

¿Formar uruguayos?, ¿educar alemanes? El caso del Colegio Alemán de Montevideo en el debate por la educación (1857-1920)*

Carolina Greising**

INTRODUCCIÓN

El tema de la inmigración en el Uruguay ha sido particularmente estudiado por la historiografía uruguaya en las últimas décadas. Son numerosos los trabajos de investigación que la han abordado desde diversas perspectivas y han resaltado la influencia que desde el punto de vista social, económico y cultural ha tenido dicho fenómeno en la consolidación del Uruguay moderno. No obstante, el intercambio de valores y apuestas, alimentado por la utopía de la *tierra de promisión* que animó las peripecias de tantos inmigrantes, se dio no sin tensiones y enfrentamientos pero integrándose al final en el *imaginario colectivo* uruguayo. De esta forma, la contribución de los inmigrantes a la identidad cultural del Uruguay pasó a constituir un rasgo estructural de la sociedad local.

Un aspecto central de este fenómeno está relacionado con la dimensión cultural-religiosa y, dentro de esta, con el tema específico de la educación. En este sentido fueron muchas las congregaciones religiosas y los emprendimientos de carácter particular extranjeros que desarrollaron tareas educativas de muy largo aliento y de *alternativa* a la propuesta impartida por el Estado uruguayo.

Estos nuevos desafíos planteados por los inmigrantes se hicieron evidentes en la segunda mitad del siglo XIX. Este trabajo hace hincapié en el período comprendido

* Este artículo es un extracto de un trabajo realizado en el marco de la beca Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland (Icala, Tubinga) durante el 2004. Fue presentado como parte de la tesis para la Maestría en Historia Contemporánea (Instituto Universitario CLAEH).

** Licenciada y profesora de Historia (Universidad Católica del Uruguay), Diploma de Posgrado en Investigación en Historia Contemporánea (Instituto Universitario CLAEH). Docente en enseñanza secundaria. Coautora de varias obras: *Historia de la Evangelización en la Banda Oriental (1516-1830)*, *Los uruguayos del Centenario (1860-1919)*, *Preparatorios del Seminario. Memoria de 60 años, La larga travesía de una comunidad educativa. Historia del Instituto de Educación Santa Elena (1885-2005)*.
✉ carolinagreising@gmail.com

entre 1860 y 1920, que corresponde a los llamados *tiempos de la secularización* y, en una escala más amplia, a la modernización. Durante esa etapa comenzó a esbozarse en el Uruguay una tendencia orientada hacia la tolerancia cultural, necesaria ante una realidad social muy heterogénea. El proceso no estuvo exento de confrontaciones y polémicas entre los actores involucrados: el Estado, la Iglesia Católica y los inmigrantes, entre otros. En términos educativos, el camino hacia dicha tolerancia estuvo marcado por la tensión permanente entre quienes buscaban espacios para llevar adelante *su* modelo de enseñanza: las *escuelas étnicas*, las escuelas de las diversas confesiones religiosas, o bien las escuelas públicas.

En este contexto de confrontaciones por la *construcción* del Uruguay en más de un sentido, el presente trabajo se ha propuesto el estudio de una escuela étnica fundada por una pequeña comunidad de inmigrantes, como lo fue la alemana, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. El objetivo es indagar, a través de este caso, cómo se consolidó una institución de enseñanza privada, extranjera y confesional en sus inicios, en un país cuya dirigencia política en su gran mayoría estaba convencida de que el camino más adecuado para formar «ciudadanos genuinamente uruguayos», era la propuesta educativa impulsada desde las esferas estatales.

Si bien las escuelas de las comunidades extranjeras, denominadas *escuelas étnicas*, fueron fundadas en momentos de gran vacío de iniciativas eficaces del Estado en materia educativa, fueron muy bien recibidas, ya que colaboraban en hacer posible la instrucción del pueblo, clave para el progreso del país. Sin embargo, el conflicto se instaló cuando comenzó el debate por la formación de la nacionalidad, más específicamente cuando se *descubrió*¹ que la escuela pública era el mejor vehículo transmisor de nacionalidad. En ese momento, desde las esferas estatales comenzó un serio cuestionamiento a la viabilidad de las escuelas extranjeras, por los supuestos «peligros» que ellas significaban en la formación de los niños uruguayos.

Desde esta perspectiva, el estudio de las peripecias de una escuela étnica ha constituido un campo privilegiado para analizar, en pequeña escala, aquellos *peligros y problemas* que tanto preocupaban a los poderes públicos. ¿Esta escuela estaba capacitada para formar ciudadanos uruguayos?, ¿eran esos sus objetivos, o su función era la de preservar la lengua y las costumbres del país de origen?, ¿contribuían entonces a fomentar el progreso del país? Aún más, en un contexto de fuerte secularización, ¿era posible la existencia de escuelas extranjeras de carácter confesional? Estas eran algunas de las interrogantes que se planteaban desde las clases dirigentes y hacia donde se orientaron muchas de las iniciativas de carácter reglamentario.

De acuerdo con esta línea interpretativa, la escuela alemana que ha sido objeto de estudio en este trabajo fue seleccionada deliberadamente debido a su particular perfil fundacional e institucional: el Colegio Alemán de Montevideo, fundado por la Congregación Evangélica Luterana Alemana en 1857, escuela de inmigrantes para inmigrantes. En ella se cruzaron algunos de los aspectos que más conflictos le generaron al Estado, sobre todo el desafío para la formación de la identidad nacional por su carácter de extranjera.

1 Lilia Ana Bertoni: *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 67.

Debido a la complejidad de variables en juego al analizar la enseñanza en este período crucial de la historia del país y del caso particular señalado, se organizó el trabajo de la siguiente manera. En una primera parte se planteó el intrincado asunto de las relaciones entre las dos instituciones tradicionalmente involucradas en el tema de la enseñanza: el Estado y Iglesia Católica, para en una segunda parte señalar el *combate* entre ambas instituciones por la educación de la inmigración, en particular. La tercera parte se refiere a un tercer actor involucrado en la formación de los extranjeros: los protestantes y sus tensas vinculaciones con la Iglesia Católica. Por último se plantea el caso del Colegio Alemán de Montevideo. Luego de una descripción del desarrollo interno de este, se identificaron algunos asuntos y problemas desde los cuales interpretar e interpelar dicha institución en la compleja realidad de una escuela privada, protestante en su origen y perteneciente a una pequeña comunidad de inmigrantes. La reducción de la escala de observación se volvió imprescindible para abordar estos objetivos.

ESTADO, RELIGIÓN, EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN EN EL URUGUAY DE LA MODERNIZACIÓN

1. Entre el Estado laico y la Iglesia Católica: la educación en tensión

Durante el proceso de modernización,² el Estado uruguayo tendió a construirse, consolidarse y unificar en su seno a una sociedad cada vez más heterogénea —por su componente migratorio— prescindiendo, para el logro de sus objetivos, de aquella institución con la cual había convivido en relativa armonía: la Iglesia Católica. Así, esta última comenzó a ver que se ponían en tela juicio actividades que hasta entonces había monopolizado, como la educación de los niños y el control civil de las personas.

Este impulso «secularizador» protagonizado por el Estado se profundizó aún más cuando el país comenzó a *respirar* en una atmósfera liberal y positivista, a la que se sumó el ingreso de ateos, socialistas y masones al cuerpo legislativo, como a otros cargos de gobierno dentro del Estado, entre los que se destacaron algunos presidentes. Este nuevo

2 Por la especificidad del caso se ha tomado como referencia la definición manejada por los historiadores Carlos Zubillaga y Mario Cayota, quienes han afirmado que «[...] el concepto de modernización ha sido utilizado para dar cuenta del proceso de tránsito de una sociedad de la “tradicionalidad” a la “modernidad”. Ese proceso combina —aunque no siempre todos, ni todos contemporáneamente— los siguientes factores: urbanización, industrialización, superación de pautas tradicionales de comportamiento, eliminación de referentes religiosos de la normatividad social, y articulación de una estructura política, democrática y participativa». En el ejemplo uruguayo, el proceso de modernización se inició hacia 1875 y se extendió hasta aproximadamente 1925, «[...] articulado a partir de sendos modelos; el agroexportador de la Asociación Rural [durante la experiencia militarista] y el urbano-industrial, primeramente implementado por el civilismo oligárquico y luego reformulado por el batllismo». Carlos Zubillaga y Mario Cayota: *Cristianos y cambio social*, Montevideo, CLAEH-Banda Oriental, 1988, pp. 33 y 36.

escenario condujo a la Iglesia Católica a iniciar una campaña «salvífica» en defensa de sus intereses. Se instalaron fuertes debates entre las partes enfrentadas.

En el medio urbano y culturalmente cosmopolita, esta tensión entre Iglesia Católica y Estado se tradujo en una lucha por los espacios públicos, en la que el segundo progresivamente fue ganando *terreno* en detrimento de la primera.³

El enfrentamiento no fue pacífico ni pasivo por parte de la grey católica. Esta atrincheró filas en torno a figuras de gran influencia pública, como Juan Zorrilla de San Martín y Francisco Bauzá, o a personajes emblemáticos de su jerarquía, como Jacinto Vera, Inocencio M. Yéregui, Mariano Soler o Nicolás Luquese. También hicieron sentir su voz a través de los medios de prensa que la representaban: *El Bien Público*, *La Semana Religiosa*, *El Amigo Obrero*, *Tribuna Social*, y a través de sus representantes en el Legislativo y de asociaciones de carácter social en la que los laicos y laicas tuvieron un rol por demás protagónico (dos claros ejemplos fueron la Asociación de Enseñanza Católica y el Instituto Pedagógico). Por su parte, las congregaciones religiosas, a través de su labor misionera y educativa, también colaboraron con la Iglesia ante la inminente pérdida de estos espacios. Si bien el proceso secularizador avanzaba, las respuestas de la Iglesia, en algunos casos vigorosa, acompañaban en la compulsa.⁴

Uno de los temas más sensibles en el conflicto entre la Iglesia y el Estado en los «tiempos de secularización» fue precisamente el de la educación. La modernización escolar que se pretendía implantar desde las esferas estatales enfrentaba al privilegio que en esta dimensión había conservado la Iglesia desde la época de la colonia. Se instaló una dura polémica entre los defensores de la educación pública y los que lo hacían en defensa de la enseñanza privada de carácter confesional católica. Unos y otros desplegaron durante la contienda una batería de argumentos y fundamentaciones a favor de su causa.⁵

La puja entre la Iglesia y el Estado por la educación se mantuvo hasta el año 1934, cuando la Constitución nacional en su artículo 59 estableció la libertad de enseñanza. Sin embargo, la solución acordada no privilegió ninguno de los polos en pugna, sino que fue una salida de balance. Se podría decir que se terminó en un *statu quo* de *ni vencidos ni vencedores*, aunque con ello no se cerró el capítulo de los enfrentamientos por la educación.

2. Variaciones sobre un mismo tema: el combate por la educación de los inmigrantes

Sin lugar a dudas, uno de los hechos más notorios del período de la modernización, en cuanto a la dimensión social se refiere, fue la inmigración. El creciente aumento

3 Gerardo Caetano y Roger Geymonat: *Historia de la secularización uruguaya (1859-1919)*. Catolicismo y privatización de lo religioso, Montevideo, Taurus, 1997, p. 45.

4 Para una cronología exhaustiva del proceso de secularización entre 1860 y 1919, cf. Gerardo Caetano y Roger Geymonat: *Historia de la secularización uruguaya...*, o. cit.

5 Para un análisis detallado sobre este tema: cf. Carolina Greising: «Conflictos y tensiones en el debate por la educación durante el Centenario», en: Gerardo Caetano (comp.): *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*, Montevideo, Taurus, 2000.

de población en un lapso medianamente acotado, produjo una verdadera *revolución demográfica* que impactó profundamente en el Estado uruguayo y en la Iglesia Católica. Ambas instituciones intentaron captar para «su causa» a los inmigrantes buscando con ello nutrir constitutivamente su interior.

Esta puja planteada entre Iglesia y Estado a partir de la inmigración, determinó el surgimiento de nuevos puntos de tensión entre los que se destacaron la necesidad de repensar el tema de la nación a partir de la educación de los nuevos pobladores, y la de afrontar las formas de religiosidad que los recién llegados traían consigo.

Sobre la relación entre Iglesia y nación, el investigador Carlos Zubillaga ha señalado que:

[...] el catolicismo encarnó una conciencia de lo nacional (difusa, errátil, pero quizá la única de ese signo sin contenido político-partidario que el país conoció por esa época) que se nutrió del sentimiento histórico-libertario, de la asunción de la identidad cultural que buscaba en el contexto latinoamericano, de la desconfianza ante el avance de modas ideológicas [...], de la percepción de su rol religante en una sociedad que se escindía peligrosamente en «islas» étnicas de variado origen, del sentimiento misional de instaurar una armonía social y política que superara las hondas divergencias sembradas por las guerras civiles.⁶

En este sentido la firme convicción del papel protagónico de la Iglesia Católica en los componentes del *ser nacional* se manifestó, entre otras cosas, en el fomento del *culto a la patria* entre sus seguidores y en la creencia de que en las escuelas, además de historia, geografía, idioma, se debía enseñar precisamente *la religión de la patria*, es decir, la fe católica y sus prácticas, que eran las que en definitiva garantizaban la unidad nacional. Al menos desde la óptica de la Iglesia, así había sido en la época colonial, así lo había vivenciado Artigas, no solo en su pasaje por el colegio franciscano sino por la compañía permanente de los *curas revolucionarios*, y así debía ser en el nuevo Estado católico, *amenazado* ahora por las corrientes *enemigas* como el liberalismo, el positivismo, el anarquismo, el socialismo y la masonería.

En 1871, cuando desde las filas eclesiásticas se comenzaba a visualizar el avance secularizador y anticlerical en la enseñanza, un artículo publicado en *El Mensajero del Pueblo* señalaba lo siguiente:

¿Cuál es la educación religiosa práctica que se enseña en las escuelas municipales, especialmente de varones? Ignoramos si en todas ellas se enseñan de memoria a los niños los rudimentos de la doctrina cristiana. Pero, ¿y las prácticas de los deberes cristianos se les enseña en esas escuelas?

Antes se veía a las escuelas municipales asistir o cumplir el precepto de la misa; hoy no.

Antes los maestros llenaban el deber de llevar a los niños a cumplir los preceptos cristianos de pascua, hoy nada de eso se practica en las escuelas municipales. [...] ¿Dónde estamos? ¿No estamos en un país católico? ¿Por qué se priva a la niñez de la educación católica?

6 Carlos Zubillaga: «Iglesia e inmigración en el Uruguay moderno», ponencia presentada en las Jornadas sobre Inmigración y Religión en América Latina. 1848-1930, Buenos Aires, CEMLA-CEHILA, 1988, p. 180.

[...] Uno de los deberes principales del gobierno es atender la educación de la niñez, que debe ser religiosa práctica. El gobierno que la desatiende falta por consiguiente a su deber y será responsable ante la sociedad de las graves y fatales consecuencias de la enseñanza atea.⁷

El conocimiento del dogma y de las prácticas de la fe católica en la educación destinada a educandos tan heterogéneos aun se seguían reclamando en tiempos de separación entre Iglesia y Estado. Así en 1923 en un artículo aparecido en *La Tribuna Social* se afirmaba que:

El fin de nuestro pueblo, de nuestra patria sobrevendrá solamente cuando nosotros mismos lo queramos; pero este fin ciertamente no vendrá si nuestro pueblo retorna hacia allí donde ya está en gran parte orientado: hacia Cristo y su iglesia; hacia la familia y las escuelas cristianas.⁸

En el extremo opuesto a estas convicciones se levantaba la posición de los defensores del Estado laico. Para ellos la creación de una verdadera nación, entre otras cosas, pasaba por la implementación de una educación uniformizante, laica, nacional y pública. En este sentido, el inspector de Instrucción Primaria Abel Pérez visualizó con relativa claridad en 1904 el *poder de nacionalización*⁹ que la escuela primaria tenía en las democracias cosmopolitas «como la nuestra»,¹⁰ además de compartir la idea según la cual los verdaderos portadores del mejor ideal cívico eran quienes habían pasado por la escuela pública.

Desde esta perspectiva, las escuelas confesionales no eran deseables, pero tampoco lo eran las escuelas étnicas, fundadas y dirigidas por los inmigrantes, en las que se enseñaba el idioma de origen y los contenidos del currículo nada tenían que ver con la realidad del país. Si estas escuelas eran laicas, en realidad adquirirían una importancia secundaria. Por este motivo, el temor que generaron las instituciones educativas con este perfil determinó que las autoridades oficiales de la enseñanza implementaran una serie de controles sobre su funcionamiento.¹¹

Por ejemplo, en 1887 el inspector nacional Jacobo Varela, portavoz de la posición «oficialista» en materia educativa afirmaba que «[...] en el cosmopolitismo americano, la educación suministrada por los particulares es en general deficientísima»¹² ya que sometían a los estudiantes a una instrucción cuyo fin era ser

[...] fiel y sumiso servidor de una religión positiva cualquiera, o para que indiferente a los intereses del país en que ha nacido, conserve el idioma, los hábitos, las tendencias y el amor a la patria de sus padres, con reglamentos, apego, cohesión en esa forma que se ha dado aquí, en la cuenca inmigradora del Plata, el nombre de Colonias.¹³

7 *El Mensajero del Pueblo*, 17 de setiembre de 1871, año I, tomo II, p. 179.

8 *Tribuna Social*, marzo de 1923.

9 Abel Pérez, en *Anales de Instrucción Primaria*, tomo II, p. 5.

10 Ídem.

11 Las reglamentaciones estatales sobre la enseñanza privada son exhaustivamente analizadas en el trabajo de tesis ya citado.

12 Jacobo Varela: *Memoria del Inspector Nacional de Instrucción Primaria*, p. 7.

13 *Ibidem*, p. 8.

Once años después de este informe, el sucesor de Jacobo Varela, Urbano Chucarro, en su *Memoria anual de Instrucción Primaria* señalaba las dificultades de uniformizar a las escuelas públicas con las privadas. El motivo, según el inspector, era el hecho de que estas eran propiedad exclusiva de sus directores «y no teniendo que dar a nadie cuenta de sus actos proceden como mejor les place por aquello de que cada maestrillo con su librito».¹⁴

Esta política educativa estatal corroboraba en más de un sentido la idea de que era condición poco menos que indispensable para formar parte de la nación «el abandono de identidades previas o de origen»,¹⁵ ya fueran estas de carácter lingüístico, religioso o cultural.

Si bien la Iglesia Católica estaba convencida de su rol integrador en una sociedad cosmopolita y reconocía la competencia que representaban el Estado laico y las escuelas de extranjeros en el desempeño de ese mismo rol, no implementó una *pastoral inmigrante*¹⁶ de carácter oficial. No obstante, dicho vacío fue ocupado por la labor de las congregaciones religiosas, tanto de hombres como de mujeres. Fueron varias las fundaciones que se llevaron a cabo en el país en la segunda mitad del siglo XIX. Su misión evangelizadora no se limitaba a la atención espiritual de los inmigrantes católicos sino también a la labor educativa, algunas de muy largo aliento. En otro orden, las congregaciones aportaron personal religioso, ante la verdadera falta de clero «criollo» adecuadamente formado para enfrentar los embates secularizadores.

3. La Iglesia Católica y el protestantismo ante la evangelización de la inmigración

Mientras el Estado promocionaba la escuela pública y laica como vehículo transmisor de valores y de patriotismo, la Iglesia Católica reivindicaba la escuela confesional como el instrumento adecuado para la formación y educación de los niños, no solo porque era la religión oficial (y portadora única de la «verdad»), sino porque «la patria había sido fundada bajo el signo del catolicismo», según palabras del arzobispo Mariano Soler.¹⁷ Pero muchos de los nuevos habitantes, hijos de inmigrantes o inmigrantes recién llegados, no eran católicos, sino que traían consigo las creencias de sus países de origen.

Desde esta perspectiva cabe destacar a los protestantes, quienes comenzaron a tener una presencia destacada en el país en los «tiempos de la secularización»¹⁸ y se transformaron, desde la óptica de la Iglesia Católica, en *potenciales competidores* a quienes enfrentar.

14 Urbano Chucarro: *Memoria del Inspector Nacional de Instrucción Pública*, 1896, p. 71.

15 Gerardo Caetano: «La ciudadanía "hiperintegradora" y la matriz política del Uruguay moderno. Perfiles de un modelo (1900-1933)», en Laura Gioscia (comp.): *Ciudadanía en tránsito. Perfiles para un debate*, Montevideo, Banda Oriental - Instituto de Ciencia Política, 2001, p. 36.

16 Carlos Zubillaga: *Iglesia e inmigración en el Uruguay moderno*, o. cit., p. 186.

17 Gerardo Caetano (comp.): *Los uruguayos del Centenario...*, o. cit., p. 28.

18 Roger Geymonat: *Las religiones en el Uruguay. Algunas aproximaciones*, Montevideo, Ediciones de la Gotera, 2004, p. 107.

Esta posición de los católicos respecto del protestantismo se debió a varios factores. En primer lugar, partían de la convicción de que su religión era la única heredera de la Iglesia de Roma. Mariano Soler, obispo de Montevideo, escribió en 1902 la Pastoral «Catolicismo y protestantismo», en la que intentó demostrar desde sus creencias la veracidad de aquella afirmación, haciendo hincapié en que los que se separaban de la Iglesia Católica se separaban del cristianismo.¹⁹

En segundo lugar, los protestantes habían puesto en tela de juicio el papel desempeñado por la Iglesia Católica en la formación de los nuevos Estados sudamericanos, a la vez que reivindicaban la introducción de su religión como instrumento de difusión de ideas modernas, en oposición a la tradición española y católica de jerarquía y «jesuitismo».²⁰ Desde filas protestantes se veía la necesidad de «apurar»²¹ la llegada de nuevas congregaciones, no solamente para evangelizar a los residentes extranjeros, sino para influir en círculos más amplios vinculados al poder. De ahí que la fundación de escuelas haya sido uno de los objetivos centrales de los inmigrantes protestantes.

No es difícil imaginar la contundente oposición de la Iglesia Católica a la misión evangelizadora del protestantismo planteada en estos términos. Inocencio María Yéregui en su relación *ad limina* de 1888 señalaba que «el gran enemigo de la educación cristiana además de la escuela estatal era la secta evangelista que cuenta con muchos recursos pecuniarios por parte de la Sociedad Bíblica y difunde en sus escuelas».²²

En tercer lugar, cabe citar como otro de los motivos de discordia entre católicos y protestantes, el apoyo que los últimos dieron al proceso de secularización impulsado por el Estado. No obstante, como ha señalado Roger Geymonat, «mientras el proceso secularizador se mantuvo dentro de los límites anticatólicos y no violó la neutralidad frente al fenómeno religioso en general, el apoyo protestante se mantuvo, pero cuando se pasó a formas antirreligiosas beligerantes, la alianza se rompió».²³ Por ejemplo, cuando en 1918 el Poder Ejecutivo envió un proyecto de ley reglamentando la enseñanza privada, los protestantes a través de su órgano de prensa *La Idea*, se manifestaron en contra, por lo que consideraban que violentaba el derecho de sus pastores a enseñar. El artículo 9.º de dicho proyecto prohibía a los miembros del clero o sacerdotes de cualquier religión enseñar en las escuelas privadas.²⁴

Por último cabe mencionar la vinculación, denunciada varias veces por los católicos, entre el protestantismo y la masonería, cuya expresión más notoria en materia

19 Mariano Soler: *Catolicismo y protestantismo*, Buenos Aires, Difusión, 1912, p. 35.

20 Otto Woysch: *Información sobre la vida social y eclesiástica en la República del Uruguay*, Berlín, Berlang Wilhelm Hertz, 1864, p. 400.

21 *Ibidem*, p. 403.

22 Margarita Rodríguez Ximénez (ed. y notas): «Los albores de la Iglesia uruguaya: la relación *ad limina* (1888) del obispo de Montevideo Inocencio María Yéregui», en *Quinto centenario*, Madrid, Departamento de Historia de América (Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid), vol. 16, 1990.

23 *Ibidem*, p. 109.

24 *La Idea*, Montevideo, 21 de abril de 1918.

educativa fue la obra del reverendo Thomas Wood, pastor de la iglesia metodista y gran maestro de la masonería.²⁵

La solución de balance establecida en la Constitución de 1934 atenuó en gran medida la tensión existente entre todos los actores involucrados en el debate por la educación. Si bien no se cerró el conflicto, al menos contribuyó a consolidar un ámbito de pluralismo y de *convivencia pacífica* entre las distintas confesiones, y entre estas y las escuelas públicas. Podría afirmarse que se generalizó la idea de que todos los ámbitos educativos eran legítimos a la hora de formar ciudadanos uruguayos.

EL COLEGIO ALEMÁN DE MONTEVIDEO: ENTRE EL DEUTSCHTUM Y LA ASIMILACIÓN (1857-1920)

1. Escuela confesional, escuela laica: la fundación y el debate

El Colegio Alemán de Montevideo constituyó un típico caso de escuela étnica, pues el objetivo de su fundación fue preservar los componentes del *Deutschtum* ('germanidad').²⁶ Confrontar su actividad educativa con la propuesta nacional fuertemente estatalista ha permitido observar «de cerca» como fue posible la convivencia entre ambas y como, a pesar del control que se quería ejercer sobre ella, esta escuela logró seguir sus propios derroteros.

En 1857, los inmigrantes que pertenecían a la Congregación Evangélica Alemana de Montevideo fundaron simultáneamente la iglesia y la escuela, ámbitos donde educar a sus hijos en el idioma, la tradición y la doctrina religiosa de su país de origen, y de esta manera conservar los rasgos identitarios. Por mucho tiempo sin enseñanza bilingüe, se pretendió que desde esta escuela se pudiera asegurar la permanencia de la vida cultural y religiosa, a la vez que preparar a los niños para cumplir los deberes de ciudadanía. Pero, ¿estaba esta escuela capacitada para hacerlo?, ¿quería formar ciudadanos de la nueva patria o mantener el *Deutschtum* y extenderlo a los niños criollos?

El proceso de fundación y consolidación del Colegio Alemán de Montevideo estuvo estrechamente vinculado a las necesidades espirituales de los inmigrantes que residían en la ciudad. Como era tradición dentro de la Iglesia Luterana, la escuela estuvo desde los inicios ligada a la congregación religiosa. Desde que el predicador Martín Lutero impulsó su reforma en Alemania, la escuela primaria acompañó ese proceso en todos aquellos lugares en donde las transformaciones se llevaron a cabo. Esta corriente religiosa, al considerar a

25 Sonia Ziegler: *La primera escuela de Colonia Suiza. Una encrucijada para «los gringos» en el Uruguay de la modernización*, Montevideo, Tradinco, 2003, p. 73.

26 Los pilares del *Deutschtum* eran: el *Volkgeist*, la *Kultur* y la *Muttersprache*. El vehículo de conservación de estos rasgos de germanidad fuera de fronteras estaba garantizado por la labor en las escuelas étnicas. Otras manifestaciones del *Deutschtum* remite a aquellas instituciones consideradas parte de la comunidad tales como las asociaciones deportivas, musicales, de ayuda a los necesitados, entre muchas otras.

cada cristiano responsable de su fe, contrajo la obligación de instruirlo para que pudiera por sí mismo estudiar e interpretar las obras sagradas. En particular, Lutero proponía que a los diez años los niños ya conocieran los Evangelios. En el caso de una comunidad extranjera en un país lejano, a la necesidad espiritual de conservar la religión, y más en un país oficialmente católico, se sumó la aspiración de preservar la lengua materna.

Estas eran las argumentaciones principales que se desprendían del petitorio que el grupo de inmigrantes alemanes radicados en Montevideo envió al Alto Ministerio Real Prusiano para Asuntos Eclesiásticos, Culturales y de Salud con sede en Berlín, en la Navidad de 1846:

Nosotros, los abajo firmantes, radicados en Montevideo y sus alrededores convencidos de la importancia y necesidad de escuchar en nuestra lengua materna los servicios religiosos, y para tener una sana educación cristiana para nuestros hijos, nos dirigimos al Alto Ministerio Real Prusiano para Asuntos Eclesiásticos, Culturales y de Salud, con el propósito de que nos sea extendida una ayuda a fin de lograr nuestra finalidad. Como nos agrada unirnos entre nosotros para alcanzar y fomentar esta importante meta, ponemos confiados este asunto en las manos de ese alto Ministerio, esperando llenos de fe y confianza en Dios y su bendición, a pesar de que seamos un grupo tan pequeño y de escasos medios, que las autoridades correspondientes atenderán nuestro ruego y no nos negarán la ayuda necesaria para esta buena obra, para bendición nuestra y de nuestros hijos.²⁷

La respuesta demoró en hacerse efectiva, pues recién en el año 1857 arribó a Montevideo desde Berlín el pastor Otto Woysch, con la misión de fundar la Congregación Evangélica Alemana y la escuela anexa. La Congregación que comenzó a funcionar el 21 de agosto de ese año, registraba veinte familias «netamente alemanas».²⁸ En total, los alemanes residentes en Montevideo eran aproximadamente doscientos.

Los vínculos que unían a ambas instituciones en los primeros años fueron tan estrechos que prácticamente no había lugar para ninguna clase de autonomía. Ambas funcionaban en el mismo edificio que el pastor había alquilado para tales efectos, en la calle Pérez Castellano n.º 108. Ambas eran dirigidas por la misma persona: el pastor, rector y maestro de la escuela. La comisión directiva del Colegio era la de la Iglesia y, desde el punto de vista financiero, las cuentas de la escuela se integraban a las de la Congregación. De esta forma, y siguiendo la tradición luterana, la primera etapa de la escuela alemana fue marcadamente *confesional*.

La comisión directiva y el pastor eran quienes controlaban la educación de los niños. Sus prerrogativas iban desde organizar los fondos de ambas instituciones hasta contratar a los maestros, aunque en su mayoría llegaban desde Alemania directamente.

El pastor Woysch justificaba la erección de una escuela religiosa protestante en Montevideo afirmando que como la Iglesia Católica ya estaba asentada y ejercía gran influencia en el escenario local, era necesario que el protestantismo se «apurara»²⁹ en encontrar

27 Wilhelm Nelke: *Das Deutschtum in Uruguay* (Band 5), Stuttgart, Ausland und Heimat und Verlags, 1921, p. 137.

28 Olaf Meerhoff: «La presencia alemana en el Uruguay», en *La Mañana*, 31 de mayo de 1984 (suplemento «Documentos»), n.º 68.

29 Otto Woysch: *Información sobre la vida social y eclesiástica en la República del Uruguay*, o. cit., p. 403.

espacios donde influir en forma más generalizada y no siempre replegada a la colonia de alemanes. Por ello afirmaba: «la erección de escuelas es una medida oportuna».

Durante el rectorado de Otto Woysch, el carácter confesional de la escuela no ocasionó ninguna disconformidad entre los escasos colonos alemanes residentes en la ciudad. Sin embargo, a medida que la colonia crecía, bien por el arribo de nuevos inmigrantes, bien por los matrimonios mixtos, las condiciones dentro de la propia colonia comenzaron a transformarse. Al poco tiempo de instalarse la escuela, aquellas veinte familias de alemanes «netos» dieron lugar a una nueva realidad, en la cual los hijos de los matrimonios mixtos (alemanes con criollas, fundamentalmente) debían tener cabida. Muchos de ellos no eran protestantes, sino católicos (pues sus madres criollas lo eran), y no hablaban el alemán con fluidez pues en sus hogares no primaba dicha lengua. El pastor no tuvo inconvenientes en aceptarlos.

Sin embargo, la nueva fisonomía que presentaba la colonia alemana no fue tenida en cuenta por el pastor que sustituyó a Woysch en 1868, Christian Dagobert Schönfeld. Su decisión de permitir el ingreso al colegio solamente a niños alemanes protestantes, excluyendo a los hijos de matrimonios mixtos, no hizo más que desencadenar una polémica entre los alemanes vinculados al colegio. Los términos del debate giraron en torno al rumbo que el colegio debía seguir en los próximos años: o se consolidaba como una institución definitivamente confesional protestante alemana o adoptaba el criterio de la laicidad abriendo sus puertas a un espectro más amplio de niños.

Este debate que se planteó en el ámbito local, en realidad no era ajeno a otro de más largo aliento, ambientado en Alemania y que tenía que ver con la relación Iglesia-Estado-educación. De esta manera, y dadas las estrechas relaciones que el colegio mantenía con Prusia (en Berlín estaba la sede de la Iglesia Luterana, además de ser el epicentro desde donde se impartían las directivas sobre la enseñanza para toda Alemania), este se vio afectado por las circunstancias políticas ocurridas en la metrópolis respecto de la difícil relación entre las tres variables recién mencionadas.

En Montevideo, los *bandos* enfrentados en torno al debate sobre el rumbo que la escuela debía tomar eran radicales en sus posiciones. Por un lado, los más *ortodoxos* entendían que si bien era posible que un individuo abandonase su país, no lo era el hecho de que además abandonase su herencia cultural y tradicional. Este grupo daba gran importancia a la continuidad de las características dadas por el pastor Schönfeld a la escuela y se oponía a cualquier intento de abrir sus puertas a elementos extraños a la colonia. Por otro lado, los alemanes más liberales defendían el carácter laico de la escuela, bien por situaciones personales (matrimonios mixtos), bien por el convencimiento ideológico sobre las ventajas de la escuela sin confesión.

El doctor Hermann Borchardt, sucesor del pastor Schönfeld, fue la figura clave del proceso de separación. Con el apoyo del influyente grupo de alemanes liberales,³⁰ integrantes de la llamada *burguesía capitalista*, y desde su rol simultáneo de rector y pastor, fue posible dar los primeros pasos en favor de la ruptura.

30 La mayoría de estos alemanes integraban el grupo denominado «pequeña burguesía» dedicada al comercio y a las inversiones financieras.

Borchardt llegaba a Montevideo luego de ejercer su labor misionera en el sur del Brasil y, según palabras del Dr. Carl Brendel, había llegado «para poner orden en Montevideo»,³¹ luego de las medidas poco oportunas tomadas por su antecesor. En cuanto a la polémica por la escuela, el nuevo rector tenía muy claro que esta debía separarse de la Iglesia y en ese sentido orientó su actuación.

El punto de partida de la separación se originó en la Asamblea Extraordinaria de la Congregación Evangélica reunida el 6 de septiembre de 1868.³² En dicha reunión se declaraba al colegio independiente de la vida de la Iglesia, se creaba una comisión directiva propia, aunque elegida por la Asamblea General de la Congregación (con la aclaración de que los miembros de una no podían integrar la otra), y se separaban las finanzas de ambas instituciones.

Si bien estas medidas no significaron un corte radical en las relaciones Iglesia-escuela, prepararon el camino y la mentalidad de los alemanes para la ruptura definitiva, en 1878. No obstante, permanecieron lazos de unión importantes entre ambas instituciones: la figura del pastor como autoridad máxima —y simultánea— en lo espiritual y educativo, y la elección de los maestros por la Iglesia de Berlín. De todas formas, el paso inicial hacia la separación fue dado en Montevideo antes que en Alemania, pues recién en 1872 se tomaron allí las medidas en ese sentido.

El impulso reformista iniciado por Borchardt fue *detenido* por su sucesor, el pastor Ludwig Hoppe (1868-1878), quien poco hizo por profundizar la recién iniciada brecha entre la escuela y la congregación. Hoppe era uno de los defensores más enérgicos de la unión entre ambas instituciones y de la figura del rector en su doble función, en la comunidad religiosa y en la escuela. Al igual que en Alemania, cuando el Estado comenzó a asumir la difusión de la escuela laica, la Iglesia Protestante (y la Católica) emprendió una campaña intensa a favor de la escuela confesional, no solo como baluarte de la religión sino como protectora del *Deutschtum*.

Sin embargo, y pese a todos sus esfuerzos, no pudo contener el avance *separatista* de los alemanes opositores. A la discrepancia de carácter ideológico de muchos colonos con el pastor Hoppe, se sumó la de carácter personal. Gran parte de los alemanes *liberales* recibieron con gran antipatía al nuevo pastor. Por ejemplo, el ya citado Dr. Brendel se alegró mucho cuando aquel finalizó su período al frente de la Iglesia Evangélica, manifestando que «por fin se iba de acá» aunque «hasta el final no dejaba de proferir sus venosas salvas».³³ Por su parte, August Hoffmann, otro reconocido colono, destacaba del pastor «[...] la gracia de su señora para tocar el piano!».

En 1874, la comisión directiva del Colegio había enviado al Deutsche Reich una pedido de ayuda económica para la escuela, con el pretexto de que su mantenimiento era fundamental, dado su rol de precursora de la cultura alemana en un país extranjero.

31 Fernando Mañé Garzón y Ángel Ayestarán: *Un gringo de confianza (Memorias del Dr. Carl Brendel 1835-1922)*, Montevideo, Laboratorio Roemmers, 1992, p. 24.

32 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, Montevideo, Imprenta Mercur S.A., 1992, p. 37.

33 Fernando Mañé Garzón y Ángel Ayestarán: *Un gringo de confianza...*, o. cit., p. 198.

Pero en esos momentos escuela e Iglesia aún mantenían relaciones estrechas, por lo que dicho pedido no fue atendido por el gobierno alemán, el cual ya había resuelto en 1872 el pleito entre escuela-Estado-Iglesia, estableciendo la separación definitiva.

La controversia local entre los integrantes de la colonia alemana por el destino de la escuela, sumada al conflicto —ya laudado— sobre el mismo tema en Alemania, determinaron la ruptura definitiva. Tampoco hay que dejar de lado el emblemático año de 1877 a nivel local: la entrada en vigencia de la Ley de Educación Común.

Estos factores se conjugaron para que en 1878 y a iniciativa del enérgico August Hoffmann, figura emblemática de la colonia alemana en el país, se reunieran los integrantes de la comisión directiva del colegio y algunos padres para decidir el futuro del colegio.³⁴ En dicha reunión, celebrada el 23 de abril de 1878, se decidió la ruptura definitiva. El año escolar próximo comenzaría con un nuevo colegio, independiente de la Congregación Evangélica, dirigido por un rector laico (Raske) y en un local nuevo, en la calle 1.º de mayo n.º 139, en una de las esquinas de la plaza Zabala. Así daba comienzo la *escuela sin confesión*, que caracterizaría a este colegio hasta el día de hoy.

El rechazo de esta medida fue más radical de parte del pastor Hoppe que de la propia Iglesia en Berlín, la cual aceptó la separación luego de asegurarse que las finanzas de la Congregación quedaran a buen recaudo en la legación alemana. Incluso la propia Oficina del Consistorio de Berlín había sido el nexo para gestionar subvenciones para el Colegio en Montevideo, siempre y cuando se utilizase «para alumnos alemanes de todas las confesiones».³⁵

Al separarse el Colegio de la Congregación Evangélica y entrar en la órbita del Estado alemán, pasó a regular su funcionamiento el Ministerio de Relaciones Exteriores del Deutsche Reich. De esta forma, su representante diplomático para el Río de la Plata elegía al presidente honorario del Colegio Alemán. Económicamente la institución también dependía de los aportes del Reich, aunque la educación siguió siendo paga. A su vez, continuó respetándose la práctica de mantener la educación de un cierto número de niños alemanes de bajos recursos en forma gratuita. Sin embargo, las relaciones de dependencia con el Estado alemán pasaron por etapas tormentosas y llegaron incluso a cortarse por un período de tiempo, para ser reiniciadas más adelante, ya en el siglo xx.

El carácter de «escuela laica» se consolidó durante los rectorados de Fritz von Borcke (1879-1887) y Hugo Müller (1887-1911). Se quitó de los programas la enseñanza religiosa, se permitió el ingreso de niños no alemanes y de otras confesiones en el Colegio, circunstancia que se manifestó en el aumento del número de niños católicos y, como punto culminante del proceso, adquirió personería jurídica a partir de 1893, con el nombre «Congregación Escolar Alemana». Por si alguna duda quedara en el documento

34 Es importante destacar que en una carta dirigida a August Hoffmann por su esposa, esta le deseaba éxito en el esfuerzo de «erigir una escuela alemana» en Montevideo. Como no se ha conservado la carta donde supuestamente Hoffmann da el informe de su proyecto, cabe suponer que este referiría a dicha escuela laica.

35 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 47.

correspondiente se reafirmaba que la finalidad de esa sociedad era la de mantener en Montevideo escuelas alemanas sin carácter religioso.

El sector opositor a esta corriente en la interna de la escuela se atrincheró, como no podía ser de otra manera, en torno a la figura del pastor. Por ejemplo, el pastor Weigle, sucesor de Hoppe, intentó, sin ningún éxito, reanudar la enseñanza religiosa en el colegio. Más adelante, el pastor Nelke, figura emblemática de la Iglesia Evangélica Alemana, ofreció a la comisión directiva del colegio la posibilidad de construir un edificio escolar en un terreno vecino al del templo. Sin embargo, ambas propuestas no prosperaron.

En este período, el colegio logró desarrollarse en forma independiente a cualquier injerencia *externa*, ya fuera de la Congregación Evangélica, del Reich o del propio Estado uruguayo. Si bien las disposiciones oficiales del gobierno determinaban la inspección de los institutos no estatales por funcionarios nacionales, no se encontraron informes de visitas hasta 1887, en que el inspector departamental de Montevideo indicaba que «en las escuelas evangélicas he sido perfectamente atendido, a pesar de haberme presentado en ellas sin conocimiento de su inspector».³⁶ Más adelante, en 1908, el inspector departamental Serafín Ledesma concurrió al colegio y encontró todo «en perfecto orden».³⁷

Una mención especial merece la incorporación del jardín de infantes³⁸ (*Kindergarten*) en la dinámica del colegio. Implementado durante el rectorado de U. Schmidt (1912-1928), respondió a la necesidad de hacer conocer el idioma alemán entre los niños criollos desde edades muy tempranas. De esta forma se evitaría un mal desempeño de los alumnos en la etapa escolar siguiente.

Al comenzar el nuevo siglo, el pleito por la educación entre los defensores de la escuela laica y los defensores de la escuela confesional dentro de la colonia alemana en Montevideo estaba superado. Sin embargo, los problemas para la institución no terminaron. Nuevos inconvenientes habrían de plantearse no solo para el colegio, sino para los alemanes en el Uruguay, inconvenientes vinculados al proceso político alemán que derivó en los dos grandes conflictos mundiales del siglo xx.

2. ¿Educar alemanes?, ¿formar uruguayos? Asuntos y problemas en cuestión

Luego de esta descripción sobre el desarrollo interno del Colegio Alemán de Montevideo corresponde la identificación de algunos asuntos y problemas desde los cuales interpretar e interpelar a esta institución en la compleja realidad de una escuela étnica, aunque perteneciente a una pequeña comunidad de inmigrantes.

Se podría comenzar señalando la disyuntiva que se les planteó a los responsables del colegio desde los inicios, de forma implícita o explícita: ¿su fin era educar

36 Jacobo Varela: *Memoria del Inspector Nacional...*, o. cit., p. 88.

37 Protocolo de la Sociedad Escolar Alemana (15 de abril de 1908).

38 La idea pedagógica de estos espacios educativo-recreativos para los más pequeños partió, en Alemania, de Friedrich Froebel (1782-1852), pedagogo de Turingia, quien en 1840 fundó su primer jardín de infantes.

alemanes siguiendo la fidelidad a los preceptos del *Deutschtum* o formar ciudadanos uruguayos? La respuesta, en gran medida, dependió de la orientación que el rector de turno estuviera interesado en darle al currículo del colegio, priorizando o no los métodos y la pedagogía alemanes con el apoyo o con el rechazo del influyente grupo de inmigrantes que participaba desde la comisión directiva. Por lo tanto, y desde esta óptica, resulta indispensable indagar sobre las asignaturas que se enseñaban en el Colegio Alemán desde su fundación.

En su etapa confesional y bajo la dirección del pastor Otto Woysch, el colegio comenzó a funcionar en 1857 con 17 alumnos, número que tuvo un rápido crecimiento, pues el informe anual de la Congregación Evangélica de febrero de 1860 señalaba que a la escuela concurrían 75 niños, los cuales eran atendidos por cinco maestros. En una carta del 16 de julio de 1862, August Hoffmann señalaba que asistían al colegio «80 varones, sobre todo criollos, que deben aprender alemán, ya que la enseñanza se dicta únicamente en este idioma». También agregaba que «la escuela tiene muy buena fama» en la sociedad montevideana.

La orientación que intentó desarrollar el pastor mencionado no aplicaba otro criterio más que el del sentido práctico, pues al currículo de materias agregaba la enseñanza del idioma inglés y francés, además de dictar varias materias en español. Resultaba evidente que la competencia de otras escuelas étnicas habían determinado la incorporación de estos idiomas en la escuela alemana. En este sentido, el citado informe anual de la Congregación indicaba que las materias elementales de enseñanza en el Colegio Alemán eran: Lectura, Escritura y Matemáticas, a las que se agregaban la enseñanza de la Catequesis Luterana (en idioma alemán y español), Historia Bíblica, Alemán, Inglés, Francés, Gramática en español, Aritmética, Geografía en español y en alemán, Historia natural, Historia mundial, Canto y Piano.³⁹

Las clases se desarrollaban los lunes, martes, jueves y viernes entre las 9 y las 15 horas; los sábados y miércoles, en el horario matutino de 9 a 12 horas. Las vacaciones, al igual que en Prusia, se asociaban a las festividades religiosas: Navidad, Resurrección (Pascua) y Pentecostés, aunque también se tenían en cuenta las festividades de carácter local. Así resulta muy elocuente el comentario del pastor Woysch sobre los feriados nacionales: «de esta forma alumnos y docentes tienen mucha oportunidad de descansar».⁴⁰

El rector no solamente aplicó el calendario escolar prusiano para los días festivos, sino que tomó como modelo para su escuela el plan de enseñanza empleado en Prusia, previo a la elaboración de las «Disposiciones generales» promulgadas en 1872. Si se comparan ambos

39 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 25. Con respecto a estas últimas asignaturas —Canto y Piano— siempre ocuparon un lugar importante en el currículum del Colegio. Estas cumplían el rol de vehículo de integración y de conservación de las tradiciones. Las disciplinas además fueron desarrolladas con gran interés por los colonos alemanes desde otros ámbitos como la iglesia y los clubes. Con respecto a su práctica en el colegio, August Hoffmann indicaba en una de sus cartas que veinticuatro niños del colegio habían dado un concierto gratuito en el club alemán Frozen, en julio de 1862.

40 Otto Woysch: *Información sobre la vida social y eclesiástica...*, o. cit., p. 188.

planes resulta significativo que prácticamente las mismas materias se enseñaran antes y después de la reforma educativa en aquel Estado y en esta escuela alemana en Uruguay.

Sin embargo, el pastor tenía la suficiente libertad como para adaptarlo a las exigencias de este nuevo y lejano país. En este sentido cabe destacar la ya mencionada incorporación de la enseñanza del idioma inglés y francés. El conocimiento de estas lenguas extranjeras habría de considerarse fundamental en el entorno de una ciudad cosmopolita y portuaria como era Montevideo en ese entonces. Si bien existían otras escuelas extranjeras, el rector no se contentaba solamente con la enseñanza del idioma alemán (salvo en algunas materias, era la lengua obligatoria de enseñanza), sino que incorporaba estos otros dos idiomas como una oferta más, dirigida a los padres interesados en que sus hijos accedieran al conocimiento de otras lenguas, que serían de utilidad en sus quehaceres futuros, fundamentalmente relacionados con la actividad comercial, que, como se ha visto, era la privilegiada por la mayoría de los inmigrantes alemanes en Montevideo.

El rápido aumento del número de alumnos en el colegio fue una constatación de la aceptación que tuvo la propuesta de Woysch entre los padres de niños no alemanes, pues la colonia alemana en la ciudad no había crecido tanto. Al respecto, señalaba el rector:

[...] en mi escuela había, aparte de niños alemanes, orientales, brasileños, norteamericanos, españoles, franceses, ingleses, italianos, belgas, húngaros, rusos, polacos, suecos; la mayoría de ellos tenía madres criollas.⁴¹

Efectivamente, los apellidos de los niños que concurrían al colegio representaban los más variados orígenes. Así mismo sorprende el número importante de familias criollas de «abolengo» que habían optado por una educación alemana y protestante para sus hijos. Algunos de estos nombres eran: Folle, Gianelli, Parsons, Freire, Palomeque, Bauzá, Montero, Nin y Antuña, Buelas,⁴² entre muchos otros.

Pero no solo la oferta de idiomas y el currículo del Colegio Alemán seducía a los padres. El hecho de aceptar niños de otras nacionalidades expresaba el espíritu práctico de Woysch (cuanto más niños, más entradas económicas para la escuela) pero también el respeto de la institución hacia la cultura y la religión de esas familias que no eran alemanas ni, probablemente, evangélicas.

A esta actitud abierta y tolerante se debe agregar el hecho de que el Pastor se oponía a los castigos corporales como instrumento disciplinario. Esta práctica era muy común en las escuelas de la época, a pesar de la prohibición expresa impuesta en 1847 por el Instituto de Instrucción Pública.⁴³

Sobre los castigos Woysch señalaba que «no eran muy saludables para los niños alemanes así como para los de otras nacionalidades». A esta concepción pedagógica de avanzada para la época se sumaba una aún más transgresora. El pastor proponía el juego como instrumento de aprendizaje, especialmente para la enseñanza del idioma

41 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 25.

42 *Ibidem*, p. 32.

43 Orestes Araújo: *José Pedro Varela. Autor de la reforma escolar en el Uruguay*, Montevideo, Dornaleche y Reyes, 1891, p. 293.

alemán a niños que no eran alemanes, e iba más allá en su propuesta, pues señalaba que los jóvenes eran quienes debían buscar sus propias reglas de aprendizaje orientadas hacia un fin determinado.⁴⁴

Sin embargo, el sucesor de Woysch, Dagobert Schöpfung, habría de originar importantes controversias y divisiones internas en la colonia alemana. El nuevo pastor era partidario de educar a los niños alemanes según los métodos alemanes, como forma de mantener los lazos identitarios con el país de origen. La perpetuación del idioma y de la religión protestante era para él y sus seguidores cuestión prioritaria. Sin duda esta posición tan ortodoxa tenía relación con su pasado: había sido docente en la Escuela de Cadetes Reales de Berlín,⁴⁵ prestigiosa y disciplinada institución orientada a la formación militar de los jóvenes del Reich. Por ello no resulta sorprendente que durante su rectorado haya intentado implantar una educación puramente alemana y protestante, poniendo un gran énfasis en la disciplina. Formar ciudadanos de la nueva patria no era tema de preocupación para Schöpfung. Más bien todo lo contrario.

Una de las primeras medidas tomadas por el nuevo rector fue limitar e incluso prohibir el ingreso al colegio de niños no alemanes y de niños hijos de matrimonios mixtos entre alemanes y criollos. De esta forma, los únicos alumnos habilitados para concurrir al colegio eran los hijos de los miembros de la Congregación Evangélica, que eran alemanes y protestantes. Su intención, tal como quedó registrado en el Protocolo de la Asamblea de la Congregación del 31 de enero de 1863, era «satisfacer las exigencias de los niños alemanes».⁴⁶

A esta disposición, que provocó las quejas de muchos padres, incluso alemanes, que también optaron por sacar a sus hijos del colegio, se agregó otra que habría de provocar aún más rechazo. A poco de asumir el cargo, el rector dirigió una circular a los profesores del colegio en la que establecía las penas a aplicarse a los alumnos desobedientes.⁴⁷ Si bien estos castigos no referían a la agresión física, las denuncias de algunos padres en este sentido habían contribuido a la creación de cierta fama en el entorno del colegio, que aun se incrementó a raíz del ingreso de algunos docentes demasiado amigos de la «mano liviana». Así se expresaba el Dr. Brendel:

Teníamos un maestro que [...] sí sabía de los medios de castigo. Aparte de las palizas, un día, conforme a su manera y su rabia, llegó de intentar un verdadero ahorcamiento de un niño revoltoso. Si bien a ello le seguían sesiones de la comisión bastante agitadas, de las cuales yo participaba con gran entusiasmo, no fueron más que tormentas en un vaso de agua, pero el agua muchas veces era muy turbia y muy salada.⁴⁸

Las reacciones contrarias a las medidas implementadas por el pastor no se hicieron esperar y repercutieron inmediatamente en el número de alumnos: al iniciarse el

44 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., pp. 26-27.

45 *Ibidem*, p. 30.

46 *Ibidem*, p. 32.

47 *Ibidem*, p. 30.

48 Fernando Mañé Garzón y Ángel Ayestarán: *Un gringo de confianza...*, o. cit., p. 38.

año 1863, al colegio asistían 92 alumnos, y a la mitad del mismo año el número bajó a 75. Más significativa aún era la cifra correspondiente al año 1868: tan solo 19 alumnos concurrían a la escuela. Si los mismos alemanes retiraron a sus hijos del colegio descontentos con las medidas del rector, qué podía esperarse de las prominentes familias patricias montevideanas. Tampoco sus hijos permanecieron en él.

La recuperación del alumnado y del prestigio del colegio se inició a partir de 1868, momento en el que se produjo el primer paso hacia la separación de la escuela y la iglesia. El nuevo rector, Ludwing Hoppe, si bien no estaba de acuerdo con esta situación, contribuyó a mejorar una escuela muy deteriorada por la política aplicada por su antecesor.

En primer lugar, se amplió el espectro de niños que podían acudir al colegio, incorporando una clase para niñas a partir de 1872. Sin embargo, el pastor reforzó el carácter alemán de su enseñanza.

En 1874 concurrían 92 alumnos al colegio, repartidos de la siguiente manera: tres clases de varones y una de niñas. La edad de ingreso de los educandos era de seis años, y dejaban la institución a los doce años. Según el informe anual de la comisión directiva del colegio, de septiembre de 1873-agosto de 1874, el programa de enseñanza era el siguiente:

- enseñanza elemental: Religión, Historia Bíblica, Lectura, Escritura, Aritmética, Canto, Alemán, Español, Geografía General; y
- enseñanza elevada: Aritmética, Álgebra, Física, Geografía Especial, Historia Universal, Ortografía y Sintaxis Alemana, Estilo y Literatura Alemana, Ensayo de Estilo en español, Inglés, Francés, Latín, Dibujo.

El predominio de la formación alemana en la escuela estaba garantizado mientras los docentes siguieran siendo contratados en Berlín. Eran ellos los responsables de llevar adelante los planes de enseñanza y las metodologías más adecuadas para cada asignatura. Eran ellos también los que traían consigo las nuevas orientaciones de la pedagogía prusiana implementada en aquel Estado a partir de 1872. Si se compara este plan de asignaturas implementado en el Colegio Alemán de Montevideo con el que se aplicaba en las escuelas prusianas se encontrarán varias semejanzas.

En primer lugar, a pesar de que en las «Disposiciones generales» de la ley de 1872 se le atribuía al Estado la enseñanza, apartándola de la Iglesia, en Prusia la influencia de la religión protestante se mantuvo vigente. Ello explica que en el plan de materias la religión ocupara un lugar preferencial. En el Colegio Alemán de Montevideo aún no se había producido la ruptura definitiva (esta se alcanzó en 1878) por lo que no llama la atención la permanencia de la enseñanza de la religión. Sin embargo, instalada la ruptura, a diferencia de Prusia, la enseñanza religiosa fue desplazada del currículo del colegio.

Al igual que en Alemania, en Montevideo, además de Religión e Historia Bíblica, se enseñaban las Sagradas Escrituras y cantos religiosos, que debían ser incorporados de memoria. El aprendizaje del alemán incluía la lectura correcta, la pronunciación y la entonación adecuada, así como la escritura con buena caligrafía (escribir «bonito» el alemán gótico era considerado una virtud), la ortografía:

Cartilla, silabario y texto de lectura forman el eje, la médula de esa enseñanza, permitiendo que el niño se inicie en los modelos de la literatura patria y en el conocimiento de la personalidad y las obras de los principales prosistas y poetas nacionales.⁴⁹

La historia universal que se enseñaba, según las «Disposiciones generales» refería al estudio de «las personalidades y su amor a la patria al servicio de la que estuvieron»,⁵⁰ desde Jesucristo a la Guerra de los Treinta Años, pero solo en cuanto a Alemania se refería. Se la vinculaba a lo universal en la medida en que algún proceso en ese nivel influyó sobre lo nacional. Un tratamiento especial recibía la enseñanza de la matemática. En Prusia esta se iba regulando según los años escolares. Un criterio similar se aplicó en Montevideo, pues en la enseñanza básica solo se exigía el conocimiento de los números y los cálculos elementales. En el siguiente nivel se incluía la enseñanza de longitudes, reglas de tres, sistema decimal, etcétera. Los textos escolares, al menos en este período, también eran traídos de Alemania.

La inclusión de latín significó en los hechos la intención de brindarle a la enseñanza un carácter más cercano al nivel secundario. Esta asignatura no se preveía en las «Disposiciones generales», por lo que probablemente haya sido una decisión personal del rector Hoppe ante un vacío local.

Si bien el plan de enseñanza que se impartía en el Colegio Alemán tenía algunas referencias a la realidad local, lejos estaba de transmitir elementos de nacionalidad «oriental». Mientras los docentes y los manuales siguieran llegando de Alemania y desde aquellas regiones en donde ocurría la mayor movilización por reformas escolares, el sistema alemán de enseñanza estaba garantizado. El hecho de que, debido a la inminente entrada en vigencia de la Ley de Educación de 1877, fuera necesaria la compra urgente de un mapa del Uruguay⁵¹ (ante la posibilidad de inspecciones de la autoridad local), deja de ser en una mera anécdota para cobrar un significado más profundo en relación a la autonomía de las escuelas privadas respecto de la fiscalización del Estado. De ahí la preocupación de los inspectores nacionales por hacer efectivo ese control.

En otro sentido, la carencia de una enseñanza bilingüe, a pesar de las disposiciones nacionales a partir de 1878, alimentaba la permanencia de la trayectoria cultural de la metrópolis a la vez que preparaba a los niños para cumplir los deberes de la ciudadanía, pero ¿alemanes o uruguayos?

En realidad, la expresa incorporación de niños criollos al Colegio Alemán por el nuevo rector Fritz von Borcke (1879-1887) —el segundo laico que tuvo el colegio luego del breve período del rector Raske— tuvo un sentido práctico más que de otra índole: la necesidad de captar alumnos para seguir haciendo viable la existencia del colegio. Los malos tratos a los que sometía a los niños el pastor Hoppe determinó un decrecimiento del número de alumnos, por lo que su sucesor decidió aceptar niños no alemanes. Como era de esperar, la repercusión de esta disposición se notó rápidamente. En pocos años, el número de niños aumentó considerablemente —110 en 1881—, la mayoría de ellos católicos.

49 H. Dörsing: *La enseñanza primaria en Alemania*, Buenos Aires, Germania, 1920, p. 39.

50 Ídem.

51 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 58.

Pero, ¿cómo reaccionó el grupo de alemanes más ortodoxos que siempre se había mantenido fiel a la posición más conservadora de defender el *Deutschtum* en el colegio ante el ingreso de un numeroso grupo de niños no alemanes? Nuevamente se planteó el tema de la identidad y del idioma. Esta situación implicaba la pérdida gradual del carácter alemán del colegio que muchos de estos colonos deseaban mantener. Pero también era real el hecho de que sin esta *clientela* más amplia, la vida del colegio no tenía mucha perspectiva desde el punto de vista económico.

Años más tarde, el pastor Nelke⁵² observaba esta realidad afirmando que las reducidas dimensiones de la colonia alemana en Montevideo habían «obligado» a la comisión directiva del colegio en varias oportunidades a aceptar el ingreso de niños que no hablaban el alemán, con la consecuente dificultad que ello significaba tanto para los docentes como para los propios alumnos, los cuales tenían problemas en el aprendizaje. Sin embargo, señalaba como elemento favorable el hecho de que a través de los niños criollos que asistían al colegio el *Deutschtum* podía ser conocido en este medio. Pero no todos los colonos tenían la misma opinión. En 1880, uno de ellos, llamado Thomsen, señalaba su deseo de «darle a la escuela un carácter expresamente alemán».⁵³

A pesar de estas consideraciones de carácter interno, el colegio logró una vez más superar las dificultades. En 1883 asistían 110 alumnos⁵⁴ y llegó a 191 en 1891. En 1884, además del rector, trabajaban en el colegio tres profesores para las clases de los varones y dos profesoras para las clases de las niñas. En la tarde, dos maestros estaban destinados a actividades extracurriculares como las conversaciones en inglés y francés.⁵⁵

En el calendario alemán de 1885-1886 se había publicado el plan de estudios vigente en el colegio. De acuerdo con la organización de las clases que allí se detallaba, resulta claro que aún permanecía el criterio aplicado en las escuelas prusianas, según el cual la clase superior se clasificaba con el número I y la inferior con el VIII. En Montevideo, el colegio contaba hasta la clase inferior número V. Las asignaturas que se enseñaban eran las siguientes:⁵⁶ en la clase V —la más elemental, como se ha indicado—, los niños pequeños aprendían Lectura, Escritura, Alemán, Español, Matemática y Canto. Su aprendizaje se mantenía a lo largo de toda la etapa escolar (hasta la clase I inclusive); junto a ellas se iban incorporando otras: en la IV, Historia, Geografía y Dibujo; en la III, Francés y Geometría. En la II se sumaba la enseñanza de Inglés y Música. Y en la última clase, Álgebra.

Para las niñas se incluía la enseñanza de manualidades y para varones, la gimnasia. El cuidado y el ejercicio del cuerpo ocupaba un lugar predominante en la pedagogía prusiana. En las «Disposiciones generales» de 1872 se incluía su enseñanza desde las edades más tempranas y dirigida a ambos sexos. Esta asignatura se incorporó aquí en forma tardía, ex-

52 Wilhelm Nelke: *Das Deutschtum in Uruguay* (vol. 5), o. cit., p. 137.

53 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 53.

54 Cf. August Hoffmann, carta del 16 de junio de 1883.

55 Wilhelm Nelke: *Das Deutschtum in Uruguay* (vol. 5), o. cit., p. 232.

56 Es importante señalar que el orden de las clases era decreciente: la menor era la V clase, la mayor la I clase.

clusivamente para los varones. En 1897, la escuela ya contaba con un gimnasio con aparatos adecuados. En 1912, cuando se diseñó el nuevo colegio, el espacio destinado al gimnasio fue muy importante, llegando a ser uno de los más completos que tuvo la ciudad por ese entonces. También un sector al aire libre se había destinado a la realización de ejercicios físicos.

En el plan de estudios se había eliminado la enseñanza de la religión, a diferencia de lo que había ocurrido en Prusia. Incluso hacia la década del veinte⁵⁷ era aún muy notoria la influencia de la religión en las escuelas prusianas. Ello se debía a que en esa región nórdica alemana, mayoritariamente protestante, la Iglesia tenía una injerencia mayor en la escuela. La enseñanza religiosa era considerada parte integrante de la enseñanza general y esta situación se mantuvo, a pesar del carácter expresamente laico del Estado alemán, como ya se ha observado.

Pero por mucho tiempo más, el problema de la presencia de niños no alemanes en el colegio siguió generando controversias en el interior de la colonia. La oferta educativa atraía a los niños criollos y su ingreso hacía viable la existencia del colegio; sin embargo, el temor a la pérdida de los valores tradicionales y de la lengua fue constante.

La propuesta radical del rector Hugo Müller (1887-1911) de no aceptar en la escuela a niños mayores de ocho años sin conocimientos de alemán, se flexibilizó al plantear la alternativa de aceptarlos pero con la condición de que los padres asumieran el compromiso de que sus hijos nivelarían el idioma con clases compensatorias impartidas en el colegio. De esta forma no se perdía *clientela*, se continuaba difundiendo entre los criollos el idioma y la cultura alemanes, y se mantenían los lazos culturales de los niños alemanes con el país de origen de sus padres.

Para contemplar la situación de un público tan heterogéneo respecto del conocimiento del idioma alemán, los alumnos fueron separados en clases diferentes, de acuerdo con el nivel del conocimiento del idioma. En el Protocolo de la Comisión Directiva del Colegio, del año 1905, aparecen diferenciados, en la última clase superior, los alumnos que pertenecían a la I y los que pertenecían a II.⁵⁸ Estos últimos eran los que tenían un conocimiento más avanzado del idioma alemán.

Sin embargo, esta pacífica convivencia se vio alterada en 1908 al suprimirse las clases compensatorias en la tarde, medida que perjudicó a los niños que no tenían al alemán como idioma materno. Nuevamente, entre los directivos del colegio se planteaba el tema tan recurrente sobre el temor a perder el predominio de *lo alemán* en función de *lo local*. Para muchos de ellos, la asimilación significaba la pérdida del *Deutschtum*.

Recién en 1913 y bajo el rectorado de Huldreich Schmidt (1912-1928), de origen suizo, se incorporaron nuevamente los estudios compensatorios de idioma alemán para los niños criollos, pero no se desplazó la lengua materna. En realidad, fue a partir de este período cuando comenzó a impartirse en ambos idiomas, y desde el primer año escolar, asignaturas como Lectura, Gramática, Dictado y Composición. La historia de Alemania era enseñada en alemán mientras que la historia uruguaya en castellano, al

57 H. Dörsing: *La enseñanza primaria en Alemania*, o. cit., p. 14.

58 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 67.

igual que la geografía de ambos países. Asimismo, en el anuario correspondiente al año 1928 se señalaba que «el complemento de la historia nacional se halla constituido por instrucción lírica, para familiarizar a los niños con el idioma castellano, con los principios fundamentales del estado nacional». ⁵⁹

Si bien los lineamientos principales de la enseñanza que se impartían en el colegio estaban marcados por el carácter alemán, el rector Schmidt tenía más claro que sus antecesores el rol que debía cumplir el colegio en un país extranjero:

Siempre ha sido característico del Colegio no limitar su trabajo solamente a niños de habla alemana sino que sus puertas siempre han estado abiertas para niños de otras nacionalidades, especialmente uruguayos. Entonces el colegio ha unido a alemanes y uruguayos. Así formó a los niños alemanes en la cultura alemana y preparándolos al mismo tiempo para ser ciudadanos uruguayos que han prestado sus servicios a su nueva patria. Así ha formado a niños uruguayos, hombres capaces sin distanciarlos de su patria ni de su cultura popular. Dominan el idioma y la cultura alemana y la estiman. Así ha llevado a una amistad de por vida entre alemanes y uruguayos, comprobada en tiempos difíciles. Este trabajo ha sido reconocido en ambas oportunidades por ambos gobiernos. ⁶⁰

Como se ha constatado, a partir de las últimas décadas del siglo XIX el Colegio Alemán aumentó el número de alumnos gracias a la incorporación de niños criollos. Esta realidad ponía en evidencia que muchos niños *escapaban* del sistema escolar público refundado a partir de 1877. Una escuela étnica, fundada por una pequeña comunidad de inmigrantes, era desde esta perspectiva una escuela que claramente competía y quitaba *clientela* a las oficiales. Niños criollos educados de acuerdo con los métodos alemanes, desde la óptica de las autoridades nacionales, no contribuían a formar una sociedad genuinamente uruguaya. No sorprende entonces la constante preocupación de las autoridades por reglamentar y fiscalizar lo que ocurría puertas adentro de estas instituciones. Es importante destacar que a partir de la década del treinta, y más aún en los años previos a la Segunda Guerra, hubo un especial cuidado en controlar la actuación del colegio, sobre todo por las posibles vinculaciones de este con actividades nazis. ⁶¹

Desde otro ángulo de observación, la convivencia de niños criollos y alemanes en la escuela contribuyó a esfumar gradualmente los límites simbólicos de la comunidad alemana, sin que ello haya significado la pérdida absoluta de estos. Su integración al medio local fue mucho más rápida que la de grupos étnicos y, en este caso, no fue la escuela pública, sino una étnica, ni siquiera latina, la que en definitiva y en pequeña escala, y válido para un número reducido de niños, vino a cumplir el sueño de aquellos que ansiaban la integración de una sociedad cosmopolita. En los años siguientes, los hijos de inmigrantes alemanes educados en el Colegio Alemán consideraban incuestionable su ciudadanía uruguaya, y su patria, el Uruguay. La vía de los hechos había demostrado que era posible la asimilación mutua, sin una pérdida absoluta de los referentes del *Deutschtum*.

59 Anuario del Colegio Alemán de Montevideo, n.º 82, diciembre de 1928.

60 Bernd Müller: *Deutsche Schule Montevideo*, o. cit., p. 86.

61 Blas Genovese: «Informe de la Inspección de Enseñanza Privada», en *Memoria del Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal Oscar Maggiolo*, Montevideo, 1938-1940, p. 273.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO, Eduardo: *Anales históricos del Uruguay*, 6 tomos, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1933.
- AGUIAR, César: *Uruguay, país de emigración*, Montevideo, Banda Oriental, 1982.
- COLEGIO ALEMÁN DE MONTEVIDEO: Anuarios. 1928-1933.
- ARAUJO, Orestes: *Historia de la escuela uruguaya*, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1911.
- José Pedro Varela. *Autor de la reforma escolar en el Uruguay*, Montevideo, Dornaleche y Reyes, 1891.
- BERTONI, Lilia Ana: *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- BJERG, María: «Educación y etnicidad en una perspectiva comparada. Los inmigrantes daneses en la pradera y en la pampa, 1860-1930», en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 36, Buenos Aires, CEMLA, 1997.
- CAETANO, Gerardo (comp.): *Los uruguayos del Centenario. Nación, ciudadanía, religión y educación (1910-1930)*, Montevideo, Editorial, 2000.
- CAETANO, Gerardo y Roger GEYMONAT: *Historia de la secularización uruguaya (1859-1919). Catolicismo y privatización de lo religioso*, Montevideo, Taurus, 1997.
- CAMOU, María: «Los años del vuelco. Las relaciones políticas, económicas y comerciales entre Alemania y Uruguay y los sectores de influencia nacional socialista en Uruguay. 1938-1942», en: *Cuadernos del Claeh*, n.º 52, 2.ª serie, año 14, Montevideo, CLAEH, 1989/4.
- CHUCARRO, Urbano: *Memoria del Inspector Nacional de Instrucción Pública*, 1896.
- DEVOTO, Fernando: *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA: *Anuario Estadístico de la República Oriental del Uruguay*, varios tomos, Montevideo, Varía, 1888-1992.
- DIRECCIÓN GENERAL DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA: *Anales de Instrucción Primaria*, Montevideo, El Siglo Ilustrado, 1903-1933.
- DÖRSING, H.: *La enseñanza primaria en Alemania*, Buenos Aires, Germania, 1920.
- GENOVESE, Blas: «Informe de la Inspección de Enseñanza Privada», en *Memoria del Presidente del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal Oscar Maggiolo*, Montevideo, 1938-1940.
- «Un tema de Educación social. Familia y adolescencia», en *Revista de Estudios Ppedagógicos*, Montevideo, Escuela Activa, 1935.
- GEYMONAT, Roger: *El templo y la escuela: los valdenses en el Uruguay*, Montevideo, OBSUR, 1994.
- *Las religiones en el Uruguay. Algunas aproximaciones*, Montevideo, Ediciones de la Gotera, 2004.
- GIOSCIA, Laura (comp.): *Ciudadanía en tránsito. Perfiles para un debate*, Montevideo, Banda Oriental-Instituto de Ciencia Política, 2001.
- KAMPHOEFNER, Walter, «¿Quiénes se fueron al sur? La elección de destino entre los inmigrantes alemanes en el siglo XIX», en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 42, Buenos Aires, CEMLA, 1999.
- KREUTZ, Lucio: *Material didáctico e currículo na escola teuto brasileira*, Sao Leopoldo, Universidade do Vale do Rio das Sinas, 1994.
- LLUSÁ, José: La educación integral, en *Semana Social del Uruguay, Primer Curso*, Montevideo, Barreiro y Ramos, 1912.
- MAÑÉ GARZÓN, Fernando y Ángel AYESTARÁN: *Un gringo de confianza. (Memorias del Dr. Carl Brendel 1835-1922)*, Montevideo, Laboratorio Roemmers, 1992.
- MEDING, Holger M.: «Etnicidad, identidades y migraciones de los colonos de habla alemana en Misiones», en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 31, Buenos Aires, CEMLA, 1995.
- MEERHOFF, Olaf: «La presencia alemana en el Uruguay», *La Mañana*, 31 de mayo de 1984 (suplemento «Documentos»), n.º 68.

- MÜLLER, Bernd: *Deutsche Schule Montevideo*, Montevideo, Imprenta Mercur s.a., 1992, p. 37.
- NELKE, Wilhelm: *Das Deutschtum in Uruguay* (vol. 5), Stuttgart, Ausland und Heimat und Verlags, 1921
- REGISTRO NACIONAL DE LEYES, DECRETOS Y OTROS DOCUMENTOS (varios tomos).
- RODRÍGUEZ XIMÉNEZ, Margarita (ed. y notas): «Los albores de la Iglesia uruguaya: la relación ad limina (1888) del obispo de Montevideo Inocencio María Yéreguy» en *Quinto centenario*, Madrid, Departamento de Historia de América (Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid), vol. 16, 1990.
- RUIZ, Esther: *Escuela y dictadura (1933-1936)*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República), 1997.
- SANTAMARÍA, Daniel J.: «Estado, Iglesia e inmigración en la Argentina moderna», en *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, n.º 14, Buenos Aires, CEMLA, abril de 1990.
- SOLER, Mariano: *Catolicismo y protestantismo*, Buenos Aires, Difusión, 1912.
- VARELA, Jacobo: *Memoria del Inspector Nacional de Instrucción Primaria*, Montevideo, 1888.
- WOYSCH, Otto: *Mittheilungen über das soziale und kirchliche leben in der Republik Uruguay* (Información sobre la vida social y eclesiástica en la República del Uruguay), Berlín, Berlang Wilhelm Hertz, 1864.
- ZIEGLER, Sonia: «Escuela n.º 10 Elías Huber, 12 años de historia», en *Revista Conmemorativa*, Nueva Helvecia, Imprenta Helvecia, 1998.
- *La primera escuela de Colonia Suiza. Una encrucijada para «los gringos» en el Uruguay de la modernización*, Montevideo, Tradinco, 2003.
- ZUBILLAGA, Carlos: *Iglesia e inmigración en el Uruguay moderno*, ponencia presentada en las «Jornadas sobre Inmigración y Religión en América Latina, 1848-1930», Buenos Aires, CEMLA-CEHILA, 1988
- ZUBILLAGA, Carlos y Mario CAYOTA: *Cristianos y cambio social*, Montevideo, CLAEH-Banda Oriental, 1988.

Prensa

- Deutsche Wochenblatt* (1883-1884).
- El Bien Público* (1918-1923).
- El Mensajero del Pueblo* (1871).
- La Idea* (1918).
- La Semana Religiosa* (1889-1923).
- Tribuna Social* (1918-1932).

Archivos y bibliotecas

- Archivo de la Comunidad Evangélica Alemana.
- Archivo del Colegio Alemán de Montevideo.
- Biblioteca del Museo Pedagógico de Montevideo.
- Biblioteca Nacional.

Resumen

Este trabajo se propone estudiar la escuela étnica fundada por una pequeña comunidad de inmigrantes, como lo fue la alemana, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, en los albores de la modernización uruguaya. El objetivo es indagar, a través de este caso, cómo fue posible la consolidación de una institución educativa privada, extranjera y confesional en sus inicios, en un país cuya dirigencia política en su gran mayoría estaba convencida de que el camino más adecuado para formar «ciudadanos genuinamente uruguayos» era la propuesta educativa impulsada desde las esferas estatales. ¿Esta escuela estaba capacitada para formar ciudadanos uruguayos?, ¿eran esos sus objetivos, o su función era la de preservar la lengua y las costumbres del país de origen?, ¿contribuían entonces a fomentar el progreso del país? Aun más, en un contexto de fuerte secularización, ¿era posible la existencia de escuelas extranjeras de carácter confesional?

El éxito finalmente alcanzado por la propuesta educativa del Colegio Alemán contribuyó, aunque en pequeña escala, a integrar niños extranjeros y criollos, y a consolidar por consiguiente una tolerancia cultural, sinónimo de orgullo para los uruguayos de las generaciones siguientes.

Palabras clave: historia, Uruguay, educación, inmigración, religión, Iglesia Católica, educación privada.

Abstract

This article aims at studying an ethnic school founded by a small community of German immigrants during the second half of the 19th Century, when the process of Uruguayan Modernization was starting. The objective is to explore, through this case study, how a private, foreign and initially confessional educational institution was able to consolidate in a country where the political ruling class was convinced that the educative proposal promoted from the State was the best way to model "genuine Uruguayan citizens".

Was this school able to grow up Uruguayan citizens?, was this its objective, or was it to preserve language and customs from their native country?, did they then contribute to foster the progress of this country? Moreover, in a strongly secularized context, was it possible the existence of foreign confessional schools?

The success finally reached by The Colegio Alemán's educational approach contributed, even though at a small scale, to integrate foreign and native children, and therefore to consolidate a cultural tolerance which was a signal of pride for next Uruguayan generations.

Key words: history, Uruguay, education, immigration, religion, Catholic Church, private education.

Copyright of Cuadernos del CLAEH is the property of Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH) and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.