

## CAPÍTULO 3

# Las escuelas de la Jewish Colonization Association de Entre Ríos y su transferencia al sistema educativo nacional (1892-1920)

EVA MARA PETITTI y SABA NERINA VISACOVSKY

En este capítulo proponemos analizar la experiencia de las escuelas privadas de la Jewish Colonization Association (JCA), y su vínculo con el Consejo General de Educación (CGE) de la provincia de Entre Ríos, desde los inicios de la década de 1890 hasta su transferencia al Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1920.<sup>[1]</sup> La JCA se fundó oficialmente en Londres en 1891 como una sociedad anónima con el fin de facilitar la emigración de familias judías del Imperio zarista donde eran discriminadas por leyes restrictivas y sufrían violentos ataques producto del antisemitismo (*pogroms*). La obra filantrópica del barón Maurice de Hirsch, a menudo referido como el «Moisés de las Américas», fue una de las más destacadas en la historia del pueblo judío. A fines de siglo XIX, mientras el gobierno argentino promovía políticas destinadas a recibir inmigrantes europeos con experiencia agraria, la JCA compró tierras en las provincias de Entre Ríos, Santa Fe, La Pampa y Buenos Aires para establecer colonias rurales. Entre sus objetivos sobresalía la integración de los judíos en América y la promoción del desarrollo agrícola. Por eso, los bienes de la JCA y todos sus ingresos debían

---

[1] Las instituciones privadas, «controladas y administradas por agentes no estatales» (Silveira 2019, pág. 123) son referidas en la legislación escolar provincial como escuelas particulares.

destinarse a tal finalidad. Hacia 1896 se habían levantado cinco grandes colonias: una en la provincia de Buenos Aires (Mauricio), una en Santa Fe (Moisesville) y tres en Entre Ríos, específicamente en los departamentos Villaguay (Clara), Concepción del Uruguay (Lucienville) y Colón (San Antonio). La de Villaguay era la más extensa de la provincia e incluía 49 localidades menores. Cuatro años después, se hallaban instaladas en las 80.283 hectáreas de Colonia Clara un total de 452 familias, cuya sede administrativa quedó emplazada en Villa Domínguez.

La JCA se comprometía a brindar el servicio de escolaridad, religión y atención médica en estas colonias y a la correspondiente creación de escuelas, sinagogas y consultorios médicos. En cuanto al servicio educativo, la empresa estableció un acuerdo con la Alianza Israelita Universal (AIU) cuya sede central estaba en París. Esta organización tenía trayectoria en la coordinación de escuelas judías en Europa. Los maestros judíos vinculados a la AIU eran de origen sefardí, muchos provenientes de Marruecos y norte de África y otros radicados en Francia.<sup>[2]</sup> Los sefardíes hablaban una especie de castellano antiguo, el judeoespañol (ladino). Entonces, por su experticia en educación y su cercanía religiosa con los colonos e idiomática con la Argentina, los funcionarios de la JCA pensaron que este tipo de maestros sefardíes podrían funcionar como un buen «puente» para propiciar la integración de las masas judías rusas que hablaban el ídich. En definitiva, la propiedad de las escuelas era de la JCA, pero el servicio educativo lo brindaba la AIU.

Las colonias judías recibieron mayormente inmigrantes de habla ídich consustanciados con el universo cultural ashkenazí<sup>[3]</sup> (Cherjovsky 2013). Las diferencias entre los maestros sefardíes y los colonos no se limitaban al idioma, como señala Szurmuk (2019, pág. XIX) «los judíos del Imperio otomano venían de sociedades mucho más plurales e inclusivas que sus correligionarios ashkenazíes del este de Europa». Sin embargo, los ashkenazíes eran una

---

[2] Los judíos sefardíes habían llegado al Imperio Otomano a fines del siglo XV, a partir de su expulsión de la península ibérica (Sabah 2019).

[3] *Ashkenazíes*: Provenientes de Ashkenaz (Alemania). Nombre de origen bíblico que los judíos posteriormente comienzan a dar a la región de Europa Central y del Este.

población muy heterogénea también; algunos muy religiosos, otros tradicionalistas, otros laicos con ideas de izquierda. Así, por ejemplo, mientras en Villa Domínguez los colonos querían construir un teatro, en Colonia San Antonio querían establecer un *jeder* (escuela religiosa). Esas diferencias las traían de Europa y se reflejaban en las demandas que los colonos tenían hacia la JCA.

La historiadora Celia López explicaba que casi naturalmente los judíos ortodoxos se nuclearon en colonia San Antonio y Lucienville, mientras que los librepensadores, mucho más numerosos, lo hicieron en Colonia Clara, reconocida en todos los estamentos comunitarios como el foco cultural de la experiencia colonizadora (López citada en Flier 2011, pág. 165). De hecho, en Colonia Clara nacieron y se criaron escritores y dramaturgos que se destacaron en la escena nacional. También allí, impulsada por judíos socialistas, nació el Fondo Comunal, experiencia pionera del cooperativismo argentino. En las zonas más pobladas de Colonia Clara, cerca del ferrocarril y donde la actividad comercial era más activa, colectividades de diverso origen (alemana, italiana, suiza, francesa, entre otras) y criollos interactuaron dando lugar a comunidades multiétnicas, lo cual se reflejó también en las escuelas.

Las tierras adquiridas por la JCA se encontraban en zonas poco habitadas. Las enfermedades, sequías, malas cosechas, invasiones de langosta y la falta de experiencia en tareas agrarias eran moneda corriente en la vida de las colonias; pero también el aislamiento y las limitaciones educativas y culturales fueron generando un paulatino, pero constante proceso de migración hacia las grandes urbes de la región, pero en especial hacia Buenos Aires. Ante estas dificultades y teniendo en cuenta que las escuelas de la JCA habían alcanzado hacia 1914 una organización similar a las de las escuelas fiscales (estatales) –en materia de maestros titulados en Argentina y planes de estudio–, no se justificaba para la JCA seguir invirtiendo en sus propias escuelas (Epstein 1997). Pero, además, cuando la JCA se había fundado, la finalidad del proyecto era salvar a los cinco millones de judíos oprimidos por el zarismo en Rusia y crear estructuras para esas masas. Sin embargo, teniendo en cuenta que solamente 35 mil colonos llegaron a la Argentina bajo su auspicio (Cherjovsky 2013), se puede observar que sus grandes proyecciones iniciales quedaron truncadas tempranamente. En 1914

la JCA propuso transferir las escuelas a la provincia de Entre Ríos, pero, debido a la falta de recursos, el gobierno provincial las tuvo que rechazar. Hacia 1920, finalmente, la JCA logró acordar con el gobierno nacional y transferirle todas sus escuelas a la provincia.<sup>[4]</sup>

En cuanto a legislación educativa, cabe destacar que Entre Ríos fue la primera provincia que incorporó a su Constitución (1883) y más tarde a su ley educacional, el concepto de brindar una instrucción «laica». Esto quiere decir que estaba prohibido que los edificios de las escuelas provinciales –dentro o fuera del horario de clase– fueran utilizados para la enseñanza o la práctica religiosa, lo que marca una gran diferencia con la ley de Educación Nacional 1.420 sancionada en 1884, que pasó a la historia como una ley laica, pero en realidad su texto habilitaba la enseñanza religiosa en el edificio escolar si esto ocurría fuera del horario de clase. Ahora bien, la letra de la ley provincial no alcanzaba a las escuelas privadas que recibían un subsidio estatal a cambio de ofrecer enseñanza oficial. Esto ocurría con las escuelas judías de la JCA y también con las de otras colectividades radicadas en Entre Ríos.

Existen valiosos trabajos que abordan la importancia de las escuelas de la JCA en Entre Ríos. La mayor parte se ha centrado en dos grandes problemas de investigación. Por un lado, la relación entre normalismo e inmigración (Carli 1993; López 1999, 2009), en diálogo con los estudios sobre las tensiones entre las colectividades extranjeras y el propósito del Estado nacional de formar de ciudadanos (Bertoni 1992, 2001; Lionetti 2005, 2007).<sup>[5]</sup> En este marco, el debate Bavio-Antequeda ha despertado particular atención a la hora de abordar la temática.<sup>[6]</sup> Así, fue estudiado como representativo de dos estrategias político-educativas del normalismo para abordar

---

[4] Tres años antes había transferido las de la provincia de Santa Fe.

[5] Sobre el rol de la escuela pública en el proyecto de «argentinar» a los hijos de inmigrantes judío, se encuentra la investigación de Lluch (2002) que pone el foco en el territorio de La Pampa. Cabe mencionar también el trabajo de Zaidenweg (2014) que pone en diálogo el caso de los judíos en Entre Ríos con los italianos en Santa Fe y los daneses en Buenos Aires.

[6] Se ha estudiado la gestión de Bavio, como también la de Carbó, como un ejemplo de la homogeneidad «normalista» y de las políticas coercitivas –amenaza de clausura, control por parte de los inspectores– y simbólicas –las fiestas escolares– en el marco de una campaña para nacionalizar a los inmigrantes. A partir de 1903 la gestión de Antequeda, por el contrario,

la cuestión inmigratoria (López 2009, pág. 24).<sup>[7]</sup> Por otro lado, es posible identificar investigaciones sobre la inmigración judía y la obra de la JCA (Bargman 2006; Epstein 1997; Flier 2011; Salomón 2001). El trabajo de Epstein (1997) es una referencia central, ya que en base a la correspondencia guardada en los archivos de la Alianza Israelita Universal (AIU) en París, para el período 1892-1917, profundiza en el análisis de los maestros, sus dificultades en el ámbito escolar y las relaciones con la AIU, la JCA, los colonos y las autoridades argentinas. Asimismo, la tesis de Flier (2011) constituye un aporte central para dar cuenta de la vida de las escuelas de Colonia Clara antes de su traspaso al CNE.

Tal vez lo que ha faltado hasta aquí y nos interesa proponer, es el diálogo entre estos dos conjuntos de investigaciones referidas. Para esto complementamos el análisis de la documentación proveniente del Estado provincial (expedientes del Archivo General de Entre Ríos del departamento Villaguay y Concepción del Uruguay, documentación oficial del CGE y de la Escuela Normal Rural Alberdi) y nacional (*El Monitor de la Educación Común* y las *Memorias* del CNE al Ministerio de Justicia e Instrucción Pública) con el estudio de las cartas que el mayor responsable de las escuelas de la JCA, Josep Sabah,<sup>[8]</sup> envió a la AIU a París entre 1894 y 1903.

---

se habría caracterizado por respetar las diferencias de las poblaciones de otras nacionalidades (Carli 1993; López 1999).

[7] Carli (1993) analiza la polémica poniendo el énfasis en la postura de los diferentes directores de escuela respecto a la identidad provincial y la integración de las diferencias. Mientras que para Ernesto Bavio y Alejandro Carbó la escuela era un foco nacionalizador, para Manuel Antequeda, era «un espacio de condensación de tendencias sociales, que debía identificarse con el sentimiento predominante de la comuna» (Carli 1993, pág. 217). Pilar López además refiere a un conflicto de intereses partidarios que se inscribía en las luchas por la hegemonía en la provincia: los representantes de la nación, Juan Nissen y Bavio, participaron de la Unión Popular que era un partido opositor al gobierno oficialista de la provincia (1999). Estas disputas entre actores por «proyectos políticos antagónicos que se encarnaban en las luchas políticas partidarias» también son destacadas por Flier (2011, pág. 221).

[8] En 1898 llegó el profesor Bitbol a la Argentina y fue director de la escuela Novi Buco I y estuvo a cargo de visitar las escuelas de la colonia Lucienville. Con el tiempo siguieron llegando otros maestros. Sin embargo, muestra Epstein que «Muchos, quisieron abandonar este destino a pesar de que el retorno no era fácil. Recordemos que los ex alumnos de la Alianza

Este diálogo propuesto nos invita a conectar los marcos institucionales (provincial, nacional o israelita) con las experiencias reales de los maestros y colonos. Partimos de la hipótesis de que el período estudiado puede ser caracterizado en tres etapas. La primera comprende los inicios del CGE, durante las gestiones de los presidentes del organismo Alejandro Bavio y Enrique Carbó, cuando se crearon las escuelas de la JCA y la mayor parte de las mismas (las de Colonia Clara) estuvieron a cargo del maestro Sabah (1892-1903).<sup>[9]</sup> En relación con esta etapa sostenemos que los posicionamientos de la burocracia provincial vinculados a las escuelas de la JCA se correspondieron con una política tendiente a incentivar la educación privada en los espacios rurales ante la escasez de recursos provinciales y que las escuelas de la JCA si bien iniciaron con muchos problemas, al final de esta etapa comenzaron a resolverlos.

La segunda etapa corresponde a la presidencia de Manuel Antequeda, durante la cual las escuelas fueron adoptando las características de las fiscales (1903-1914). Al final de esta etapa, la JCA ofreció hacer el traspaso a la provincia. Advertimos que los funcionarios y maestros de las escuelas de la JCA tenían como horizonte un proyecto de ciudadanía e integración que era compatible con el de la clase política argentina del período, pero tuvieron que atender a los pedidos de los colonos que introdujeron nuevas demandas no consideradas por los docentes y que diferían a su vez, en cada colonia y al interior de las escuelas.

Finamente, la última etapa estuvo vinculada a las presidencias del CGE de Alfredo Villalva (1914-1918) y Ricardo Poterin (1918-1920) durante los primeros gobiernos radicales (1914-1920), período en el cual se sancionó una reglamentación específica para educa-

---

quedaban adscriptos a la Institución, y que solo en caso de enfermedad podían liberarse de esa obligación. Es tal vez por esta situación, que el motivo de salud fue el que utilizaron con frecuencia en sus numerosos pedidos para intentar regresar» (Epstein 1997, pág. 357). Sabah fue el único profesor de la AIU que se retiró en Argentina (carta de Judith Sabah, 23 de febrero de 1922).

[9] Durante el período comprendido por la primera y la segunda etapa la provincia de Entre Ríos estuvo en manos de los conservadores., no obstante lo cual el pasaje de un siglo a otro fue un momento de importantes tensiones (Motura 2022).

ción particular a la vez que se rechazó la provincialización de las escuelas de la JCA que finalmente fueron absorbidas por el CNE. Consideramos que a pesar de la transferencia de las escuelas de la JCA al CNE en 1920, los contenidos y las formas no cambiaron demasiado, ya que hacia 1914, habían adoptado las características de las fiscales estatales. Tal vez, uno de los cambios más evidentes, sino el único, es que al ser formalmente transferidas al Estado, se prohibió el uso del establecimiento para la enseñanza religiosa o cultura hebrea.

### 3.1 Los inicios de las escuelas de la JCA y del CGE (1892-1903)

Los inicios de la colonización coincidieron con un sistema educativo provincial que estaba en proceso de conformación –los constantes cambios en la legislación son una muestra de ello– y al igual que en la mayor parte de las demás provincias carecía de recursos económicos para incorporar a la totalidad de los niños al sistema escolar, especialmente en las zonas rurales, lo cual demoró el proceso de escolarización que se redujo a los primeros grados (Petitti 2022). Para ese entonces la provincia contaba con escuelas fiscales, a cargo del CGE y con escuelas particulares que estaban bajo su supervisión. En ese marco surgieron las primeras experiencias formales de educación judía en Argentina, organizando escuelas en las colonias que se encargaron del aspecto religioso y de impartir los contenidos mínimos establecidos por el CGE para las escuelas particulares (Epstein 1997; Visacovsky 2017).<sup>[10]</sup> Las escuelas de la JCA eran mixtas y combinadas: ofrecían la enseñanza de contenidos generales establecidos por el CGE en castellano –aunque al comienzo ello no fue posible en todos los casos por falta de maestros– y enseñanza de las tradiciones religiosas en hebreo. Eran inspeccionadas por la JCA y por el CGE. La mayoría tenía un solo docente que en todos los casos era varón y algunas contaban con un ayudante que enseñaba hebreo. Por otra parte, estaban las escuelas *Tamuld Torá* que se dedicaban al estudio de los textos sagrados, el maestro debía ser rabino y estaban destinadas solo para hombres.

---

[10] Sabah permaneció en Entre Ríos hasta 1902. En 1903 se instaló en Santa Fe, en la localidad de Moisesville donde quedó como director de esa localidad.

Si bien al principio algunos colonos preferían enviar a sus hijos a las escuelas religiosas *Talmud Torá*, a comienzos de siglo XX estas escuelas habían dejado de funcionar. Los intentos de hacer *Talmud Torá* en Argentina no funcionaron porque el perfil de los inmigrantes era tradicionalista pero secular, muy pocos eran ortodoxos. Por otra parte, el desarrollo de las dirigencias (carros o sulkys con caballos) favoreció el traslado de los niños a las escuelas más alejadas (Epstein 1997). Esto fue fundamental, ya que buena parte de la resistencia de los colonos de mandar a sus hijos a las escuelas se debía a las grandes distancias y las difíciles condiciones climáticas. A ello se sumaba el hecho de que enviar hijos a las escuelas restaba brazos para la tarea agraria familiar. En abril de 1895, después de torrenciales lluvias, incomunicación absoluta y ausencia de los niños en la escuela, Sabah se preguntaba:

«¿Dónde está, por consiguiente, esta actividad que yo he venido a buscar aquí, cuál ha sido el resultado de mis acciones? Ninguno (...). Y lo peor aún es que las ausencias duran todo el año escolar. En efecto, en el invierno son las lluvias, en el verano la cosecha, en el otoño la siembra, no hay estación que me permita tener a todos los alumnos presentes» (Sabah 2019, pág. 35).

Además del ausentismo, las cartas enviadas por Sabah a la AIU y a la JCA ponen en evidencia otras situaciones que debieron enfrentar los maestros: las dificultades edilicias, la escasez de materiales didácticos, la insuficiencia en el número de personal y la oposición de los colonos.<sup>[11]</sup> Como señala Epstein (1997) estas situaciones fueron cada vez menos mencionadas, por lo cual es posible que hayan ido disminuyendo con el transcurrir de los años.

Los judíos sefaradíes que fueron contratados como maestros, como Sabah, hablaban una lengua llamada judeoespañol o ladino que tiene raíces similares al castellano, pero no es igual.<sup>[12]</sup> Era fácil para ellos hablar y comprender el español, la lengua de integración y enseñanza, pero no lo era para las familias de Europa del Este que hablaban ídish. Los maestros sefaradíes también dominaban el hebreo, el idioma de las prácticas religiosas y el francés, que

---

[11] Sobre el conflicto de los maestros con los colonos véanse Epstein (1997) y Flier (2011).

[12] Sobre los judíos y el idioma español, véase Cherro de Azar (2019).

utilizaban en la comunicación con la AIU. Ambos grupos étnicos judíos tenían en común el dominio del hebreo por profesar la misma religión y los maestros comprendían el ídich.<sup>[13]</sup> Así, en esta experiencia colonizadora cruzada por cuatro lenguas, el debate por la enseñanza constituyó un tema central.

Desde el inicio de la experiencia colonizadora el CGE se manifestó al respecto. Así, el *Boletín de Educación* «reproducía un artículo del diario *Actualidad* que recriminaba al gobierno su falta de autoridad al permitir que los colonos judíos educasen a sus hijos en hebreo» (López 1999, pág. 73). Sin embargo, al asumir Sabah, manifestaba que solo enseñaría «la lectura, la escritura, el cálculo mental y escrito, los ejercicios de la lengua, [y] la declinación verbal de los verbos regulares» y que no participaría de la instrucción religiosa «salvo para mantener el orden y la disciplina y para fijar las horas de clase que le deberán ser consagradas». Para ello se convocaría a los padres para determinar el pago al profesor de hebreo (Sabah 2019, pág. 27).

Como señala Epstein (1997), la JCA, así como los maestros sefaradíes de la AIU, advirtieron que la principal exigencia residía en la buena enseñanza del idioma nacional, el español, necesario para asimilar a los hijos de los inmigrantes. De todas formas, hacia 1895 los directores de la JCA en Buenos Aires le expresaban que: «las condiciones impuestas por la legislación son fáciles de cumplir, y (...) si cierran las escuelas (cosa que no creemos) *son ellos quienes deberán abrir otras escuelas con gastos del Estado*» (citado en Epstein 1997, pág. 364).<sup>[14]</sup>

Ahora bien, más allá de que las condiciones legales eran fáciles de cumplir, los maestros de la AIU estaban interesados en la enseñanza del castellano a los colonos: «la cual les es indispensable para vivir una buena relación con los nativos» (Sabah 2019, pág. 30).

---

[13] *Ídish* (castellano)/*Yiddish* (inglés) o *Yidish* (transl. YIVO): idioma surgido en el siglo X con la diáspora judía afincada en la zona del este alemán. Es una lengua que se escribe con caracteres hebreos, pero cuyo vocabulario y fonética fusiona elementos eslavos, semíticos, romances y principalmente germánicos.

[14] El resaltado nos pertenece. De hecho, la crisis económica de 1890 derivó al año siguiente en el cierre de 49 escuelas públicas que se transformaron en particulares (Entre Ríos, mensaje del gobernador, 1892 y 1994).

Incluso, Sabah relata la experiencia de dos niñas que rápidamente aprendieron el idioma y poco después migraron con su familia a la ciudad (Sabah 2019, pág. 32). A fines de 1895 manifestaba que «Todos los de la clase superior se expresan ya más claramente en castellano y escriben casi sin faltas» (Sabah 2019, pág. 50). Además, describía que en su escuela en Colonia Clara dividía el curso en tres grados «Cuando yo estoy ocupado con los alumnos del curso superior, impartiendo lecciones de aritmética, gramática historia o geografía del país, sus camaradas de segundo grado están sus lecciones o hacen sus deberes escritos» (Sabah 2019, pág. 54).<sup>[15]</sup>

Sin embargo, no en todas las escuelas la situación era similar y las cartas de Sabah (2019), así como las de otros maestros trabajadas por Epstein (1997), dan cuenta que en los «pequeños establecimientos de la colonia» se dificultaba la enseñanza del español, ya que los maestros allí designados no pertenecían a la AIU y desconocían en gran medida el idioma castellano. A fines de 1895 se creó la escuela de Miguel en Colonia Clara. La misma no contaban con maestro de español sino con uno encargado de la enseñanza del hebreo. Sabah destacaba que «se ha puesto a estudiar castellano», pero solicitaba mientras tanto a los directores de la JCA que «tomen las medidas necesarias para que al finalizar la cosecha el personal de la escuela esté completo. No estaría mal que la Alliance (AIU) nos proveyera inmediatamente de uno de sus buenos profesores (...) si esto no fuera posible, deberíamos contratar un maestro local provisoriamente» (Sabah 2019, págs. 52-53). Sin embargo, ello no sucedió y si bien en abril de 1896 manifestaba que el maestro «sabe bastante castellano» (Sabah 2019, pág. 66), en octubre se lamentaba de que «no quiere imponer de ninguna manera la enseñanza del castellano, solamente enseñanza hebreo» (Sabah 2019, pág. 75).

Esta diferencia entre escuelas con alta matrícula, como la de Colonia Clara, a cargo de Sabah y aquellas donde «se pague lo que se pague, como hay 50 alumnos inscriptos sería demasiado costoso confiar la enseñanza a dos maestros» (Sabah 2019, pág. 117) daba como resultado una situación heterogénea que explica las

---

[15] «Alberto Gerchunoff, que llegó a la Argentina a los siete años hablando solamente ídish, transformó el particular castellano de su maestro en lengua literaria» (Szurmuk 2019, pág. XXV).

diferencias entre los informes de los inspectores que veremos en el siguiente apartado.

En diciembre, ante los resultados negativos que presentaron los exámenes de los alumnos, lo cual podía estar vinculado con el problema del ausentismo, Sabah justificaba la situación explicando que él había solicitado al maestro que enseñara «los primeros elementos del castellano con lo poco que él sabe». Informaba que pediría a Paraná una subvención de 50 pesos por mes para «impartir la enseñanza de historia y geografía del país y nociones elementales de gramática» (Sabah 2019, pág. 84). Pero al menos hasta 1899, el gobierno provincial no había otorgado «ningún tipo de subvención» (Sabah 2019, pág. 163).

La reforma de la ley de Educación realizada por el CGE en 1897 implicó cambios en lo que respecta a la educación particular. La ley anterior del año 1886 establecía que los consejos escolares de distrito debían inspeccionar los locales donde funcionarían las escuelas particulares y que los directores de los establecimientos tenían que remitir las planillas estadísticas, ceñirse al *mínimum* del plan de enseñanza y permitir que los inspectores visiten sus escuelas. La nueva normativa agregó que los directores debían especificar la «clase de enseñanza que se proponen dar» y presentar los títulos de capacidad legal para ejercer el magisterio de quien fuera a dirigirla. Además, se explicitaba que si no se cumplían los requisitos, el CGE podía negar la autorización. La nueva norma, a la vez que era más estricta en el control respecto a las escuelas particulares, redujo la cantidad de estudiantes necesaria para recibir la subvención, fomentando así su creación en los espacios rurales (ley n.º 1.642, art. 80). En 1901, el gobernador afirmaba que Entre Ríos era la provincia «donde la iniciativa particular ha brillado más».<sup>[16]</sup>

En los años siguientes, el inspector de las escuelas de la JCA en Entre Ríos debió surfear entre los inspectores provinciales, como el de Colón, que «exagera cuando dice que solamente enseñamos hebreo» (Sabah 2019, pág. 117) y los colonos que «piensan equivocadamente que la enseñanza religiosa ha estado relegada» (Sabah 2019, pág. 146). Relata la realización de recorridas buscando niños

---

[16] Entre Ríos, mensaje del gobernador, 1901, pág. 47.

y explicando a los colonos la importancia de la instrucción (y la resistencia que encuentra con los mayorcitos, ya que los necesitan como mano de obra en el campo) y narra varias ocasiones en que los colonos proponen docentes que no pueden enseñar castellano. Por ejemplo, en relación con el sugerido para la escuela de San Antonio, señala que «quizás podría ser buen profesor de hebreo, pero no sabe ni una palabra en castellano y tendríamos dificultades con el consejo escolar de Colón». Para dar respuesta a ambas demandas solicitaba que la AIU proveyera de directores (Sabah 2019, pág. 159).

En 1899 el inspector de Villaguay observó que «el español se enseña provechosamente en nuestros establecimientos escolares». Pero de todas formas realizaba «algunas observaciones» con respecto a dos escuelas cuyos maestros «no hablan suficientemente bien español para enseñarlo con resultados apreciables a sus alumnos» y, por lo tanto, le recomendaba a Sabah que hiciera más visitas a esas escuelas (Sabah 2019, pág. 160). En nexa con los «pequeños establecimientos», Sabah afirmaba que a los maestros «Ciertamente les faltan actitudes pedagógicas, pero para hacerles justicia hay que decir que aman a sus alumnos. La enseñanza del hebreo, aunque muy rutinaria, comienza a dar respuestas, y la prueba es que nuestros colonos se muestran contentos. Los resultados de la enseñanza de la lengua del país no son menos satisfactorios» (Sabah 2019, pág. 158).

Cabe destacar que si bien en una primera etapa las escuelas se iniciaron con muchos problemas, a comienzos del siglo XX la situación parecía estar más resulta y las mismas tenían más matrícula y docentes. Sabah se alegraba haber visto en los meses de primavera aumentar el número de alumnos (Sabah 2019, pág. 214). También, mencionaba el funcionamiento de un curso de adultos y hacía hincapié en el cierre de las escuelas religiosas *Talmud Torá* (Sabah 2019, pág. 215). Como decíamos anteriormente, su cierre responde a la mayor disponibilidad por parte de los colonos de medios de transporte para que sus hijos se trasladaran a escuelas más lejanas, lo cual incrementó la matrícula en las escuelas de la JCA.

Además del idioma, aunque en menor medida, otro punto conflictivo con el CGE remitía al envío de las planillas estadísticas.

En 1897 el inspector seccional de Villaguay se dirigía al inspector general de la provincia para que ordenara al Consejo Escolar del departamento que las escuelas de las JCA remitieran sus planillas, ya que se afectaban las estadísticas sobre la asistencia escolar en la provincia.<sup>[17]</sup> El inspector Sabah, también necesitaba esas planillas para enviarlas a la JCA. En 1899 Sabah manifestaba a sus superiores que había «esperado en vano hasta el día de hoy» que los directores de tres escuelas le enviaran los formularios estadísticos para transmitirlos junto a los de la escuela de Clara (Sabah 2019, pág. 171). En 1900 Sabah refería a la queja del consejo escolar de Villaguay diciendo que la misma «no está, al menos en lo que a mí concierne, bien fundada». Explicaba que había remitido los formularios estadísticos de su escuela, así como los que le fueron enviados por otros directores y que desde el CGE no le habían acusado recepción de los formularios ni de una carta en la que les solicitaba que pidieran las planillas directamente a los directores y no por su intermedio. Agregaba que los formularios se le habían terminado y que «el consejo escolar no daba señales de vida». (Sabah 2019, pág. 201). Las dificultades en el envío de las planillas lejos de ser una particularidad de las escuelas de la JCA atravesaban a la mayor parte de las escuelas rurales de la provincia.

En 1902, en una de sus últimas cartas desde Colonia Clara, Sabah expresaba que había estado «muy satisfecho, durante el período escolar, de la marcha de las clases, así como de la asiduidad de los alumnos» (Sabah 2019, pág. 249). En 1903 fue trasladado a la provincia de Santa Fe, a la colonia de Moisesville. El inspector del CGE, Schepens, en un informe realizado ese año, señalaba que el número de escuelas ascendía a 16 (13 en Clara y 3 en Lucienville) y refería a aquellas que contaban con tres maestros: «Director que enseña todos los ramos en idioma castellano, maestro de lengua, que enseña particularmente la lengua hebraica y la Biblia, el dialecto peculiar llamado por los israelitas “jargón” (jerga),<sup>[18]</sup> tienen un tercer maestro y una maestra de labores» (Antequeda 1909, pág. 35).

---

[17] CGE, Villaguay, 1897, expediente 8, nota 24/3/97.

[18] Cuando se habla de «jerga» está refiriendo al «ídish».

### 3.2 La gestión de Manuel Antequeda: la formación docente y la propuesta de provincializar las escuelas judías

Entre 1903 y 1914, Manuel Antequeda se desempeñó en el gobierno de la educación de Entre Ríos. En la provincia continuaban gobernando los conservadores, pero las facciones al interior de sus filas se hacían cada vez más visibles. En materia educativa la gestión de Antequeda se caracterizó por el impulso dado a la educación agraria y la formación de maestros rurales, tanto a través de la creación de cursos temporarios como de la Escuela Normal Rural Alberdi, una innovación que da cuenta de un criterio diferente al interior del mundo conservador respecto de la educación (Cian 2020; Gutiérrez 2007). Apenas asumida su gestión se aprobó una resolución que establecía «cursos temporarios para los maestros no diplomados o para aquellas personas que deseen ejercer el magisterio sin tener títulos habilitantes» (citado en Epstein 1997, pág. 367). Poco después, se dirigió a los docentes que ejercían sin título habilitado u homologado para invitarlos a que asistieran. Por ejemplo, en 1903 envió una carta al profesor de la AIU encargado de las escuelas de Colonia Lucienville, Nissim Bitbol, expresándole que su asistencia a los cursos temporarios:

«(...) sería doblemente provechosa y hasta casi indispensable: 1. Por los beneficios intelectuales que sacaría. 2. Porque esta Dirección General de la enseñanza, está dispuesta a no autorizar la fundación de ninguna escuela cuyo personal no sea diplomado y a sustituir a la mayor brevedad posible las escuelas particulares que no llenen este requisito, por otras que garanticen más el éxito de la enseñanza» (carta de Antequeda al profesor Bitbol, 1903, citado en Epstein 1997, pág. 367).

En 1904 Bitbol advertía que un inspector le había aconsejado enarbolar la bandera argentina y solicitaba autorización para confeccionar una (Epstein 1997, pág. 365). Ese mismo año, un comisionado, a pesar de su visión crítica de las colonias, reconoció los avances en la enseñanza del idioma castellano. En el informe, con fecha 16 de mayo, refería a que en su sección le correspondían cuatro escuelas costeadas por la JCA. De tres tenía conocimiento porque remitían planillas y la cuarta había regularizado su existencia con motivo de la gira. Explicaba que funcionaba desde hacía tres años y como su ubicación era muy próxima al departamento

de Villaguay «a menos de 15 metros a lo sumo» había escapado siempre al control. Según manifestaba:

«Todas estas escuelas han contado de lleno a cumplir con la ley de Enseñanza y Reglamento Escolar, a los que fueron refractarios la mayoría de las escuelas judías, y es así que *la enseñanza en idioma nacional gana terreno cada día*, al extremo de quedar reducida a tres horas semanales la enseñanza del hebreo en las escuelas “Seven” y “Akerman” cuyos directores han hecho sus estudios en el Curso Temporario y se consideran desde luego como maestros argentinos».<sup>[19]</sup>

El inspector destacaba que en ambos casos habían realizado gestiones a la JCA para solicitar ayudantes que se encargaran de la enseñanza hebrea y poder ellos dedicarse a la enseñanza nacional. Diferenciaba la situación de estas dos escuelas, donde un solo maestro se encargaba de la enseñanza del hebreo y de los contenidos mínimos establecidos por el CGE, de las otras dos («Lucienville» y «RoshPiná»), dirigidas por maestros franceses que enseñaban las materias del *mínimum obligatorio* y contaban con ayudantes que se ocupaban solamente de la enseñanza de hebreo «que es lo que más prefieren los colonos». Señalaba que en estas también se había reducido el número de horas destinadas al hebreo, que los edificios eran cómodos (en tres casos habían sido construidos con ese fin) y el mobiliario suficiente. A pesar de ello, se manifestaba crítico y proponía que la población de las colonias fuera asimilada para que «vivan con nosotros y no como hasta hoy que viven para una tierra prometida y que hasta se les obliga a aprender una lengua muerta».<sup>[20]</sup>

Ahora bien, ¿qué sucedía con las escuelas fiscales en las zonas de colonización judía? Hacía 1909 existían en la zona de colonización judía solo tres escuelas provinciales en las localidades de Basavilbaso, Domínguez y La Capilla,<sup>[21]</sup> en las cuales la legislación que impedía enseñar religión fuera del horario de clase en los loca-

---

[19] CGE, C. del Uruguay, 1904, expediente 7, nota 16/05/04.

[20] CGE, C. del Uruguay, 1904, expediente 7, nota 16/05/1904.

[21] *El Monitor*, 1909, pág. 14.

les escolares dificultaba la asistencia. Según el comisionado local<sup>[22]</sup> de C. del Uruguay, en la escuela de Basavilbaso la población:

«en su casi totalidad está formada por israelitas que se resisten a enviar sus hijos a la escuela fiscal porque en ella no pueden sus hijos aprender el hebreo y prefieren mandarlos a escuelas particulares donde hay un profesor especial de la materia. A esta circunstancia se debe que la escuela de Basavilbaso haya llevado hasta hoy una vida precaria a pesar de estar ubicada en el centro más importante de población».<sup>[23]</sup>

En 1907 las familias solicitaron al CGE la posibilidad de utilizar el local para que fuera de las horas de clase, un maestro especial enseñara el idioma hebreo. La respuesta del CGE fue que lo locales no podían ser facilitados «para actos con fines religiosos organizados por católicos» y tampoco podía serlo «para los que organizan protestantes, mahometanos, judíos, etcétera».<sup>[24]</sup> El comisionado, en cambio, expresaba que «en nada se perjudicarían los intereses de la escuela con permitir la enseñanza del hebreo, como un idioma cuya enseñanza quieren costear los mismos padres, en el local de aquella y fuera de las horas de clase y por consiguiente soy de opinión que la Dirección General debe acceder a lo solicitado». Sin embargo, el inspector general afirmaba que la Dirección general debía negar lo solicitado y opinaba:

«Que deba violentarse la ley, para no violentar las costumbres y creencias de los judíos, temperamento a que me parece inclinarse el Sr. Comisionado, no me parece acertado, lo propio y conveniente es que los judíos se amolden a la ley».<sup>[25]</sup>

Tiempo después, Bitbol notificaba que a pesar de la organización de la escuela pública de Basavilbaso «nuestra escuela David Cazés está siempre concurrida» (Epstein 1997, pág. 365). Además de escuelas provinciales y particulares, desde 1906 el CNE tenía la atribución de crear escuelas en las provincias que lo solicitaran

---

[22] Con la reforma de 1903 el comisionado local reemplazó al inspector en sus funciones.

[23] CGE, C. del Uruguay, 1905, expediente 6, nota 28/2/1905.

[24] CGE, C. del Uruguay, 1905 expediente 6, nota 26/4/1905.

[25] CGE, C. del Uruguay, 1905, expediente 6, mota 15/9/1905.

(escuelas Láinez). Medida que estaba orientada a los espacios rurales con mayor índice de analfabetismo, si bien en la práctica, ese requisito no siempre se cumplió. El incremento de las atribuciones de la nación se vio reforzado con la asunción de Ramos Mejía en 1908 a la presidencia del CNE y con la designación de Bavio como inspector general de escuelas.

Para ese entonces, las tres primeras colonias tenían 23 escuelas (véase cuadro 3.1), todas mixtas, y se daba la misma cantidad de horas a la enseñanza del hebreo que a los contenidos generales.<sup>[26]</sup> En 14 escuelas había un maestro para hebreo y otro para las materias generales, mientras que las nueve escuelas restantes, poseían un solo maestro para ambas. Además, en 15 establecimientos las niñas tenían clase de costura, momento en que los varones realizaban tareas agrarias.

Colonias	Escuelas	Enseñanza de hebreo	Un solo maestro	Costura	Maestros diplomados	Alumnos
Clara	13	9	4	8	4	767
San Antonio	2	2	-	1	-	156
Lucienville	8	3	5	6	1	565
Total	23	14	9	15	5	1488

**Cuadro 3.1.** Escuelas y maestros de la JCA en 1908. Fuente: *El Monitor*, 1909. Nota: según el informe de Antequeda son 23 escuelas, pero los maestros en lugar de 37 son 39 y los alumnos son 1446 en vez de 1448.

En el marco de las disputas ideológicas que tuvieron lugar en vísperas del Centenario, el subinspector de escuelas primarias nacionales de Entre Ríos, Juan Nissen, denunció ante el inspector seccional Fermín Uzín y posteriormente ante Ernesto Bavio y Ramos Mejía la existencia de escuelas organizadas y sostenidas por la JCA. En 1908 señalaba que la JCA «se desenvolvía en Entre Ríos como “dominio” independiente, en unos 2 000 kilómetros cuadrados de los departamentos de Uruguay, Gualaguaychú, Colón, Villaguay, etcétera (...) *sin escuela fiscal alguna, a pesar de su población escolar de más de 3 000 niños*» (Nissen 1950, pág. 18).<sup>[27]</sup>

[26] *El Monitor*, 1909.

[27] Según Nissen: «las escuelas dependientes de la JCA, son esencialmente extranjeras por su personal docente, por su programa de enseñanza y por

Ante dicha denuncia Bavio realizó una inspección, cuyo informe elevado a Ramos Mejía el 17 de noviembre de 1908 fue publicado en *El Monitor* y tuvo una enorme repercusión en la prensa de Capital Federal. Uno de los pasajes más citados del informe es el que dice que en las aldeas judías «toda la enseñanza transmitida en las escuelas, absolutamente toda, es en hebreo y no había más libro de lectura que la Biblia». Dicho informe, despertó la respuesta de Manuel Antequeda quien solicitó a tres inspectores seccionales (Bugnone, Schenone y Barzola) que enviasen «un juicio sintético sobre las escuelas que acababan de visitar» (Antequeda 1909, pág. 46).

Los informes de esos inspectores (que fueron publicados en *El Monitor* de 1909) constituyeron uno de los argumentos de Antequeda. Pero más allá de ello, cabe señalar que los mismos dan cuenta de la heterogeneidad que señalábamos en el apartado anterior a partir de las cartas de Sabah. Así, el 29 de noviembre de 1908 el Inspector Maldonado expresaba en base a la inspección de «algunas escuelas israelitas de los departamentos Uruguay y Villaguay» que:

«Unas las he encontrado en muy buen estado, dirigidas por maestros preparados y enseñan el mínimo de instrucción primaria que establece la ley. Los alumnos más adelantados hablan castellano y se usan los mismos textos que emplean nuestras escuelas: prestan alguna atención a la instrucción cívica, geografía e historia nacional; las paredes de las aulas están adornadas con retratos de prohombres argentinos y los alumnos han cantado en mi presencia el himno de la patria» (Antequeda 1909, pág. 48).

Los informes de Schenone y Bugnone, responden lo consultado en línea a lo solicitado por Antequeda. El primero señala que «la escuela judía cumple con las exigencias de la ley», pero advierte que:

«será difícil que los niños asimilen por completo los elementos propios de nuestra nacionalidad, puesto que fuera de la escuela observan las costumbres, hablan la lengua y practican la religión judía, sin que la enseñanza que se da

---

los medios y tendencias con que ésta desarrolla (...) no dándose sino como mera fórmula superficial (...) sin resultado positivo alguno, el mínimo obligatorio de instrucción (...) todas esas escuelas deben clausurarse». *El Monitor*, 1909, pág. 20.

en el idioma nacional, por maestros que no son argentinos, sea suficiente para contrarrestar y destruir la influencia del medio ambiente» (Antequeda 1909, pág. 50).

Por su parte Bugnone, señala la existencia de deficiencias «originadas por la escasa preparación de algunos maestros, los cuales, siendo extranjeros (sic), no dominan bien el idioma, faltando imprimir a su enseñanza todo el espíritu nacional que deben tener». Además, advierte que en julio clausuró una escuela que daba enseñanza en hebreo (Antequeda 1909, págs. 51-52).

En su respuesta a Bavio, Antequeda argumentó que la Dirección de Escuelas no tenía recursos para hacerse cargo de la creación de establecimientos para educar a 1500 niños judíos establecidos en los centros de población recién creados y que la subvención nacional no alcanzaba a cubrir la tercera parte de los sueldos docentes. Además, destacaba la dificultad de encontrar maestros argentinos que conocieran el idioma de los colonos para poder enseñarles castellano. También refería a que para integrar las escuelas de la JCA a la administración provincial, el gobierno les había otorgado la subvención de 50 pesos que correspondía por ley a las escuelas particulares. Asimismo, Antequeda utilizó informes anteriores para refutar a Bavio. Por ejemplo mencionó que el inspector Zapata visitó tres escuelas y «en todas ellas los niños hablaron con él en castellano».

En 1909 el CNE desde *El Monitor* señalaba que la publicación del informe de Bavio precipitó «la adopción de medidas que (...) requerían desde tiempo atrás».<sup>[28]</sup> Años después, Nissen (1950) lo reafirmó expresando que a partir de entonces se fueron dando progresos. De la misma manera, también lo señala la investigación de Flier (2011, pág. 224) a partir de los libros de actas de las escuelas e informes oficiales. En 1909 Bitbol comunicaba que había recibido «los dos retratos de los grandes hombres argentinos, así como el Escudo Nacional para la escuela de Lucienville II» (Epstein 1997, pág. 365).

¿Cuáles fueron las medidas que precipitó el informe de Bavio? Las escuelas de la JCA debían adaptarse al Nuevo Reglamento de

---

[28] *El Monitor*, 31/01/1909, pág. 3.

Escuelas Comunes de la Provincia de Entre Ríos que empezaba a regir a partir del 1.º de enero de 1909 y establecía:

- 1) la obligatoriedad de la entonación del himno nacional, de cantos morales y patrióticos en todas las escuelas;
- 2) la responsabilidad de los directores de escuelas en la organización de los actos de las fechas patrias, convocando a las familias y sociedad civil a los rituales patrióticos;
- 3) la obligación de destinar una hora de clase diaria para realizar lecturas, recitaciones, cantos o lecciones relacionados con las fechas patrias nacionales y los hombres memorables de la Revolución de Mayo y de la Independencia.

En particular para las colonias judías, se determinaba:

- a) Acordar diez de las becas que el presupuesto creaba para la Escuela Alberdi a jóvenes israelitas argentinos, quienes, a su vez, debían asumir el compromiso de servir por lo menos tres años en las escuelas judías una vez diplomados como Maestros Normales Rurales.
- b) Requerir al Directorio de la JCA que en toda escuela de su dependencia que tuviera dos o más maestros, hubiese al menos un maestro argentino que se encargara de la enseñanza del idioma nacional, historia y geografía argentina, instrucción moral y agricultura.
- c) Las escuelas debían adoptar el programa de las escuelas fiscales, por lo menos en la parte que comprende el mínimo de la instrucción obligatoria, y debían observar el horario de clases que regía para las mismas.
- d) Toda escuela israelita o rusa debían tener anexa una biblioteca infantil, formada principalmente de obras de autores argentinos y de carácter circulante.
- e) La bandera nacional debía ser izada todos los domingos y días de fiesta.
- f) Un inspector de la Dirección General visitaría las escuelas judías y rusas al menos seis veces al año.
- g) Las salas de clase de todas las escuelas debían ostentar retratos de nuestros héroes y cuadros que representasen episodios nacionales.
- h) Los maestros que carecían de títulos debían someterse a un examen de la Escuela Alberdi, en el tiempo y forma que determinaba el Reglamento General.<sup>[29]</sup>

---

[29] *El Monitor*, 1909, págs. 43-44.

Al año siguiente, la JCA expresaba que consideraba indispensable que quedase bien establecido que no tenían la intención de privarlos de la enseñanza de los contenidos mínimos establecidos por el CGE en castellano y que «solo queremos dar a los niños instrucción moral y religiosa fuera de las horas en que ellos reciben las clases de enseñanza general» (Epstein 1997, pág. 366). Por otra parte, el CGE aprobó una resolución que establecía que era necesario que los directores de escuelas particulares presentaran sus títulos de capacidad legal para ejercer el magisterio y que, en su defecto, los que aspiraran a dirigir una escuela particular, se sometieran a un examen de competencia. Desde entonces, el CGE recibió numerosos pedidos de autorización por parte de directores de escuela para continuar o para trasladarse a otras escuelas a cumplir la misma función.

Entre 1907 y 1912 se fundaron cuatro colonias más en Entre Ríos (López y Berro; Walter Moss y Curbelo; Santa Isabel y Palmar-Yatay) y se sumaron otras en el territorio nacional de La Pampa, el sur de la provincia de Buenos Aires, el norte de Santa Fe y Santiago del Estero. Además, el número de escuelas había crecido en las colonias ya existentes. Las mismas se fundaban con recursos de la JCA que eran complementados para sostener el salario de los docentes con el pago de los vecinos y –desde la gestión de Antequeda– con subsidios de la provincia. En 1913 el número de escuelas en Colonia Clara había pasado de 13 a 21, los docentes eran 45 y los niños 1255 (Flier 2011, págs. 223-226). Luego de la adopción del nuevo reglamento y durante aproximadamente cinco años, tanto la documentación de los departamentos de Villaguay y Uruguay como de la Escuela Normal Alberdi dejaron de referir a los maestros y las escuelas de la JCA. Esos años además del crecimiento en el número de colonias y de escuelas, se incrementó la cantidad de docentes titulados en los cursos temporarios de la Escuela Alberdi, lo cual implicaba un importante avance en la asimilación de los hijos de los inmigrantes, pretendida tanto por la JCA como por el gobierno provincial y nacional.

El 15 de abril de 1914, antes de que tuvieran lugar las elecciones que dieron por ganadora la fórmula de la Unión Cívica Radical y una vez que la mayor parte de los maestros había realizado los cursos temporarios en la Alberdi y obtenido su título, el Consejo de

Administración de la JCA le propuso a Antequeda que la Dirección General de Enseñanza que se hiciera cargo de las escuelas.<sup>[30]</sup>

Para llegar a un acuerdo proponía tres medidas en relación con las cuestiones más conflictivas que implicaba el traspaso: los edificios escolares, el personal docente y la enseñanza religiosa. En lo que respecta a los edificios escolares, los ponía a disposición del CGE arrendándolos a un precio nominal por un período de tiempo determinado (que podía ser de 5 o 10 años). En correspondencia con el personal docente, proponían que los profesores de instrucción laica quedaran al servicio de la Dirección General de Enseñanza. Finalmente, se manifestaba el deseo de que los alumnos siguieran teniendo instrucción religiosa a cargo de la Asociación.<sup>[31]</sup>

Ante dicho proyecto, poco después el inspector general informaba a Antequeda su acuerdo con la propuesta. Según manifestaba «de ese modo la acción directa y constante del Consejo podrá influir más eficazmente en la formación del alma nacional de los educandos».<sup>[32]</sup> Manifestaba la inexistencia de conflictos «la administración y dirección de las colonias israelitas nunca han estorbado esa acción, al contrario, han aceptado nuestros programas de estudios y puesto sus escuelas bajo la vigilancia de los inspectores provinciales». No obstante, observaba que «la dificultad que se presenta a primera vista, es la enseñanza religiosa, que no cabe legalmente dentro del carácter laico de las escuelas provinciales establecido por la ley». Ahora bien, destacaba que «podría llegarse a una solución por la cual se cumpla la ley y se satisfaga la exigencia de los israelitas» y proponía que se estableciera el día sábado como vacación, en lugar del jueves. De esta forma, como «el sábado era el día de fiesta para ellos»,<sup>[33]</sup> podría permitirseles que en ese día se dictara la enseñanza religiosa.<sup>[34]</sup> Así, aseguraba, se obtendrían dos resultados «uno, que se dé la enseñanza a que

[30] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17.

[31] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota del 15/04/14.

[32] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 27/04/14.

[33] El sábado (*shabbat*) es día de descanso. *Shabat* (palabra hebrea) o *shabes* (en ídish): descanso ritual que comienza los viernes y termina el sábado con la salida de la primera estrella.

[34] Debe recordarse que hasta 1952, las escuelas estatales dictaban clases los días sábados.

me refiero y otro, que los demás días de la semana se obtendría muy buena asistencia de esos niños, lo que no sucede ahora, pues como digo, siendo ese el día de fiesta de los judíos no concurren a clase».<sup>[35]</sup> Al mes siguiente la JCA envió a Antequeda la nómina de las 38 escuelas mixtas frecuentadas por 2 317 alumnos de los cuales 1 248 eran varones y 1 069 niñas.<sup>[36]</sup> Cabe destacar que cuanto más religiosa era la familia o la escuela judía, más marginada estaba la mujer y la niña. En ese entonces, los maestros de instrucción laica que eran varones en su totalidad –encargados de la enseñanza de materias generales en castellano: lectura, escritura, cálculo mental y escrito y verbos– eran 38 de los cuales 24 tenían título otorgado en los cursos temporarios, 8 en el extranjero y 6 no estaban titulados ni tenían certificado de competencia. Con la excepción de tres directores, que habían iniciado sus servicios en 1898, 1901 y en 1902, los demás se habían incorporado con la gestión de Antequeda. Además de esos tres, otros cinco tenían diez o más años de antigüedad, mientras que siete habían ingresado en los últimos cuatro años y la mayoría tenía entre cinco y diez años de antigüedad.

La JCA presentaba el costo mensual que representaba el sostenimiento de las escuelas de la JCA en Entre Ríos para informar al gobierno provincial de qué no iba a representar un costo económico grande. Hacia 1914 de un costo total de \$ 7 173.40, la provincia subvencionaba \$ 1 500.<sup>[37]</sup>

En respuesta, el inspector enviaba una nota a Antequeda en la que señalaba que «Tomar las escuelas nos colocaría casi en segundo término con respecto a las demás provincias en el número de sus escuelas, si consideramos que Entre Ríos tiene actualmente 358 y con ellas haría 396. De 188 escuelas infantiles rurales llegaríamos a 226».<sup>[38]</sup> Pero más allá de ello subrayaba que «tratándose

---

[35] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 27/04/14.

[36] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 04/05/14.

[37] El costo total era de \$ 7 173.40 y estaba compuesto centralmente por el sueldo de directores (\$ 5 036) y en menor medida el salario de las maestras de labores (\$ 580), los profesores de hebreo (\$ 750) y el servicio de ordenanzas (\$ 807). La provincia otorgaba una subvención de \$ 1 500, por lo cual según los cálculos realizados el gasto que le correspondería a la provincia era de \$ 5 600.

[38] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 11/05/14.

de escuelas israelitas nunca mejor ocasión que la presente para asimilarlas a nuestro organismo y adaptarlas paulatinamente a todas las modalidades de la escuela argentina». Otra ventaja que destacaba era que al estar ubicadas en los centros de población de las colonias tenían asegurada «una concurrencia regular y constante». También era positiva la respuesta respecto a los edificios, ya que eran considerados «cómodos y consistentes» y estaban «bien dotados de mobiliario e ilustraciones». En relación con el personal docente sostenía que no había inconvenientes porque la mayoría poseía título rural expedido por el CGE y concebía «el espíritu nacional que se imprime a la educación argentina». Y con quienes aún no tenían título o no lo había homologado, afirmaba que «se subsanarían concurriendo a los cursos temporarios». Finalmente, respecto a la instrucción religiosa coincidía en que era la dificultad «más seria que se presenta a primera vista, dado que la enseñanza religiosa no cabe legalmente dentro del carácter laico de las escuelas provinciales establecidas por la ley». La propuesta era usar el local para impartir religión fuera del horario obligatorio.<sup>[39]</sup>

El 11 de junio, la JCA escribió a la Dirección de Enseñanza explicando que no habían recibido contestación a sus cartas.<sup>[40]</sup> Dos días después se remitió un informe realizado por la contaduría, que señalaba que la provincia no contaba con los recursos suficientes para absorber las escuelas. Explicaba que para percibir la subvención nacional, la provincia debía invertir un determinado porcentaje de su presupuesto y que para alcanzar ese monto, además de oficializar las escuelas de la JCA debía crear más escuelas y no tenía recursos para ello. Así afirmaba que «no puede ser nunca un sistema gastar tres para rescatar uno cuando los dos restantes no forman parte de nuestros recursos».<sup>[41]</sup>

A pesar de ello, la Comisión de Asuntos Legales y Peticiones del CGE aconsejó aceptar las escuelas de la JCA. Sostenía que hasta que se incorporara al presupuesto, se sostendrían con los recursos que disponían. Los colonos en cambio, se manifestaron disconformes con la medida y expresaron «la dolorosa impresión

---

[39] *Ibidem.*

[40] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 11/06/14.

[41] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 13/06/14.

que se tuvo en la colonia cuando se anunció acerca de vuestro *probable abandono de las escuelas al Gobierno Provincial*» (Epstein 1997, pág. 368, bastardillas propias). En 29 de julio de 1914, la JCA se volvió a dirigir a Antequeda en dos notas diferentes. En una de ellas expresaba que enterados de que había sido aceptada la oferta de cesión, pero al no haber fecha para la incorporación, estimaba que se determinara el 1 de enero de 1915 para que los docentes pasaran a depender del CGE.<sup>[42]</sup> En la otra manifestaba hacer modificaciones en la nómina de las 38 escuelas dado que algunos profesores habían presentado su renuncia y habían sido reemplazados por otros y a pequeños aumentos en los sueldos de algunos directores que habían cumplido el plazo para que se les otorgara.<sup>[43]</sup> En agosto, se presentó una solicitud del personal docente de las escuelas aceptadas por el CGE en la que se consultaba si se mantendría el mismo salario y otras cuestiones sobre la situación docente.<sup>[44]</sup> Al mes siguiente, se informaba que finalmente los docentes no renunciarían y las escuelas no cerrarían.<sup>[45]</sup> Sin embargo, como veremos, las escuelas finalmente no fueron trasladadas a la provincia.

### 3.3 La reforma de la educación particular y la nacionalización de las escuelas judías (1914-1921)

El 1 de octubre de 1914 Miguel Laurencena asumió el gobierno de Entre Ríos. Se trataba de la segunda provincia, luego de Santa Fe, en la que el radicalismo reemplazaba a los conservadores. Laurencena nombró en la presidencia del CGE a otro egresado de la Escuela Normal de Paraná, Alfredo Villalva (1914-1918). Durante su gestión el proyecto de transferir las escuelas de la JCA quedó paralizado. Al iniciar 1915, lejos de lo planificado, las escuelas siguieron dependiendo de la empresa colonizadora. En lugar de tomar las escuelas, el CGE aprobó un Reglamento de instrucción particular con nuevos requisitos para los docentes que hiciera cumplir medidas sancionadas con anterioridad que no eran cumplidas. Es decir, su

---

[42] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 29/07/14.

[43] *Ibidem*.

[44] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 18/08/14.

[45] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 23/09/14.

intención de regular la educación privada fue paralela al abandono de la resolución que tomaba las escuelas de las JCA.

El 8 de septiembre de 1915 Villalva pronunció un discurso que precedía la nueva reglamentación en el que reconocía los límites de las acciones alcanzadas en relación con las instituciones privadas y las dificultades de aplicar la totalidad de las medidas:

«Hasta el presente no han tenido principio de ejecución estas justas exigencias y *aunque no sea posible aplicarlas con un criterio absoluto, ya que así podría disminuirse enormemente el beneficio de la acción privada en la educación (...)* la dirección general cree llegado el momento de legislar con disposiciones concretas sobre este importante asunto, a fin de *ir paulatina-mente sometiendo los institutos de educación particular a las exigencias de la acción fiscal*».<sup>[46]</sup>

El reglamento de escuelas particulares de 1915 establecía entre las condiciones para ser director: ser argentino o ciudadano naturalizado en los casos de las escuelas subvencionadas, tener por lo menos 22 años de edad, no poseer enfermedad o defecto físico y gozar de buen concepto moral y de conocimientos generales y profesionales. Se reconocía como títulos habilitantes los expedidos por escuelas normales de la nación y provincias, Consejos de Educación Nacional y de la provincia y los expedidos en el extranjero debidamente revalidados. Además, se agregaba que a falta de título el interesado rendiría un examen cuya aprobación le habilitaría el título de capacidad para la enseñanza particular.<sup>[47]</sup>

Según Epstein, para los maestros egresados de las escuelas de la Alianza la Escuela Alberdi era muy poco exigente para otorgar sus diplomas. Por ello, tuvieron una imagen negativa sobre las posibilidades de obtener docentes idóneos y dudaban del éxito de esa experiencia. Vinculado con este establecimiento, los maestros de las colonias señalaban que «La mayoría de estos diplomados (...) tienen un nivel profesional por debajo de la media (...)» y que «Esta fácil obtención oficial de diplomas de maestros rurales

---

[46] CGE, 1915.

[47] *Ibidem*.

se comprende por qué la provincia, tiene poco personal para sus escuelas alejadas de toda ciudad» (Epstein 1997, pág. 367).<sup>[48]</sup>

En su último mensaje a la legislatura, Miguel Laurencena señalaba que al asumir, la enseñanza particular era subvencionada «prestara o no los beneficios que esa ayuda tenía derecho a exigir para la provincia y aun cuando ella conspirara contra la indiscutible orientación nacional y se sometiera (...) al deseo o al mandamiento de un imperio europeo» y sostenía que en su gobierno se quitaron las subvenciones.<sup>[49]</sup> Sin embargo, es posible que se tratara de medidas transitorias, ya que en 1915 y 1916 el CGE aprobó pedidos de escuelas de la JCA solicitando subvenciones.

En lo que respecta a la propuesta de traspasar las escuelas de la JCA a la provincia, el CGE manifestaba que recibir las escuelas tenía cuatro desventajas para los intereses educaciones de la provincia. En primer lugar, el Estado perdía el concurso que la JCA le prestaba, educando la población escolar de sus colonias, en una extensión de las de 2 000 mil hectáreas en la que hay 36 escuelas con 2 191 alumnos. En segundo lugar «absorbería una cantidad apreciable de las rentas que la provincia dedica al sostenimiento de la enseñanza primaria, obstaculizando así la fundación de escuelas en centros escolares que hoy carecen de ella... hoy se precisan alrededor de 136 escuelas para poder combatir con éxito el analfabetismo». En tercer lugar:

«(...) se legalizaría una clase especial de escuelas, la semireligiosa, ajena y contraria a la ley de educación primaria la casa habitación del maestro para dedicarle al que tenga a su cargo la enseñanza religiosa, coloca al maestro laico en la disyuntiva de someterse a la tendencia que actualmente tienen las escuelas, o no tener en que vivir».

Finalmente, «la fiscalización temporaria no implicaría otra cosa que la obligación del Estado de sostener estas escuelas durante

---

[48] La bibliografía, también reparó en los cursos temporarios que Antequeda organizó en la escuela normal Alberdi para maestros rurales a los que concurrían numerosos extranjeros, tanto quienes se preguntan por la educación rural en Entre Ríos (Cian 2020; Gutiérrez 2007), como quienes lo hicieron específicamente por las escuelas de la JCA (Carli 1993; Epstein 1997; Flier 2011).

[49] Entre Ríos, Mensaje del gobernador, año 1918, pág. 86.

cinco años, mientras que la JCA conservaría el derecho de retrotraer dichas escuelas al expirar el término del contrato».<sup>[50]</sup> Por lo tanto se consideraba que «*el Estado no puede perder el concurso de ningún particular que se dedique a la enseñanza*», oficializando las escuelas que ellos sostienen. Explicaban que era más conveniente «fundar las escuelas que hacen falta antes que hacerse cargo de los gastos que importan las ya existentes».<sup>[51]</sup>

Si bien el dictamen negativo de la comisión del CGE está fechado en 1917, en 1915 la provincia había dado evidencias de que no provincializaría las escuelas. En 1916 la JCA ofreció sus escuelas al CNE, con la condición de que se les permitiera impartir en ellas la enseñanza religiosa judía fuera del horario escolar (Flier 2011; Ossanna 2001). En la provincia de Santa Fe el traspaso se efectivizó a fines de 1917.

En Entre Ríos en 1917 la JCA ofreció entregar sin condiciones las 35 escuelas que tenía –habían cerrado tres desde 1914–, con sus locales, mobiliario y terrenos. Esto se explica porque, como muestra Flier, una cláusula al reglamento educativo de Entre Ríos determinaba que «no podría dictarse la enseñanza religiosa en el mismo local donde se suministrara la enseñanza laica» aunque se tratara de locales cedidos al CNE. «A pesar de ser de dependencia nacional, los maestros debían someterse a las leyes imperantes en el territorio de la provincia. Ante este problema, el director general de la JCA en París, Luis Oungre, dispuso la construcción de nuevos edificios, independientes y separados por completo de las escuelas laicas, quedando solo a disposición de la enseñanza religiosa en Entre Ríos» (Flier 2011, pág. 201).

Finalmente, y ante las dificultades de la provincia de absorber las escuelas, los intereses de la JCA confluyeron con los de la nación que sí tenía los recursos económicos para sustentarlas. En 1920, el CNE procedió a nombrar personal docente para esas 35 escuelas, que fueron sumadas a las Láinez existentes en Entre Ríos, con los números 90 al 124 (Nissen 1950).<sup>[52]</sup> Según Nissen la transferencia

---

[50] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 10/10/17.

[51] CGE, 1914, Departamento Villaguay, expediente 17, nota 10/10/17.

[52] El gobernador de Entre Ríos, en cambio, habla de 47 escuelas que fueron clausuradas y reemplazadas por establecimientos del CNE. Entre Ríos, mensaje del gobernador, 1921, pág. 83.

consistió en un «largo y engorroso inventario». Para el CNE, el mayor inconveniente había obedecido «a la dificultad de encontrar personal que quisiera aceptar puestos en las colonias en que figuran las escuelas precitadas, para vivir en medio de pobladores de habla extranjera y exclusivamente instruidas en su religión».<sup>[53]</sup>

Aunque excede los objetivos de este trabajo, cabe mencionar la paulatina declinación de la JCA como empresa colonizadora y el permanente éxodo de los colonos hacia las ciudades para dar cuenta del proceso de transferencia de las escuelas de la JCA al CNE, la disminución de alumnos que concurrían a las escuelas judías y el incremento de niños no judíos. La tesis de Flier (2011, pág. 241) sostiene que los «desplazamientos rural-urbanos provocaban el cierre de escuelas por falta de alumnos, y las que lograban la permanencia lo hacían por el reagrupamiento con niños de otros grupos de la colonia». A la vez da cuenta que ello se vincula al desplazamiento de los alumnos, para completar el ciclo primario obligatorio y para acceder la educación secundaria.<sup>[54]</sup>

### 3.4 Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo nos propusimos analizar la experiencia de las escuelas particulares de la JCA y su vínculo con el CGE de la provincia de Entre Ríos. Hemos visto que las diferencias entre los informes de los inspectores están basadas en una significativa heterogeneidad entre las poblaciones de los distintos asentamientos que constituían las colonias: mientras que en las escuelas más grandes a cargo de docentes enviados por la AIU y con uno o más ayudantes, rápidamente los niños aprendieron castellano y se instruyeron en la historia y geografía nacional, las más pequeñas donde la baja matrícula tornaba costoso sostener más de un maestro y, por lo tanto, contaban con un solo docente que apenas hablaba castellano o lo hacía con dificultad, se encargaron centralmente de la enseñanza de la religión y el idioma hebreo.

Como se ve en las cartas de Sabah, a la vez que unas escuelas iban muy bien y los resultados de los exámenes eran halagadores,

---

[53] CNE, 1920, pág. 145.

[54] En el caso de quienes querían acceder a la escuela Alberdi, era necesario hasta quinto grado.

las otras presentaban importantes dificultades. Algunos maestros lo daban todo y eran amados por los colonos, otros, en cambio, eran «odiados» y los colonos pedían su reemplazo en más de una ocasión, dificultando el funcionamiento de los establecimientos. Algunos se ausentaban sin dar aviso, otros directamente «huían sin avisar». Es decir que a pesar de funcionar en red, cada escuela tuvo su particular historia determinada por los colonos, los maestros y las circunstancias y eso determinó su futuro en la etapa posterior al traspaso.

Como adelantamos en la introducción, partimos de la hipótesis de que período estudiado puede ser caracterizado en tres etapas. Durante la primera, los posicionamientos de la burocracia provincial en relación con las escuelas de la JCA se correspondieron con una política tendiente a incentivar la educación particular en los espacios rurales. Además las escuelas de la JCA surgieron con muchas dificultades y comenzaron a resolverlas al final de la misma. Hemos visto que la fundación de escuelas por la JCA coincidió con un sistema educativo que estaba en construcción: se estaban definiendo atribuciones de la provincia, los particulares y la nación. Desde un primer momento el CGE se refirió a las escuelas de la JCA y la enseñanza del hebreo. Sin embargo ante la escasez de recursos, su accionar apenas pudo reducirse, y en algunos casos, a inspeccionarlas. Más allá de que además recibían la inspección de la JCA. Los vínculos entre ambas instituciones fueron tensos y a las objeciones respecto a la enseñanza del hebreo y la religión, se sumaban los malos entendidos concomitantes a la remisión de las planillas. La escasez de recursos de la provincia fue constante y se acentuó en determinadas coyunturas de crisis. La inversión no alcanzaba a representar el porcentaje del presupuesto requerido para recibir la subvención de la nación. Ello nos permitió complejizar la mirada de los inspectores que enfatizaron en la escasa enseñanza de español en las colonias y poner atención en la cuestión del financiamiento de los establecimientos.

Con respecto a la segunda etapa, observamos que los coordinadores de las escuelas de la JCA que tenían como horizonte un proyecto de ciudadanía e integración en el que uno de los principales propósitos era el aprendizaje del castellano fueron sorteando dos dificultades.

Por un lado, las resistencias –que variaron según las localidades– de algunos colonos de enviar a sus hijos a escuelas de la JCA. A medida que se fueron creando escuelas más cercanas a los grupos de población y que los colonos fueron viendo los resultados del proceso de enseñanza, tanto en materia de idioma hebreo como en español, esas resistencias fueron cediendo. Por otro, el hecho de que fueron pocos los establecimientos que recibieron maestros de la AIU y que por lo tanto, no todas las escuelas de la JCA tenían docentes que hablaran castellano.

Cabe señalar que cuando en 1914 la JCA envió la propuesta de transferir las escuelas a la provincia, fue porque para ese entonces tanto en materia de titulación de los docentes como en la definición de los contenidos, la situación era similar a lo que sucedía en las escuelas fiscales.

Del mismo modo a pesar de las tensiones entre el CGE, el CNE y la JCA se adelantó en una normativa tendiente a ordenar las escuelas particulares. Además, durante la gestión de Antequeda, resultado de la formación en los cursos temporarios y de la subvención provincial, todas las escuelas contaron con un docente-director que se encargaba de dar los contenidos mínimos establecidos por el CGE, la mayoría de los cuales tenía título reconocido por la provincia. Asimismo, todas tenían una maestra de costura para las niñas y un docente que se encargaba de la enseñanza del hebreo. Una vez que las escuelas alcanzaron esa organización y ante las dificultades de la JCA para sostenerlas, en 1914 se presentó la propuesta de transferencia al Estado.

En relación con la tercera etapa observamos que la negativa del gobierno provincial se debió a la falta de recursos para absorber las escuelas. Ante ella, la propuesta fue presentada al gobierno nacional. Sin embargo, en Entre Ríos la transferencia a la nación se demoró –con el caso de Santa Fe– ante el impedimento de la normativa de utilizar los edificios escolares para impartir fuera del horario de clase instrucción religiosa.

Finalmente, habiendo analizado las características de las escuelas, los maestros y el proceso de transferencia, concluimos que los contenidos de enseñanza y las formas escolares no cambiaron demasiado. Solo hubo una importante y única excepción que, a su vez fue el factor que demoró esa transferencia de la JCA a la

nación: el establecimiento escolar no pudo ya utilizarse para la enseñanza de la religión o la cultura judía. De ahí en más, los colonos tuvieron que crear sus propias instituciones para transmitir sus tradiciones a las nuevas generaciones. Estas fueron propuestas educativas no formales y complementarias con la escuela estatal obligatoria. Posiblemente, esta historia refleje la firme voluntad de la colectividad judía por integrarse al país receptor y cumplir el sueño de ver a sus hijos convertirse en legítimos ciudadanos argentinos, así como también la intención de integrarlos que tuvo el Estado argentino.

En suma, en este trabajo, al articular el punto de vista del Estado y el de la colectividad judía, que habían sido explorados pero no integrados, intentamos poner en diálogo esas dos piezas del gran rompecabezas.

## Referencias

ANTEQUEDA, MANUEL

- 1909 *Breve exposición de las escuelas ruso alemanas e israelitas*, referencia citada en páginas 71, 76, 77.

BARGMAN, DANIEL

- 2006 «Construcción de la Nación entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas judías», en *Patrimonio cultural y diversidad creativa en el sistema educativo*, comp. por Leticia Maronese, Buenos Aires: Temas de Patrimonio Cultural, referencia citada en página 63.

BERTONI, LILIA

- 1992 «Construir la nacionalidad: Héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891», en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, n.º 5, págs. 1-22, referencia citada en página 62.
- 2001 *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XX*, Buenos Aires: FCE, referencia citada en página 62.

CARLI, SANDRA

- 1993 «Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia educativa entrerriana (1883-1930)», en *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, dir. por Adriana Puiggrós, Buenos Aires: Galerna, págs. 185-238, referencia citada en páginas 62, 63, 85.

CHERJOVSKY, IVÁN

- 2013 *De la Rusia zarista a la pampa argentina. Memoria e identidad en las colonias de la Jewish Colonization Association*, Tesis de Doctorado, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, referencia citada en páginas 60, 61.

CHERRO DE AZAR, MARÍA

- 2019 (ed.), *Los judíos y el idioma español*, Buenos Aires: CIDICSEF, referencia citada en página 66.

CIAN, JANET

- 2020 *Institucionalización de la enseñanza agrotécnica y normal rural en Entre Ríos, Argentina (1894-1930)*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Entre Ríos, referencia citada en páginas 72, 85.

EPSTEIN, DIANA

- 1997 «Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920», en *Anuario IEHS*, vol. 12, págs. 347-369, referencia citada en páginas 61, 63-68, 72, 74, 77, 79, 83, 85.

FLIER, PATRICIA

- 2011 *Historia y memoria de la colonización judía agraria en Entre Ríos. La experiencia de Colonia Clara, 1890-1950*, Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de La Plata, referencia citada en páginas 61, 63, 66, 77, 79, 85-87.

GUTIÉRREZ, TALÍA

- 2007 «Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920», en *Perfiles Educativos*, vol. 117, págs. 85-110, referencia citada en páginas 72, 85.

LIONETTI, LUCÍA

- 2005 «La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX», en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 27, n.º 10, págs. 1225-1255, referencia citada en página 62.
- 2007 *La misión política de la escuela pública: la formación de los ciudadanos en Argentina, 1870-1916*, Buenos Aires: Miño y Dávila, referencia citada en página 62.

LLUCH, ANDREA

- 2002 «Reflexiones en torno al proyecto de 'argentinar' a los hijos de inmigrantes y el rol de la escuela pública. La colonización judía en el interior argentino a principios del siglo XX», en *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, n.º 4, referencia citada en página 62.

## LÓPEZ, MARÍA DEL PILAR

- 1999 «La educación de los rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos», en *La educación en Argentina, Estudios de Historia*, comp. por Adrián Ascolani, Rosario: Ediciones del Arca, págs. 71-83, referencia citada en páginas 62, 63, 67.
- 2009 *La versión y/o versiones escolares de la historia. Entre Ríos, 1887-1914*, Universidad Nacional de Entre Ríos, referencia citada en páginas 62, 63.

## MOTURA, NICOLÁS

- 2022 «De la concentración a la dispersión. Las derivas del conservadurismo entrerriano ante las reformas electorales (1870-1917)», en *Historia Regional*, n.º 46, págs. 1-22, referencia citada en página 64.

## NISSEN, JUAN

- 1950 *Actuación magisterial durante 55 años (1895-1950)*, Paraná: Nueva impresora, referencia citada en páginas 75, 77, 86.

## OSSANNA, EDGARDO

- 2001 (coord.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires: Galerna, referencia citada en página 86.

## PETITTI, EVA MARA

- 2022 «Alcances y límites de la obligatoriedad escolar en Argentina (provincia de Entre Ríos, 1886-1958)», en *Prohistoria*, vol. 38, págs. 1-30, referencia citada en página 65.

## SABAH, JOSEP

- 2019 *Entre lenguas y mundos. Las cartas de un maestro de la Alliance Israelite Universelle desde el Litoral*, trad. por Mónica Szurmuk, Paraná: EDUNER, referencia citada en páginas 60, 66-71.

## SALOMÓN, MÓNICA

- 2001 «Las escuelas judías de Entre Ríos (1908-1912)», en *El Tren Zonal*, vol. 75, referencia citada en página 63.

## SILVEIRA, ALINA

- 2019 «Educación privada», en *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, ed. por José Bustamante Vismara y Flavia Fuiorucci, Buenos Aires: UNIPE, referencia citada en página 59.

## SZURMUK, MÓNICA

- 2019 «Introducción», en Josep Sabah, *Entre lenguas y mundos. Las cartas de un maestro de la Alliance Israelite Universelle desde el Litoral*, Paraná: EDUNER, referencia citada en páginas 60, 68.

VISACOVSKY, NERINA

- 2017 «Auge y ocaso del shuleicufista en Argentina (1941-1968)», en *Archivos de historia del movimiento obrero y la izquierda*, vol. 6, págs. 121-141, referencia citada en página 65.

ZAIDENWERG, CIELO

- 2014 «Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)», en *Temas Americanistas*, vol. 32, págs. 149-174, referencia citada en página 62.