

LA COMUNIDAD ESCOCESA Y LA EDUCACIÓN ÉTNICA: ALGUNAS APROXIMACIONES A PARTIR DEL CASO DE LA *ST. ANDREW'S SCOTCH SCHOOL* (1820-1880)

Alina Silveira¹

Resumen

El estudio de los inmigrantes en la Argentina ha sido un tema extensamente estudiado. No obstante, poco sabemos sobre la presencia de extranjeros en Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX y su inserción a la sociedad local. Los escoceses han sido un grupo migratorio inexplorado hasta el momento por la historiografía. Sin embargo, estos extranjeros emigraron en números para nada despreciables en la década de 1820. Su presencia en la ciudad de Buenos Aires se evidenció en la década de 1830 cuando estos erigieron un templo donde profesar su religión y una escuela propia, ambas bajo el control y supervisión de un ministro presbiteriano escocés. En el presente artículo se indagará sobre la inserción de estos extranjeros al Buenos Aires de la primera mitad del siglo XIX a través del estudio del *St. Andrew's Scotch School*.

Palabras claves

Inmigración, Escocia, educación étnica

Abstract

Immigration to Argentina is a well-developed field of research. However, there is little information concerning foreigners and their social insertion in Buenos Aires during the first half of the nineteenth century. The Scottish immigrants have been a subject of little historical research until now, although they emigrated in significant numbers during the 1820s. Their presence in the City of Buenos Aires acquires visibility in the 1830s with the building of a place of worship and a school, under the control and supervision of a Scottish Presbyterian minister. This article will study the incorporation of these foreigners into the social fabric of Buenos Aires during the first half of the nineteenth century, through the case study of the *St. Andrew's Scotch School*.

Key words

Immigration, Scotland, ethnic education

Recibido: 06-06-2011

Aceptado: 01-12-2011

¹ CONICET/UBA/UNDESA. Maure 1601 14 "A", 1426, CABA. E-mail: alinasilveira@hotmail.com

Introducción

Los primeros escoceses que arribaron a Buenos Aires en los albores del siglo XIX eran principalmente comerciantes. Dos de estos, los hermanos Robertson, a mediados de la década de 1820 trajeron de Escocia unas 250 familias de trabajadores, artesanos y profesionales jóvenes, para fundar la colonia agrícola de Santa Catalina en Monte Grande. Una vez establecida la colonia, una de las principales preocupaciones de los hermanos Robertson fue la de brindar a los colonos un sostén espiritual. Inicialmente el reverendo de la Iglesia Anglicana, John Armstrong, visitaba Santa Catalina para satisfacer las necesidades religiosas de la población. No obstante, dicho arreglo no era el más conveniente para estos extranjeros que eran mayoritariamente presbiterianos. Los hermanos Robertson, entonces, contrataron un ministro de la Iglesia presbiteriana escocesa en la madre patria. En 1826 arribó a la colonia el Rev. William Brown y se erigió una capilla y una escuela dominical para garantizar a los allí residentes cuidado espiritual para sus almas así como educación para los más pequeños. Si bien la colonia funcionó exitosamente los primeros años, la guerra civil, las dificultades financieras y problemas internos afectaron directamente a la colonia, la cual debió disolverse al poco tiempo.³

Fracasado el proyecto colonizador, los colonos se dispersaron. Muchos se dirigieron a la ciudad de Buenos Aires donde un mercado escaso de mano de obra calificada los absorbió rápidamente. Otros, arrendaron tierras y posteriormente lograron ser propietarios.⁴ Quienes se asentaron en la ciudad de Buenos Aires junto con los residentes más antiguos colaboraron para la fundación de un templo propio donde profesar su religión. A principios de 1829 se inauguró una capilla para unos cien fieles bajo el mando del Rev. Brown. Sin embargo, esta resultó muy pequeña para el tamaño de la comunidad en crecimiento. Se inició entonces una campaña para recaudar fondos para la erección de un templo más grande; el 25 de abril de 1835 la *St. Andrew's Scotch Church* brindó la primera ceremonia religiosa.⁵

A partir de su fundación, la iglesia desempeñó un papel de gran relevancia en la organización de los escoceses en Buenos Aires así como en la reproducción y construcción de un espacio o donde podían aglutinarse y hacer del trasplante migratorio una experiencia menos traumática. El Rev. Brown se encargó del cuidado de sus almas, les brindó un espacio donde reunirse y preservar las prácticas religiosas de la madre patria. Preocupado por el futuro de los hijos de los escoceses que estaban creciendo en Buenos Aires, también se encargó de su educación. Tres años después de inaugurado el templo, el Rev. Brown fundó una escuela que dependía directamente de la iglesia, la *St. Andrew's Scotch School*, en la cual los hijos de estos extranjeros recibirían una educación acorde a las pautas y valores de la madre patria.

La cuestión de la educación étnica en la Argentina ha sido un tema frecuentado por los estudios migratorios desde la década de 1980 a partir del trabajo pionero del italiano Luigi Favero. En un estudio innovador Favero proponía estudiar las escuelas mutuales como una forma de asociación étnica que buscaba responder a las necesidades de los emigrados.⁶ Frid, Prislei y Bjerg

³ Para una descripción más detallada sobre la colonia y sus problemas véase: James Dodds, **Records of the Scottish Settlers in the River Plate and their Churches**, Buenos Aires, Grant and Sylvester, 1897; Sergio Bagú, **El plan económico del grupo rivadaviano, 1811-1827**, Santa Fe, Instituto de Investigaciones Históricas, 1966; H. S. Ferns, **Gran Bretaña y la Argentina en el siglo XIX**, Buenos Aires, Solar-Hachette, 1966; Maxine Hanon, **Diccionario de británicos en Buenos Aires**, Buenos Aires, Gutten Press, 2005; Andrew Graham-Yool, **La colonia olvidada. Tres siglos de presencia británica en la Argentina**. Buenos Aires, Emecé, 2000.

⁴ Para un estudio sobre la inserción económica de los británicos durante la primera mitad del siglo XIX véase: Alina Silveira, **Los británicos en Buenos Aires: movimientos poblacionales, pautas matrimoniales e inserción económica (1800-1850)**, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, 2008 e "Inserción económica, trabajo y movilidad social de los británicos en Buenos Aires (1800-1850)" en **Estudios Migratorios Latinoamericanos**, N° 65, año 22/23, Buenos Aires, Abril 2009, pp. 13-42.

⁵ James Dodds, op. cit.

⁶ Luigi Favero, "Las escuelas de las sociedades italianas en la Argentina (1866-1914)" en Devoto, Fernando y Rosoli, Gianfausto (ed.), **La inmigración italiana en la Argentina**, Buenos Aires, Biblos, 2000.

continuaron esta línea de investigación e indagaron sobre la educación y el mutualismo italiano en Santa Fe, la primera, y en Belgrano la segunda.⁷ Bjerg, por su parte, concentró su atención en los colegios de la comunidad danesa en la Pampa.⁸ El estudio de las escuelas étnicas permitió observar la integración de los inmigrantes a la sociedad receptora, en tanto espacio en el cual la segunda generación de inmigrantes socializaba e incorporaba prácticas y valores culturales que les permitirían asimilarse o preservar la identidad étnica de los padres.

Si bien la problemática parecía prometer un campo fértil de estudio, como lo fue el de las asociaciones mutuales, este cayó en el olvido. Los estudios migratorios continuaron floreciendo, pero el tema de los emprendimientos educativos étnicos dejó de formar parte de la agenda historiográfica. Recientemente, Otero ha retomado el tema y se encuentra investigando las escuelas étnicas francesas.⁹

Desde los estudios de religión, Paula Seiguer, en su reciente tesis doctoral sobre la Iglesia Anglicana en la Argentina, estudió las Escuelas Evangélicas Argentinas de William Morris y los colegios surgidos bajo el amparo de la Iglesia Anglicana.¹⁰ Mientras que las primeras, fundadas para satisfacer las necesidades educativas de la población, buscaban convertir a los niños al protestantismo, las segundas orientaron sus esfuerzos en preservar la identidad inglesa entre los inmigrantes enseñándoles a los niños el idioma y las costumbres inglesas. También se han estudiado las escuelas de las comunidades alemanas, francesas y judías en la Argentina entre fines del siglo XIX y el siglo XX.¹¹

En suma, las investigaciones disponibles sobre la educación étnica se han centrado principalmente en el estudio de las escuelas de extranjeros durante el último cuarto del siglo XIX y el siglo XX. Estos trabajos han recorrido la historia de algunas instituciones indagando sobre el componente étnico de los colegios y los efectos del creciente control y competencia estatal en la educación. Las problemáticas de esta etapa, como los proyectos nacionalizadores, la construcción de identidades étnicas, el avance del control estatal sobre la educación, el problema de los inmigrantes, etc., poco tienen que ver con la sociedad porteña y la inmigración de la primera mitad del siglo XIX.

⁷ Carina Frid de Silberstein, "Mutualismo y educación en Rosario: las escuelas de la Unione e Benevolenza y de la Sociedad Garibaldi (1874-1911)" en **Estudios Migratorios Latinoamericanos**, año 1, N° 1, diciembre 1985, pp. 77-97; Carina Frid de Silberstein, "Educación e identidad. Un análisis del caso italiano en la provincia de Santa Fe (1880-1920)" en Devoto y Rosoli, op. cit.; Carina Frid de Silberstein, "Las opciones educativas de la comunidad italiana en Rosario: las escuelas mutualistas y el colegio salesiano (1880-1920)" en Fernando Devoto y Eduardo Míguez (comps.), **Asociacionismo, trabajo e identidad étnica. Los italianos en América Latina en una perspectiva comparada**, Buenos Aires CEMLA, CSER, IEHS, 1992; Leticia Prislei, "Inmigrantes y mutualismo. La sociedad italiana de Socorros Mutuos en Belgrano (1879-1910)" en **Estudios Migratorio Latinoamericanos**, año 2, N° 5, abril 1987, pp. 29-55.

⁸ María Bjerg, "Dinamarca bajo la Cruz del Sur. La preservación de la herencia cultural danesa en la Pampa Argentina (1848-1930)" en **Studi Emigrazioni**, año XXVIII, N° 102, junio 1991, pp. 218-232; María Bjerg, **Entre Sofie y Tovelille. Una historia de los inmigrantes daneses en la Argentina (1848-1930)**, Buenos Aires, Biblos, 2001, María Bjerg, "Educación y etnicidad en una perspectiva comparada. Los inmigrantes daneses en la pradera y en la pampa, 1860-1930" en **Estudios Migratorios Latinoamericanos**, N° 36, año 12, agosto 1997, pp. 251-279.

⁹ Hernán Otero, "Las escuelas étnicas de la comunidad francesa de la Argentina, 1880-1950" en **XXII Jornadas de Historia Económica**, Río Cuarto, Córdoba, 2010.

¹⁰ Paula Seiguer, **La iglesia anglicana en la Argentina y la colectividad inglesa. Identidad y estrategias misionales, 1869-1930**, Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires (inérita), 2009.

¹¹ Sobre las escuelas alemanas vease: Ronald C. Newton, **German Buenos Aires, 1900-1933. Social Change and Cultural Crisis**, Texas, University Texas Press, Austin & London, 1977; Hermann Schnorbach, **Por "La otra Alemania". El colegio Pestalozzi en Buenos Aires (1934-2004)**, Buenos Aires, Asociación Cultural Pestalozzi, 2005; Germán Friedmann, "Educación, política e identidad. La escuela Pestalozzi de Buenos Aires entre 1934 y 1945" en **Iberoamericana**, 2010. Sobre los colegios franceses: Eugene Sofer, y Mark D. Szuchman, "Educating Immigrants: Voluntary Associations in the Acculturation Process" en Thomas J. Le Belle, **Educational Alternatives in Latin America. Social Change and Social Stratification**, Los Angeles, UCLA Latin America Center Publications, 1975 y Hernán Otero, op. cit. Sobre la educación en la comunidad judía: Eugene Sofer y Mark D. Szchuman, op. cit., Efraim Zadoff, **Historia de la educación judía en Buenos Aires (1935-1957)**, Buenos Aires, Milá, 1994; Iaacov Rubel, **Las escuelas judías argentinas (1985-1995). Procesos de evolución y de involución**, Buenos Aires, Milá, 1998

Asimismo, la presencia de extranjeros en Buenos Aires antes de la inmigración masiva ha sido un tema escasamente transitado por la historiografía local. Si bien en los últimos diez años han surgido una serie de trabajos sobre los españoles y portugueses en el período tardocolonial y principios del siglo XIX (como los de De Cristóforis, Reitano o Pérez)¹² el campo es aún fértil para continuar explorando nuevos temas y problemáticas asociados a las particularidades del período, donde los interrogantes y discusiones de los estudios migratorios luego 1880 poco ayudan a explicar la especificidad del período y del grupo migratorio.

La inestabilidad política, los vaivenes de las políticas educativas, el quiebre del vínculo con España, las estrechas relaciones comerciales con Gran Bretaña, la debilidad política institucional, fueron el escenario en el cual los escoceses ingresaron a la región rioplatense y fundaron una escuela vinculada a su iglesia presbiteriana escocesa. Este escenario plantea otro tipo de interrogantes y problemáticas que pretendemos explorar y estudiar en el contexto de una inmigración temprana. En esta etapa el caudal de extranjeros fue menos numeroso de lo que fue en la inmigración masiva. La sociedad receptora no se vio invadida por un aluvión de individuos procedentes de múltiples naciones que traían consigo prácticas y valores culturales diferentes a los locales. En consecuencia, la reacción y la posibilidad de absorción que tuvo la sociedad nativa en relación a estos extranjeros fue más positiva y abierta que en el período posterior, facilitando una posible inserción de estos extranjeros.

El objetivo del presente artículo es estudiar las particularidades de un grupo de extranjeros, los escoceses, durante la inmigración temprana utilizando la educación como prisma a través del cual indagar sobre este grupo migratorio y su particular inserción a la sociedad local. En el caso escocés la educación étnica dependía directamente de la Iglesia y, a diferencia de otros grupos migratorios, estos extranjeros tenían una larga tradición educativa que influyó y moldeó los emprendimientos educativos en el destino de emigración.

A lo largo del trabajo indagaremos sobre el surgimiento de la *St. Andrew's Scotch School* y su desarrollo en Buenos Aires. Comenzaremos por describir someramente el escenario educativo porteño entre 1820 y 1880 y luego analizaremos la percepción que tenían los angloparlantes residentes en Buenos Aires sobre la educación y las escuelas inglesas. Posteriormente abordaremos la primera experiencia educativa de la cual formaron parte los escoceses, la *Buenos Ayrean British School Society*, para luego centrar nuestra atención en la *St. Andrew's Scotch School* y sus características. El recorte temporal elegido responde a las fluctuaciones del movimiento migratorio británico.¹³ Iniciamos nuestra investigación a mediados de la década de 1820 cuando comenzaron a arribar al puerto del Río de la Plata gran cantidad de británicos atraídos por los proyectos colonizadores, la firma del Tratado con Gran Bretaña y el período de relativa paz y estabilidad bajo la administración rivadaviana.¹⁴ A su vez, en 1826 emergió la primera experiencia educativa de la cual participaron los escoceses activamente hasta la fundación de una escuela propia en 1838. Nos detenemos en 1880 el perfil de la comunidad escocesa se modificó, lo cual detonó un giro significativo en la administración y dirección del colegio escocés.

2. La educación en Buenos Aires

¹² Nadia De Cristóforis, **Migraciones de gallegos y asturianos a Buenos Aires a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX**, Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés, 2001 (inédita); Nadia De Cristóforis, **Bajo la Cruz del Sur. Gallegos y asturianos en Buenos Aires (1820-1870)**, Santiago de Compostela, Fundación Pedro Barrie de la Maza, 2010; Mariana Alicia Pérez, **En busca de mejor fortuna. Los inmigrantes españoles en Buenos Aires desde el Virreinato a la Revolución de Mayo**, UNGS/Prometeo, Buenos Aires, 2010; Emir Reitano, **La inmigración antes de la inmigración: Los portugueses de Buenos Aires en vísperas de la Revolución de Mayo**, Mar del Plata, EUDEM, 2010.

¹³ Dado que los registros oficiales concebían a todo angloparlante como “inglés” sin diferenciar entre estos a los escoceses, al momento de tomar datos estadísticos oficiales debemos incluir a los escoceses dentro del grupo más amplio de británicos.

¹⁴ Sobre los flujos migratorios británicos véase: Silveira, op. cit., 2008.

El sistema educativo en Buenos Aires durante buena parte del siglo XIX fue un sistema heterogéneo y descentralizado. Por un lado, estaban las escuelas públicas de varones bajo la dirección del Estado. Por otro lado, la educación femenina, descentralizada y corporativizada, estaba en manos de la Sociedad de Beneficencia. Estas instituciones convivían, a su vez, con las escuelas conventuales y las privadas de laicos. Las primeras orientaban sus esfuerzos a los niños más humildes (principalmente mulatos y mestizos), eran gratuitas y obviamente católicas.¹⁵ En el sector privado había una gran diversidad de escuelas. Los mejores establecimientos educativos, denominados colegios o liceos, eran institutos exclusivos para varones donde se brindaba educación elemental y media. Estos convivían con escuelas más pequeñas compuestas por un docente y un ayudante que impartían lecciones en una habitación de una casa. A su vez, las comunidades de inmigrantes ofrecían educación a los miembros de su congregación donde se enseñaba la religión y el idioma de la nacionalidad de origen. Por último, algunos niños se educaban por fuera de las instituciones escolares, ya sea con un tutor (muchas veces de origen extranjero) o con algún miembro de la familia. Sin embargo, contratar un maestro particular era caro, sólo los más ricos podían brindar este tipo de educación no formal a sus hijos.¹⁶

Este sistema educativo heterogéneo y descentralizado sufrió los embates de un período político y económicamente inestable. Luego de la independencia, las reformas rivadavianas buscaron establecer una educación pública, uniforme, gratuita y abierta y se extendió una mayor libertad de enseñanza. Como consecuencia se fundaron y desarrollaron una gran cantidad de escuelas públicas y privadas.¹⁷ En las décadas siguientes, el cambio de gobierno acarreó modificaciones en la legislación rivadaviana. En primer lugar, como consecuencia del ajuste de cuentas públicas bajo el gobierno de Rosas se eliminó el financiamiento de los colegios estatales. Las escuelas públicas gratuitas desaparecieron y los establecimientos privados florecieron al absorber los alumnos que antes asistían a las escuelas del estado.¹⁸ En segundo lugar, el Estado comenzó a ejercer un mayor control sobre las escuelas privadas. A partir de 1831 se exigió a todos los directores que solicitaran un permiso al inspector escolar para abrir sus puertas y se los obligó a presentar justificaciones sobre su moralidad, religión y suficiencia. En 1844 el control se reforzó con un nuevo decreto que estableció la necesidad de renovar el permiso anualmente y que prohibió que los extranjeros educaran a los niños nativos y que los protestantes instruyeran a niños católicos. A diferencia del decreto de 1831, el Ministerio de gobierno se hizo cargo directamente de hacer cumplir la norma que hasta ese momento los funcionarios públicos poco habían hecho para que se respetara. El control estatal se reforzó y muchas escuelas cayeron bajo la vigilancia estatal. No obstante, el gobierno otorgó permisos a algunos colegios que infringían estas normas. A las escuelas de extranjeros protestantes, muchas de ellas en manos de angloparlantes, se les permitió continuar funcionando si limitaban el ingreso a niños de su misma fe religiosa, aunque esta medida también fue esquivada por algunos maestros que continuaron recibiendo en sus instituciones alumnos nativos y católicos.¹⁹

¹⁵ Las escuelas conventuales desaparecieron en 1820 luego de la clausura de los conventos y volvieron a surgir en la década de 1850.

¹⁶ Carlos Newland, **Buenos Aires no es pampa. La educación elemental porteña. 1820-1860**, Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano, 1992; Carlos Newland, "Enseñanza elemental y superior (1810-1862)" en **Nueva historia de la nación argentina**, Buenos Aires Planeta, 2001, tomo VI, pp. 261-275.

¹⁷ En 1824 había 95 escuelas en la ciudad de Buenos Aires, 80 eran privadas y 15 públicas. Estas escuelas recibían unos 4.100 niños. Carlos Newland, op. cit. 1992.

¹⁸ En 1846 había 130 escuelas en la ciudad (sólo 5 eran públicas) a las cuales asistían 6.400 alumnos (el 90% concurría a los colegios particulares). Newland, op. cit., 1992.

¹⁹ Para un análisis más detallado sobre los decretos de Rosas véase: Antonio Salvadores, **La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420**, Buenos Aires, Talleres Gráficos, Consejo Nacional de Educación, 1941; Antonio Salvadores, "El decreto del 26 de mayo de 1844, sobre las escuelas de la provincia de Buenos Aires" en **Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas**, Buenos Aires, año VII, N° 39, enero-marzo 1929, pp. 41-63, Carlos Newland, op. cit., 1992.

Con la caída de Rosas, los gobiernos posteriores anularon las normas restrictivas del gobernador, se volvió a un período de mayor libertad para las escuelas particulares, se incrementó la financiación estatal y se volvió a establecer la gratuidad escolar. La introducción de escuelas públicas y gratuitas afectó directamente a los establecimientos privados, en especial a los más pequeños que habían surgido cuando los colegios del estado dejaron de ser financiados por el erario público. Si bien la educación privada sufrió inicialmente el impacto de la creación de escuelas estatales gratuitas y muchas debieron cerrar,²⁰ una vez que el crecimiento de escuelas públicas se estabilizó, el sector privado se recuperó. Escuelas nuevas emergieron a la par del crecimiento de la población como consecuencia de la inmigración, del crecimiento económico del período y de la amplia libertad que se les otorgó.²¹

3. La educación para los ingleses y escoceses

A partir de la década de 1820 el ingreso de ingleses, escoceses, irlandeses y norteamericanos a Buenos Aires así como la política de mayor libertad de enseñanza de Rivadavia creó condiciones favorables para el surgimiento de escuelas angloparlantes²² donde se enseñaban los contenidos básicos de una instrucción elemental –lectura, escritura y aritmética– así como el inglés.

Las condiciones pre-migratorias influyeron en el desarrollo de estos emprendimientos. Como protestantes muchos británicos se preocuparon por establecer un sistema educativo donde las nuevas generaciones pudieran recibir una educación elemental similar a la de sus patrias de origen. En Inglaterra y en Escocia, como consecuencia de la reforma protestante, se desarrolló tempranamente un sistema educativo cuyo objetivo era que los nuevos fieles se familiarizaran con la Biblia. A su vez, según afirma Stone, la lucha entre anglicanos y disidentes por convertir a la clase baja motivó el desarrollo de un sistema educativo popular.²³ Posteriormente, hacia fines del siglo XVIII y durante el siglo XIX se produjo una nueva expansión del sistema educativo y de las tasas de alfabetización.²⁴ Como consecuencia los ingleses y escoceses que emigraron tenían una amplia experiencia educativa y estaban acostumbrados a recibir algún tipo de instrucción si bien no fuera elemental.

Existían diversos tipos de establecimientos donde los ingleses y escoceses podían recibir algún grado de instrucción en la madre patria. Por un lado, estaban las escuelas dominicales, muy

²⁰ En 1846 había 127 escuelas particulares y en 1856 más de la mitad ya no estaban en funcionamiento. Carlos Newland, op. cit., 1992.

²¹ Para 1860 había 176 escuelas (137 particulares, 37 públicas) a las cuales asistían 11.200 niños. En 1870 el total de colegios ascendió a 290 (el 55% estaban en manos privadas y el 44% eran del estado) a los cuales concurrían 20.000 alumnos. Newland, op. cit., 1992 y Ramos, op. cit.

Sobre la educación en Buenos Aires durante la primera mitad del siglo XIX además de los textos ya citados véase: Carlos Newland, “La educación primaria privada en la ciudad de Buenos Aires, 1820-1834” en **Revista Libertas**, N° 4, mayo 1985, pp. 25-38; Carlos Newland, “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales” en **HAHR**, vol. 71, N° 2, mayo 1991, pp. 335-364; José Bustamante Vismara, **Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires (1800-1860)**, Buenos Aires (La Plata), Asociación Amigos del Archivo Histórico, 2007; Antonio Salvadores, “La enseñanza primaria y la universidad en la época de Rosas” en Ricardo Levene (director), **Historia de la nación Argentina (desde los orígenes hasta la organización definitiva en 1862)**, Buenos Aires, El Ateneo, 1962, vol VIII, pp. 253-269; Mark D. Szuchman, “Childhood Education and Politics in Nineteenth-Century Argentina: the Case of Buenos Aires”, **HAHR**, N°1, vol. 70, febrero 1990, pp. 109-138; Marcelo Caruso, “Diverging meaning of the ‘popular’. Popular education in the city of Buenos Aires at the begin of the liberal era (1852-1872)” en **31 ISCHE Conference**, Utrecht, 2009.

²² Por escuelas angloparlantes y/o inglesas nos referimos a las instituciones educativas dirigidas por ingleses, escoceses, irlandeses y/o norteamericanos o que se promovían como tales.

²³ La educación fue tomada por los disidentes y los metodistas como medio para difundir sus ideas religiosas y conquistar fieles; ante esta situación los anglicanos fueron arrastrados y estimulados a imitar este modelo y fomentar y difundir un cierto grado de educación entre las clases pobres. Lawrence Stone, “Literacy and Education in England, 1640-1900” en **Past & Present**, N° 42, febrero 1969, pp. 69-139.

²⁴ Para el 1900 las tasas de alfabetización eran del 98% en Escocia y del 97% en Inglaterra y Gales. Lawrence Stone, op. cit.

establecidas en las congregaciones puritanas y evangélicas, donde se enseñaba principalmente la lectura de la Biblia, aunque algunas también brindaban instrucción en escritura y aritmética. Este tipo de escuelas contaban con la ventaja de encajar fácilmente en la rutina laboral de la clase trabajadora y no significaban un gasto extraordinario: no requerían un edificio especial ni maestros pagos y no necesitaban un capital inicial para fundarse. Por otro lado, estaban las escuelas diarias entre las cuales se destacaban las denominadas *grammar schools* que dependían de la Iglesia Oficial Anglicana. Allí se enseñaba latín, griego, inglés, aritmética y escritura. Por su parte, los protestantes no conformistas, excluidos de estas escuelas, crearon sus propios establecimientos educativos, donde, además de educación elemental, ofrecían otras materias como idiomas modernos, literatura, matemática y ciencias naturales. Estos emprendimientos eran solventados por medio de donaciones, suscripciones voluntarias y cuotas pagadas por los padres. También estos colegios contaban con el apoyo económico del terrateniente residente en la región así como del clero. No obstante, estas no satisfacían las expectativas de aquellos que pretendían algo más que las habilidades básicas. Para ellos estaban las denominadas *public schools*, instituciones educativas inglesas de alta distinción, de las cuales las clases trabajadoras en su mayoría quedaban excluidas.²⁵

De este modo, las condiciones pre-migratorias influyeron en el deseo de estos extranjeros por desarrollar rápidamente escuelas que atendieran sus necesidades educativas. No obstante, no todos tenían en mente un mismo modelo. Por un lado, los párrocos de las respectivas iglesias protestantes (metodistas, anglicanos, presbiterianos), en muchos casos excedieron el ámbito religioso para abarcar la formación y mantenimiento de la vida comunitaria entre los inmigrantes. En este sentido, buscaron desarrollar entre los inmigrantes una identidad étnica y erigirse como refugios de etnicidad.²⁶ Por ello, una de las principales preocupaciones de los párrocos era el futuro de los más pequeños, en especial la influencia que sobre ellos podría ejercer el catolicismo predominante en el país. A través de diversos medios procuraron que estos recibieran una instrucción elemental que les permitiera ser buenos fieles según las pautas y normas de la propia religión y desarrollar en ellos una identidad vinculada a los valores y costumbres de la madre patria. Para ello se preocuparon por fundar escuelas comunitarias de bajo costo para que todos los niños pudieran acceder a la educación. Los padres de familia, por su parte, en general, sólo demandaban para sus hijos una cierta educación. A muchos padres, como veremos en sus manifestaciones públicas en el *British Packet*, sólo les importaba que sus hijos recibieran una cierta educación elemental sin preocuparse específicamente por el carácter étnico de la misma.

El futuro de las nuevas generaciones de ingleses y escoceses que crecían en el país consternó a algunos, quienes alzaron su voz públicamente a través de la prensa. En el periódico inglés *British Packet* entre mayo y julio de 1834 aparecieron un conjunto de notas firmados por *Benevolus*, donde un escritor anónimo resaltaba la importancia de la educación de los jóvenes, dado que en ella residía el futuro de la sociedad, era la base de la religión, la felicidad y la libertad civil. A su juicio, sin embargo, en Buenos Aires esta prioridad no estaba siendo ponderada. Los extranjeros en Buenos Aires eran “indolentes ante la necesidad de ofrecer a los más pequeños una educación que les permitiera afrontar el desafío de la vida con el éxito, el honor y las ventajas que les brindaría la educación”.

²⁵ Sobre la educación en Inglaterra y Escocia véase: Lawrence Stone, op. cit., Gillian Sutherland, “Education” en F. M. L. Thompson, (ed.), **The Cambridge Social History of Britain 1750-1950. Social Agencies and institutions**, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, Vol. 3.

²⁶ Entendemos la categoría de etnicidad como una categoría inventada, una construcción cultural lograda a lo largo de un proceso histórico a través del cual la identidad étnica se construye y reconstruye continuamente en respuesta a la realidad cambiante. Los grupos étnicos son formas de organización social en tanto categorías de adscripción e identificación de los actores que organizan las relaciones entre individuos. Sobre la categoría de etnicidad véase: Frederik Barth, “Introduction” en Frederik Barth (ed.), **Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference**, Boston, William Little Yancey, Eugene P. Ericksen y Richard N Juliani, “Emergent Ethnicity: A Review and Reformulation” en **American Sociological Review**, vol. 41, N° 3, junio 1976, pp. 391-403, Brown and Co., 1969 Kathleen Neils Conzen,, David Gerber, Ewa Morawska, George Pozzetta y Rudolph Vecoli, “The Invention of Ethnicity: A Perspective From the USA” en **Altreitalia**, N° 3, abril 1990, pp. 37-63.

“The cause of Juvenile Education, in point of importance, is second to none. It is the source of all that is great and honourable; the basis of true and rational religion; the centre of social happiness, and the cement of civil liberty. It fits a man for acting his part in the great drama of life with success, honor, and advantage (...) The cause advances slowly, not that its enemies are powerful, but because its friends are indolent.”²⁷

A su vez, *Benevolus* expresaba su preocupación ante la gran cantidad de niños “ignorantes, desaliñados, bulliciosos, abandonados” que deambulaban por las calles sin ocupación útil alguna. El trasplante migratorio, consideraba, había quebrado la unidad de los extranjeros y muchos valores presentes en los países de origen habían desaparecido. En la aventura inmigratoria los hombres se habían vuelto egoístas e individualistas. En esta situación muchos habían descuidado sus deberes sociales y familiares zambulléndose en la intemperancia y el libertinaje. Los culpables de esta situación eran los padres, quienes no se ocupaban de instruir a sus hijos ni de apoyar aquellas instituciones que se encargaban de la instrucción de los menores. La principal preocupación era el futuro de todos aquellos hijos de extranjeros que crecían en estas condiciones:

“(...) A variety of causes have conspired in producing this deplorable result. Among these, the heterogeneous elements of which our foreign society is composed, may be mentioned as one of the most prominent. Men of the most opposite views and principles, from all quarters of the world, are blended together in one chaotic mass. The restraint of relationship and neighborhood, the almost instinctive influence of habit and custom, and that salutary deference to public opinions which operate so extensively and so benignly in long established and well regulated societies, are here wholly unknown. Broken and severed in the rude act of transplantation, these secret but powerful auxiliaries of virtue, order, and patriotism, have ceased for ever. Released from their artificial restraints, the Emigrant, in too many cases, becomes a reckless adventurer; responsible only to those upon whom he is immediately dependant in his daily avocation, and utterly regardless to every consideration of character and reputation. In such circumstances, it is to be expected that many will become remiss in the discharge of their social and relative duties; and that others will plunge, as we daily see them, into all the excesses of intemperance and licentiousness... They bequeath to the world, in their hapless offspring, a legacy of ignorance and worthlessness, that must be removed and corrected by others, unless they are prepared to hazard the many future evil consequences that will infallibly result from them... Here, then, is the prolific source of evil; the culpable apathy, and the still more culpable irreligion and immorality of Parents...”²⁸

Este defensor de la educación estimaba que había unos 350 hijos de británicos y norteamericanos que estaban en edad de recibir instrucción. Sin embargo, sólo unos 150 niños recibían instrucción formal mientras que emprendimientos educativos como el de la *Buenos Ayrean British School Society* fracasaban, ante la escasez de recursos y alumnos.²⁹

Para que la causa de la educación triunfase no sólo debía haber un mayor interés por parte de los padres por instruir a sus hijos, sino también debía multiplicarse el patronazgo público y mejorarse la educación ofrecida, contratando maestros calificados, desarrollándose una infraestructura acorde al proyecto, invirtiéndose en la compra de los materiales necesarios para impartir la instrucción localmente y administrando correctamente los emprendimientos educativos.³⁰

Sin embargo, la visión de este individuo no fue la única que circuló por la prensa angloparlante. Por el contrario, otros sujetos resaltaron las virtudes y éxitos alcanzados por diversos

²⁷ **British Packet** 10/5/1834 p. 2.

²⁸ **British Packet** 17/5/1834 pp. 2 y 3.

²⁹ **British Packet** 7/6/1834 p. 3.

³⁰ **British Packet** 14/6/1834 p. 2.

colegios angloparlantes en el período. Por ejemplo, fueron continuos los elogios a algunos colegios dirigidos por ingleses y escoceses provenientes de diversas personas involucradas en la educación de los niños angloparlantes (suscriptores de la *Buenos Ayrean British School Society*, padres de alumnos, angloparlantes respetados). Públicamente expresaron su satisfacción por los avances alcanzados en los colegios y resaltaron el espíritu e inteligencia de los niños y su continuo progreso. La imagen de los niños era completamente opuesta a la de *Benevolus*: mientras que el último los describía como “ignorantes, desaliñados, bulliciosos, abandonados” un suscriptor de la *Buenos Ayrean British School Society* encontraba a los alumnos de la escuela de Ramsay, por ejemplo, “neat, healthy, cheerful lads, who went through the various exercises of the day with a self-possession, accuracy, and precision, that met with the unqualified approbation of the numerous and respectable attendance.”³¹

¿Por qué entonces esta visión negativa sobre la segunda generación de inmigrantes, su futuro en la sociedad y el estado de las escuelas angloparlantes? Las escuelas regentadas por ingleses, escoceses, norteamericanos e irlandeses eran concurridas por gran cantidad de alumnos ante una competencia que tendía a crecer, diversificarse y complejizarse con el paso del tiempo.³² ¿Por qué el enfado de este sujeto? ¿Por qué alzar la voz públicamente para llamar la atención sobre la educación juvenil? Este tipo de discurso fue frecuente entre los líderes étnicos de varias comunidades de extranjeros, e incluso el mismo reclamo, como ha estudiado Seiguer, se encuentra entre los ingleses a principios del siglo XX.³³ El malestar de este sujeto no provenía de una crítica por la calidad de la enseñanza que estaban recibiendo estos niños o por la escasez de escuelas. La insatisfacción de *Benevolus* pareciera haber estado vinculada a un deseo por conformar una comunidad étnica por medio de la educación. De ahí su constante reclamo por la pérdida de valores de la madre patria y el individualismo de los compatriotas. La instrucción de los jóvenes le brindaría a la población angloparlante un elemento de cohesión dado que permitiría inculcar los valores, hábitos y principios religiosos de la madre patria y sobre estos se construiría la comunidad angloparlante.

Había una cantidad significativa de colegios angloparlantes, muchos de ellos a cargo de individuos de gran capacidad y prestigio. No obstante, el malestar de *Benevolus* se debía a que la mayoría de estas escuelas no buscaban educar a los niños étnicamente. Mientras que este tipo de colegios se multiplicaban, los primeros intentos por construir emprendimientos educativos que reprodujeran y reconstruyeran valores y costumbres de la madre patria fracasaban ante la escasez de alumnos y recursos como el de la *Buenos Ayrean British School Society*. En especial, la crítica provenía del “peligro” que muchos hijos de ingleses y escoceses enfrentaban al no poder acceder a las costosas escuelas particulares angloparlantes. Si no accedían a estos colegios y no se apoyaban los emprendimientos educativos comunitarios de bajo costo entonces estos terminarían asimilándose a la sociedad receptora y perderían así los valores culturales y morales de la madre patria.

4. Las escuelas comunitarias: primeros esfuerzos por construir una educación étnica

Entre 1820 y 1880 emergieron dos tipos de instituciones educativas angloparlantes: escuelas particulares y colegios comunitarios. Las primeras no serán objeto de este artículo.³⁴ Los colegios comunitarios apuntaron a educar exclusivamente a los angloparlantes, brindando una educación elemental que a su vez buscaba construir entre los emigrantes una cierta unidad re-creando ciertos valores, principios morales y costumbres de la madre patria.

³¹ *British Packet*, 3/1/1835.

³² Las escuelas inglesas han sido estudiadas por la autora en un trabajo inédito: “Las escuelas inglesas y escocesas en Buenos Aires: entre la iniciativa particular y la educación étnica”.

³³ Véase: Paula Seiguer, op. cit.

³⁴ “Educating a City’s Children: British Immigrants and Primary Education in Buenos Aires (1820-1880)” *The Americas*. 70:1, July 2013, pp. 33-62

En 1826 un grupo heterogéneo de angloparlantes fundó la *Buenos Ayrean British School Society* (BABSS). Esta Sociedad se planteó la necesidad de organizar la educación de los niños extranjeros de habla inglesa residentes en la región. Su objetivo era proveer educación a los hijos de las familias más modestas de la población angloparlante que no pudieran acceder a las escuelas de particulares o contratar un tutor. La escuela se solventó a través de una modesta cuota mensual³⁵ y de los fondos recaudados por medio de suscripciones voluntarias y donaciones entre los angloparlantes residentes en Buenos Aires.

La BABSS tuvo unos cuantos años de efervescencia con gran cantidad de niños que concurrían a sus colegios (llegó a contar en 1831 con 90 alumnos) y varios individuos destacados de la población angloparlante local contribuyendo económicamente a su sustento (en 1832 contaba con 84 suscriptores) y colaborando en su administración. No obstante, para fines de la década de 1830 su decadencia era ya inevitable. La iniciativa había surgido en 1826 cuando había pocos colegios (tanto nativos como angloparlantes). Para la década de 1840 el panorama era otro. La oferta había crecido y se había diversificado: surgieron gran cantidad de escuelas privadas regenteadas por locales, por extranjeros y por angloparlantes y además emergieron otros colegios dentro de la comunidad escocesa e inglesa que competían directamente con los objetivos de los colegios de la BABSS (el colegio escocés *St. Andrew's Scotch School* y el inglés *British Episcopal School*). Este escenario dificultó crecientemente la posibilidad de reunir fondos entre los angloparlantes (el colegio se solventaba principalmente gracias a suscripciones voluntarias). Si bien inicialmente muchos contribuyeron activamente, pocos continuaron su apoyo en el tiempo según se denunció públicamente varias veces en el *British Packet* al punto que el colegio debió cerrar sus puertas y con el dinero recaudado se envió a los niños más humildes a colegios particulares dirigidos por ingleses. También en dicho periódico algunos angloparlantes preocupados por el futuro de la BABSS denunciaron que el fracaso del emprendimiento se debía a la falta de experiencia y eficiencia de los docentes, la deficiente infraestructura y la escasez de recursos materiales (libros, mapas, bancos, etc.).³⁶

Por otra parte, la congregación angloparlante era muy heterogénea. El fracaso de la BABSS se debió también a la dificultad de cohesionar elementos tan disímiles como las identidades inglesas, escocesas, irlandesas y norteamericanas que a su vez respondían a diversas confesiones religiosas. Unos eran anglicanos, otros presbiterianos, católicos o metodistas. Las diferencias de un grupo tan heterogéneo al poco tiempo entraron en conflicto; era difícil encontrar un punto en común, más allá de la lengua, para unirse y formar una comunidad en la cual la educación cumpliera un papel central. En especial, como veremos, las diferencias religiosas habían provocado desacuerdos y discusiones entre los grupos dirigentes y fue sólo cuestión de tiempo hasta que estas estallaran y la ilusión de crear una “comunidad angloparlante” se disolviera.

Esto sucedió en 1838. El detonante fue la exclusión de los clérigos de la administración de la BABSS quienes pasaron a ser considerados miembros honorarios. Esto desató la furia del pastor presbiteriano William Brown, quien cumplía un rol fundamental como líder étnico de la congregación escocesa desde el lugar que ocupaba en el púlpito de su iglesia. El *British Packet* fue el canal a través del cual se hicieron públicas las diferencias entre los líderes que componía la BABSS. El punto central que obstaculizó el emprendimiento y terminó por desmoronarlo fue la instrucción religiosa. En 1826, la población angloparlante residente en Buenos Aires era pequeña por lo cual se erigió un proyecto educativo que uniera a ingleses, escoceses, irlandeses y norteamericanos. De este modo, en un primer momento se buscó reconstruir una identidad entre

³⁵ En 1826 la cuota mensual era de \$1m/c con cuatro reales por niño (aunque si lo padres no podían pagar se ofrecerían también becas), mientras que, por ejemplo, en 1822 la escuela particular de Mrs. Hyne cobraba entre \$4m/c y \$6m/c por una educación muy similar. En la década de 1830 la cuota era de entre unos \$5m/c y \$7m/c en la BABSS, mientras que en otro colegio privado, como el de Mr. Clark, la cuota era de \$30m/c.

³⁶ “These causes may be classed under three general heads: - 1st. The want of experiences and efficient teachers; -2d. Inadequate superintendence; - and 3d. imperfect accommodation, and defective apparatus.” *British Packet*, 7/6/1834 p. 3.

estos extranjeros vinculado principalmente a la lengua resignándose otros elementos identitarios, como por ejemplo la religión. Sin embargo, este arreglo no satisfacía a los pastores de las distintas confesiones, quienes desempeñaron un papel central en este primer emprendimiento educativo. El ministro presbiteriano, el Rev. Brown, al estallar el conflicto al interior de la BABSS, hizo pública su disconformidad ante la ausencia de instrucción religiosa en los colegios de la Sociedad, llegando a acusar al comité directivo de la Sociedad de llevar adelante una actitud hostil a la religión al excluir a los ministros religiosos del emprendimiento:

“I always prefer some kind of education, though defective, to none at all. I was willing to keep the peculiarities of religion in abeyance for the sake of the interest of general education, imagining in my simplicity that the other friends of the Society were actuated on their part by a similar spirit. It now appears however that their exclusion of religion from the business of the Society arose... from actual hostility to religion.”³⁷

Ante la embestida del Rev. Brown, el Comité rechazó las denuncias del presbítero y acusó a los ministros de las diferentes confesiones de ser los causantes de muchos de los males que sufrió la Sociedad desde sus inicios. Los celos, las disputas y las medidas frustradas fueron la consecuencia, denunció el Comité, de las diferencias sectarias entre los clérigos:

“A very few months served to call into operation all the jealousies, bickerings, and thwarting measures to which they have already alluded, an evil that continued with progressive acrimony, till one Clergyman laid it down as the condition, sine qua non, of his remaining in the Committee, that a brother Clergyman should be excluded nay expelled from it. Nor were the interested and sectarian tendencies of which we have also spoken dormant in the mean time. Did not a Rev. gentleman make public overtures to the Committee that the Schools should be dubbed Episcopalian, and connected with his congregation, and that he would guarantee the patronage of the British Legation, and render other important services to the cause? Did not another Rev. gentleman labour indirectly, but tenaciously and perseveringly, to render the Schools subordinate to the interests of the North American Presbyterian Chapel? At a very recent period were there not symptoms of a collision between the two reverend members of Committee as to the destination of the Schools, and the topic creeds and catechisms.”³⁸

El enfrentamiento entre el Comité y el Rev. Brown hizo públicas de este modo las diferencias y conflictos entre los líderes étnicos de los distintos grupos religiosos que componían la sociedad educativa. Las denominaciones y sus líderes tenían intereses diferentes y, hasta cierto punto, opuestos lo cual produjo constantes enfrentamientos. Como estos no pudieron amalgamarse, la ruptura fue inevitable. Según los registros del Consulado Británico cerca de 2.200 súbditos de la corona de Inglaterra habían ingresado a la región antes de 1826, de los cuales unos 300 eran escoceses.³⁹ Para 1838 el total de británicos ascendía a unos 3.500 individuos de los cuales unos 450 eran escoceses. El crecimiento de la comunidad británica (y escocesa) hacía posible y viable emprender un proyecto educativo independiente.⁴⁰ Para mayo de ese mismo año la unión de las diferentes confesiones para ofrecer educación a los niños más humildes angloparlantes se quebró definitivamente y la iglesia episcopal anglicana así como la presbiteriana escocesa volcaron sus esfuerzos en fundar colegios dependientes de las respectivas Iglesias donde la educación religiosa pasaría a ser primordial en la educación de los niños, mientras que la BABSS quedó en manos de laicos.

³⁷ **British Packet**, 24/2/1838 p. 2.

³⁸ **British Packet**, 3/3/1838 p. 1 a 3.

³⁹ Consulado Británico (CB), **Register of British Subjects (RBS)**, tomo I.

⁴⁰ Para un análisis sobre los flujos migratorios británicos durante la primera mitad del siglo XIX véase: Alina Silveira, op. cit., 2008.

5. La escuela escocesa: *St. Andrew's Scotch School*

A principios de 1838 el Rev. Brown fundó una escuela dependiente de la Iglesia presbiteriana escocesa y bajo su supervisión y administración: la *St. Andrew's Scotch School*. El colegio escocés perseguía el mismo objetivo que la BABSS: brindar una educación elemental y a bajo costo a los niños más humildes. No obstante, la educación y la instrucción religiosa, como en las escuelas étnicas danesas y alemanas, estarían unidas.⁴¹

El modelo de colegio propuesto era similar al sistema educativo escocés, donde la mayoría de los niños eran instruidos en escuelas que estaban bajo el control de los respectivos pastores de cada parroquia. En Escocia, como vimos, el problema de la educación de la población había cobrado gran relevancia con la reforma protestante. A diferencia de los anglicanos, para los presbiterianos era esencial que los fieles tuvieran cierto grado de alfabetización para que pudieran leer la Biblia y ser buenos fieles. Por ello, la Iglesia presbiteriana escocesa desempeñó un papel central en el desarrollo del sistema educativo escocés y en la expansión de la alfabetización en dicho país, el cual contaba con tasas de alfabetización más elevadas que las de Inglaterra.⁴² Cuando Escocia se unió a Inglaterra en 1707 contaba con una sociedad establecida, una historia peculiar, una religión propia y un sistema político e institucional propio, en especial en lo que respecta a la educación, el cual conservó tras la unión. El calvinismo escocés creó un sistema educativo muy extenso que llegó a la mayoría de los escoceses. Cada parroquia era responsable de las escuelas, las cuales eran solventadas por medio de un impuesto obligatorio cobrado a los terratenientes y eran controladas por la Iglesia Presbiteriana (el pastor supervisaba la escuela y evaluaba las calificaciones de los maestros). Estos colegios ofrecían educación a los pobres y a los ricos por igual. La currícula escolar en Escocia también era más ambiciosa que en Inglaterra, además de las “tres R” (lectura, escritura y aritmética elemental), las escuelas parroquiales enseñaban matemática, latín e incluso algo de griego.⁴³

5.1 Los objetivos de la escuela

Al momento de su fundación la escuela se proponía brindar a los escoceses presbiterianos, en primer lugar, pero también a todos los niños británicos (y eventualmente a cualquier otro niño) una enseñanza elemental (lectura, escritura y aritmética), que les permitiera ser buenos fieles. Según las reglas del colegio la educación que se brindaría sería acorde a las sagradas escrituras y respetando los métodos más modernos de enseñanza.⁴⁴ Junto con la educación elemental religiosa, el colegio tenía una clara orientación comercial (sus materias incluían aritmética, contabilidad y redacción de cartas) y se enseñaba inglés así como el castellano.

Hacia mediados del siglo XIX, la enseñanza impartida en el colegio había cambiado. Los esfuerzos iniciales por garantizar un maestro escocés fueron abandonados a mediados del siglo XIX cuando el Rev. Smith, quien había sido contratado en Escocia para ocupar el cargo de Director, asumió como pastor de la congregación al retirarse el Rev. Brown. Durante las siguientes dos décadas se contrató en su lugar a maestros entre la congregación local. Como consecuencia se redujeron las clases de matemática y contabilidad, el colegio perdió su orientación comercial; la instrucción se limitó a lectura y gramática inglesa, escritura, geografía elemental y aritmética

⁴¹ **British Packet** 20/4/1838. Sobre las escuelas danesas véanse los trabajos de María Bjerg y sobre las alemanas: Carlos Newton. op. cit.

⁴² En 1855 las tasas de alfabetización en Escocia eran del 89% para los hombres y del 77% para las mujeres, mientras que en Inglaterra estos valores eran del 70 y 59% respectivamente. Gillian Sutherland, op. cit.

⁴³ Para más información sobre la educación en Escocia véase: Lawrence Stone, op. cit., Gillian Sutherland, op. cit., Eric Hobsbawm, **Industria e imperio. Una historia económica de Gran Bretaña desde 1750**, Buenos Aires, Ariel, 1998.

⁴⁴ Reglamento del colegio (1838). Las normas se encuentran transcritas en Monteith J. Drysdale, **One hundred years old. 1838-1938**, Buenos Aires, The English Printery, 1938.

elemental.⁴⁵ Según un informe levantado en 1861, los alumnos que asistían al colegio escocés podían leer con bastante facilidad y su pronunciación, en muchos casos, era clara. No obstante, se remarcaba que esto probablemente fuera consecuencia de que muchos de los niños que asistían eran escoceses o hijos de escoceses por lo cual el inglés lo aprendía en sus casas. Las lecciones de gramática, por otro lado, eran muy rudimentarias, el análisis no era una práctica habitual y la sintaxis, pronunciación y acentuación no eran enseñadas. La evaluación sobre la enseñanza de geografía fue poco satisfactoria⁴⁶ así como la instrucción en contabilidad, geometría y álgebra. No se enseñaba historia ni composición inglesa.⁴⁷

De este informe podemos suponer que los esfuerzos del colegio hacia mediados del siglo XIX estaban centrados en brindarles a los alumnos una enseñanza centrada en la propia religión (el colegio continuó fuertemente vinculado con la Iglesia Presbiteriana, llegando a tener como maestro al mismo pastor que la congregación religiosa) y el idioma inglés, el cual se esperaba que los niños hablaran y escribieran correctamente y, en segundo lugar de importancia, que tuvieran algún conocimiento elemental de contabilidad, álgebra y geometría. Hacia 1861 el colegio pareciera haber puesto énfasis en asegurar la pervivencia del idioma y la religión. No obstante, esta situación no era aceptable para algunos miembros de la comunidad escocesa involucrados en el colegio, quienes emitieron un informe bastante crítico sobre la situación del colegio. Estos proponían fortalecer la enseñanza del inglés y mejorar el dictado de las otras materias para brindar a los niños una mejor educación. A pesar de las críticas ningún cambio sustancial en la enseñanza se suscitó en los siguientes años y el colegio continuó por el mismo camino veinte años más.

5.2 *Concurrencia al colegio*

El colegio se proponía, al igual que la BABSS, educar a los niños de las familias más humildes de la comunidad, por ello la cuota mensual era baja y los niños vinculados a la iglesia presbiteriana (no alcanzaba con ser escocés sino que también se debía estar fuertemente vinculado a la iglesia presbiteriana escocesa) podían solicitar becas.⁴⁸ ¿Eran estos niños quiénes concurrían a la escuela escocesa? No podemos contestar esta pregunta porque carecemos de fuentes directas sobre el alumnado del colegio. No obstante, Drysdale afirma que entre los alumnos de la década de 1840 se encontraban los hijos de algunos miembros del Comité Directivo (Galbraith, McClymont, McLean) y otros ingleses y escoceses destacados como Barton, Dowdall, Gowland o Lawson. Si bien el colegio se fundó para garantizar a los niños más humildes educación a bajo costo, también accedieron a este colegio los hijos de individuos respetados de la comunidad, colaboradores de la iglesia y del colegio. El colegio entonces, no parece haber sido, aunque sea en sus inicios, un colegio de caridad que organizaban los más acaudalados para los menos afortunados. Probablemente también las familias más acaudaladas enviaran a sus hijos a este colegio tanto por la instrucción impartida para que sus niños fueran educados bajo los valores y pautas culturales de la madre patria a través del idioma y la religión. A su vez, el colegio ofrecía un ámbito en el cual la segunda generación de escoceses en Buenos Aires podía socializar y recrear así los lazos comunitarios. Es probable entonces, que estos padres consideraran más importante que sus hijos estrecharan vínculos con otros escoceses e hijos de escoceses que con niños de su misma condición socioeconómica. La comunidad escocesa no era lo suficientemente grande como para que

⁴⁵ Report of the Sub-Committee appointed at Committee meeting held 3rd. May 1861. Citado en Monteith J. Drysdale, op. cit.

⁴⁶ Según el informe niños tenían conocimientos elementales y podían repetir de memoria algunas palabras del libro y estaban “familiarizados” con la división de la superficie terrestre y podían señalar en el mapa varios continentes.

⁴⁷ Report of the Sub-Committee appointed at Committee meeting held 3rd. May 1861. Citado en Monteith J. Drysdale, op. cit.

⁴⁸ La cuota en 1838 era de entre \$5m/c y \$8m/c en función de los cursos tomados. Las cuotas mensuales de los colegios privados angloparlantes eran mucho más elevadas, por ejemplo la escuela de Mr. Clark cobraba en 1842 \$30m/c.

coexistieran escuelas comunitarias segregadas según la posición social y económica de sus miembros.⁴⁹

No obstante, no sólo la congregación presbiteriana escocesa mandó a sus hijos a este colegio. Escoceses, ingleses e irlandeses católicos e incluso familias de la sociedad local enviaron a sus hijos al colegio. En las actas del Comité del colegio se informó que, a partir del decreto de 1844, se debió rechazar el ingreso de niños británicos católicos y nativos: “...many applications for admission have been made by British Roman Catholics and natives; but in consequence of the restriction placed upon the school by Government, they have been invariably refused”.⁵⁰ Es probable entonces que aquellos que enviaron a sus hijos al colegio o quisieron hacerlo, no buscaran allí solamente una educación étnica sustentada en la religión, sino una educación en un país donde todavía no existían escuelas de calidad accesibles a bajo costo. Además, se les brindaba educación en inglés que era de gran utilidad ante el crecimiento de los negocios británicos en la región.

Dado que la escuela escocesa aceptaba a niños de diferentes procedencias nacionales y confesionales, el decreto de 1844 le asestó un duro golpe. En 1843 asistían unos 140 niños, en 1844 tan sólo 30 y en los años siguientes el alumnado no superó los 50 niños. El decreto de 1844 había limitado la libertad de muchos colegios protestante y de extranjeros. Si bien el colegio escocés consiguió un permiso especial para continuar funcionando, debió limitar su alumnado a niño de su misma confesión religiosa sino quería que el gobierno lo clausurara.

En la década siguiente, las normas rosistas que restringían la educación privada se eliminaron y se otorgó mayor libertad a las escuelas particulares. Sin embargo, el colegio escocés no logró recuperar su alumnado. En la década de 1850 asistieron al colegio unos 60 niños promedio por año, de los cuales sólo el 40%, según el informe de 1861, formaban parte de la congregación presbiteriana.⁵¹ Levantadas entonces las restricciones rosistas, el colegio pareciera haber vuelto a aceptar niños de cualquiera confesión y probablemente de diversas nacionalidades. No obstante, esta vez ello no alcanzó para recuperar el alumnado que había tenido antes del decreto de 1844. Por un lado, la institución se debilitó hacia mediados del siglo XIX. Por otro lado, entre 1860 y 1880 emergieron una gran cantidad de colegios particulares ingleses, que brindaban una educación más compleja que la ofrecida por el colegio escocés, aunque a un costo mayor.⁵² Para aquellos que no pudieran afrontar este gasto, estaba la escuela pública gratuita, la cual volvió a desarrollarse luego de la caída de Rosas y que ofrecía una educación elemental (lectura, escritura, geografía y castellano) similar a la del colegio escocés, aunque no incluía la enseñanza del inglés (que podía ser enseñado en el propio hogar si la familia quería mantener la lengua de la patria de origen y no podía solventar el gasto de una escuela particular) ni del dogma presbiteriano (que podía ser aprendido en la escuela dominical).⁵³

En suma, la *St. Andrew's Scotch School* orientó sus esfuerzos a los niños más humildes de la comunidad escocesa probablemente porque, como sugiere Seiguer para los colegios ingleses de principios del siglo XX, estos niños fueran considerados más susceptibles de perder las pautas y valores culturales de sus padres e integrarse más rápidamente a la sociedad local dado que no

⁴⁹ Para 1887 el censo municipal de la ciudad de Buenos Aires contabilizaba unos 4.200 “ingleses”. Dado que, como vimos, los registros oficiales consideraban todo angloparlante inglés, entre estos se encontraban los escoceses. Ahora bien, si a su vez consideramos los datos estadísticos porcentuales del Consulado Británico (en cuyos registros se anotaban voluntariamente los súbditos de la corona británica, principalmente los varones y padres de familia), el 26% de la población británica era escocesa. Entonces podríamos suponer que unos 1.100 de los 4.200 “ingleses” censados en 1887 serían escoceses que habitaban en la ciudad. **Censo Municipal de 1887 y CB, RBS**, tomos II y III.

⁵⁰ Acta del comité, citado en Monteith J. Drysdale, op. cit., p. 77.

⁵¹ Drysdale, op. cit.

⁵² Por ejemplo, en 1866 el colegio escocés cobraba entre \$50 y \$70 por mes (según el niño formara parte de la congregación escocesa o no) a los alumnos externos mientras que en el mismo año la cuota mensual del Colegio San Jorge era de entre \$100 y \$300 y en el Seminario Anglofrancés entre \$300 y \$500 según los cursos que se tomaran y la modalidad de cursada (pupilo, semi-pupilo o externo). Monteith J. Drysdale, op. cit., **The Standard**.

⁵³ Censo de la Educación de la República Argentina de 1872. Sobre las escuelas públicas en la década de 1850 véase: Carlos Newland, Op. Cit.

podían acceder a tutores ni a escuelas angloparlantes privadas por su alto costo.⁵⁴ Por ello, el colegio escocés ofrecía tanto una enseñanza elemental como una instrucción doctrinaria a través de la cual se esperaba que los niños fueran educados en los principios morales de la madre patria, anclados en el idioma y la religión. A su vez, la institución ofrecía un espacio de socialización para la segunda generación de inmigrantes. Sin embargo, más allá de este objetivo fundacional, no sólo los hijos de escoceses más humildes concurren a este emprendimiento. Los sectores medios y más prósperos de la población angloparlante residente en Buenos Aires así como algunos nativos enviaron a sus niños a esta escuela. Era más importante el componente étnico que el socioeconómico, en especial en una comunidad que era aún demasiado pequeña para solventar emprendimientos educativos que segregaran a la congregación según su posición social y económica.

5.3 La administración y la dirección del colegio: el Comité Directivo y los Headmasters

Durante los primeros cuarenta años de vida del colegio, el Comité Directivo estuvo mayoritariamente bajo la dirección de escoceses (cuadro 1). Sin embargo, no sólo los escoceses ocuparon cargos en él; también figuraron entre sus miembros dos ingleses, un irlandés y dos argentinos-escoceses. No era necesario, entonces, ser escocés para formar parte del cuerpo administrativo del colegio. Si bien fueron escasos los cargos ocupados por no escoceses, estos existieron, lograron re-elecciones y ocuparon lugares destacados en la asamblea, como tesorero y secretario honorario. Sin embargo, todos los miembros del comité, sin excepción, eran presbiterianos y formaban parte de la congregación de la *St. Andrew's Scotch Church*. En suma, si bien no se especificaba en el reglamento del colegio, probablemente fuera una condición excluyente que los miembros del Comité fueran presbiterianos y formaran parte de congregación de la Iglesia escocesa en Buenos Aires, no así el ser escocés.

Cuadro 1
Miembros del Comité por nacionalidad (1838-1881)

	%
Escocesa	74,42
Inglesa	6,98
Irlandesa	2,33
Argentina-escocesa	4,65
Sin datos	11,63
N=	43

Fuente: Drysdale, *op. cit.*, Hanon, *op. cit.*, <http://www.argbrit.org/>

En cuanto a la actividad ejercida por los miembros del comité estos eran en su mayoría comerciantes y/o estancieros (en muchos casos eran ambos), aunque también había un número importante de artesanos (cuadro 2). Aquellos que se pusieron al frente del colegio fueron los individuos más prósperos de la comunidad y cuanto más prósperos fueran, más importante era el cargo que ocuparon (tesorero o secretario honorario) y más tiempo permanecieron en él.

Cuadro 2
Ocupación ejercida por miembros del Comité (1838-1881)⁵⁵

⁵⁴ Paula Seiguer, *op. cit.*

⁵⁵ Para la elaboración del cuadro tomamos el listado de miembros del comité y lo cruzamos con la información disponible en el diccionario de británicos en Buenos Aires elaborado por Hanon y la información digitalizada de bautismos, matrimonios y defunciones de las iglesias protestantes de Buenos Aires para obtener su ocupación. A su vez, dado que muchos individuos ocuparon varios cargos en diferentes años, para evitar una sobre representación de esos individuos,

Ocupación	1838-1881
Actividades comerciales (almaceneros, comerciantes, dependientes, fonderos)	32,56
Artisanos (ebanistas, carpinteros, peñeteros, sombrereros, zapateros,	23,26
Estancieros	16,28
No calificado (sirviente)	2,33
Profesionales (doctor, maestro)	4,65
Otros (transportador, pastor)	6,98
Sin datos	13,95
N=	43

Fuente: Drysdale, op. cit., Hanon, op. cit., <http://www.argbrit.org/>

En relación a los *Headmasters* y maestros entre 1838 y 1881 el colegio tuvo seis directores, quienes eran en su mayoría escoceses, y como mínimo unos cinco maestros (dos ingleses, un escocés, un argentino-escocés y del quinto carecemos información). A pesar de su diferente origen nacional todos los directores así como el cuerpo docente formaron parte de la congregación presbiteriana. Al igual que para los miembros del Comité, probablemente no fuera imprescindible que los maestros fueran escoceses (aunque si aconsejable) pero era fundamental y requisito obligatorio ser presbiteriano y tener algún grado de vinculación con la Iglesia presbiteriana escocesa de Buenos Aires.

La escuela escocesa buscó inicialmente a sus maestros en la madre patria.⁵⁶ Así arribaron desde Escocia para hacerse cargo de la institución John Rae y luego James Smith. No obstante, Smith tomó el puesto de pastor de la Iglesia presbiteriana escocesa en 1852 y se buscó a un reemplazante localmente, dado que para ese momento el colegio no disponía de los fondos necesarios para contratar a un maestro en Escocia. Asumió el cargo entonces, por tres años, Gilbert Ramsay (ex director de la ya cerrada *Commercial Academy*) y luego, por más de 20 años, Augustus Powell.

Cuando Powell asumió el cargo, el colegio, afectado por el decreto de 1844, continuaba sin recuperar su alumnado. El colegio no logró en las siguientes décadas asumir un lugar destacado entre la multiplicidad de colegios ingleses que funcionaron entre 1860 y 1880. En la década de 1860 se suscitó un conflicto entre los miembros del Comité Directivo. Un grupo comenzó a indagar sobre las dificultades financieras y la escasez de alumnos, y decidió tomar acciones para modificar esta situación con el objetivo de reposicionar al colegio frente a otras escuelas de la ciudad, aumentar el alumnado y modernizar la educación impartida. Se nombró entonces un sub-Comité para que examinara las condiciones y recursos de la institución con el objetivo de evaluar su situación y proponer posibles mejoras y reformas.

solamente los contabilizamos para los fines estadísticos. Monteith J. Drysdale, op. cit., Maxine Hanon, op. cit., <http://www.argbrit.org/>.

⁵⁶ Para que la iniciativa resultara atractiva para los posibles candidatos, se le garantizó al futuro director unas 100/150 libras por año en concepto de salario más unas 40 libras al arribar. A su vez, las matrículas escolares serían adjudicadas completamente al maestro y, en cuanto este aprendiera a hablar el castellano, podría también encomendarse como profesor particular para los nativos y ganarse así un salario extra por fuera del colegio. En comparación con los salarios en Gran Bretaña el sueldo ofrecido estaba dentro de los estándares que podía ganar un docente del colegio de Oxford o Cambridge, lo cuales rondaban las 200 libras esterlinas anuales a mediados de siglo, en general con alojamiento y comida (David Newsome, **El mundo según los victorianos. Percepciones e introspecciones en una era de cambio**, Barcelona, Andrés Bello, 2001). A su vez, al ofrecerse la posibilidad de aumentar el salario en función de la cantidad de alumnos y la posibilidad de dar clases por fuera del colegio, transformaba la oferta en una opción atractiva para los más aventureros que decidieran aceptar el cargo y probar suerte en este destino sudamericano. El sueldo ofrecido, entonces, podría haber sido atractivo, aunque sea para aquellos que estuvieran dispuesto a asumir el riesgo y la aventura de buscar un puesto en una tierra alejada y desconocida. Sin embargo, el salario no era muy elevado si se lo compara con el del capellán. El Rev. Armstrong ganaba unas 800 libras anuales por su labor.

El sub-Comité llegó a la conclusión de que aquello que era considerado bueno y suficiente veinte años atrás ya no lo era más; por lo cual se sugería llevar adelante una serie de mejoras, entre ellas la búsqueda de un nuevo director calificado y eficiente en Escocia. Sin embargo, no todos estuvieron de acuerdo con esta medida. A pesar del informe negativo sobre la situación del colegio y de la propuesta de buscar nuevo *Headmaster* en la madre patria, la mayoría del Comité resolvió mantener a Powell en su cargo y llevar adelante una serie de modificaciones menores para intentar modernizar el colegio bajo la estructura vigente.⁵⁷

De este modo, Powell logró retener su cargo como *Headmaster*. Sin embargo, el conflicto entre el director y aquellos miembros del Comité que buscaron reemplazarlo y entre éstos y quienes apoyaron la moción de retenerlo generó una serie de tensiones que afectaron directamente el funcionamiento del colegio. Los siguientes años el Comité rechazó varias iniciativas de Powell y se le negaron fondos para la compra de útiles y bienes escolares y para el aumento de los salarios docentes. El nivel de conflicto había llegado a tal punto que obstaculizó el funcionamiento del colegio. La institución educativa se había debilitado y el enfrentamiento entre el director y el Comité perjudicó el funcionamiento de la escuela de modo tal que, para 1880 asistían al establecimiento tan sólo 40 niños, de los cuales un tercio estaban becados, es decir no aportaban ingresos para el sostenimiento de la escuela.

¿A qué se debió este enfrentamiento? Para mediados del siglo XIX la escuela había caído en un período de decadencia. Mientras que el flujo migratorio procedente de Escocia, impulsado por los proyectos colonizadores y las reformas rivadavianas, había empujado el ingreso de cerca de unos 400 escoceses entre 1820 y 1835, el fracaso de los mismos provocó una desaceleración del movimiento migratorio. En los siguientes quince años el total de ingreso de estos extranjeros no superó los 100. Para la década de 1860 el cambio en el escenario local (la caída de Rosas, un clima de mayor libertad política y el mayor crecimiento económico) empujó nuevamente a cientos de escoceses a estas tierras (en la década de 1860 ingresaron más de 600 escoceses y una cifra similar en la década siguiente).⁵⁸ Como consecuencia de esta reactivación del flujo migratorio, algunos de líderes de la comunidad escocesa, concientes de la decadencia en la cual había caído el colegio propusieron una serie de reformas para modernizar y fortalecer la institución. Esto generó un enfrentamiento entre la dirigencia étnica por cuál debía ser el papel ha desempeñar por la escuela que dependía de la Iglesia. Para algunos esta ocupaba un lugar menor dentro de la congregación (el eje de la comunidad escocés giraba para estos probablemente en torno a la Iglesia y la demanda de educación para los hijos de escoceses podía en todo caso ser desviada a los múltiples colegios angloparlantes existentes); para otros la escuela probablemente fuera considerada de mayor importancia en el proceso de reconstrucción de una identidad étnica. Los primeros granaron la pulseada esta vez y el colegio continuó funcionando sin grandes modificaciones.

5.4 Las finanzas escolares

El colegio escocés convocó a la población angloparlante en general para que apoyara financieramente al emprendimiento por medio de suscripciones voluntarias que permitieran contratar a maestros experimentados en Escocia, comprar los recursos necesarios para el funcionamiento de la escuela y solventar las erogaciones que la escuela demandara.

El emprendimiento recibió el apoyo económico de un arco amplio de la población angloparlante residente en Buenos Aires, aunque sea en los primeros años de su fundación, que es para cuando disponemos de información (cuadro 3). En sus primeros años, entre sus suscriptores se encontraban escoceses así como ingleses e irlandeses, muchos de los cuales también habían contribuido a otros emprendimientos educativos (BABSS). Por el contrario, pocos de los escoceses que apoyaron económicamente al colegio, habían participado de otros proyectos similares. Al

⁵⁷ Informe del sub-comité al Comité escolar. Citado en Monteith J. Drysdale, op. cit.

⁵⁸ CB, *RBS*, tomos I, II y III.

empredimiento aportaron voluntariamente por igual comerciantes, artesanos, estancieros y granjeros; aunque los comerciantes aportaron mayor cantidad de dinero (unas 31 libras promedio por persona) que los otros (unas 20 libras promedio).

Cuadro 3
Suscriptores de la *St. Andrew's Scotch School* (1838-1839)⁵⁹

Lugar de nacimiento	%
Inglaterra	14,61
Escocia	69,66
Irlanda	6,74
Sin datos	8,99
N=	89
Ocupación	
Comerciantes (almaceneros, comerciantes, dependientes)	28,09
Artesanos (carpinteros, ebanistas, herreros, sastres, sombrereros, talabarteros, toneleros, torneros, zapateros)	26,97
Rural (estancieros, granjeros)	23,60
Otros (cargador, clérigo, carnicero, contador, diplomático, hotelero, maestro, medico, sirviente)	11,24
Sin datos	10,11
N=	89

Fuente: British Packet 2/5/1840, Hanon, op. cit.

Durante los primeros años de vida del colegio las finanzas se mantuvieron estables. Sin embargo, el descenso del alumnado como consecuencia del decreto de 1844 sumado a la devaluación de la moneda local empujó al Comité a aumentar la matrícula escolar y renegociar el salario del *Headmaster* escocés, quien terminó renunciando al poco tiempo al ver disminuido sus ingresos. Si bien se volvió a contratar un sustituto en Escocia, este al poco tiempo renunció para ponerse al frente de la *St. Andrew's Scotch Church* cuando el Rev. Brown renunció a su cargo. Esta vez ya no se buscó el reemplazo en Escocia sino que por razones de costos la mayoría del Comité (9 contra 4) votó a favor de buscar el reemplazo localmente. Las dificultades financieras obligaron a la congregación a dejar de lado por el momento los objetivos iniciales del colegio de buscar un *Headmaster* escocés teniendo que optar por contratar localmente al director entre los candidatos angloparlantes residentes en la región.

6. La educación étnica escocesa: consideraciones finales

El colegio escocés surgió cuando el flujo migratorio procedente de Escocia estaba en crecimiento. Según los registros del Consulado Británico entre 1820 y 1835 habían ingresado a Buenos Aires cerca de 400 escoceses.⁶⁰ A diferencia de los emprendimientos educativos llevados adelante por las sociedades italianas estudiadas por Favero, la escuela escocesa contó en sus inicios con sustanciosos fondos, la posibilidad de contratar personal capacitado e ingresos que permitieron adquirir los materiales necesarios para su desarrollo. No obstante, cuando en las décadas siguientes el ingreso de escoceses se desaceleró el interés por la educación entró en decadencia ante la falta de un flujo migratorio constante y voluminoso que mantuviese el lazo con la madre patria. Entre 1836 y 1850

⁵⁹ En este caso, se ha tomado el listado de suscriptores publicados en el periódico inglés *British Packet* (1838-1839) y se lo ha cruzado con información disponible en registros ya mencionados evitando la sobrerrepresentación estadística. Cfr. Maxine Hanon, op. cit., <http://www.argbrit.org>

⁶⁰ CB, *RBS*, tomo I.

el Consulado Británico registró el ingreso de tan sólo unos 95 escoceses. El interés por la escuela decayó, junto con sus fondos y la posibilidad de recaudar suscripciones voluntarias entre los extranjeros. Recién en la década de 1860 el flujo migratorio escocés se recuperó. Esta revitalización empujó una serie de enfrentamientos, como vimos, al interior de la comunidad en cuanto al futuro del colegio ante este renovado escenario y el reproche por el abandono y descuido en el cual había caído en las décadas anteriores la institución.

A su vez, la *St. Andrew's Scotch School* sufrió las dificultades políticas y económicas locales así como la creciente y complejización de la oferta. Los colegios protestantes de extranjeros fueron blanco del control rosista. Esta situación puso en jaque la vida de este emprendimiento. En primer lugar, porque lo obligó a rechazar a posibles alumnos (como vimos no podían aceptar a católicos ni a nativos ante el peligro que les clausuraran el colegio) y, en segundo término, porque puso bajo sospecha a la escuela. Muchos padres ante el peligro de ser perseguidos debieron haber retirado a sus hijos de la misma. A su vez, la constante devaluación de la moneda, las guerras y las crisis internacionales afectaron sus finanzas; sus ingresos se devaluaron y disminuyeron, tanto por las fluctuaciones de la moneda como por un descenso en el número de suscriptores voluntarios. Por último, el aumento de la competencia de colegios particulares ingleses y de la escuela pública a partir de la década de 1850 brindaron a muchos padres otras opciones (de mayor calidad y eficiencia las primeras, gratuitas las segundas) donde educar a sus hijos. Muchos padres estaban más interesados en que sus hijos recibieran algún tipo de instrucción elemental más que fueran educados étnicamente (cómo reclamaban los pastores protestantes).

En suma, las dificultades económicas y políticas, una congregación que envejecía ante la escasez de nuevos flujos migratorios y el aumento de la oferta provocaron un descenso en los ingresos (que dependían de suscripciones voluntarias), una disminución en el alumnado y dificultades para contratar maestros calificados en la madre patria. No obstante, la escuela escocesa logró sobrevivir gracias al apoyo de la Iglesia presbiteriana, aunque no sin perder peso e importancia al interior de la comunidad y frente a otros establecimientos similares.

La escuela escocesa, al igual que las escuelas étnicas italianas y danesas, surgió en respuesta a las necesidades de dichos extranjeros, preocupados por la formación de sus hijos en un país que carecía de un sistema educativo adecuado. En este sentido, la instrucción para muchos escoceses era vista bajo un perfil instrumental (saber leer, escribir y contar), al igual que en el caso de las escuelas italianas de fines del siglo XIX solventadas por las asociaciones de socorro mutuo estudiadas por Favero. Sin embargo, para el Rev. William Brown la escuela debía también acercar culturalmente a la patria abandonada en el proceso migratorio brindando a los extranjeros una institución a la cual podían concurrir sus hijos donde recibirían una educación muy similar a la impartida en sus países de origen y donde sus hijos socializarían con niños de la misma procedencia haciendo así del trasplante migratorio una experiencia menos traumática.

Por esta razón, la congregación escocesa y el colegio mantuvieron desde sus orígenes hasta entrado el siglo XX una estrecha vinculación con la Iglesia. Los escoceses no sólo conformaban un grupo nacional sino que también formaban parte de una congregación religiosa. Al igual que los daneses evangélicos luterano estudiados por María Bjerg, la Iglesia presbiteriana les otorgó a los escoceses un poderoso sentido de unidad y pertenencia. Por ello, la Iglesia no dudó en movilizar a la congregación religiosa para asegurar que el colegio continuara funcionando. Para los párrocos de la iglesia escocesa la escuela era uno de sus deberes y responsabilidades dentro de la comunidad y debía desempeñar un papel central como reproductor y constructor de una identidad que uniera a los emigrados, en particular a los hijos de los mismos que permitiera mantener una cierta vida comunitaria. Cuando los ingresos disminuyeron porque había menos suscriptores y menos alumnos que pagaban cuota, tanto el Rev. Brown como el Rev. Smith convocaron a la congregación presbiteriana, desde el púlpito y en su calidad de pastores de la congregación, para que apoyaran el emprendimiento educativo. Ninguno de ellos dudó, a su vez, en desviar fondos de la Iglesia para solventar los gastos del colegio.

Desde la primera experiencia educativa, la BABSS, los párrocos de las diferentes confesiones participaron activamente en la educación de los hijos de los inmigrantes. Sin embargo, la convivencia entre ellos duró poco. Los elementos que debían definir a esta comunidad de extranjeros se fue definiendo y re-definiendo con el correr del tiempo y ante los cambios en la composición y tamaño de la congregación de emigrados. En un primer momento, las diferencias confesionales y nacionales entre los británicos no parecen haber conformado un elemento identitario para tener en cuenta ni conflictivo. Por ello, este establecimiento fue financiado y fomentado por párrocos de diversas confesiones y angloparlantes en general. Con una enseñanza bilingüe protestante se pretendía que estas escuelas pudiesen asegurar la permanencia de la vida cultural y religiosa de los “británicos”. No obstante, una vez que la congregación presbiteriana escocesa alcanzó un tamaño suficiente, las pautas que identificaban a la “comunidad protestante británica” ya no respondía a las necesidades de los líderes religiosos y eso dio lugar a la emergencia de disputas y conflictos. Así, la identidad de estos se redefinió y permitió el desarrollo de un identidad étnica “presbiteriana escocesa”. En este escenario la BABSS ya no reproducía los valores deseados por la cambiante comunidad presbiteriana escocesa. Por ello, Brown se embarcó en la tarea de crear y dirigir un colegio donde la instrucción se impartiera desde los principios religiosos de la propia fe, que era la forma en que la educación se brindaba en la madre patria, y bajo su liderazgo étnico.

Fue la religión y también el idioma en un país católico que hablaba español los pilares sobre los cuales estos extranjeros buscaron preservar su identidad étnica a través de la educación de las jóvenes generaciones. Al igual que los pastores daneses en Tandil analizados por Bjerg los pastores escoceses esperaban que la Iglesia se erigiera en el centro de la vida religiosa, social y cultural de dichos extranjeros. En este sentido podemos suponer que el colegio escocés buscó presentarse inicialmente como un colegio étnico en tanto surgió como iniciativa al interior de la comunidad emigrada, se orientó a la preservación de la cultura escocesa y contó con una proporción significativa de alumnos escoceses o hijos de los mismos.⁶¹ No obstante, si bien se buscó inicialmente construir un espacio en el cual conservar y reproducir los valores y prácticas culturales escocesas que hiciera menos traumático el trasplante migratorio, a diferencia del caso danés, su objetivo se vio desviado. El colegio no se transformó en un refugio de etnicidad sino que, por el contrario, fue concurrido por un grupo heterogéneo de personas entre las cuales si bien se encontraban los escoceses presbiterianos también incluía católicos, ingleses e irlandeses y hasta criollos. El colegio pasó a ser tan solo uno más de los tantos colegios angloparlantes que funcionaron en Buenos Aires entre 1820 y 1880 (que llegaron a sumar más de 100 establecimientos). Por otro lado, al considerar el rol desempeñado por el colegio escocés como espacio reproductor de una identidad debemos tener en cuenta las características del período en el cual se desarrolló este emprendimiento educativo y su relación las características de la inmigración temprano. La inmigración escocesa a Buenos Aires entre 1820 y 1880 no fue muy numerosa en relación a la población local. Mientras que la población de la ciudad de Buenos Aires era de 62.236 individuos según el censo de Rosas de 1836, de éstos sólo unos 4.000 eran extranjeros (representaban el 6,4% de la población de la ciudad de Buenos Aires). Esta situación tendió a favorecer una mayor interacción entre la sociedad local y los extranjeros, lo cual facilitó el ingreso de nativos al colegio escocés así como la inserción de los escoceses. De este modo, la función de un colegio como refugio étnico perdió sentido y significado en especial en una comunidad cuyos índices de integración social fueron bastante elevados en relación a otros grupos inmigratorios.⁶²

⁶¹ Tomamos la definición de escuela étnica de Hernán Otero, op. cit.

⁶² Por ejemplo en lo que respecta a las pautas matrimoniales y residenciales. Alina Silveira, op. cit., 2008.