

La escuela en el “desierto”. El estado de la educación pública en la Patagonia de fines del siglo XIX

Oscar Daniel Duarte*

Ar

69-86

Resumen

El siguiente trabajo realiza un análisis sobre el estado de la educación pública en los territorios patagónicos hacia fines del siglo XIX. Entendemos el período como una etapa de doble desarrollo: por un lado, la vinculación del país al mercado mundial; por otro, el intento del Estado por hacerse presente en aquellos territorios conquistados a los efectos de acrecentar el mercado de tierras. Nuestro objetivo es estudiar la presencia del Estado a través de una institución central para su desarrollo: la escuela pública. La educación es presentada por ese Estado como una herramienta fundamental en la construcción de ciudadanos, sin embargo, las carencias económicas, materiales y humanas impidieron su pleno desarrollo en los territorios del sur. Es por esto que también buscamos entender los límites de la propuesta estatal, sus carencias y el desarrollo de propuestas alternativas como producto de ello.

Abstract

The following paper provides an analysis on the state of public education in the Patagonian territory in the late nineteenth century. We consider the period as a stage of dual development; on the one hand, the connection of the country to the world market and on the other hand, the State's attempt to be present in the conquered territory in order to increase the land market. Our goal is to study the presence of the State through a central institution i.e. the public school. Education is presented by the State as an essential tool to form citizens. However, it was not fully developed due to economic, material and human deficiency in the southern territory. This is why we also seek to comprehend the limits of the state proposal, its shortcomings and the development of possible alternatives.

* UBA. Correo electrónico: danielduarte979@gmail.com.

Palabras clave

Educación
Escuelas
Patagonia

Keywords

Education
Schools
Patagonia

Fecha de recepción

26 de agosto de 2014

Aceptado para su publicación

05 de noviembre de 2014

Introducción

Hacia fines del siglo XIX, los miembros de la *elite* ilustrada y los integrantes de la dirigencia política argentina ya habían comprendido la importancia de contar con una estructura escolar para imponer sus lineamientos político-económicos en la población local. La educación se encarnó en el programa de la burguesía oligárquica nacional como un elemento articulador. Las propuestas variadas y el *déficit* económico retrasaron un sistema escolar hasta ya iniciada la década de 1880, cuando se consiguieron los principales avances en el área.

En paralelo se produjo la incorporación de la Patagonia al ámbito productivo. Fue fruto de la necesidad de incorporar tierras al Estado para el desarrollo de la ganadería extensiva. Las demandas del mercado de alimentos aceleraron la implantación de producción cerealera y de ganado vacuno en suelo pampeano, mientras que las nuevas tierras patagónicas serían destinadas para la cría del lanar. La subdivisión de la tierra y la valorización incentivaron la ocupación de nueva (Sábato, 1991). “El Desierto”, según lo entendían, debía ser conquistado con el objetivo de apropiarse de tierras que permitieran a la oligarquía gobernante profundizar sus vínculos con el mercado mundial. Fue la válvula de escape a la crisis económica mundial de 1873-1876. Sin embargo, una vez ocupados esos territorios, el Estado se verá en la necesidad de hacer llegar hasta allí sus instituciones.

La incorporación de tierras permitió el ingreso de capitales a las arcas del Estado de tal modo que pudieron realizarse en poco tiempo obras y tareas hasta ese momento inconclusas. Este será el espacio macro de análisis para comprender el desenvolvimiento del Estado en este territorio y la llegada -tardía- de su propuesta educativa. Otros factores determinantes se relacionan con la extensión del territorio, la ausencia de caminos, las inclemencias climáticas y, sobre todo, la falta de recursos humanos y materiales que retardaron ese desarrollo. Tal como plantea Susana Bandieri:

Luego del sometimiento de la sociedad indígena, pronto se hizo evidente la necesidad de poner en marcha una política de organización interna de los espacios apropiados por el Estado nacional, y se procedió al ordenamiento de nuevos territorios en unidades administrativas más pequeñas que el vasto espacio físico comprendido por la Gobernación de la Patagonia. Así se dictó, en 1884, la Ley 1532, que creó los *territorios nacionales* de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, así como los de Chaco, Formosa, Misiones y La Pampa, y estableció sus superficies, límites, forma de gobierno y administración (2000: 137-138).

El Estado va al sur. Políticas educativas para los territorios patagónicos

No obstante el relativo desarrollo de la educación pública en Buenos Aires, hacia fines del siglo XIX la educación pública estaba prácticamente ausente en los territorios nacionales. Por muchos años solo existieron dos escuelas en Santa Cruz: una

fundada en Río Gallegos el 17 de marzo de 1888, y otra de 1893 instalada en el presidio de Santa Cruz (Napoli, 2010). Producto de estas carencias, los jóvenes hijos de la *elite* patagónica eran enviados para realizar sus estudios a lugares tales como Punta Arenas, Europa o -en especial en el caso de las niñas- se les destinaban docentes particulares para su formación. En su estudio sobre las escuelas salesianas en la Patagonia, María de los Milagros Pierini (2010) describe la ausencia del Estado Nacional en Santa Cruz y el desarrollo de una lógica educativa contradictoria entre un Estado laico que veía crecer dentro de su territorio opciones educativas confesionales:

Constituidos los territorios nacionales, la orden inició su tarea con el apoyo económico de distintas instituciones europeas y argentinas, sobre la base de un metódico plan consistente en la creación de centros misionales desde los cuales se pretendía ejercer la labor transformadora de la sociedad local (Bandieri, 2000: 142).

Los salesianos se fueron ocupando de aquellas tareas que el Estado dejaba de lado tales como educación, cuidado de huérfanos y de menores procesados. En la hipótesis de uno de los trabajos de María Andrea Nicoletti la autora plantea que “El proyecto pedagógico salesiano ofrecía una educación integral y moral cristiana, que favoreció el propósito de ‘argentinización’ de un territorio recientemente conquistado” (2002/2003: 137). El nuevo orden católico diferenciaba entre indios civilizados e indios salvajes, buscando en la evangelización el proceso de “homogenización cultural”.

En aquellos territorios surgieron variantes que respondieron a las necesidades educativas de la población local: las escuelas confesionales así como también las escuelas fundadas por colonos europeos. La educación, como necesidad humana, ocupaba espacios aun antes de la llegada del Estado.

En muchos lugares de la Patagonia, incluyendo Santa Cruz, la escuela salesiana -aun siendo calificada de “dogmática y retrograda” por los defensores del laicismo- fue la única opción educativa frente a una escuela oficial que a veces no existía o -si lo hacía- era con múltiples falencias que los mismos informes oficiales se encargaban de denunciar (Pierini, 2010: 251).

Los restos de población indígena, los colonos europeos y los pobladores locales que lentamente se instalaron en la Patagonia convirtieron a la educación en una necesidad. Sin embargo, la distancia y la falta de recursos fomentaron la apertura de experiencias alternativas al proyecto educativo centralizador que esa generación política buscaba impulsar. Su ausencia abrió un lugar a las experiencias de las colectividades como la italiana o la galesa, quienes -recuperando bajo su organización la tarea de educar- intentaron controlar la reproducción de su cultura nativa organizando su propia educación formal (Puiggrós, 2006: 103).

En el Congreso Pedagógico Sudamericano de 1882 se delinearón los objetivos de la política de educación pública para el país y los Territorios Nacionales. Allí se debatieron elementos centrales que concluyeron con la redacción de la ley de

Educación Común. Su política amplia buscaba que la educación se comportara como un elemento de integración social; "De la escuela se esperaba que fuera la solución para otro problema, fundamental en la época: el de la integración de los diferentes grupos inmigratorios en un cuerpo socialmente homogéneo" (Recalde, 1987: 134). Para tal motivo se contaba con un fondo de financiamiento que garantizaba la ejecución de políticas educativas en todo el país. En el mismo sentido el artículo 48 de la Ley 1420 obligaba a la municipalidad de los territorios nacionales a proporcionar los terrenos necesarios para los edificios de escuelas primarias.

La oligarquía gobernante, luego de décadas de debates, había llegado a la conclusión de que la función de la escuela debía ser moralizadora y ordenadora, desterrando las diferencias existentes entre inmigrantes, indígenas y criollos, imponiendo la dirección única del Estado. Su orientación liberal buscaba extender el control del Estado llevándolos incluso a enfrentarse tíbicamente a la Iglesia con un direccionamiento laico para los programas de clase. La "moral" y el "orden" aparecían opuestos por el vértice respecto a la barbarie:

En los discursos de la época una imagen fue recuperada una y otra vez de acuerdo al contexto: la civilización debía imponerse a la barbarie. Para los hombres de la modernidad existía una urgencia y era la de comunicar los adelantos de la civilización europea. Como lo declaraba Sarmiento, visitando la provincia de Jujuy -que limita con el vecino país de Bolivia- en su condición de Inspector nacional, "había que superar las barreras que imponía el desierto y la ignorancia". La ignorancia hija del desierto "poblado de indios o de sus descendientes en los campos", era la cuestión que ocupaba a la educación en Argentina (Lionetti, 2005: 1228).

Una vez explicitada cuál sería la función de la escuela, comenzó a ser una preocupación que estas directivas se impartieran a lo largo de las provincias e incluso de los territorios nacionales donde la propuesta aun no había arraigado. El Chaco, las Misiones y la Patagonia se convertirían así en un campo de disputas entre distintas experiencias educativas contra la visión oficial. En la Patagonia fermentarían las experiencias salesianas, galenses, italianas e incluso otras orientadas a la educación de los indígenas. En estos territorios la *elite* ilustrada exigirá la presencia del Estado -en resoluciones y subvenciones- tal como lo explicita la primera editorial de la revista *El monitor de la educación común* (1881) cuando plantea que la revista era producto de la necesidad por conocer el estado de la educación en los Territorios y por dar a conocer las resoluciones tomadas en el Consejo.

Desde la década de 1880 el Estado procuró enterarse mediante informes sobre la situación económica y social en la Patagonia. Viajeros como Raúl Díaz o Nicanor Larraín narraron sobre la vida de los habitantes del sur y de la situación en la que la educación se encontraba. Describieron asimismo las experiencias alternativas allí presentes y manifestaron constantes críticas frente a la ausencia del Estado argentino. Planteos tales como que los niños "no asisten a las escuelas habitualmente", que la escuela estatal "no se encuentra presente" o bien "que carece de fondos necesarios

para su normal desarrollo” justificaron que, frente a tal escasez, los pobladores accedieran a las diferentes experiencias alternativas que fecundaron en aquellas regiones.

Estado de la educación en los Territorios Nacionales

El primer problema que debe enfrentar la educación estatal en los territorios del sur está referido a la ausencia de establecimientos. Será reiterado el reclamo por la apertura de nuevas escuelas públicas que permitan la instrucción de la población y la uniformidad ciudadana. En su diario de viaje, Raúl Díaz (1906) describe la situación de la educación pública en las gobernaciones y territorios y se refiere a este problema en particular afirmando que entre las principales necesidades de las gobernaciones se encuentra la creación de nuevas escuelas. No solo son necesarias por facilitar la instrucción, sino porque garantizan la estabilidad del colono europeo. Por otra parte, en su diario *Viajes a la costa sud* de 1883, Nicanor Larraín describe las experiencias vividas como observador. Partiendo desde el puerto de Buenos Aires, Larraín atracaría en diversos puertos del sur argentino realizando un informe detallado de la vida de sus pobladores y el estado de las escuelas.

Una de sus primeras detenciones fue en el pueblo de Bahía Blanca. Allí, miembros de la asociación “Bernardino Rivadavia” habían fundado recientemente, el 16 de julio de 1882, la biblioteca popular “Bernardino Rivadavia” en lo que todavía era un pequeño poblado de unos 3500 habitantes. Las bibliotecas populares eran impulsadas como el complemento ideal de la educación pública (Napoli, 2010). Sin embargo, eran las sociedades de fomento, miembros de asociaciones o cuerpos de lectura quienes se encargaban de su fundación, y no el Estado. En Bahía Blanca en esa fecha existían tres escuelas: contaban con 241 alumnos, aunque en todo el Partido había un total de 557 niños -según datos del censo infantil realizado ese mismo año-, la mayoría de ellos inmigrantes italianos, seguidos por aquellos de origen español (Larraín, 1883: 17). La escuela de Artes y Oficios de Bahía Blanca sería fundada por los hermanos salesianos en el Colegio La Piedad recién hacia 1894.

Larraín describe que allí tan solo el 43% de la población infantil se encontraba inscrita en las escuelas existentes. La preocupación, claro, era que de esa manera los niños inmigrantes o hijos de inmigrantes no alcanzarían a convertirse en ciudadanos plenos, con conocimiento de la lengua, la historia y las leyes cívicas locales. Los hijos de los inmigrantes que nacían en el país -en especial aquellos nacidos en las colonias- encontraban como primer espacio de socialización el seno familiar donde aun se hablaba el idioma nativo. Larraín había disertado sobre este tema en el Congreso Pedagógico, preocupado por el tema de la corrección en la pronunciación del idioma. La extensión de la inmigración dio lugar a una “(...) particular composición cultural del sistema educativo [que] no hacía más que reflejar la heterogénea composición social en términos de costumbres, hábitos, creencias y, sobre todo, códigos lingüísticos” (Ginocchio, 2006: 109).

El poblado de Viedma fue el puerto que visitó a continuación. Fundado en 1781, para el año de 1883 su escuela no había sido visitada nunca por un inspector.

Allí la biblioteca popular sería fundada recién en 1887, y dos años después la comunidad salesiana crearía la escuela de Artes y Oficios. La escuela de Carmen de Patagones, según explica Larraín, recibía solo dos visitas anuales del inspector provincial -este poblado se encontraba bajo la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires-, pero ninguna de inspectores nacionales. En el pueblo existía un colegio de los Padres Salesianos y otro de las Hermanas de la Caridad, pero -según testimonios- “ninguno de estos satisface las aspiraciones del pueblo, como lo dijeron varios padres de familia” (Larraín, 1883: 28). Larraín hace hincapié en estas demandas explicando que existe un reclamo constante que exige la presencia de un Estado -ausente aún- que desplace esas escuelas. Por supuesto que estos son datos parciales recolectados por Larraín, quien está en la constante búsqueda de mostrar las falencias del Estado y la necesidad imperiosa de que este llegue hasta allí. Patagones, cabeza del partido, contaba en ese entonces con apenas 2000 habitantes, mientras que Viedma, capital de la gobernación de la Patagonia, alcanzaba recién los 1700 habitantes.

El poblado que visitó a continuación fue Rawson. Aunque la distancia por mar entre uno y otro es de apenas unos 350 kilómetros, el viaje en barco -y más aún por tierra- implicaba una distancia difícil de cubrir. Para la época, en Rawson existía tan solo una escuela pública en toda la colonia. La misma contaba con 43 alumnos, solo 25 de asistencia media y apenas 15 presentes el día que Larraín realizó la inspección. Rawson era una colonia fundada el 28 de julio de 1865 por 156 inmigrantes, y contaba al momento de la visita con 1557 habitantes de los cuales solo el 40% era argentino. En la localidad existían en total cuatro escuelas particulares que contaban con 160 alumnos.

Otro pueblo cercano era el de Gaiman, fundado por colonos galenses en 1865. Al momento de la visita al poblado, solo Juan Finochetto -comisario de la colonia- había insistido en abrir allí una escuela pública. En una carta escrita en febrero de 1888 a Benjamín Zorrilla, presidente del Consejo Nacional de Educación, el Sr. Finochetto protestaba por el rechazo de los colonos a las escuelas nacionales.

Durante este lapso de tiempo [refiriéndose al periodo de su actividad], al Sr. Presidente le consta los trabajos que he verificado por conseguir el adelanto de la educación, luchando siempre contra la obstinación de la mayor parte de estos colonos, que rechazan las Escuelas Nacionales, y manifiestan públicamente que sólo quieren educar á sus hijos en galense – idioma que habla la casi totalidad (en *El monitor de la educación común*, 1888: 499).

Al igual que en Viedma -y en líneas generales que en toda la Patagonia- hasta ese momento las escuelas no habían sido visitadas ni una sola vez por los inspectores nacionales. La educación se impartía en galense y además del idioma se formaba en las costumbres europeas.

Es Larraín, en su calidad de informante, quien recomienda la educación en el “idioma del país” para las escuelas de las colonias. Según el relato, en el territorio del Chubut existían siete iglesias protestantes, de “las sectas metodistas, anabaptistas e

independientes". Al igual que con las escuelas y el idioma, no se encontraban "iglesias del país". Esta referencia constante a los elementos "del país" iglesia, idioma y escuela, muestra la preocupación de estos personajes al notar que el Estado -o "el país" en sus palabras- aún no alcanzaba a ocupar con toda su fuerza los territorios de frontera.

En la revista *El monitor de la educación común*, existirán publicaciones constantes donde se informaba el estado de la educación en los "Territorios nacionales". Se informaba de continuo sobre la falta de inspectores que se acerquen a inspeccionar los territorios nacionales y cumplan con su rol de control estatal. En una editorial de nombre "Inspección escolar", Víctor Molina dice:

Notando que el Honorable Consejo carece de un cuerpo de inspectores convenientemente organizado, solicité la autorización necesaria para practicar personalmente la inspección de los Territorios Nacionales. [El motivo lo desarrolla a continuación]. La población de la zona que estudio refleja tendencias y manifestaciones de las diferentes razas que le han dado origen; mezcla de salvajes y civilizados, dista igualmente de unos y otros. Inútil es pretender que conozcan sus deberes ni el valor de la educación de sus hijos: tienen toda la desconfianza del indio y tienen poca fé en el mejoramiento intelectual de sus hijos. Puedo, pues, establecer como un segundo carácter, el escaso grado de cultura de la gran masa de la población (*El monitor de la educación común*, 1885: 677).

Producto de la presión generada por los reclamos, se realizaron diferentes expediciones para evaluar la situación. Raúl Díaz, entre los años 1890 y 1892, y luego Raúl Díaz junto a Gregorio Lucero hasta 1905 se convirtieron en personal de la inspección de escuelas. Benjamín Zorrilla, presidente del Consejo Nacional de Educación desde 1882, en sus memorias de 1890-1891 patrocinó la tarea de Raúl Díaz. Ese patrocinio también se vio reflejado en la revista *El Monitor de la educación común* número 251 de 1894, en una nota firmada por Félix Martín y Herrera y Federico de la Barra. La tarea de inspector de los territorios adquirió una importancia central en el desarrollo educativo nacional.

Reformas necesarias. Las propuestas de Raúl Díaz

Raúl Díaz, a partir de los datos recolectados en sus visitas, realizó un balance sobre la situación de la educación en los territorios del sur. Los sueldos no fueron para nada atractivos a quienes deseaban realizar sus tareas allí. Con un ingreso de \$100 m/n para los preceptores (\$80 m/n para las preceptoras mujeres) y \$31 m/n para los subpreceptores, Díaz consideró que el sueldo era demasiado bajo para un normal desarrollo pedagógico, y propuso elevarlo a \$130 m/n para el caso de los preceptores. También planteó que debía ser el Consejo Escolar el que costeara los gastos y que los preceptores debían poder jubilarse luego de quince años de servicio.

En su intento por reorganizar la educación sacándola del catastrófico estado en el que se encontraba, describe los métodos o sistemas de enseñanza como nulos, a los maestros como ignorantes, y que en muchos casos no leen ni escriben. El calendario escolar no era apto para la educación en el sur argentino, ya que se encontraba en relación con el calendario de la Capital Federal. Díaz propuso cambiar la fecha del ciclo lectivo para el Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Según el nuevo calendario, las clases debían iniciar el primer lunes de agosto para finalizar el 31 de mayo, cumpliendo el horario que va entre las 12 y las 16 horas de la tarde.

Para los consejos escolares propuso dos proyectos contrarios a la ley de educación: 1) Suprimir los consejos escolares en las gobernaciones y crear en la capital de ellas el puesto de sub inspector a sueldo -para evitar las dificultades de las visitas-; y 2) En las gobernaciones nombrar un consejo escolar conformado por tres padres de familia. También los programas presentaban falencias que no se concedían con las necesidades educativas de la población patagónica. Existían dos caminos: labrar la tierra o los estudios superiores. En la escuela primaria debían iniciarse en su labor futura unos y otros. Aritmética, dictado y escritura e historia, desde primer grado, "dando á conocer nuestros prohombres y algunos acontecimientos, por medio de narraciones sencillas, tendentes a despertar y fortalecer el sentimiento de la nacionalidad" (Díaz, 1906: 19). Desde tercer grado nociones sumarias de instrucción cívica. Generalmente producto de la escolarización tardía, en las gobernaciones los chicos de primer grado eran mayores que en los de primer grado en la ciudad de Buenos Aires.

La ley 1420 de Educación Común propuso en 1884 la uniformidad de los programas. Raúl Díaz, concededor de la problemática patagónica, se opuso. Consideraba que los programas debían adaptarse a los medios sociales, esto es a la vida del pueblo y la campaña. Sin embargo, recién en 1891 logró que se nombre una comisión encargada de modificar los programas vigentes "procurando dar a la enseñanza un carácter nacional y práctico" (*El Monitor de la educación común*, 1901: 206).

En 1892 se lo nombró miembro de la comisión encargada de presentar el proyecto de las reformas que debían introducirse en los programas que regían en las escuelas de las gobernaciones. Raúl Díaz, en 1893, presentó un estudio relacionado con la enseñanza agrícola en las escuelas primarias, el cual fue implantado el 20 de julio de dicho año. Afirma luego que el 29 de marzo de 1897:

emprendí solo el trabajo relativo á la reforma de los programas y horarios, y lo presenté confiado en la colaboración del Consejo, declarando que era una tarea superior á mis fuerzas aisladas; que los programas uniformes en medios sociales diferentes ó sea en ciudades populosas y aldeas atrasadas y lejanas no eran prácticos; que la escuela debía suministrar conocimientos de aplicación no de relleno inútil (Díaz, 1906: 41).

Luego de diversas idas y vueltas a lo largo de dieciséis años, recién el 3 de junio de 1905 consiguió que el Consejo Nacional de Educación aprobara una reforma

a los programas. Al mismo tiempo gestionó y obtuvo una partida de \$96.000 m/n con la que se crearon de una vez 32 nuevas escuelas en diez territorios. Díaz mostró los logros de su gestión a partir del crecimiento del número de escuelas en los Territorios Nacionales. En 1909, durante la presidencia de Figueroa Alcorta y con José María Ramos Mejía como director del Consejo, logró una nueva partida que permitió la apertura de 72 escuelas. En el sur, se ubicaron seis de ellas en Neuquén, tres en Río Negro, tres en Chubut y catorce en Santa Cruz, lo cual fue recibido por los territorios “como un acontecimiento y una bendición á que no estaban acostumbrados” (Díaz, 1906: 15).

Cuadro N° 1: Crecimiento de escuelas e inscriptos entre 1890 y 1909¹

Año	Escuelas	Inscriptos
1890	36	1533
1895	67	3573
1900	108	4899
1905	165 (x)	9382 (xx)
1909	276	18667

(x) Incluso 3 nocturnas

(xx) Más 740 de 8 escuelas particulares

Cuadro N° 2: Crecimiento del personal y los sueldos entre 1890 y 1909

Año	Total	Diplomados	Sueldo máx. de director	Sueldo mín. de ayudante
1890	52	3	\$100 m/n	\$31 m/n
1895	91	7	\$161 m/n	\$57,5 m/n
1900	160	56	\$200 m/n	\$92 m/n
1905	310	133	\$200 m/n	\$92 m/n
1909	558	320	\$275 m/n	\$125 m/n

Problemas y propuestas. Los “otros” y los “nosotros” en la educación patagónica

La ausencia de uniformidad en la educación presenta un problema desde inicios de la década de 1880. Los sectores de la *elite* ilustrada pugnaban por un avance del Estado en la educación, como una forma de unidad ideológica hacia la conformación de una nación. La preocupación por la falta de uniformidad en la educación llevó incluso a Sarmiento a escribir en contra de las experiencias escolares de las comunidades inmigrantes.

En su texto *La educación en los territorios y colonias federales. Informe 1890-1900*, Raúl Díaz dice claramente que en el Congreso Pedagógico de 1882 los mandatarios que formaron parte de este “no tuvieron en cuenta, sino muy á la ligera, las necesidades de los pueblos que allí nacían” (1906: 6). Allí mismo afirma que en el congreso se dio prioridad a la educación de la Capital y de las provincias, dejando de

¹ Los cuadros con datos numéricos sobre las escuelas de la Patagonia fueron obtenidos del diario de Raúl Díaz previamente citado.

lado la de los territorios y gobernaciones. Los territorios de la Patagonia "...sufrían las consecuencias de su alejamiento y de su estado primitivo como regiones civilizadas" (Díaz, 1906: 6).

Hacia 1890, año en que comienzan los informes de Raúl Díaz, en las gobernaciones funcionaban 36 escuelas -ocho de varones, ocho de mujeres y veinte mixtas- con un gasto en mantenimiento de \$79.757,46 m/n. El Estado comenzaba a hacer frente a las experiencias alternativas desarrolladas en la Patagonia. Entre las medidas más importantes se abre, el 25 de mayo de 1890, la oficina de inspección. En enero de 1891 ya se habían inspeccionado escuelas en Misiones, Formosa, Chaco Austral, Pampa Central y Río Negro. Sin embargo las escuelas de Chubut y Santa Cruz no se pudieron inspeccionar por falta de vías de comunicación.

Cuadro N° 3: Avance de la educación estatal en los territorios 1884-1890

	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Esc. que funcionaron	24	27	38	42	34	38	36
Inscriptos	1630	1774	2402	2998	3334	2044	1533*
Maestros	41	46	57	64	53	62	52

* El texto habla de 828 varones y 600 mujeres (la suma no se refleja en el dato).

El desarrollo de la educación pública estatal intentaba hacer frente, como ya fue explicitado, a las propuestas educativas alternativas, principalmente la religiosa y la de comunidades. La educación de los indígenas fue una preocupación; los informes de Díaz muestran que muchas veces eran los mismos salesianos los que se encargan de su educación. En Viedma la congregación salesiana daba una enseñanza católica a los indígenas: "Aunque no cumple con la ley de educación hay que reconocer sus sacrificios, constancia y acción en el espíritu de muchos niños" (Díaz, 1906: 26-27).

Los salesianos, desde la fundación de su orden en 1859, afrontaron como política la atención y formación de jóvenes en situación marginal. Originarios de Italia, se extendieron prontamente a otros países llegando a Argentina -primer país americano en el que fundaron una orden- en 1875. A partir de ese momento, se alojaron en diversos lugares de la Patagonia donde se encargaron de la educación cristiana de las poblaciones indígenas. Larraín, quien realizaba tareas oficiales, considera muy pobre la educación intelectual y moral de los indios. En su descripción de los Tehuelches dice:

Las sociedades civilizadoras que se llaman de "propaganda fide", de comercio, de regeneración, de industria, que las naciones más cultas mandan á todas partes bajo el carácter de misiones o empresas de estudio i comercio, tampoco benefician a estos infelices, por lo cual la civilización tiene a menudo que imponérseles aun por la fuerza. El indio, so pretexto de una libertad mal entendida, no puede sustraerse al progreso general, lo cual perjudica á ellos mismos i al país de que forman parte, i cuya organización política o civil no llega

hasta ellos. (...) Aún, como medidas preventivas, conservamos nuestro ejercito en frontera con injentes gastos, sin contar las numerosas vidas que han caído bajo el golpe de lanza i de la bola perdida. (...) La escuela no puede ir hasta ellos por su vida errante, que vengan ellos á la escuela donde aprenderán el amor á Dios i el respeto á los demás hombres, donde conocerán deberes que por ser recíprocos han de constituir derechos para ellos mismos, donde en fin, formarán familia en la virtud el trabajo i las ventajas del bienestar (1883: 28).

En 1894, Raúl Díaz afirmaba que seguía siendo un problema para la nación la existencia de población indígena araucana en las gobernaciones del sur, de los galenses en Chubut, y chilenos en el resto del territorio. Aún permanecen “puros”, hablan su lengua, conservan sus costumbres y religión. La falta de homogeneidad en el idioma impide la construcción de una nación homogénea. Que en el Chubut se hable el galense perpetúa que la escuela infantil siga siendo la “Babel” del país y una pesadilla de los maestros:

Por eso un argentino, en ciertos puntos de la República, es considerado como extranjero; por eso cuando se afirma que centenares de habitantes, entre grandes y pequeños, permanecen desligados del cuerpo del Estado, que la unidad nacional no existe en su plenitud, se establece una grande, aunque triste verdad (Díaz, 1906: 27).

Según lo entendía Díaz, a los padres de los jóvenes inmigrantes solo les interesaba ocupar a los niños en quehaceres ordinarios y no en la educación, mientras que otros elegían educar a sus hijos en su idioma; en el caso de las Misiones se les enseñaba en Guaraní y en el caso de los colonos del Chubut en Inglés. Consideraba que el gobierno debía encargarse de impulsar una educación que permitiera una igualación a nivel nacional. “Tiempo es, pues, que los gobiernos emprendan seria y decididamente la tarea de fundir en el crisol de la educación las generaciones que derivan de los distintos pueblos extranjeros establecidos en las gobernaciones nacionales” (Díaz, 1906: 8-9). Y por tal motivo recomendaba al Consejo Nacional intervenir en la gobernación del Chubut. “Está en las conveniencias del país que el Consejo Nacional fije su vista en el Chubut donde maestros galenses enseñan en galense á niños que, aunque nacidos en esta tierra, son por sus costumbres, lenguaje y religión, también galenses” (Díaz, 1906: 8-9). Esta objeción a la educación en lengua extranjera no es novedad del informe. Ya en 1881, Sarmiento planteaba la alerta, señalando esta tendencia de los pueblos venidos.

En algunas de las colonias de Santa Fe, algún maestro ha propendido á enseñar el alemán en escuela municipal; y son pocos los que no se aperciben de la tendencia casi invencible del extranjero a conservar y, si se pudiera, á hacer prevalecer su lengua, sus hábitos y aun la “alligeance” de sus hijos al país y gobierno en que ellos han nacido (*El Monitor de la educación común*, 1882).

La recomendación constante de intervención busca incorporar a las nuevas generaciones al organismo de la Nación. El elemento aglutinante que permitiera la asimilación de las nuevas generaciones debía ser la educación. Díaz, al igual que Sarmiento, antes consideraba que no podía haber unidad nacional donde no existiera unidad del idioma, de la religión, de las costumbres. La necesidad de construir la Nación también allí, en la frontera, en los territorios recientemente ocupados, marcaba la línea de centralización y conformación del Estado Nacional que buscaba la *elite* ilustrada vinculada al gobierno. Esa unidad se imponía a otras experiencias y anulaba cualquier cultura alternativa, la herramienta para llevarlo a cabo era, sin duda, la educación pública. “En los países cosmopolitas como el nuestro (...) [afirmaba Díaz] (...) esa unidad empieza aunque no acaba, en la escuela pública” (Díaz, 1906: 9).

La Patagonia, carente de escuelas suficientes, con distancias difíciles de cubrir y la ausencia de fondos para el desarrollo, provocaba dificultades a la hora de encontrar la solución para afrontar la tarea de educar las diferentes comunidades apostadas en los territorios del sur. Fue el inspector Víctor Molina quien buscó la forma de solucionar los problemas de la educación en la Patagonia. Entre las propuestas que surgieron existió el proyecto de “Escuela Ambulante”, que llevaría la escuela pueblo a pueblo. Pero Molina lo rechazó explicando que la población se encontraba demasiado diseminada. Con el agregado, además, que el maestro deberá afrontar la resistencia de los padres de los niños, quienes -tildados de ignorantes por Molina- se oponían a la educación que el Estado buscaba brindarles.

Otra opción, al parecer más satisfactoria, sería la de fundar asilos para niños pobres en los centros más urbanos -Viedma, San Javier, Pringles, Choele Choele, Conesa y Roca-. Con centros educativos que reciban a los niños en esos poblados, se solucionaría -en la forma más práctica posible- la cuestión educativa. Otra queja que aparece en el informe escrito por Molina de inspección escolar de los territorios nacionales del sur -y que se reitera en diversos informes sobre la situación educativa del sur- habla de la falta de preparación del cuerpo docente enviado a la Patagonia.

sabido es que generalmente se envían a los Territorios Nacionales á maestros que, por su edad avanzada, ó por carecer de diplomas ú otra causa semejante no pueden ser empleados en la Capital. En su gran mayoría extranjeros que se espresan mal en español, circunstancia que aumenta la dificultad de hacerse entender por los alumnos (*El Monitor de la educación común*, 1885: 677).

El cuerpo docente enviado a la Patagonia pertenecía al “excedente” docente de Buenos Aires. Viejos, extranjeros, desocupados, eran enviados a cumplir con la tarea docente. Víctor Molina informa esta situación como problemática, pide que se deje de enviar a personas no preparadas y solicita el envío de jóvenes recién titulados.

Es reiterado el análisis de los inspectores sobre los elementos que ponen trabas al desarrollo de la educación en los territorios nacionales. La caracterización de Raúl Díaz es que hacia 1894 existían seis limitaciones bien definidas:

1, La indiferencia pública; 2, Disgregación de las poblaciones en las campañas dilatadas; 3, Reducidos recursos acordados para el sostén y desenvolvimiento de la educación; 4, Escasez de maestros preparados con dedicación por la enseñanza; 5, Distancia de las escuelas con respecto al consejo Nacional; y 6, Infracción de la ley de educación (en *El monitor de la educación común*, 1901: 85).

La diferencia que los inspectores encuentran entre las provincias y los territorios profundiza en el análisis social, pero también racial-cultural. Está presente el supuesto de que en las provincias se encuentra el componente puramente "argentino", mientras que en los territorios se encuentran extranjeros que tratan de imprimir en las nuevas generaciones el culto religioso, las costumbres, el idioma, el sentimiento de la nacionalidad. La uniformidad necesaria para la construcción de una Nación es constantemente agredida por lo "extranjero", por lo "heterogéneo", por lo "atrasado", por un "otro". La civilización avanza, según lo entienden miembros de la *elite*, al ritmo del tren, de la educación y del mercado mundial.

Antes de 1890, la inspección de las escuelas de los Territorios y Colonias formaba parte todavía de la inspección técnica de la Capital Federal. Los inspectores residían en esa ciudad. Los extensos territorios permanecían prácticamente desconocidos para el Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación, organismos encargados de la educación de los menores de los territorios nacionales. Las escuelas creadas eran menos de 40, los edificios no eran aptos, los docentes no estaban preparados y las escuelas funcionaban al azar. Los inspectores muy rara vez se movían de sus oficinas o informaban la situación de la enseñanza en esos territorios, por absoluto desconocimiento. Fue Carlos Vergara quien visitó los Territorios del Norte en 1884 y el doctor Víctor Molina quien visitó, recién en 1885, tan solo el territorio del Río Negro. Todavía a fines del siglo XIX la situación escolar, particularmente en la Patagonia, se encontraba en una situación crítica.

Y así pasó el tiempo sin que iniciativas ni propagandas entusiastas, ni trabajos perseverantes impulsaran la institución primaria en esa parte de la República. (...) El Consejo Nacional de Educación presidido por el doctor Benjamín Zorrilla, persuadido de la ineficacia de tal sistema, pidió al congreso, en 1890, la creación de la inspección de territorios y colonias, le dio un inspector ese año, la separó de la inspección técnica de la Capital y aumentó su personal con un subinspector en 1893.

Ya se empieza a tropezar con los inconvenientes de esa pobreza congénita de la escuela: la enseñanza agrícola, implantada en 1893, ha fracasado por falta de terrenos de experiencia; no hay en muchos pueblos nacientes terrenos espaciosos y bien situados, destinados a la edificación; a los edificios fiscales parece que se les hubiese mezquinado la tierra en el desierto; la escuela, en fin, vegeta ó crece macilenta, porque no tiene más fuente vital que la poco honda del presupuesto (en *El monitor de la educación común*, 1901: 66-67).

Se piden terrenos para la edificación de escuelas así como hectáreas al ministerio de agricultura para escuelas agrícolas en las colonias nacionales. En los territorios de Sarmiento y San Martín en el Chubut se solicitan cuatro hectáreas. A la municipalidad de Viedma, Gral. Roca, Pringles y Chos Malal se le solicitan dos hectáreas. Al gobernador de Santa Cruz dos hectáreas para las escuelas de Río Gallegos y de Puerto Santa Cruz. Superada la crisis de 1890, la educación en los territorios se profundiza. Se pasa de 36 escuelas a 110 en 1902; de 1533 a 6454 alumnos; de 49 a 105 maestros, de 3 a 83 los titulados y de \$55.652 m/n a \$401.856 m/n los gastos.

La gran diferencia entre 1890 y 1909 marca la situación real de la educación a fines del siglo XIX en los Territorios Nacionales y el pobre presupuesto a ella destinada. No obstante estos datos brindados en los informes, los mismos inspectores adjudican el origen de esa situación de miseria a la ociosidad, la embriaguez, el juego y la ignorancia de los pobladores, invirtiendo en el análisis las causas y lo que serían sus consecuencias. Se acusa que los padres:

pertenecientes al elemento chileno, en el Neuquén, no mandan sus hijos á la escuela porque se les cobra la matricula y tienen que comprar los útiles necesarios. Se fundan en que, en Chile, todo se da al alumno. Y en su ignorancia o malicia, hasta llegan á creer que es un negocio del maestro ó de la autoridad escolar (en *El monitor de la educación común*, 1901: 113-114).

El descrédito hacia los pobladores de origen chileno no se vuelca solo a lo social, también se busca desde lo genético comprender las diferencias y justificar una supuesta inferioridad: "los hijos de los chilenos son frecuentemente cortos de inteligencia natural. Y tanto allí como en ciertas localidades de Misiones reciben de sus ascendientes, en muchos casos, una predisposición contraria á ideas y sentimientos elevados" (en *El monitor de la educación común*, 1901: 98-99). El darwinismo social, muy en boga en el período, buscaba justificar la supremacía "nacional" a partir de condicionantes biológicos. La raza superior se vinculaba, solo por ideología, al componente europeo, el cual era visto como aquel que marchaba "al frente de la civilización".

Cuando los niños aprenden a leer y escribir, los padres los retiran de las escuelas para que trabajen como empleados o labradores. La descripción muestra la situación de miseria de las poblaciones de frontera. Se invierte el análisis: la falta de desarrollo técnico, inversiones, intervención estatal y educación es lo que genera pobreza y miseria. Esa situación lleva a su vez al vicio y al ocio (y no al revés, como si el vicio y el ocio fueran estructurales en determinadas poblaciones). A su vez, las pésimas condiciones de vida profundizan el desarrollo de enfermedades contagiosas como la viruela, tos convulsa o sarampión. Es claro que la población rural resulta más afectada por estos males, producto de la ausencia o distancia de los centros médicos y la falta de recursos para afrontar el frío invernal. Estas plagas provocan, en muchos casos, el cierre de escuelas.

Conclusión

Benjamín Zorrilla, quien se desempeñó como presidente del Consejo Nacional de Educación entre 1882 y 1895, describió perfectamente la situación. El carácter heterogéneo y apartado de esas poblaciones hacía indispensable la presencia de la escuela nacional allí para impartir conocimientos “nacionales”.

La enseñanza de la lengua nacional, Historia Argentina y principio de instrucción cívica, ha sido especialmente encomendada a los preceptores de esas escuelas. (...) La escuela en las colonias y territorios debe ser el mejor medio y más eficaz para atraer a sus pobladores á nuestras costumbres, á nuestros hábitos y hasta hacerles comprender el respeto y obediencia que deben á nuestras leyes y autoridades (Zorrilla, 1886: X).

En la política orientada desde el Estado se manifiesta la necesidad de colonización cultural de todo un amplio espectro territorial ocupado por pobladores de diverso origen cultural y social. Las propuestas impulsadas por los miembros de la *élite* vinculada al gobierno de la oligarquía terrateniente buscaban poner bajo control ideológico a toda la población. Los intereses más inmediatos estuvieron referidos a la concreción del proyecto económico que beneficiaba solo a esa clase social dirigente. Homogeneidad nacional, conocimiento del idioma, de las leyes, de los requerimientos productivos, fueron impulsados en todo el territorio incluyendo los espacios recientemente conquistados. Sin embargo, sostenemos que fueron las carencias económicas, materiales e ideológicas las que limitaron ese desarrollo sumiéndolas a las dificultades descritas en este trabajo.

En este trabajo nos hemos exployado respecto a las carencias -de todo orden- por las cuales el Estado no podía desarrollarse en la Patagonia. Nicoletti (2002/2003) afirma que la educación salesiana encontró un anclaje en la Patagonia no solo por la demanda insatisfecha de educación estatal, sino por su iniciativa en la educación de sectores marginales como indígenas y migrantes. Sin embargo, es un dato importante que hacia fines del siglo XIX las carencias de la presencia estatal eran todavía muy notorias.

Esta debilidad permitió, por ausencia del proyecto hegemónico y por necesidad propia de los habitantes del territorio, el florecimiento de experiencias alternativas al Estado, tales como las propuestas confesionales o bien las propias de los colonos. Sin embargo, como describe Pierini refiriéndose a los salesianos:

La congregación recibió una respuesta dual –y que podríamos calificar de contradictoria– por parte de las autoridades del Estado argentino ya que mientras que los funcionarios educativos que eran defensores a ultranza del laicismo la atacaban, los demás miembros del poder político la dejaban actuar con una cierta autonomía ya que todos coincidían en la necesidad de “civilizar” a los indígenas, “homogeneizar” y “nacionalizar” a la heterogénea población

territoriana, formar buenos y honestos ciudadanos en un Territorio que estaba forjando su identidad y en que, para esa tarea, la religión era fundamental (Pierini, 2010: 251).

Lo que omite decir Pierini en su conclusión es que el vínculo entre Estado e Iglesia siempre existió y actuó en muchos casos como un entrelazamiento positivo para ambos, cuando, por sus limitaciones, el Estado no podía llegar a impartir por su propia cuenta los direccionamientos cívicos y morales para la conformación de la sociedad deseada. Las escuelas fundadas por los colonos cumplieron un rol similar, aunque estos de forma más compleja, ya que salían de los límites esperados por el Estado al enseñar en su propio idioma y desde los preceptos de su propia religión.

"Si una república verdadera debía educar a sus hijos, por instinto de su propia conservación, se acordó que la primer misión de la escuela pública era la de extender la matriz identitaria a toda la comunidad" (Lionetti, 2005: 1231). En la Patagonia, esa política educativa implantada con inmediatez en Buenos Aires y rápidamente en las provincias, se fue retrasando. Los justificativos raciales y culturales venían a ocultar una obvia carencia en el desarrollo del Estado. La falta de oportunidades a colonos, la distribución discriminada de tierras en la conformación de latifundios y la vinculación de esas unidades al mercado mundial impedían el libre desarrollo de sus pobladores así como la libre competencia de su mercado. Esta hipótesis, planteada por autoras como Adriana Puiggrós (1991), muestra cómo la educación, con sus falencias antes descriptas, era impulsada en los territorios del sur como un elemento de control, y no como la herramienta igualadora que se suponía debía ser. La carencia en los recursos económicos destinados a este objetivo impidió incluso su total desenvolvimiento.

Fuentes

Díaz, Raúl (1906), *La educación en los territorios y colonias federales*, Tomo I, Buenos Aires, La Baskonia.

El monitor de la educación común (1881), N° 1, Septiembre, Buenos Aires.

----- (1882), N° 4, Enero, Buenos Aires.

----- (1885), N° 81, Mayo, Buenos Aires.

----- (1888), N° 131, Mayo, Buenos Aires.

----- (1901), N° 206, Buenos Aires.

Larraín, Nicanor (1883), *Viajes a la costa sud*, Buenos Aires, [s.n.].

Martin y Herrera, Félix y de la Barra, Federico (1894), "El informe del inspector de territorios correspondiente á 1893", *El Monitor de la educación común*, n° 251, pp. 42-81.

Zorrilla, Benjamín (1886), "Colonias y Territorios Nacionales", *Informe de Educación Común*, Tomo I, Parte 2, Capítulo X.

Bibliografía

Bandieri, Susana (2000) "Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia", en Lobato, Mrta (dir.), *Nueva historia Argentina*, Tomo V, Buenos Aires, Ed. Sudamericana, pp. 119-178.

Ginocchio, Virginia (2006), "Alumnos 'prolijos, callados y aseados'. O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905)", *Anuario de la SAHE*, N° 7, Buenos Aires, Prometeo, pp. 91-121.

Lionetti, Lucía (2005), "La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX", *RMIE*, Vol. 10, N° 27, Oct-Dic, México, pp. 1225-1255, [disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002716.pdf>].

Napoli, Bruno (2010), *Historia de las bibliotecas populares en la Argentina*, Documento inédito.

Nicoletti, María Andrea (2002/2003), "'Derecho a ser educados': conceptos sobre educación y evangelización para los indígenas de la Patagonia a través del escrito inédito de un misionero salesiano", *Anuario de la SAHE*, N° 4, Buenos Aires, CaRol-Go, pp. 137-157.

Pierini, Ma. de los Milagros (2010), "Iglesia y Estado en los comienzos de la educación en Santa Cruz: Los salesianos", en Ossana, Edgardo (dir.), *La educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado. Historia de la educación de la Patagonia Austral*, Tomo III, Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Ed. Prohistoria, Capítulo VIII, pp. 225 a 252.

Puiggrós, Adriana (dir.) (1991), *Historia de la educación Argentina*, Tomo II, Buenos Aires, Ed. Galerna.

----- (2006), *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Tomo I, Buenos Aires, Ed. Galerna.

Recalde, Héctor (1987), *El primer congreso pedagógico*, Buenos Aires, CEAL.

Sábato, Jorge (1991), *La formación de la clase dominante en la Argentina moderna. Formación y características*, Buenos Aires, Imago Mundi.