

CONFLICTOS Y DEBATES CENTRALES EN LA DINÁMICA EDUCATIVA DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS (ARGENTINA) A COMIENZOS DEL SIGLO XX.

Edgardo Ossanna¹
María del Pilar López²

Problemas de vieja data y conflictos de reciente cuño confluyen a comienzos del siglo xx en la provincia de Entre Ríos. Entre ellos están presentes los que serán objeto de este trabajo. En primer lugar, la alfabetización y su contrario el analfabetismo; en segundo lugar, las tensiones entre el poder central y el provincial y, por último, el problema de la integración/nacionalización de la población frente/junto a la re/des/conocimiento de las diferencias. Estas cuestiones, en sí mismas y entrelazadas, generarán una dinámica con resoluciones diversas en el escenario provincial de aquellos tiempos.

37

Alfabetización / analfabetismo - Tensiones entre el poder central y el provincial
– Nacionalización - Desconocimiento de las diferencias.

Old and recent problems and conflicts concur at the beginning of the 20th century in the province Entre Ríos. Among them, are those which this paper shall deal with.

In the first place, literacy and its opposite, illiteracy; secondly, the tensions between central and provincial power; finally, the problem of the people's

¹ Docente e investigador en Historia de la Educación en las Universidades Nacionales de Entre Ríos, Rosario y Patagonia Austral. Posee publicaciones en libros y revistas especializadas. Actualmente trabaja en investigaciones sobre Historia de la Universidad y sobre Enseñanza y aprendizaje de conocimientos socialmente productivos.

Correo electrónico: eossanna@arnet.com.ar

² Profesora y magister en Educación. Docente e investigadora en Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Posee publicaciones en libros y revistas especializadas. Actualmente trabaja en investigaciones sobre Historia de la Educación en Entre Ríos.

Correo electrónico: maplopez@infovia.com.ar

integration/nationalization/argentinization confronted and at the same time close to the disregard for and acknowledgement of differences. These issues in themselves and interwoven will generate a dynamics with diverse resolutions in the provincial scenery of that period.

Literacy / illiteracy - The tensions between central and provincial power - Nationalization - Acknowledgement of differences.

* * *

En la Argentina, a comienzos del siglo xx, están presentes en el campo de la educación distintos debates y conflictos.³ Entre ellos están aquellas líneas que serán objeto central de nuestro trabajo. En primer lugar, el tema de la alfabetización y su contraparte, el analfabetismo, preocupación presente desde la tradición ilustrada.⁴ En segunda instancia, la tensión entre tendencias

antagónicas representadas por el poder central y los poderes provinciales, elemento que cruza la educación argentina y que presenta una situación particular a partir de la Constitución de 1853 y el proceso de construcción del Estado Nacional.⁵ En tercer término, el problema de la integración/nacionalización de la población y el re/des/conocimiento de las diferencias.⁶

38

³ A título de ejemplo: los problemas que tienen que ver con la lengua que se debe hablar y escribir (López, 2003); con las etnias desplazadas en la idea del "desierto" (Svampa, 1994); con la educación de esa masa oscilante entre "extranjeros" e "inmigrantes" (Bertoni, 2001); con el valor de la educación como formadora política pero también con el control del sistema político sobre la educación (Tedesco, 1993).

⁴ Por ejemplo, en un Belgrano –Secretario del Consulado de Buenos Aires y, luego, General de uno de los ejércitos nacidos de la gesta revolucionaria de 1810– preocupado por los efectos desbastadores de la ignorancia; en Moreno –miembro de los primeros gobiernos patrios– quien apelaría a la dimensión política de la educación en tanto herramienta vital para sostener el proceso de emancipación política. También, en Echeverría y Sarmiento –miembros de la Generación del 37– quienes propiciarían la difusión de la educación como herramienta básica para construir una sociedad republicana y democrática. Véase: Weinberg, 1984.

⁵ Dicho proceso implicó que el Estado Nacional avanzara sobre las provincias a través de diversas formas de penetración (represiva, material, cooptativa e ideológica) con el objeto de materializar el orden necesario para que el modelo agroexportador pudiera desarrollarse bajo la hegemonía de Buenos Aires. En este proceso la educación cumplió un rol fundamental, ya sea formando "adeptos al poder central", ya sea "homogeneizando ideológicamente" a la heterogénea población. Véase Oszlak, 1999, pp. 95-190.

⁶ Vieja cuestión que salvando matices y evitando anacronismos se produce desde la etapa colonial con la población aborigen (y en parte con el gaucho) y mucho más recientemente con la inmigración europea del siglo xix. Véase al respecto el trabajo de Svampa quien analiza estos problemas a partir de hacer "hablar" la dicotomía sarmientina "civilización o barbarie" en la producción literaria nacional.

En este trabajo el tiempo y el espacio están acotados por una fuerte impronta articuladora: la provincia de Entre Ríos, a comienzos del siglo xx. Como veremos, los problemas que integran este trabajo no se originan en la primera mitad del siglo. De lo que se trata es de su emergencia en este momento y de la forma en que se articulan no sólo con otros elementos constituyentes de la realidad social global sino también con otros específicos de la educación, los que serán someramente mencionados. Además, si bien la problemática histórica amalgama diferentes niveles y aspectos de la realidad social, el hecho de abordarlos desde la historia de la educación marca su propia especificidad.⁷

⁷ Desde el punto de vista de las fuentes trabajadas, éstas son de diferentes tipos y por supuesto vinculadas a las características del aspecto que trata de dilucidar. Por una parte el relevamiento y los resultados de la información censal y estadística. Uno de los elementos centrales lo constituyen los censos: el General de Educación de 1909, los Escolares provinciales de 1910 y el de 1916, el General de Población de 1914. Se utilizó como elemento comparativo también el Escolar Nacional de 1883-1884. Otra fuente privilegiada es el Boletín de Educación de Entre Ríos, el que ofreció información para los tres temas centrales de nuestra investigación: las series estadísticas de lo que llamaríamos "estadística escolar", publicada en estos Boletines -algunas veces con datos de cosecha propia, en otros casos reproducción de las informaciones manifestadas en los Informes de los Gobernadores en su Mensaje Anual a la Legislatura-; la información sobre el problema de la disputa provincia-nación por los temas de analfabetismo, utilización de recursos, escuelas Láinez y el problema con la población

Para comenzar, podríamos decir que la provincia de Entre Ríos cuenta con una destacada tradición educativa que se constata en la intencionalidad explícita de sus gobernantes y/o caudillos en promover el desarrollo y expansión de la escuela pública como herramienta vital para alfabetizar su población. En este sentido es Francisco Ramírez quien hacia 1820, con el dictado del "Reglamento político de la República Entrerriana", estableció la escuela primaria obligatoria; Urquiza, quien insiste en la creación de escuelas lancasterianas en Uruguay y Paraná (1826), impulsa el desarrollo de la instrucción pública para combatir el analfabetismo en el ejército, responsabiliza al Estado de la educación de los niños pobres, crea el Colegio de Concepción del Uruguay (1854), establece el otorgamiento de los puestos de preceptores por sistema de oposición (1862), proyecta la creación de una escuela de preceptoras y una primaria anexa (1869), por citar algunos ejemplos de su vasta obra.

Pero un hecho nodal en la educación entrerriana, y también nacional, lo constituirá la creación de la primera Escuela Normal Nacional en Paraná, en 1870. Ésta será el centro de producción de maestros pedagogos, maestros políticos de la

extranjera. Estos últimos temas fueron cotejados también con el Monitor de la Educación Común, con documentos independientes y con la información periodística, tales como La Prensa de Buenos Aires y El Tribuno de Paraná.

educación, maestros fundadores de otras escuelas normales y de establecimientos primarios en todo el país. A ésta se suma la creación de la Escuela Normal Nacional de Preceptoras de Concepción del Uruguay, en 1873, y la de la Escuela Provincial de Maestros Rurales “Alberdi” de Paraná en 1904.

No obstante, esta visión idílica —presente en las obras clásicas sobre historia y educación de la provincia de Entre Ríos—⁸ debe ser matizada con otros elementos que habitualmente quedan sesgados: el que la Constitución de 1903, a la vez que retira la autonomía a las municipalidades, centraliza el gobierno de la educación⁹

y establece también una reforma judicial centralizadora; el que la realidad establecida en las normas documentales no siempre se corresponden con la realidad operante en las escuelas (casos de lecturas históricas y maestros,¹⁰ cuestiones sobre la letra derecha¹¹); el fuerte control político de los gobernadores sobre los equipos gubernamentales, entre ellos los de

40

⁸ Véanse a modo de ejemplo las obras de Reula, Bosch y Portnoy que citamos en la bibliografía.

⁹ Es importante señalar que la Constitución provincial de 1903 reforma la sancionada en 1883. Ésta última recogía la tradición descentralizadora de la etapa anterior (Constitución de 1860). En este sentido, además de otorgarle plena autonomía a los municipios cuyas autoridades serían designadas por voto directo del vecindario, desde el punto de vista de la administración y la dirección de la educación establecía dos organismos: el Consejo Provincial de Educación (CPE) y los Consejos Escolares Departamentales (CED). La Ley N° 1303 de 1886, reglamentaría el capítulo VII de la constitución, establecía que a cargo de CPE quedaba la dirección facultativa y la administración general de las escuelas y que el organismo estaría conformado por un director y cuatro vocales elegidos por el Poder Ejecutivo (PE) y el Senado provincial. Del CPE dependían los CED, formados por miembros elegidos de igual forma pero a propuesta de los municipios. Los miembros de los CED proponían a los maestros al CPE, encargado de nombrarlos. Los inspectores nombrados por el PE serían los encargados de vigilar las escuelas públicas y particulares. El CPE

debía dirigir una publicación mensual de educación: el *Boletín de Educación*. Con la reforma constitucional de 1903 se establece que el presidente de la Municipalidad sería nombrado por el PE con acuerdo del Senado y que la dirección técnica y administrativa de la educación se concentraría en el director general de Enseñanza y en un Consejo Administrativo de Enseñanza Pública respectivamente Reula, 1969:212-216.

¹⁰ Más allá que la legislación educativa de la época enfatizara la prescripción de qué contenidos y desde qué perspectiva se debía enseñar a los efectos de homogeneizar la heterogeneidad poblacional, en los hechos, dicha homogeneidad no se concretó. Un ejemplo de ello lo constituye la enseñanza de la historia y puede ser constatado en los discursos pronunciados por los maestros en las conmemoraciones de los aniversarios de la Revolución del 25-5-1810 y de la Declaración de la Independencia Nacional del 9-7-1816. En dichos discursos puede confirmarse que la aspiración de transmitir “una versión oficial de la historia” estuvo lejos de materializarse. (López, 2000:36-120) (Mimeo).

¹¹ Sería erróneo adjudicar a los intentos de imposición su éxito. Las dificultades sociales para acceder a la escuela durante un tiempo prolongado, los conflictos idiomáticos con grupos fuertes de inmigrantes, los cambios políticos que renovaban el plantel dirigente educativo y las nuevas ideas pedagógicas que llegaban abriéndose paso, demostraron que su desarrollo no fue lineal y ni armónico. (Ossanna, 2002:215-228).

educación;¹² las presiones sobre los maestros cuando llegaban los periodos de elecciones aunque reglamentariamente los maestros no podían hacer política; y la presencia en los conflictos más destacados de la época de un grupo político de creciente presencia cuestionadora, como lo era el radicalismo.¹³

En este entramado histórico nuestro trabajo se presenta a través de tres preguntas que guían la exposición; la primera es: ¿Cuánto analfabetismo hay en Entre Ríos?, o dicha de otra manera, ¿cuán importante es la alfabetización alcanzada por la provincia de Entre Ríos?; la segunda, ¿quién combate el analfabetismo en Entre Ríos?, o podríamos formularla como ¿quiénes son los agentes de la lucha por la alfabetización en Entre Ríos?; la tercera, ¿cómo integrar a los “diferentes”? o, más precisamente, ¿cuáles han sido las distintas estrategias en pugna para enfrentar el problema de la integración de la población considerada “diferente”?

¹² Este control sobre los organismos que conducen la educación primaria provincial es constatable en la legislación educativa del periodo donde el Poder Ejecutivo se reserva su cuota de decisión a la hora de seleccionar y designar sus miembros.

¹³ Un desarrollo pormenorizado de estas cuestiones se realizará en el último acápite de este trabajo.

La presencia de la alfabetización y el analfabetismo en Entre Ríos

La provincia de Entre Ríos gozaba, en relación con el conjunto del país, de un gran prestigio en el campo del desarrollo educativo, signado por: las tareas desarrolladas por varios de sus gobernadores en el siglo XIX, especialmente por Urquiza; por la fundación de la Escuela Normal de Paraná, por el presidente de la Nación, D. F. Sarmiento en 1870, cuna de la tradición normalista y modelo de creaciones posteriores; la preocupación por parte de las autoridades provinciales en consonancia con el ideario educacionista y escolarista propios del siglo XIX, entre otros.

Todo ello contribuía a destacar el empuje alfabetizador de su política y la acción resultante en una tendencia alfabetizadora positiva de su población. Los datos estadísticos, publicados por la provincia en los *Boletines de Educación*, hablaban de esfuerzos y avances en términos de creación de escuelas, número de maestros, número de alumnos, perfeccionamiento docente, entre otros.

En este sentido los datos provinciales “oficiales” indicaban un crecimiento sostenido de la población escolar, de los alumnos inscriptos en las escuelas y de los concurrentes, así como de la asistencia media de los mismos. De esta forma, si los concurrentes apenas

superaban los 10 mil alumnos en 1887, para 1900 ya estaban en 30 mil, superando en 1910 los 50 mil, para acercarse a los 70 mil en 1920.¹⁴ Este crecimiento estuvo acompañado con un importante crecimiento de escuelas, fundamentalmente fiscales provinciales, así como del número de maestros y, lo que era más importante, de maestros titulados. Si en 1887 los maestros titulados representaban menos de 100 sobre un total de casi 400 en ejercicio, para 1900 totalizaban unos 300 sobre algo más de 800, en 1910 ya eran 700 sobre un poco más de 1200 y para 1920 hegemonizaban con sus casi 1400 sobre 1750.¹⁵

Lo que es dable apreciar en estas series estadísticas provinciales oficiales es la linealidad y la potencia de los crecimientos en cualquiera de los rubros que se trata (escuelas, docentes, alumnos), lo que estaría indicando una tendencia fuerte, estable, sostenida y sin alteraciones: de alguna manera un ejemplo de la tendencia del progreso constante e infinito.¹⁶

42

¹⁴ Cuadros de elaboración propia a partir de datos relevados en los *Boletines de Educación* de la Provincia de Entre Ríos, sección estadística escolar.

¹⁵ *Idem*.

¹⁶ La provincia de Entre Ríos, ubicada en la zona Litoral de la Argentina, se integró —en la segunda mitad del siglo XIX— junto con las provincias de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Tucumán y Mendoza, al modelo agroexportador delincado por la oligarquía porteña. En este sentido, fue una de las provincias beneficiadas por la política económica nacional.

Pero he aquí que va a aparecer un elemento discordante, el Censo General de Educación de 1909 realizado por las autoridades nacionales, que generará, como contrapartida el Censo Escolar de la provincia de Entre Ríos, de 1910.

El Censo de 1909, en cifras referidas a la población en edad escolar (5-14 años) dio como resultado un alto grado de analfabetismo, el 49.8%, y de semialfabetismo: el 8.8%. Si se modifican las edades consideradas a 6-14 años (edades que regían para la obligatoriedad escolar en la provincia) los resultados son del 44.6% y 9.3%; y si se supone que los niños en su primer año escolar todavía no estaban alfabetizados, y por lo tanto las edades fueran de 7-14 años, el resultado sería del 39.4% y 9.3%.¹⁷

Estos resultados fueron valorados por el gobierno provincial como un verdadero insulto: ponían en cuestionamiento todo lo que sostenía la provincia, el peso de su tradición, el prestigio forjado durante décadas. Las cifras del censo excluían a Entre Ríos del tren del progreso, lo cual, para la mentalidad política gobernante de la época equivalía a suicidarse. Las cifras, más que un problema cuantitativo, representaban un verdadero problema educacional que, hacia el Centenario

¹⁷ Es necesario aclarar que las preguntas censales eran "¿Sabe el niño leer y escribir?" (alfabeto) y "¿Sólo sabe leer?" (semialfabeto). Las preguntas remitían directamente al objeto del censo: el acceso al conocimiento por parte del sujeto.

de la Revolución de Mayo de 1810, devenía en político.

De allí que el gobierno provincial contraatacó ordenando el levantamiento de un nuevo Censo, el de 1910, censo que por su estructura, por algunos elementos conceptuales e incluso por algunas interpretaciones, fue considerado –fuera de la provincia entrerriana– como vulnerable, no creíble y sistemáticamente refutado.¹⁸

Los resultados fueron, para la población en edad escolar (6-14 años), del 18.87% de analfabetos contra el 81.13% de alfabetos, cifras considerablemente diferentes de las del censo de 1909. Esta comprobación permitía afirmar que “(puede) asegurarse que en muy breves años Entre Ríos habrá borrado por completo el analfabetismo” (Censo de la Provincia de Entre Ríos de 1916, p. 13). Además, de lo notorio de las diferencias de porcentajes de alfabetización de ambos censos, éstos ponen de manifiesto algunos elementos –coincidentes o no– dignos de mencionar. Ambos coinciden, con algunas diferencias en el orden de prioridad, en los departamentos más

alfabetizados: Uruguay, Paraná, Colón, Diamante y Victoria, que corresponden a ambas costas del centro-sur de la provincia.¹⁹ Ambos coinciden en los departamentos menos alfabetizados: Nogoyá, La Paz, Feliciano; corresponden al interior y al norte de la provincia. Difieren en cambio respecto a los otros departamentos; por ejemplo Federación ocupa el 10º lugar en el censo de 1909 y el 5º lugar en el del 1910; en sentido inverso, Tala ocupa el 7º lugar en el de 1909 y el 11º en el de 1910.

Los resultados censales posteriores de 1914 y de 1916 fueron compatibles con los de 1909, lo que ponía en evidencia que el analfabetismo no sólo estaba lejos de haber desaparecido en Entre Ríos, sino que se mantenía en porcentajes altos. Por otra parte este fenómeno no podía ser desconocido, habida cuenta de los resultados del Censo Escolar de 1883-1884.

En efecto, los datos de 1883-1884 consignan que la cantidad de niños en edad escolar que concurrían a la escuela en Entre Ríos era porcentualmente menor que los de Capital Federal, Buenos Aires, Corrientes, Santa Fe, Córdoba, San Luis, Mendoza, San Juan, La Rioja, Salta y la Patagonia, y que el analfabetismo en edad escolar trepaba al 72.1% en los varones, al 69.7% en las mujeres, con un promedio de 70.9%. En ese sentido Entre Ríos se encontraba detrás de Capital Federal,

¹⁸ Partía de relevar si “recibió o recibe instrucción” lo que por una parte asociaba estrictamente – aunque lo negara en la argumentación– a alfabetización con escolarización, y por otra permitía suponer que todo aquel que en algún momento hubiera recibido instrucción –escolar o no– sin importar tiempo, calidad o nivel de aprendizaje, era necesariamente un alfabeto. Eliminó la categoría semialfabeto (supuestamente incorporada en alfabeto).

¹⁹ Estos departamentos son los que producen el mayor aporte de la producción agropecuaria con destino al mercado mundial.

Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, San Luis, Mendoza y San Juan.

Por su lado, el Censo Nacional de Población de 1914 indicó la situación de alfabetización del conjunto de la población de la provincia —de 7 años en más— de la siguiente manera: analfabetos 41%, semialfabetos 3.5% y alfabetos 54.4%. Esto establecía que el nivel de analfabetismo de la provincia era mayor que la media nacional: 35.1%; Entre Ríos estaba en el mismo rango que Mendoza, San Juan, La Rioja, Catamarca y Chaco y en peor situación que Santa Cruz, Chubut, La Pampa, San Luis, Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires y Capital Federal.

44

Incluimos la información del Censo Escolar Provincial de 1916, a simple dato comparativo, para mostrar que el analfabetismo entrerriano no era cuestión de un censo bien o mal levantado, sino una cuestión real y concreta. Para la población entre seis y 14 años el analfabetismo es del 42.83%, el semialfabetismo del 1.84% y el alfabetismo del 55.33%.

Es indudable que en este periodo se produjo por una parte una transformación en la calidad de los censos (censo “ensayo” el de 1910, censos “modernos” los de 1909, 1914 y 1916) y por la otra una condensación de diversos conflictos que estallaron en polémicas públicas. Los “datos censales” fueron objeto de manipulaciones en las que intervenían cuestiones de prestigio y componentes políticos no siempre claramente

explicitados, más aún cuando aparentemente los gobiernos nacional y provincial tenían la misma extracción política partidaria.

La lucha contra el analfabetismo en Entre Ríos

Para comprender un poco mejor la situación del analfabetismo, la posibilidad de luchar contra él, quiénes son los agentes, etc. es conveniente ampliar alguna información en relación con la ya proporcionada en el ítem anterior.

El cuestionado Censo de 1910 —que en cuanto a alfabetización tiene una visión totalmente favorable a la provincia se encarga mismo de mostrar las bases endebles de esta situación al indicar la composición por grados de los 50 110 alumnos en 1910.

<i>Grados</i>	<i>Alumnos</i>
1°	30 920
2°	11 186
3°	5 246
4°	1 678
5°	786
6°	285

Esta composición está muestra claramente que lo que está desarrollado en la provincia es el nivel de las escuelas “infantiles”, ya que las grandes “deserciones” se producen tanto en el tránsito de un tipo de escuela a otra

(infantiles, elementales y superiores²⁰) como de uno a otro grado de cada una de ellas. Si el 60% de los alumnos no cursa más que el primer grado —y no sabemos con qué asistencia, con qué deserción, etc.— es muy probable suponer también que muchos no llegaron a alfabetizarse realmente; lo que no impide otras vías de alfabetización no formales, pero evidentemente de efectos más restringidos en cuanto a la cantidad de población involucrada.

Ahora bien, sobre quién recaía el esfuerzo de alfabetizar a los niños entrerrianos. Legalmente le correspondía a la provincia, la que trataría de cumplir con esta obligación, por ejemplo en la alta participación que le cabía, si tomamos en cuenta la “asistencia media a las escuelas” de acuerdo con el Censo de 1909:

Es decir, se puede verificar que las escuelas provinciales son las que

tienen mayor cantidad de alumnos concurrentes. La participación provincial es del 71%, seguida —en una cantidad nada despreciable— por las escuelas particulares; éstas eran de muy diferente tipo: de congregaciones religiosas católicas, de grupos religiosos protestantes, de comunidades, de maestros particulares “que abren escuela”, pero que indudablemente coadyuvaron fuertemente, por lo menos para esta época, en la tarea escolar.

Si se consideran las escuelas que funcionan en 1910 en la provincia, se obtiene el siguiente cuadro, en el que se constata la superioridad de la oferta provincial por sobre la particular, la nacional y la municipal.

Si por otro lado, tomamos el número de escuelas entre 1887 y 1919, obtenemos el siguiente cuadro:

45

Escuelas Nacionales	2 647 alumnos
Escuelas Provinciales	24 094 alumnos
Escuelas Particulares	6 894 alumnos
Tota l	33 635 alumnos ²¹

	Ciudades ²²	Ejidos ²³	Campaña ²⁴	Totales
Escuelas Provinciales	65	15	248	328
Escuelas Municipales ²⁵	8	4	1	3
Escuelas Particulares	77	12	81	170
Escuelas Nacionales	12	5	39	56
Tota l	62	36	369	567 ²⁶

²⁰ Las escuelas infantiles tenían hasta 2º, las elementales hasta 4º y las superiores hasta 6º.

²¹ Censo General de Educación de 1909, Tomo II, XI (A la provincia le corresponde 71% de alumnos).

²² Zona urbana.

²³ Porción territorial intermedia entre la zona urbana y la campaña.

²⁴ Zona rural.

²⁵ Es importante aclarar que la Constitución de Entre Ríos de 1883, adjudicaba plena autonomía a las municipalidades y la tarea de fomentar la educación común a partir del establecimiento de escuelas que sus recursos permitieran con sujeción a las leyes y planes generales en la materia (Art.

Como podrá observarse, si bien es cierto que la presencia de las escuelas particulares es significativa hacia 1910, también lo es el crecimiento fuerte y sostenido de las escuelas

Y si bien es cierto que la Constitución Nacional de 1853 establecía que las provincias tenían la obligación de garantizar la educación primaria como una de las condiciones para el goce de

	<i>Provinciales</i>	<i>Particulares y de Flia</i>	<i>Láinez</i>
1887	94	78	-
1890	118	65	-
1900	214	199	-
1910	323	169	48
1919	468	130	81

provinciales en el transcurso de dichos años. Sin embargo hacia 1910 se hará presente un nuevo competidor: el Estado Nacional y la instalación de las escuelas primarias Ley Láinez en territorio provincial. Pero también podría afirmarse que el crecimiento de las escuelas provinciales y nacionales Láinez —que llamaríamos en general públicas, fiscales o estatales— están cubriendo un espacio mayor, desplazando la participación de las particulares y de familia o privadas.

sus autonomías,²⁷ la sanción de la Ley Láinez en 1905 permitiría al Estado Nacional instalar escuelas primarias nacionales²⁸ en las provincias con la condición que éstas las autorizaran o solicitaran expresamente. Con el espíritu de complementar la acción educativa de las provincias, dicha ley tenía por

46

194). Justamente será este precepto constitucional el que materializará la Ley de Educación 1303 de 1886. Las Municipalidades no siempre pudieron cumplir con dicha obligación debido a sus magros recursos o por su falta de interés en la educación. De allí que muchos inspectores manifestaran fuertes críticas a su acción educativa puesto que “tenían demasiados asuntos que atender y las escuelas de su dependencia funcionaban sólo por la iniciativa de sus docentes”. Estas críticas prepararán las modificaciones constitucionales de 1903, por las cuales los Consejos Escolares Departamentales dejaron de cumplir funciones técnico-administrativas y las municipalidades perdieron su autonomía.

²⁶ Censo Escolar Provincial de 1910, p. 84.

²⁷ Constitución de la Nación Argentina de 1853, Art. 5.

²⁸ Estas escuelas nacionales en territorios de provincias se regían por la Ley Nacional 1420 de Educación Común, sancionada en 1884. Hasta 1905, esta Ley sólo tenía ámbito de aplicación en las escuelas primarias de Capital Federal y Territorios Nacionales a cargo del gobierno nacional. De allí que al crearse escuelas primarias nacionales (Láinez) en provincias, éstas se regieran por la Ley 1420 y no por las Leyes de Educación Primaria de las Provincias. La 1420 establecía que el gobierno de la educación estaría a cargo del Consejo Nacional de Educación (CNE) constituido por un presidente y cuatro vocales, elegidos éstos últimos por el PE por sí solo y el presidente por el PE con acuerdo del Senado. El CNE tenía la facultad de nombrar a los miembros de los Consejos Escolares de Distrito (CED). A los CED les correspondía nombrar los maestros de sus escuelas. El CNE tenía a su cargo la dirección de una publicación mensual de educación: El Monitor de la Educación Común.

objetivo combatir el analfabetismo en todo el país a partir de la creación de éstas en lugares apartados de la República, allí donde las provincias no hubiesen podido llegar con sus instituciones.

En este sentido, las provincias que deseasen acogerse a los beneficios de la nueva ley debían indicar al gobierno nacional las localidades en que, a su juicio, fuese más conveniente establecer las escuelas: debían estar ubicadas en aquellas poblaciones que tuviesen mayor número de niños analfabetos en edad escolar y que no recibiesen instrucción en escuelas provinciales, municipales o particulares —ya sea por no existir éstas o por carecer de capacidad suficiente para albergarlos—. La ley era muy clara al respecto: las escuelas Láinez no debían de modo alguno alejar de las escuelas existentes a los niños matriculados en ellas. Sin embargo y a pesar de estas disposiciones, el Consejo Nacional de Educación (CNE) procedió en Entre Ríos contraviniendo su espíritu, fundándolas en zonas cercanas a las provinciales. Hasta ese momento, el CNE sólo había ejercido cierta influencia directriz en la educación de las provincias en función de los subsidios²⁹ que el Estado Nacional les giraba mensualmente para colaborar en el sostenimiento de la

educación primaria. Pero a partir de la instalación de las Escuelas Láinez los inspectores nacionales ampliaron sus ingerencias en territorios provinciales ocasionando diversos conflictos y tensiones entre Estado Nacional y Provincias. Esta ampliación del ámbito de acción directa del CNE coincidió con la llegada a su presidencia de José María Ramos Mejía,³⁰ conocido por su ferviente política de nacionalización y centralización, sostenida en una férrea concepción positivista.³¹

Es así como en Entre Ríos se generó una competencia desmedida entre las escuelas de ambas dependencias, pues las nacionales ofrecían a los maestros mejores sueldos, estabilidad y jubilación, y para los alumnos, materiales y útiles escolares en forma gratuita. El problema radicaba en que más de la mitad del total de las escuelas Láinez creadas en territorio provincial habían sido instaladas en radios urbanos o rurales, superponiéndose con la tarea de las escuelas existentes, a las cuales les restaba poco a poco sus alumnos y maestros. En relación con ello se afirmaba:

La errónea interpretación, de ese espíritu se ha hecho sentir en casi toda la república, contándose muy principalmente Entre Ríos, en donde la ubicación de las escuelas no

47

²⁹ La ley de Subvenciones N° 463 sancionada durante la presidencia de Sarmiento es reemplazada en 1890 por una nueva ley. Se trata de la Ley 2737 cuyo objetivo fue el de perfeccionar el régimen de entregas determinado por la primera. Al respecto puede consultarse Martínez Paz, 1984; p. 70.

³⁰ Un tratamiento exhaustivo de los lineamientos de la política educativa de esta gestión se realizan en los trabajos de Escudé, 1990, pp. 25- 57 y Marengo, 1991, pp. 71-175.

³¹ Un análisis pormenorizado sobre la concepción positivista de Ramos Mejía se encuentra en Terán, 2000, pp. 83-133.

responde a un plan metódico que haga eficaz la acción educacional de aquellas.

Aquí tenemos dichos establecimientos hasta en centros urbanos y junto a escuelas de la provincia, quitándole a éstas alumnos, cuando no maestros. Esto trae, por consiguiente, rivalidades en importancia, cuando no una sustitución perjudicial y enojosa, siendo, en consecuencia, torcido visiblemente el derrotero bien definido que se le señaló a las escuelas primarias de la Nación, fundadas para los puntos donde no existen provinciales, pero jamás para que vengan a reemplazar a éstas aún cuando sea ventajosamente.³²

48

Por lo tanto, la intención original de “complementariedad” de la ley se transformaba, en su aplicación, en “competencia”.³³ De allí que la provincia considerara a este accionar como abuso de autoridad, competencia desleal, hostilidad hacia las escuelas provinciales e instrumento de desprestigio para la provincia.

Sin embargo, esto no es aislado: reconoce un enfrentamiento más amplio que remite incluso a estrategias políticas diferentes alrededor de estos ejes problemáticos. A partir del argumento del analfabetismo se discutirán las estadísticas, se justificará

o rechazará la instrumentación de las escuelas Láinez y se generará la polémica Bavio-Antequeda en relación con la educación de las comunidades extranjeras. Esta disputa que se manifiesta con las escuelas Láinez estaba articulada además con la idea de que la provincia no estaba cumpliendo correctamente con dos de sus tareas fundamentales: combatir el analfabetismo e integrar la población extranjera y criolla (masas rurales).

Por ello la lectura lineal de la potencia de la política educativa entrerriana, que se traducía en las estadísticas de la provincia y se sustentaba en la creación de escuelas, formación de maestros y alfabetización de alumnos, encontraría como contrapartida, en el Estado Nacional y sus funcionarios la voz crítica y devastadora que tiraría por tierra ante los ojos del país entero la veracidad de las fuentes y los argumentos que sustentaban dicha monumental obra educativa.

Conflictos y estrategias para incorporar a los “diferentes”

Entre Ríos tuvo un rol protagónico tanto en el proceso que culminó con la organización nacional como en las luchas por la defensa de la autonomía provincial. Su territorio fue, al mismo tiempo, un escenario privilegiado de asentamientos de inmigrantes.

Con la Gobernación de Eduardo Racedo (1883-1887) se organizó el sistema educativo moderno provincial,

³² El Tribuno, Paraná, 1-12-19; p. 1, columnas 2 y 3.

³³ Un análisis de los conflictos entre Estado Nacional y provincias referido a la instalación de las Escuelas Láinez en diferentes puntos del país se encuentra en Miranda y Iazeta, 1982, pp. 390-403.

retomando la tradición abonada por la obra de sus máximos caudillos—Ramírez y Urquiza— y la delineada por la Constitución de 1860.

Así, la ley de educación núm. 1303, de 1886, plasmó los preceptos constitucionales de 1883 que llevaron a la práctica el régimen municipal diseñado por la Constitución Provincial de 1860, impulsando al mismo tiempo, una educación gratuita, laica y obligatoria, determinando los contenidos mínimos a enseñar y estableciendo un fuerte control sobre las escuelas particulares.

Coherente con su legislación, la estrategia política, económica y cultural entrerriana de la década de 1880 se sustentó en el fomento de la inmigración y en el desarrollo de la educación como factor homogeneizador de su heterogeneidad poblacional. Entre Ríos se constituyó, de esta forma, en un fértil territorio de asentamientos de inmigrantes, acorde con los preceptos jurídicos establecidos por las Leyes Nacionales de Inmigración y Colonización de 1876 y la de 1888.

Bajo el amparo de la ley de 1876 se instalaron importantes contingentes de suizos, italianos, franceses, belgas, catalanes, valencianos, alemanes y judíos. En la Colonia Alvear, situada en Diamante, se radicaron los alemanes del Volga formando varias aldeas: “Valle María”, “San Francisco” y “Brasilera”, entre las más relevantes. Los belgas se radicaron en Villaguay; los catalanes y valencianos en Colonia Hernandarias; los suizos e italianos en Colonia San

José y los franceses en Colonia Caseros. En el marco de la ley de 1888 se propició la colonización de los judíos, quienes hacia 1892 se establecieron en los departamentos Villaguay y Uruguay.

Mientras algunos italianos y españoles se integraron a los avatares de la vida política municipal participando en las listas de concejales e intendentes; no ocurrió lo mismo con otros contingentes de inmigrantes, particularmente con los ruso-alemanes. Los conflictos se manifestaron tanto en las formas de explotación económica como en la propuesta educativa.³⁴

Los alemanes del Volga emigraron a América cuando Rusia —su patria adoptiva desde el reinado de Catalina II— intentaba poner término a la autonomía de sus colonias. Acorde con la tradición medieval donde las iglesias eran responsables de la educación, sus escuelas se multiplicaron conformando un sistema autónomo de la corona. Lo habitual era que los colonos se hicieran cargo del sostenimiento de los maestros. Estas prácticas educativo-culturales afianzadas en Rusia (autonomía, escuelas propias, preservación de la lengua de origen y de su religión) fueron las que estos inmigrantes intentaron preservar en la provincia, contrariando la estrategia

³⁴ En otros países de América Latina también se presentaron tensiones con inmigrantes de diversas etnias cuando los sistemas nacionales pretendieron controlar el currículo de sus escuelas. Véase al respecto Martínez Boom y Narodowski, 1997.

oficial entrerriana de desarrollar y expandir un sistema educativo fiscal.³⁵

En lo que respecta a lo económico, mientras la provincia propiciaba la explotación de la tierra mediante la conformación de chacras individuales, los alemanes del Volga preferían establecer los campos de labranza a una distancia considerable de sus aldeas.

En el caso de los judíos se presentaron, también, problemas tanto en lo económico como en lo educativo. Ante las persecuciones y matanzas de que eran víctimas los judíos en Rusia, Turquía, Argel, Francia, etc., el Barón Hirsch dispuso emplear la mayor parte de su fortuna para dar a estos judíos una patria que modificara sus sentimientos de raza perseguida. Así fue como bajo el plan de colonización protagonizado por su empresa, la Jewish Colonization Association (JCA) —con la que el gobierno entrerriano acuerda los primeros contratos en 1891— se fundan las primeras colonias judías, llegando hacia 1920 a ocupar un total de 202 966 hectáreas (Senkman, 1984: 45).

La Jewish Colonization Association en

su obra colonizadora [...] no descuidó la implantación de la enseñanza primaria en sus colonias —ya sea la laica religiosa o hebrea—,

pues entendió que para lograr la radicación del elemento judío en las colonias, para conseguir que el comerciante, el industrial, el fabricante, el artesano, el jornalero o el estudiante de ayer se convirtiera en un agricultor permanente, era menester dotar de escuelas a las colonias, con el fin de suministrar a la nueva generación la enseñanza primaria común o laica, sin dejar tampoco en el olvido, la religiosa o hebrea, a la que la mayoría de los nuevos colonos se hallaba apegada en sus países de origen (Senkman, 1984: 71).

A diferencia de los inmigrantes rurales italianos o españoles, la mayoría de estos judíos no eran trabajadores agrícolas sino obreros fabriles y pequeños comerciantes ajenos completamente a todo tipo de faenas agrícolas. La voluntad expresa de la JCA fue convertirlos, mediante una disciplina laboral metódica, en auténticos productores agrícolas. Para cumplir con dicho cometido la empresa debió darles no solamente la tierra, sino también enseñarles la manera de uncir las bestias de labor, la forma de sembrar y recolectar los frutos de la tierra.

La relación de los colonos con la JCA atravesó durante décadas graves conflictos laborales, desalojos y juicios a raíz de los contratos de promesa de venta que la empresa colonizadora les obligaba a firmar. El objetivo era asegurar, durante 20 años, la permanencia de los colonos en la tierra que debían trabajar, previniendo de esa manera su defecación del campo.

³⁵ Un desarrollo exhaustivo de las particularidades de la inmigración alemana en Entre Ríos se encuentra en Popp y Denning, 1977 y en Stang, y Britos, 1999.

La Memoria de 1904 del Ministro de Gobierno de la Provincia de Entre Ríos, Ingeniero Alberto Méndez Casariego, remitía a estas cuestiones. Desde su perspectiva los judíos eran inhábiles para las faenas agrícolas, desidiosos, sin hábitos de trabajo, irresponsables e incumplidores con los contratos firmados, fanáticos religiosos... Con los negativos antecedentes reunidos, el Ministro se preguntaba: ¿Es conveniente para Entre Ríos la colonización israelita? ¿Conviene fomentarla? (El Monitor de la Educación Común, 1909: 7 - 9).

En lo que respecta a lo educativo los problemas se agravaban debido a la fe inquebrantable y la tenaz perseverancia con que los judíos guardaban sus usos y costumbres. Todos los actos de su vida cotidiana, hasta los más comunes y corrientes, como el comer y el elegir los artículos de alimentación, estaban regidos entre los israelitas por las prescripciones del culto (la Biblia y el Hebreo) haciéndolos motivo de burla y malos tratamientos que se agravaban por la resistencia, temor y antipatía que el israelita manifestaba hacia aquellos que no practicaban su culto y su lengua. Si la Biblia y el Hebreo ocupaban un lugar central en la educación de los judíos, son entendibles los conflictos que se generaron con el Consejo Provincial de Educación: la Ley de educación común de 1886 estipulaba la obligatoriedad de la enseñanza en lengua nacional y prescribía la prohibición de la enseñanza de la religión.

Con el tiempo estos problemas se solucionaron al lograrse un cabal entendimiento entre esta colectividad y el gobierno provincial. Así, la JCA tuvo a su cargo las escuelas hasta 1916, fecha en que las mismas fueron transferidas a la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación.³⁶

Los diversos conflictos que se suscitaron con los ruso-alemanes y judíos –a raíz de su resistencia manifiesta a integrarse al sistema educativo fiscal– llevó a que el CPE objetivo de resolverlos.

A la vez que, a la obligatoriedad de cumplir con la ley y la amenaza de clausurar las escuelas que no lo hicieran –en algunos casos ejecutadas– se intentó una solución: un doble turno escolar donde las clases matutinas debían impartirse según el currículum obligatorio y en idioma castellano; mientras que por las tardes, se les

³⁶ La creación de la escuela de enseñanza hebrea en sus colonias no fue nunca considerada por la JCA como un fin, sino como un medio para lograr el arraigo de la vieja y futura generación en sus nuevos hogares. En consecuencia, ella era tan solo propulsora e iniciadora de la escuela dentro del campo de su acción, que no era de educación, sino de colonización. Habiendo logrado que sus colonos se arraiguen en el suelo argentino y se amolden al nuevo ambiente, terminó su papel de educadora. Es así como el Consejo Superior de la JCA en París resolvió que debía empezar a hacer las gestiones tendientes a dejar la enseñanza común de los hijos de sus colonos en manos de las autoridades competentes, nacionales o provinciales, ya que era obligación de estas últimas suministrar a la población escolar la educación común, asegurada por la Constitución Nacional de 1853 y de las respectivas provincias. Véase al respecto Senkman, 1984; pp.71-79.

permitía el desarrollo de la enseñanza religiosa en su propio idioma.³⁷

Las soluciones coercitivas frente al problema (clausura de escuelas, fiel cumplimiento a la ley, controles estrictos de los inspectores) caracterizaron las diversas gestiones del CPE de la década de 1890 –particularmente las de Ernesto Bavio (1892-1896) y Alejandro Carbó (1896-1897). A ellas se agregaron otras que remitían al plano simbólico: la instalación de los rituales cívico-patrióticos escolares en 1899.

Empero, a principios del siglo xx, y a partir de la asunción de Manuel Antequeda³⁸ al frente de la conducción del CPE, las estrategias tendientes a solucionar el problema con estas colectividades adquirieron un rumbo diametralmente opuesto. Es que Antequeda entendía la problemática cultural provincial de modo muy diferente a la de Bavio y Carbó. En consecuencia, su estrategia educativa se diseñó en función de integrar las diferencias, respetando su diversidad y heterogeneidad.

Estas posturas constituyeron dos visiones diferentes en relación con la nación: una era homogeneizante a ultranza, la otra permitía la incorporación de las diferencias. Estas visiones generaron acciones también contrapuestas.

³⁷ Resolución del Consejo Provincial de Educación de Entre Ríos, del 15 de Mayo de 1894.

³⁸ Manuel Antequeda tuvo a su cargo la conducción del Consejo Provincial de Educación, ininterrumpidamente, desde 1903 y hasta 1914.

En resumen de lo que en definitiva se trataba era de un enfrentamiento de estrategias políticas frente a la nacionalización de la población extranjera en la provincia.³⁹

Una de ellas fue la desarrollada por la conducción educativa provincial la que, con el objeto de expandir la escuela pública y disolver las resistencias a ella por los inmigrantes, recurrió a maestros extranjeros que manejaban el idioma nacional y el alemán para convertir a la escuela en un organismo viviente dentro las aldeas. Otra muy distinta fue la reflejada por el CNE y los Inspectores Nacionales en 1908/09. Ramos Mejía y algunos de sus funcionarios coincidentes con el discurso patriótico nacionalista del Centenario al identificar unidad cultural y nación, rechazaban toda posibilidad de admitir lo diferente, vinculando la heterogeneidad cultural con la existencia de múltiples naciones dentro del estado. Pero este discurso había adquirido la suficiente autonomía como para ser aplicado a un enemigo fluctuante: los antiargentinos internos o los externos.

La polémica estalló en noviembre de 1908 al conocerse el Informe que elaboró el Inspector Nacional Ernesto Bavio como producto de una visita a la región entrerriana habitada por rusoalemanes y judíos. Esta inspección tenía por finalidad determinar en qué puntos de la citada región eran indispensables escuelas nacionales –Ley

³⁹ Un análisis exhaustivo de esta problemática se encuentra en Bertoni, 2001, pp. 17- 159.

Láinez-. En dicho informe, resultado de la gira de inspección, Bavio denunciaba que en esas escuelas predominaba el espíritu extranjero y que en ellas nada hacía reconocer que se estaba en escuelas argentinas:

En las escuelas de las aldeas ruso-alemanas la enseñanza que se transmite es en su letra y en su espíritu exclusivamente extranjera. Si el lenguaje, si la lectura y la escritura es dada en idioma extranjero es claro que lo propio sucede con la geografía, aritmética y demás ramos. En una palabra: nada nos recordaba allí que estuviéramos en escuelas argentinas: parecía aquél un pedazo de territorio conquistado.

Lo que ocurre en las "aldeas judías" es todavía peor, pues son los colonos más cerrados y excluyentes: allí toda la enseñanza transmitida en las escuelas, absolutamente toda, es en hebreo y no hay más libro de lectura que la Biblia.

Las colonias judías pertenecen a una gran compañía con asiento en el extranjero, propietaria de la tierra y de sus judíos, representada por una administración local que monopoliza todos los servicios, hasta el de la educación, pues ella es la que organiza las escuelas, la que designa el personal y lo que es increíble, las hace subvencionar por el gobierno de la Provincia...!⁴⁰

La difusión del informe Bavio en diversos diarios capitalinos ocasionó

la reacción defensiva del CPE, a través de la publicación de un escrito elaborado por el director general Manuel Antequeda.⁴¹

A partir de allí, encontramos la configuración de un campo de disputa complejo que tuvo contendientes que se alistaron reforzando las argumentaciones de una u otra parte. Mientras Bavio contó con el apoyo institucional del CNE, del Subinspector Nacional Juan José Nissen, de la Comisión Especial de Inspección determinada por el CNE,⁴² del Partido Radical⁴³ y los diarios capitalinos *La Prensa* y *Sarmiento* –entre otros–; Antequeda obtuvo el respaldo del gobierno conservador entrerriano y

53

⁴¹ Boletín de Educación de la Provincia de Entre Ríos, 1908, pp. 1-119.

⁴² Esta comisión estaba integrada por el Inspector Nacional Fermín Uzín, el Regente de la Escuela Normal de Paraná Martín Herrera, el Prof. de la Escuela Normal de Paraná Benicio López y el Prof. de la Escuela Primaria Nacional Sr. Federick.

⁴³ Véase al respecto "Entre Ríos: Manifiesto del Partido Radical. La cuestión de las Escuelas Extranjeras. Comunicado del Comité Radical de Victoria del 11-12-1908" publicado por *La Prensa* el 11-12-1908, p. 9, columnas 5 y 6. El comunicado luego de fustigar la política de fraude del gobierno provincial de turno, y sus ilícitos (corrupción administrativa-económica), opinaba en relación con estas escuelas de extranjeros que "se deben mandar clausurar, por estar fuera de la ley y en pugna con los más sagrados intereses nacionales". El artículo traducía además del obvio desacuerdo con la política provincial educativa frente a las escuelas judías y ruso-alemanas, las luchas llevadas adelante por el radicalismo para socavar las bases de apoyo y consenso del gobierno conservador provincial.

⁴⁰ El Monitor de la Educación Común, 1908, pp. 601-602.

del periódico provincial oficialista *El Tribuno*.⁴⁴

La polémica Bavio-Antequeda se configuró en relación con dos tópicos centrales:⁴⁵ estrategias político-pedagógicas antagónicas tendientes a “nacionalizar” las comunidades de inmigrantes ruso-alemanes y judíos en la provincia y la ubicación de las escuelas Ley Láinez en Entre Ríos.

Mientras que Bavio entendía a la escuela como un espacio homogeneizador de la heterogeneidad cultural, Antequeda la concebía como el

escenario condensador de tendencias sociales acorde con los sentimientos predominantes de la comuna.

Antequeda rechazaba de plano las medidas coercitivas ensayadas por Bavio y Carbó en la década de 1890 y delegaba en los colonos que dominaban la lengua nacional la conducción de sus escuelas. Coherente con su pensar, desde 1904 había instalado los Cursos Temporarios para maestros rurales, a los que concurrían los extranjeros dedicados a la enseñanza. Desde su óptica, otra herramienta que resolvería el problema era la instalación de las escuelas Láinez en las aldeas. Empero, pese a sus solicitudes ante al CNE, los hechos demostraron lo contrario: las mismas fueron instaladas en radios urbanos perjudicando la labor de las escuelas provinciales ya instaladas. Si bien la polémica Bavio-Antequeda evidenció estrategias político-pedagógicas antagónicas frente al problema migratorio, en su devenir también emergieron enunciados que denunciaron la presencia de otros componentes. Ellos pusieron de manifiesto conflictos y luchas políticas e ideológicas partidistas detrás de lo que se nos mostró como la centralidad de la disputa. Éstos aparecieron ligados como sustanciales a los tópicos centrales, pero puestos en el escenario mayor de las contiendas políticas provinciales adquirieron otra significación.

En lo que respecta a las subvenciones, la ley de educación de la provincia establecía que las escuelas particulares debían cumplir con el mínimo de

⁴⁴ Al respecto pueden consultarse los siguientes artículos: “La instrucción primaria en Entre Ríos. Las escuelas Ruso-Alemanas”. Un artículo de *La Prensa* en *El Tribuno*, Paraná, 28-11-1908. “La instrucción primaria en Entre Ríos. Las Escuelas Ruso-Alemanas. Publicación del profesor Ernesto Bavio. Entrevista con el Director de la Enseñanza. La verdad en su lugar” en *El Tribuno*, Paraná, 30-11-1908. “Las escuelas de Entre Ríos. Juzgadas por “La Prensa”. El informe del señor Bavio” en *El Tribuno*, Paraná 7-12-1908. “La enseñanza primaria. Las escuelas extranjeras” en *El Tribuno*, Paraná, 9-12-1908. “Las escuelas Ruso-Alemanas. Una opinión imparcial” en *El Tribuno*, Paraná 14-12-1908. “Las escuelas judías en Entre Ríos” en *El Tribuno*, Paraná 16-12-1908. “Las escuelas Judías. Los informes de Inspectores nacionales. PERO ANTE TODO: LA VERDAD” en *El Tribuno*, Paraná, 18-12-1908. “Las escuelas judías” en *El Tribuno*, Paraná, 21-12-1908. “Sobre las escuelas extranjeras” y “Argentinos y judíos” en *El Tribuno*, Paraná, 22-12-1908. “Las escuelas israelitas. Falsedad sistemática” en *El Tribuno*, Paraná, 23-12-1908. “Escuelas judías. Informe del Comisionado Barzola” en *El Tribuno*, Paraná, 26-12-1908. “Escuelas judías. Informe del Inspector Sr. Pita” y “Escuelas judías. Informe del comisionado Barzola” en *El Tribuno*, Paraná 28-12-1908.

⁴⁵ Un análisis amplio y exhaustivo de los mismos se realiza en los trabajos de Carli, 1993 y Carli, 1995; Bertoni, 1996; Ossanna, 1994; López, 1999a y López, 1999b.

enseñanza obligatoria estipulado para las fiscales, norma que en las escuelas ruso-alemanas y judías no se cumplía. Pese a ello el gobierno provincial igualmente contribuía con su sostenimiento económico mediante el pago de las mismas. Al respecto Bavio afirmaba: “Casi todas las escuelas judías están subvencionadas por el Gobierno de Entre Ríos, y en ellas no se enseña ni el castellano, ni la geografía e historia argentina” (Bavio, 1908: 602).

Los Cursos Temporarios para maestros establecidos por Antequeda en 1903 eran otro de los puntos de ataque. La inspección del CNE en territorio provincial los calificaba como: “inútil derroche de dineros públicos” (Apud Antequeda, 1909: 19).

A nuestro parecer esta crítica remitía, por un lado, a cuestiones vinculadas con los lineamientos de la política educativa y por otra, a las luchas por la conformación del campo técnico-profesional del magisterio.

Los cursos se dictaban en las Escuelas Superiores o Graduadas de cada ciudad y tenían una corta duración (desde el 1/12 al 15/1). La acreditación habilitaba para la docencia en la campaña, pero luego de tres años de ejercicio en zonas rurales también habilitaba para el ejercicio en los centros urbanos.

Por una parte las críticas de los inspectores apuntaban a algo cierto: la corta duración de la preparación de estos cursos no permitía que los extranjeros adquirieran un cabal manejo del idioma nacional, y ello repercutía

directamente en la enseñanza. De allí que los inspectores seccionales de la provincia recomendaran que los extranjeros se formaran en la Escuela Normal Alberdi, donde la preparación, al ser más extensa, ofrecía mayores garantías para el aprendizaje del idioma nacional, punto nodal a los efectos de lograr una homogeneidad lingüística.⁴⁶

Pero, por otra parte, estas críticas ocultaban otras cuestiones no menos importantes para los maestros y profesores normales. Los egresados de estos cursos, a los tres años de ejercicio en la campaña, competían en igualdad de condiciones en los puestos de las escuelas urbanas. Esto era inadmisibles para los normalistas quienes seguramente lo sentían como un verdadero atropello y burla a sus años de preparación profesional.

En lo que respecta al analfabetismo,⁴⁷ los desaciertos en los lineamientos de la política educativa provincial eran

55

⁴⁶ Informes de los inspectores seccionales en Antequeda, 1909, pp. 47 a 119.

⁴⁷ En relación con el analfabetismo en el informe Antequeda se expresa: “No contenta la Inspección Nacional con hostilizar a las escuelas provinciales y a la Dirección de Enseñanza, en varias ocasiones funcionarios de su dependencia, han llevado a cabo una propaganda injusta, falsa y malevolente contra la repartición escolar, como fue la que emprendió contra el analfabetismo de Entre Ríos, haciendo uso de datos falsos, los que entregaban a ciertos corresponsales para que los trasmitiesen a diarios de la Capital Federal, no obstante que esta Provincia, según documentos fehacientes, procedentes del mismo Consejo Nacional, era la que tenía una cifra menor de analfabetos, ocupando el primer lugar, viniendo después de ella, Buenos Aires y Santa Fe”. Véase Antequeda, 1909, p.43.

directamente vinculados —en la retórica opositora— a una intencionalidad implícita de contar con una población iletrada para solventar la estabilidad política conservadora oficialista. A estas cuestiones nos remiten dos artículos publicados por *La Prensa*:

...llegaría a causar el asombro consiguiente si no supiéramos que la acción del gobierno de aquel Estado dedica sus mejores preferencias a los enjuagues políticos descuidando lastimosamente todo lo que tenga atingencia con la plausible campaña contra el analfabetismo, que llega a constituir, para su estabilidad un factor capital a los efectos electorales.⁴⁸

56 Rosario Tala, Diciembre 23: Son comentados los intempestivos ataques del diario del gobierno de la provincia —se refiere a *El Tribuno*— a las escuelas nacionales, y a la defensa que viene haciendo de las judías y rusas. Tanto más torpes e inmotivados son, cuanto que las escuelas nacionales están dando un excelente resultado, y Entre Ríos tiene alrededor de 48 mil niños en edad escolar, que no reciben instrucción alguna y no puede remediar tal estado la Dirección de Enseñanza, que tiene medio millón de déficit en su tesoro.⁴⁹

Así, mientras por una parte Antequeda estaba fuertemente comprometido con el partido conservador (del cual era funcionario

desde 1903), por otra los inspectores y subinspectores nacionales —que manifestaban duras críticas a los aspectos puntuales de la política educativa provin-cial ya señalados—⁵⁰ y los miembros de la comisión especial designada por el CNE⁵¹ desarrollaban dentro de la provincia una militancia⁵² reconocida en los partidos políticos opositores al oficialismo desde principios de siglo.⁵³

⁵⁰ Bavio, E.; Uzin, F. y Nissen, J.

⁵¹ Herrera, M.; Zapata, C. y López, B.

⁵² La participación de los normalistas en la política no era un hecho nuevo en la provincia. La misma se remontaba a los tiempos de la Revolución del 90, con la que muchos de ellos se involucraron. Según Bosch numerosos normalistas en Paraná habían promovido la formación del Comité de la Juventud Radical. En un clima de malestar político y de crisis financiera, un decreto (13-12-1900) sancionaba con la supresión de haberes al rector del Colegio Nacional Francisco Soler, y a los profesores Ricardo Poitevin, Ernesto A. Bavio, Avelino y Martín Herrera, Alfredo Villalba, Juan J. Nissen y al Inspector Fermín Uzin. A todos ellos se los acusaba de suscribir convocatorias políticas en la provincia. Otro decreto profundizaba esta sanción, pues establecía la prohibición de actuar en política a quienes ejercieran el magisterio o funciones relacionadas con él.

⁵³ Por ejemplo, los profesores Martín Herrera y Juan José Nissen participaron como miembros de la Coalición Popular en la Junta Revolucionaria de gobierno que llevó adelante la Revolución de 1900 durante la Gobernación de Echagüe (1899-1903). Ernesto Bavio participó como integrante de la Junta Consultiva de la Unión Popular durante las elecciones de Diputados Provinciales en 1905. En agosto de 1906 estos normalistas avalaron con su firma el manifiesto publicado por las fuerzas opositoras al oficialismo donde se enjuiciaba severamente la política de fraude, ilícitos económicos y administrativos en la provincia. Para un tratamiento más amplio de estas cuestiones remitimos a Reula, 1969, pp.216-221.

⁴⁸ *La Prensa*, 5-12-1908, columna 4; p. 12.

⁴⁹ *La Prensa*, 24-12-1908, columna 5; p. 8.

La polémica Bavio-Antequeda sirvió para agudizar los antagonismos locales a los efectos de destruir las bases de apoyos del nepotismo entrerriano. Los negociados, escándalos administrativos y fraudes electorales del oficialismo tenían su historia. El gobierno nepótico de Maciá⁵⁴ había conllevado a la conformación de distintos grupos opositores y de lucha. A la Unión Cívica Radical se sumaba la Coalición Popular (formada por afiliados del Partido Autonomista Nacional que respondían al ex gobernador Hernández y grupos independientes), los que, en conjunto, habían sido los ideólogos y ejecutores de la Revolución de 1900. La misma había tenido la finalidad de lograr una intervención nacional que determinara la renovación de los tres poderes. Tuvieron participación activa en estos grupos opositores y como miembros de la Junta de Gobierno Revolucionaria el Prof. Avelino Herrera (como Secretario), y los profesores Juan José Nissen y Ramón Zavalía (como miembros). Pero el Gobierno Nacional declaró finalizada la intervención a la provincia luego de sofocar la revolución de 1900. De allí que la Coalición Popular y la UCR y el común de la ciudadanía mantuvieran su abstención en los comicios, en los que únicamente luchaban fracciones del mismo

oficialismo, resultando las elecciones una verdadera parodia.

Los grandes males que aquejaban al oficialismo entrerriano tuvieron gran resonancia en la provincia como en el país. En la lucha, los opositores al gobierno fueron acompañados y respaldados por los diarios capitalinos *La Nación* y *La Prensa*, diarios independientes y locales no oficialistas, que realizaban una censura severa y constante a la administración provincial por sus desaciertos e incorrecciones.

En síntesis, si bien la polémica Bavio-Antequeda evidenció un enfrentamiento entre ambas políticas de nacionalización y el papel de la educación en ellas, en su transcurso emergieron otros componentes ligados a las disputas partidarias locales. La participación en el devenir de las contiendas políticas provinciales de la época de los normalistas vinculados a la Inspección Nacional, vendría a sustentar nuestra lectura o interpretación de la polémica Bavio-Antequeda como la cristalización de estrategias político-pedagógicas antagónicas, que tradujeron en su seno enfrentamientos de intereses político-partidarios en las luchas por la hegemonía en Entre Ríos. Sin embargo, la vertiente normativista de orden nacional tuvo su hora de triunfo en la provincia al terminar imponiendo su criterio, ya que Entre Ríos por una parte no podía prescindir de las escuelas Láinez y por otra debía afrontar el cuestionamiento por el tema del analfabetismo. Pero el condicionante más importante lo constituyó una

⁵⁴ Los tres jefes del oficialismo: Maciá- Echagüe y E. Carbó, de conocido parentesco, a partir de la administración Maciá se alternan sucesivamente, en el ejercicio de la gobernación y las dos senadurías nacionales.

cuestión mucho más pedestre y concreta: la necesidad de contar con los subsidios del gobierno nacional.

FUENTES.

ANTEQUEDA, M. "Breve exposición sobre las escuelas ruso-alemanas e israelitas. Escuelas nacionales (Ley Láinez) de la Provincia de Entre Ríos" en *Boletín de Educación de la Provincia de Entre Ríos* (1908) año xvii, núm. 199 a 201, Paraná, Octubre a Diciembre.

ANTEQUEDA, M. (1909) *Breve exposición sobre las escuelas ruso-alemanas e israelitas. Escuelas nacionales (Ley Láinez) de la Provincia de Entre Ríos*, Imprenta Mentruyt Hijo, Buenos Aires.

BAVIO, E. A.. "Las escuelas extranjeras en Entre Ríos. Un problema de alta política nacional" en *El Monitor de la Educación Común* (1908), tomo xxvii, núms. 428 al 432, Serie 2, núms. 48 al 52, Buenos Aires, Agosto 31 a Diciembre 31, pp. 601-602.

Boletines de Educación del Consejo General de Educación y de la Dirección General de Escuelas de Entre Ríos, 1900-1920.

Censo General de Educación de 1909, tomo II, XI.

Censo Escolar Nacional 1883-4.

Censo Escolar de la Provincia de Entre Ríos de 1910.

Censo Escolar de la Provincia de Entre Ríos de 1916.

Censo General de Población de 1914.
Constitución de la Nación Argentina de 1853.

El Tribuno de Paraná del 20-11-1908; 28-11-1908; 1-12-1908; 7-12-1908; 9-12-1908, 14-12-1908; 16-12-1908; 18-12-1908; 21-12-1908; 22-12-1908; 23-12-1908; 26-12-1908; 28-12-1908 en Archivo Histórico de Paraná, Hemeroteca.

Informes de los Gobernadores en su Mensaje Anual ante la Legislatura 1900-1920.

La Prensa de Buenos Aires del 11-12-1908; 5-12-1908; 24-12-1908 en Archivo Histórico de Paraná, Hemeroteca.

Ley 4874, Diario de Sesiones, Cámara de Senadores, 7-9-1905.

Ley de Subvenciones N° 463 de 1872.

Ley de Subvenciones N° 2737 de 1890.

Provincia de Entre Ríos de 1904, en *El Monitor de la Educación Común* (1909), año xxviii, 433, tomo xxvii, serie 2, núm. 53, Buenos Aires, Enero 31, pp. 7 a 9.

Resolución del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos del 15 de Mayo de 1894.

REFERENTES.

BERTONI, L. A., "Nacionalidad o cosmopolitismo. La cuestión de las escuelas de las colectividades extranjeras a fines del siglo XIX"

- en *Anuario del IEHS* 11, Tandil, 1996.
- BERTONI, L. A., *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.
- BOSCH, B., *Historia de Entre Ríos. Plus Ultra*, Buenos Aires, 1991.
- BRITOS, O., *Alemanes del Volga, el pueblo que emigró dos veces*, Municipalidad de Crespo, Crespo, 1996.
- CARLI, S., *Entre Ríos escenario educativo 1883-1930*. Cuadernos núm. 5, Serie Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, 1995.
- ESCUDE, C., *El fracaso del proyecto argentino*. Educación e ideología. Tesis, Buenos Aires, 1990.
- LÓPEZ, M. D. P., "Conflictos político-pedagógicos y luchas políticas partidarias. El caso de la polémica Bavio-Antequeda (Entre Ríos, 1908)" en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, año x, núm. 18, mayo, 1999, a.
- LOPEZ, M. D. P. "Rusos judíos y alemanes del Volga en Entre Ríos. Conflictos político-pedagógicos (1880-1910)" en Ascolani, A. (Compilador). *La educación en Argentina*. Estudios de Historia, Rosario, Ediciones del Arca, 1999, b.
- LÓPEZ, M. D. P., *La versión y/o las versiones escolares de la historia. Entre Ríos; 1887-1914*. Tesis de Maestría. Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 2000 [inédita].
- LÓPEZ, M. D. P., "Cómo formar lectores disciplinados en la Escuela. Entre Ríos (Argentina) 1887-1920" en, *Revista do Mestrado em Educação*, volume 7, Julho-Dezembro, Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil, 2003.
- MARENGO, R. "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación" en Puiggrós, A., *Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1991.
- MARTÍNEZ Boom, A. y Narodowski, M. (compiladores), *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- MARTÍNEZ Paz, F., *El sistema educativo nacional. Formación -Desarrollo - Crisis*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 1984.
- MIRANDA, R. A. y Iazeta, O. M., *Proyectos políticos y escuela 1890-1920*, Rosario, Ediciones Matética, 1982.
- OSSANNA, E. O., "Escuela, lengua y cultura: disputa entre la hegemonía y las diferencias (Entre Ríos, Argentina, 1880-

- 1910)". Comunicación presentada en el VIII Coloquio de Historia de la Educación, Universidad de La Laguna, Puerto de la Cruz, España. Publicado en *Educación Popular* (1998), tomo II, Universidad de la Laguna, España, 1994, pp. 351-359.
- OSSANNA, E. "El problema de la letra en la escritura: la escuela entrerriana a comienzos del siglo XX", en CUCUZZA, H. R. (dirección) y Pineau, P. (codirección), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján y Miño y Dávila editores, 2002, pp.215-228.
- OSZLAK, O., *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Planeta, 1999.
- POPP, V. y Denning, N., *Los Alemanes del Volga*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Santo Domingo, 1977.
- PORTNOY, A., *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1937.
- PUIGGROS, A. (direc) y Ossanna, E. (coord.), *La educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, tomo IV, Historia de la Educación Argentina, Editorial Galerna, Buenos Aires, 1993.
- REULA, F., *Historia de Entre Ríos. Política, étnica, económica, social, cultural y moral*. tomo II, Santa Fe, Castellví, 1969.
- SENKMAN, L., *La Colonización Judía*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.
- STANG, G. y Britos, O., *Alemanes del Volga, ayer... argentinos, hoy*, Crespo, Municipalidad de Crespo, 1999.
- SVAMPA, M., *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, Buenos Aires, El cielo por asalto, 1994.
- TERÁN, O., *Vida intelectual en el Buenos Aires fin de siglo (1880-1910). Derivas de la "cultura científica"*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- TEDESCO, J.C., *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1993.
- WEINBERG, G., *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, Kapelusz, 1984.