lilia Ana Bertoni (1996, 2001), sin embargo, señala que esta política nacionalizadora había iniciado a gestarse en el período precedente, gracias a un amplio movimiento patriótico que desbordó el ámbito escolar y que, no sin detractores, sentó las bases para el nacimiento de una concepción esencialista de la nacionalidad, opuesta a aquella precedente de matriz liberal y republicana. Si bien con Ramos el proyecto adquirió visibilidad, consenso y sistematicidad, el propósito nacionalizador fue constitutivo de las escuelas primarias desde fines del siglo XX, aún si sus escasos recursos limitaron su concreto accionar. Como consecuencia del temor a la disgregación interna y a la política expansionista europea, a fines de 1880 el CNE aumentó los controles en las escuelas étnicas, instauró diversos rituales patrióticos, estipuló plazos para la revalidación de títulos docentes extranjeros²¹ y reforzó los contenidos curriculares ligados al Castellano y a la Historia y la Geografía argentina. Además, con el fin de robustecer el aparato estatal, desarrolló distintas estrategias para alentar la asistencia escolar, como mejorar las condiciones edilicias de las escuelas, sus métodos educativos, la formación de sus maestros y los contenidos enseñados. De hecho, en 1888 el Consejo Escolar del Distrito XI de la Capital Federal llegó a publicitar las escuelas estatales a través de carteles escritos en español y en italiano, que fueron distribuidos a domicilio y también colgados en los parajes públicos (Bertoni, 2001: 63). Por otro lado, la educación patriótica desbordó los límites de la escuela, incapaz aún de acoger a toda la población infantil, llegando a las calles a través de estatuas, monumentos y fiestas patrias, dirigidos también a la población adulta (Bertoni, 1992).

Así, aunque con algunos matices interpretativos, la intención "homogeneizadora" del sistema educativo nacional ha alcanzado un gran consenso entre los historiadores, sustentando o dando origen a variadas investigaciones sobre estética escolar (Pineau, 2014), guardapolvos escolares (Dussel, 2000), prensa pedagógica (Finocchio, 2009), libros escolares (Cucuzza, 2007), etc. Efectivamente, a largo plazo el sistema educativo resultó ser una de las herramientas más importantes para uniformar culturalmente a la sociedad y "argentinar" a los hijos de los inmigrantes, anotados mayoritariamente en las escuelas públicas: además de ser gratuitas y de haber mejorado su infraestructura, las mismas alimentaban la promesa de la movilidad social ascendente. Sin embargo, este proceso no fue lineal ni estuvo exento de debates, contradicciones y grandes distancias entre los discursos oficiales y las realidades escolares. De hecho, algunos estudios han subrayado que a menudo las políticas escolares fueron negociadas y resignificadas por la sociedad civil (Lionetti, 2007) y que, además, el

²¹ Si bien la Ley 1420 estipulaba que los maestros con título extranjero debían revalidar sus títulos en las escuelas Normales de la República, el Estado otorgaba con bastante facilidad certificados habilitantes a quienes lo solicitasen. Sin embargo, a partir de agosto de 1889 el CNE se propuso aplicar seriamente la normativa, suspendiendo el otorgamiento de los certificados y anulando el valor de aquellos ya concedidos. Por otro lado, en noviembre del mismo año un decreto del Ejecutivo obligó a los directores de las escuelas privadas a presentar una nómina de los docentes de sus instituciones indicando si poseían título o no. (Bertoni, 2001: 76).

Estado tuvo serias dificultades para formar un cuerpo de inspectores competentes (Southwell, y Manzione, 2001), para hacer efectiva la obligatoriedad escolar (Bertoni, 2001: 49-56) y para disponer de maestros argentinos. En este sentido, Mariela Ceva (2014, 2018) ha demostrado como, frente a la escasez de docentes locales, el CNE permitió que muchos extranjeros enseñaran y gestionaran escuelas en diversos puntos del territorio nacional. Si bien la normativa oficial los obligaba a convalidar sus títulos extranjeros, en la práctica la falta de diplomados argentinos flexibilizó la concesión de certificados habilitantes. De hecho, en la década de 1910 se autorizó a varios extranjeros a enseñar Historia argentina, Geografía argentina e Instrucción Cívica bajo la condición de que se naturalizaran argentinos. Es decir, estos maestros «cursaban en simultáneo su proceso de adaptación a la nueva sociedad, al tiempo que ejercían un magisterio que, en la letra, tenía como objetivos la cohesión social, la eliminación de las diferencias étnicas y el reforzamiento del ideal de la patria» (Ceva, 2018: 88). Por otro lado, el aporte de los extranjeros también se expresó en la creación de escuelas y donaciones de terrenos y edificios donde funcionarían instituciones educativas públicas. Respecto a las escuelas privadas, la autora advierte que, si bien la urgencia de la “cuestión nacional” las había tornado potencialmente sospechosas, el eventual cierre de una escuela laica o confesional a causa de su inadecuación respecto a las materias “nacionales” siguió la lógica de la necesidad: donde faltaban escuelas públicas el Estado tendió a conceder prorrogas al fin de que las instituciones regularizaran su situación.

La presencia extranjera en el sistema educativo nacional, ya mencionado por Tedesco (1986: 120), también ha sido analizada a partir del uso de libros escolares foráneos, como *Cuore*, que debido a sus tonos nacionalistas y a su gran circulación en las escuelas públicas generó especial preocupación durante la gestión de Ramos Mejía, que de hecho decidió prohibirlo. Si bien ya en 1917 el libro de Edmondo De Amicis volvería a figurar en la lista de libros aceptados por el Consejo, las discusiones sobre el mismo resurgirían en la década de 1930, pero con características diversas. Ahora los detractores afirmarían que el libro era inadecuado para las escuelas porque no despertaba ningún tipo de sentimiento en los estudiantes: una vez consolidada la identidad nacional argentina, el libro no parecía peligroso sino incomprensible (Sprengelburd, 2002).

Por su parte otras investigaciones (Nascimbene, 1984, Hora, 2019) han evidenciado que el veloz descenso del analfabetismo de fines del siglo XIX y principios del XX, tradicionalmente asociado a los esfuerzos educativos del Estado Nacional, se debió también a la llegada de los inmigrantes, quienes en promedio poseían mejores niveles de alfabetización que la población local (y, en general, que la población de su país de origen). El fenómeno, además, habría tenido fuertes réplicas en la educación doméstica y en la escolarización de los hijos de los inmigrantes.

Finalmente, algunos trabajos han profundizado el estudio de las diferentes visiones de las elites provinciales acerca del rol que la enseñanza debía adoptar frente al fenómeno migratorio: en la Santa Fe de fines del siglo XIX, por ejemplo, no todos estaban de acuerdo sobre el fin nacionalista de la escuela. Gabriel Carrasco, Ministro de Instrucción de la provincia, permanecería indiferente a las preocupaciones de sus contemporáneos sobre la presencia extranjera en las escuelas de la provincia. Fiel al proyecto de Alberdi, solo veía en la inmigración un motor para el progreso y la modernización del país (Micheletti, 2016).

Conclusiones

A modo de cierre podría concluirse que, si bien el estudio de la educación de los italianos en Argentina es un tema historiográfico aún secundario tanto en el campo de los estudios migratorios como en el de la Historia de la educación, en las últimas décadas se desarrollaron varias investigaciones que enriquecieron el conocimiento sobre el tema. Las mismas no solo se han focalizado en las instituciones italianas, sino que también han avanzado hacia el ámbito de la educación pública analizando el proyecto estatal de nacionalización de las poblaciones migrantes, las cuales paradójicamente tuvieron un rol importante en la construcción del sistema educativo nacional. Tal vez futuras investigaciones puedan precisar mejor la experiencia de los italianos al interior de la escuela pública, que en definitiva fue la institución educativa más frecuentada por la comunidad.

Es posible advertir, por otra parte, que la producción historiográfica ha descuidado el estudio de las escuelas fundadas por la orden salesiana y por las Hijas de María Auxiliadora, que acogieron a buena parte de la colectividad italiana. En este sentido, valdría la pena consultar el nutrido y poco visitado patrimonio documental de la orden y de las distintas asociaciones que apoyaron el proyecto educativo católico, con el fin de analizar el funcionamiento de estas escuelas, poniendo atención a las eventuales tensiones entre las directivas institucionales/estatales y las efectivas prácticas escolares desarrolladas en Argentina. El tema, además, abriría nuevas temáticas de investigación para el campo de la Historia de la Educación, tradicionalmente interesado en el ámbito educativo estatal (Southwell y Arata, 2011: 525).

Debe señalarse, además, que los estudios sobre las instituciones educativas laicas, impulsadas sobre todo por las investigaciones sobre el asociacionismo étnico, se han concentrado en los últimos decenios del siglo XIX y los primeros del XX, es decir, el período usualmente trabajado por los estudios migratorios (Bjerg, 2016). El recorte descuida la etapa posterior a la Gran Guerra, rico de debates y cambios para los sistemas educativos y para la vida de la comunidad italiana, que bien podría ser reconstruido desde una óptica histórico educativa a partir de, por ejemplo, el fondo "Scuole" del Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri, que incluye estadísticas e informes sobre el funcionamiento

de las escuelas y sus bibliotecas, fotografías, programas de estudio, documentos sobre el cuerpo docente y fuentes sobre la Pro Schola; el Archivo de la Società Dante Alighieri de Roma, que conserva un nutrido material sobre las actividades de esta asociación en Argentina y sobre su relación con las escuelas mutuales; los ricos e inexplorados archivos de las asociaciones de ayuda mutua (ver Galassi, 2015) y el fondo "Propaganda presso gli Stati Esteri" del Archivo Centrale dello Stato que contiene, por ejemplo, información sobre las actividades del Centro de Estudios italianos y sobre los libros enviados por el Estado fascista a diversas bibliotecas e instituciones argentinas. Así, los temas de indagación podrían anudar las tradicionales preguntas sobre el rol de las escuelas étnicas en el proceso de integración cultural con el estudio sobre su vínculo con el régimen fascista. Por otro lado, estos fondos también pueden sustentar nuevas líneas de investigación sobre el período previo a la Gran Guerra –ya exploradas en otras áreas geográficas (Ascenzi, Barausse, Luchese, y Sani, 2019)–, como el estudio del cuerpo docente y sus mecanismos de selección, el uso de material escolar y su circulación, la prensa educativa, la edilicia escolar, la creación de jardines de infantes, los cursos de formación profesional, etc. Además, estos fondos permitirían multiplicar los casos de estudio, hasta ahora centrados en Buenos Aires, Rosario y Santa Fe.

Por último, sería auspicioso que el análisis del funcionamiento interno de las escuelas mutuales, públicas y religiosas no se detenga solo en los "resultados" de las múltiples políticas educativas nacionalistas propuestas por los Estados o las jerarquías eclesásticas, sino que avance hacia el estudio de las reformulaciones y adaptaciones de las mismas, a la luz de las variadas realidades escolares locales. Para tal fin, es imprescindible afrontar una profunda reflexión conceptual sobre categorías como "integración", "asimilación", "identidad", "modernidad" o "etnicidad", aprovechando los aportes de distintas disciplinas. Tal como ha ya sido señalado, la temática reclama no solo una perspectiva de trabajo transnacional, sino también la colaboración entre distintos campos de estudio, como los estudios migratorios, la historia de la educación y la historia cultural.

Archivos

Archivo Centrale Salesiano (ACS), Roma. Fondo *Missioni emigrati. Emigrati in Argentina e America Latina (1889-1924)*.

Archivo storico diplomatico del Ministero degli Affari Esteri (ASMAE), Roma. Fondo *Archivio scuole 1923-1928*.

Referencias hemerográficas

Ascenzi, Anna, Alberto Barausse, Terciane Luchese y Roberto Sani (2019), "History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective.

- A research «agenda» in *History of Education & Children's Literature*, XIV, 2, Edizioni Università di Macerata, pp. 227-262.
- Barbero, María Inés y Darío Roldán (1987), "Inmigración y educación (1880-1910) ¿La escuela como agente de integración?" en *Cuadernos de Historia regional*, Universidad Nacional de Luján, Vol. III, núm. 9, pp. 72-96.
- Bertagna, Federica (2012), "Fare gli italiani all'estero: immigrati e scuole italiane in Argentina" nel *Giornale di storia contemporanea*, a. 2012-2013, pp. 41-52
- Bertoni, Lilia Ana (1992), "La naturalización de los extranjeros, 1887-1893: ¿Derechos políticos o nacionalidad?" en *Desarrollo Económico*, Vol. 32, núm. 125, abril. - junio, Buenos Aires, pp. 57-77.
- (1992), "Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891" en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. E. Ravignani"*, Tercera serie, núm. 5, 1er semestre, Buenos Aires, pp. 77-111.
- (1996), "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX" en *Anuario del IEHS*, núm.11, Tandil, pp. 179-199.
- Bjerg, María (1996), "Entre Sofie y Tovellie. Las escuelas de la comunidad danesa frente al problema de la identidad nacional de las generaciones nacidas en la Argentina (1886-1930)" en *Revista de Indias*, Instituto de Historia CSIC, vol. LVI, núm. 206, Madrid, pp. 133-165.
- (2016), "La inmigración en la Argentina: un mito fundacional y un problema historiográfico" en *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, año 7, núm. 7, Córdoba, pp. 322-329.
- Borges, Marcelo (1988) "Inmigración y asimilación en Argentina. Un enfoque historiográfico" en *Anuario IEHS*, núm. III, Tandil, pp.385-400.
- Ceva, Mariela (2014), "Un panorama sobre los inmigrantes y la escuela en Argentina (1884-1938)" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, Año 28, núm. 77, julio-dic, Buenos Aires, pp.59-83.
- Devoto, Fernando y Hernán Otero (2003), "Veinte años después. Una lectura sobre el crisis de razas, el Pluralismo cultural y la Historia Nacional en la historiografía argentina" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, 50, Buenos Aires, pp. 181-227.
- Epstein, Diana Lía (1995), "Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920" en *Anuario del IEHS "Prof. Juan C. Grosso"*, 12, UNCPBA, Tandil, pp. 347-369.
- Friedmann, Germán Claus (2011), "Educación, política e identidad. La escuela Pestalozzi de Buenos Aires entre 1934 y 1945" en *Iberoamericana*, Nueva época, Año 11, núm. 43, septiembre, pp. 61-77.
- Gentile, Emilio (1986), "Emigración e italianidad en Argentina en los mitos de potencia del nacionalismo y del fascismo (1900-1930)" en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, vol. I, núm. II, Buenos Aires, pp. 143- 180.
- Germani, Gino (1965), "Asimilación de inmigrantes en el medio urbano. Notas metodológicas" en *Revista latinoamericana de Sociología*, vol. I, núm. 2, julio, Buenos Aires, pp. 158-177.
- Grillo, María Victoria (2006), "Creer en Mussolini. La proyección exterior del fascismo italiano (Argentina, 1930-1939)" "Más allá de la historia social" en *Ayer*, núm. 62, España, pp. 231-255.
- Guerrini, Irene y Mario, Pluviano (1995), "L'Opera Nazionale Dopolavoro in Sud America, 1926-1941" en *Studi Emigrazione*, XXXII, núm. 119, Roma, pp. 518-536
- Halperin Donghi, Tulio (1976), "¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador. El caso argentino (1810-1914)" en *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas*, núm. 13, Colonia, pp. 437-489.
- Lluch, Andrea (2002), "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" en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, núm. 4, Universidad Nacional de La Pampa, p. 127- 143.

- Loparco, Grazia (2017), "Figlie di Maria Ausiliatrice e migranti italiani nel primo '900. Apporto di fonti inediti" nel *Rivista di Scienze dell'Educazione*, núm. 55, vol.1, Roma, pp.100-116.
- Micheletti, María Gabriela (2015), "Inmigración y Nación en perspectiva. La mirada de dos intelectuales comprometidos con la educación santafesina finisecular" en *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, vol. 16, núm. 2, Buenos Aires, pp. 93-108.
- Nascimbene, Mario (1984), "Analfabetismo e inmigración en la Argentina: el caso italiano" en *Studi Emigrazione*, XXI, 75, Roma, pp. 294-304.
- Newton, Ronald (1995), "El fascismo y la colectividad italo-argentina, 1922-1945", en *Ciclos*, año V, vol. V, núm. 9, 2do Semestre, Buenos Aires, pp. 3-30.
- Otero, Hernán (2011), "Las escuelas étnicas de la comunidad francesa. El caso argentino, 1880-1950" en *Anuario de Estudios Americanos*, 68, 1, enero-junio, Sevilla, pp. 163-188.
- Prislei, Leticia (1987), "Inmigrantes y mutualismo. La sociedad italiana de Socorros Mutuos en Belgrano (1879-1910)" en *Estudios migratorios latinoamericanos*, año 2, núm. 5, Roma, abril, pp. 29-55.
- Sani, Roberto (2017), "Entre as exigências pastorais e a preservação da identidade nacional: a Santa Sé e a emigração italiana para o Exterior, entre o Oitocentos e Novecentos" em *Revista História da Educação*, vol. 21, núm. 51, jan./abr, Porto Alegre, pp. 143-185.
- Sergi, Pantaleone (2007), "Fascismo e antifascismo nella stampa italiana in Argentina: così fu spenta 'La Patria degli italiani'" nel *Altretalia*, núm. 42, Turín, pp. 4-44.
- Southwell, Myriam y Ana María Manzione (2001), "Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina" en *Historia de la Educación. Anuario*. vol. 12, núm. 1, enero/junio, Buenos Aires.
- Zaidenweg, Cielo (2014), "Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)", *Historias para la celebración: experiencias en la América Latina Contemporánea*, en *Temas Americanistas*, núm. 32, Sevilla, pp. 149-174.

Referencias bibliográficas

- Aliano, David (2008), "Identity in transatlantic play: Il Duce's national project in Argentina", tesis de doctorado, City University of New York.
- Bernasconi, Alicia (1993), "Le associazioni italiane nel secondo dopoguerra: nuove funzioni per nuovi immigranti" nel Gianfausto Rosoli (a cura di), *Identità degli italiani in Argentina. Reti sociali, famiglia, lavoro*, Stadium, Roma, pp. 319-340.
- Bertoni, Lilia Ana (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, México.
- Castellani, Daniele (2018), *Scuole italiane all'estero: Memoria, attualità e futuro*, Franco Angeli, Milano.
- Ceva, Mariela (2018) "Los inmigrantes y la escuela. Entre la centralización estatal y la descentralización social (1884-1914)" en María Bjerg e Iván Cherjovsky, *Identidades, memorias y poder cultural en la Argentina (siglos XIX al XXI)*, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, pp. 67-94.
- Cucuzza, Héctor (2007), *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- (2003), *Historia de la inmigración en la Argentina*, Sudamericana, Buenos Aires.
- (2016), *Historia de los italianos en Argentina*, Biblos, Buenos Aires.
- Dussel, Inés (2000), "Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela." en Silvana Gvirtz (ed.), *Rutina o cotidianidad: herramientas para pensar el día a día*, Santillana, Buenos Aires.

- Favero, Luigi (1985), "Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1866-1914)" en Fernando Devoto, y Gianfausto Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, pp. 165-207.
- Finocchio, Silvia (2009), *La escuela en la historia argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- Floriani, Giorgio (1974), *Scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, Armando, Roma.
- Fotia, Laura (2019), *Diplomazia culturale e propaganda attraverso l'Atlantico: Argentina e Italia (1923-1940)*, Le Monnier, Firenze.
- (2015) "La politica culturale del fascismo in Argentina (1923-1940), tesis de doctorado en Ciencias políticas, Università degli Studi di "Roma Tre".
- Franzina, Emilio y Matteo Sanfilippo (2003), *Il Fascismo e gli Emigrati. La Parabola dei Fasci Italiani all'Estero (1920-1943)*, Laterza, Roma.
- Frid de Silberteín, Carina (1988), "Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la Provincia de Santa Fe (1880-1920)", en Fernando Devoto y Gianfausto Rosoli, *L'Italia nella società argentina. contributi sull'emigrazione italiana in Argentina*, Centro Studi Emigrazioni, Roma.
- (1992), "Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio salesiano (1880-1920)" en Fernando Devoto y Eduardo Miguez *Asociacionismo, trabajo e identidad étnica: los italianos en América Latina en una perspectiva comparada*, CEMLA, Buenos Aires.
- Galassi, Paolo (2015), *Prima attività ricognitiva degli archivi delle associazioni italiane presenti a Buenos Aires dalla seconda metà dell'Ottocento ai nostri giorni*. Punto Europa, Alma mater Studiorum, Università di Bologna Representación en la República Argentina.
- Germani, Gino (1966), *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Paidós, Buenos Aires.
- Hora, Roy (2019), "Analfabetismo" en Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara, *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, UNIFE, Editorial Universitaria, Buenos Aires, pp. 25-30.
- Lionetti, Lucía (2007), *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Luatti, Lorenzo (2017), *L'emigrazione nei libri di scuola per l'Italia e per gli italiani all'estero. Ideologie, pedagogie, rappresentazioni, cronache editoriali*, Fondazione Migrantes, Roma.
- Manzioli, Paola (1994), "Sarmiento e la questione italiana: una polemica con i giornalisti italiani (1881-1889)", en Blengino Vanni, Emilio Franzina y Adolfo Pepe (Comp.), *La riscoperta delle Americhe. Lavoratori e sindacati nell'emigrazione italiana in America Latina 1870-1970*, Teti editore, Milán, pp. 355-377.
- Nicoletti, María Andrea (2014), "Panorama historiográfico acerca de la producción de la congregación salesiana y de las Hijas de María Auxiliadora en Argentina (1960-2012)." en Loparco, Grazia y Stanislaw Zimniak, *La storiografia salesiana tra studi e documentazione nella stagione postcoloniale*, LAS, Roma, pp. 456-569.
- Pineau, Pablo (2014), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar 1870-1945*, Teseo, Buenos Aires.
- Pretelli, Matteo (2012), "Over the Borders of the Mother Land: Fascist Textbooks for Italian Schools Abroad", en Ellen Declercq et al. (coords.), *Migration and Intercultural Identities in relation to Border Regions (19th and 20th centuries)*, Peter Lang, Bruxelles, pp. 97-112.
- (2008), "Direzione generale degli italiani all'estero e delle scuole, editrice", en Giorgio Chiosso (coord.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano, pp. 163-65
- (2005), "Il ruolo della storia nei libri di lettura per le scuole italiane all'estero durante il fascismo", *Storia e problemi contemporanei*, 40, pp. 37-56.

- (2003), "Società Dante Alighieri" en Victoria De Grazia y Sergio Luzzatto (coords.), *Dizionario del Fascismo: vol. II*, Einaudi, Torino, pp. 642-643.
- (2010), *Il Fascismo e gli Italiani all'Estero*, Clueb, Bologna.
- Puiggrós, Adriana (1990), *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 - 1916)*, Galerna, Buenos Aires.
- (1996) *¿Qué pasó en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemato*. Kapeluz, Buenos Aires.
- Rosoli, Gianfausto (1985), "Las organizaciones católicas y la inmigración italiana en la Argentina", en Fernando Devoto y Gianfausto Rosoli, *La inmigración italiana en la Argentina*, Biblos, Buenos Aires, pp. 209-239.
- (1999) "Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigranti tra Otto e Novecento", en Luciano Pazzaglia, *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La scuola, Brescia, pp. 119-144.
- Salveti, Patrizia (2002), "Le scuole italiane all'estero", en Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi y Emilia Franzina, *Storia dell'emigrazione italiana: arrivi*, Donzelli, Roma, pp. 535-549.
- (1995), *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società "Dante Alighieri"*, Bonacci, Roma.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1881c), "Italia en América", en *Obras de Domingo Faustino Sarmiento. Condición del extranjero en América* (1900), Imprenta M. Moreno, Buenos Aires, pp. 68-73.
- (1881b) "Las escuelas italianas. Su inutilidad" en *Obras de Domingo Faustino Sarmiento. Condición del extranjero en América* (1900), Imprenta M. Moreno, Buenos Aires. pp.58-63.
- (1881a) "Las colonias sin patria" *Obras de Domingo Faustino Sarmiento. Condición del extranjero en América* (1900), Imprenta M. Moreno, Buenos Aires, pp. 47-52.
- Smolensky, Eleonora y Vera Jarach (1999), *Tantas voces, una historia. Italianos judíos en la Argentina (1938-1948)*, Temas, Buenos Aires.
- Southwell, Myriam y Nicolás Arata (2011), *Aportes para un programa futuro de historia de la educación Argentina, en History of Education & Children's Literature*, VI, pp. 519-539.
- Spiegelburd, Paula (2002), "De los Apeninos a los Andes: las lecturas de «Corazón» en la escuela Argentina", en Héctor Cucuzza (Dir.) y Pablo Pineau (Codir.), *Para una Historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina: Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Miño y Dávila, Buenos Aires, pp. 229-252.
- Swampa, Maristella (2010), *El dilema argentino: civilización o barbarie*, Aguilar, Altea/Taurus/Alfaguara, Buenos Aires.
- Targhetta, Fabio (2020), *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, FrancoAngeli, Milano.
- Tedesco, Juan Carlos (1986), *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Ediciones Solar, Buenos Aires.
- Weinberg, Gregorio (1981), *Modelos históricos en el desarrollo de América Latina*, Unesco, Cepal, Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo. Proyecto desarrollo y educación en América Latina y el Caribe.
- Zanatta, Loris (2003), "I Fasci in Argentina negli anni Trenta", en Emilio Franzina Sanfilippo, (a cura di), *Il fascismo e gli emigrati. La parabola dei Fasci italiani all'estero (1920-1930)*, Laterza, Roma-Bari, pp. 140-151.

Referencias electrónicas

Schembs, Katharina (2013), "Fascist youth organizations and propaganda in a transnational perspective: Balilla and Gioventù italiana del Littorio all'estero in Argentina (1922-1955)" en *Amnis* [En línea], 20 junio, disponible en <http://journals.openedition.org/amnis/2021> (fecha de consulta 17/09/2020).