



Al sur de la frontera.

Las escuelas en la Patagonia a fines del siglo XIX

South of the border. Schools in Patagonia at the end of the 19th century

Daniel Duarte*

Recibido: 16 de abril de 2015

Aceptado: 20 de agosto de 2015

Resumen

El presente artículo describe la situación de la educación en el territorio patagónico argentino a fines del siglo XIX. En este periodo el Estado no había logrado aún imponer su propuesta pedagógica en la totalidad del territorio nacional. Esto se debió, por una parte, a los límites presupuestarios destinados a esta área; por otra, a la dificultad geográfica propia del territorio. Esta ausencia permitió el florecimiento de ofertas contra hegemónicas. Prosperaron así escuelas de comunidades inmigrantes, como las galenses en el Chubut, o aquellas de orientación religiosa, tales como las escuelas salesianas. Analizaremos el porqué de estos afloramientos así como los intentos y los problemas que afrontó el Estado nacional en pos de imponer su propuesta en estos territorios.

Palabras clave: educación argentina - Estado y educación - educación alternativa - escuelas patagónicas.

Abstract

This article describes the situation of education in the Argentine Patagonian territory in the late nineteenth century. In this period the State had not yet imposed its pedagogical project in the entire country. This was due, firstly, to the budgetary limits for this area, and secondly, to the difficulty of the country's geography. This state absence allowed the flourishing of counter-hegemonic educational offerings. Schools promoted by immigrant communities, such as galenses in Chubut, or those of religious orientation, such as Salesian schools, flourished. Here we analyze why these schools proliferated, as well as the attempts and problems faced by the National State in order to impose its pedagogical proposal in these territories.

Key words: Argentina education - State and education - alternative education - Patagonian schools.

* Profesor de historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Becario de CONICET.



Introducción

El presente artículo describe y analiza el estado de situación en el que se encontraban las escuelas y la educación, hacia fines del siglo XIX. Se restringe geográficamente a los territorios nacionales del sur. Intenta profundizar en los mecanismos de inspección y de posterior expansión utilizados por el Estado Argentino en la expectativa por hacer llegar su propuesta educativa nacional. El Estado en su desenvolvimiento intentará dar cuenta de toda experiencia alternativa al plan educativo que logrará conformar recién a partir de mediados de 1870 hasta mediados de 1880. Es esa, según entendemos, una forma de colonización cultural real de territorios ocupados por pueblos originarios, extranjeros o criollos alejados aún de la propuesta educativa centralizadora del Estado Nacional. La ocupación de estos territorios, que contempla un evidente interés económico, ampliando los espacios productivos del Estado para vincular al mercado mundial, requerirá también de una orientación. Esos elementos serán direccionados a la población desde la escuela intentando clausurar todo discurso alternativo al Estado.

La extensión del territorio argentino, la ausencia de caminos, las inclemencias climáticas y, sobre todo, la falta de recursos, retardaron este desarrollo. Entre 1875 y 1885, con la ley educativa bonaerense primero y la ley 1420 después se cierra un proceso de discusiones sobre la educación. Sin embargo la aplicación de esas medidas se remitió principalmente a Buenos Aires, y luego a las provincias más adelantadas en su desarrollo. Hacia fines del siglo XIX los territorios nacionales aun se encontraban retrasados dentro del sistema de escolarización pública. Para el caso Patagónico debemos decir que este territorio no carecía de experiencias escolares. En aquellos territorios donde el Estado no alcanzaba a implementar su política, surgieron variantes que respondían a las necesidades educativas de la población local. Con las escuelas confesionales en primer lugar, así como las escuelas fundadas por colonos europeos, la educación alcanzaba espacios a los que el Estado Argentino se veía aun imposibilitado de alcanzar.

La preocupación de las elites gobernantes por “abarcar el todo” impulsó una política de control estatal. Son los viajeros enviados por el Estado, quienes recorrieron los territorios nacionales informando los problemas que en ellos existían. La educación aparecía siempre como una problemática reiterada. La ausencia de escuelas públicas en la mayoría del



territorio, o la carencia de recursos allí donde existían, la ausencia de inspectores o de maestros aptos para la tarea y la fuerte presencia de experiencias alternativas al Estado sobresale en sus informes.

En vías de centralización

Una vez superadas las disputas internas entre las diferentes fracciones que disputaban el control del Estado, la nueva elite gobernante accede al poder con el programa definitivo de eliminar toda oposición interna. El enfrentamiento militar a los viejos caudillos federales que aun disputaban las provincias del interior, así como la centralización del aparato judicial y demás instituciones estatales, profundizaron esta tendencia. La lucha entre diferentes fracciones había dejado lugar a un nuevo/viejo actor político que tomará las riendas de la conformación del Estado con la perspectiva de ingresar al mercado mundial,

Ni la propuesta confederal liderada por Justo José de Urquiza, que atrajo al propio Juan Bautista Alberdi, ni la formula liberal por la que Bartolomé Mitre pretendía pintar todo el país de un color, ni tampoco la de Domingo Faustino Sarmiento –condensada en aquella frase “porteño en el interior y provinciano en Buenos Aires”- habían resultado efectivas para el logro de ese objetivo. La solución, en cambio, vendría de la mano de un nuevo liderazgo político de alcance nacional que aparecería representado en una coalición de gobernadores de provincias que instaló a Nicolás Avellaneda en la primera magistratura del país en 1874.¹

Fue esa fracción de la clase social dominante la que afrontó la tarea de ocupar nuevos territorios. La Patagonia, el desierto según lo entendían, debía ser conquistado con el objetivo de apropiarse de tierras que permitiera a esta oligarquía profundizar sus vínculos con el mercado mundial. Fue la válvula de escape a la crisis económica mundial de 1873 que impactaría con crudeza en Argentina a partir de 1875. La ocupación de nuevos territorios implicará la necesidad del Estado de hacer llegar hasta allí sus instituciones de todo orden. “En los hechos, en las décadas siguientes nuestro sistema educativo fue subsidiario de la economía primario-exportadora, que determinó su escaso desarrollo cuantitativo y una raquítica evolución de aquellas especialidades que no guardaban directa relación con ella.”

¹ Bragoni, Beatriz - Míguez, Eduardo (Coord.) *Un nuevo orden político, Provincias y Estado Nacional 1852-1880*. Buenos Aires, ed. Biblos, 2010, p. 10.



La educación se encarna en el programa de la oligarquía como un elemento articulador. Una primera experiencia de legislación educativa fue impulsada por Sarmiento siendo este gobernador de San Juan donde “sancionó la primera ley de educación en la cual estableció un fondo estatal permanente para su financiamiento.”² Sin embargo fue en el periodo que va de 1870 a 1884 donde se consiguieron los principales avances en el área. La apertura de colegios normales, la ley de subvenciones, las bibliotecas populares, entre otras medidas impulsaron aceleradamente la educación pública hasta 1875, año en que el impacto de la crisis económica internacional pone un freno temporal al desarrollo. Ese mismo año se dicta la ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires. Impulsada por la reforma constitucional de la provincia de 1873, establece la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria; su Consejo General, la dirección y administración de escuelas; los títulos requeridos por directivos y maestros; los fondos, las rentas y las bibliotecas populares. Es una propuesta que instaura un “imaginario civilizatorio” a partir del proyecto triunfante de los grupos conservadores.³

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 el Estado buscaba impulsar. En 1882 se realizó el Congreso Pedagógico Sudamericano. En el mismo se delinearon los objetivos de la política de educación pública para el país y los Territorios Nacionales. El congreso debatió elementos centrales que concluyeron con la redacción de la ley 1420 de Educación Común. Su política amplia buscaba que la educación se comporte 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.”⁴ Para tal motivo contaría con un fondo de financiamiento que garantizará la ejecución de políticas educativas en todo el país.

² Puiggrós, Adriana *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires, Ed. Galerna, 2009, p. 77.

³ Pineau, Pablo *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930): Una versión posible*. Tesis doctoral, directora, Dra. Cecilia Braslavsky, Buenos Aires, 1996.

⁴ Recalde, Héctor *El primer congreso pedagógico*. Buenos Aires, Ed. CEAL, 1987, p. 134.



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, es decir, creadora de ciudadanos, desterrando de una vez por todas las diferencias existentes entre inmigrantes, indígenas y locales aceptando la dirección única del Estado. Su orientación liberal buscaba extender el control del Estado llevándolos incluso a enfrentarse tibiamente a la iglesia con la política laica para los programas de clase. Una vez explicitada cual 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. El Chaco, las Misiones y la Patagonia se convertirán así en un campo de disputas entre distintas experiencias educativas contra la versión oficial. En la Patagonia fermentarán las experiencias salesianas, galenses, italianas e incluso 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 primer editorial de la revista *El monitor de la educación común*; “Exijelo la necesidad de hacer conocer las resoluciones tomadas en Consejo, ó los actos exteriores del Superintendente en lo que se relaciona con las Escuelas de la Capital, con las subvenciones en las Provincias y con las Colonias que dependen del Gobierno Nacional.”⁵

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 describieron la vida de los habitantes del sur y del estado de la educación. Describirán las experiencias alternativas allí presentes y manifestarán críticas constantes 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

Como es de imaginar, 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

⁵ *El monitor de la educación común*, año 1, nro. 1, Buenos Aires, septiembre 1881.



uniformidad ciudadana. En su diario de viaje Raúl Díaz describe la situación de la educación pública en las gobernaciones y territorios y se refiere a este problema 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 garantiza la estabilidad del colono europeo.

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 atracará 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 paradas fue 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. Sin embargo eran las sociedades de fomento, miembros de asociaciones o cuerpos de lectura quienes se encargaban de su fundación. Posteriormente a la crisis económica de 1873 el Estado recortó fondos destinados a la educación y en 1876 derogó la ley 419 de financiamiento de las bibliotecas populares. En Bahía Blanca en esa fecha existían 3 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.⁶

Larraín describe que tan solo el 43% de la población infantil se encontraba inscripta en las escuelas existentes. La preocupación, claro, es 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.

El poblado de Biedma fue el puerto que visitó a continuación. Fue fundado en 1781 y para el año de 1883 su escuela no había sido visitada nunca por un inspector. Allí la biblioteca popular sería fundada recién en 1887. La escuela de Carmen de Patagones, según explica Larraín, recibía solo dos visitas anuales del inspector provincial, pero ninguna de

⁶ Larraín, Nicanor *Viajes a la costa sud*. Buenos Aires. 1883, p. 17.



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.”⁷ Larraín hace hincapié en estas demandas explicando que existe un reclamo constante que exige la presencia de un Estado (claramente 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 allí. Patagones, cabeza del partido, contaba en ese entonces con apenas 2000 habitantes, mientras que Biedma, capital de la gobernación de la Patagonia alcanzaba recién los 1700 habitantes.

En Rawson existe tan solo una escuela pública en toda la colonia. La misma cuenta con 43 alumnos, solo 25 de asistencia media y apenas 15 presentes al día que Larraín realizó la inspección. Rawson, colonia fundada el 28 de julio de 1865 por 156 inmigrantes, contaba al momento de la visita con 1557 habitantes de los cuales solo el 40% eran argentinos. En la localidad existían 4 escuelas particulares que contaban con 160 alumnos.

Al momento de la visita al poblado de Gaiman, el Sr. Finochetto, comisario de la colonia, insistió en abrir una escuela pública allí. Al igual que en Biedma (y en líneas generales que 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. Es Larraín quien recomienda la educación en el “idioma del país” medida que se implementa posteriormente. El Chubut había sido un territorio centralmente ocupado por colonos, principalmente galenses. Según el relato del viajero, en su territorio 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, escuelas, 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 anteriormente citada, *El monitor de la educación común*, publicación oficial del consejo nacional de educación, se informa continuamente sobre la carencia de

⁷ Larraín, Nicanor op. cit. p. 28.



inspectores que se acerquen a 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.⁸

A partir de la presión generada Raúl Díaz, en los años 1890-1892 y luego Raúl Díaz junto a Gregorio Lucero hasta 1905 se convierten en personal de la inspección de escuelas. Benjamín Zorrilla, presidente del consejo nacional de educación desde 1881, en sus memorias de 1890-91 patrocina la tarea de Raúl Díaz. También lo hacen en *El Monitor* número 251 de 1894 Félix Martín y Herrera y Federico de la Barra. La tarea de inspector de los territorios adquiriría una importancia central en el desarrollo educativo nacional. Este giro político se manifiesta en una paulatina caída en los informes a partir de 1895.

“Pero a partir de 1895, se renovó el Consejo y apareció, excediéndose, el jefe perfilado por Taine, “que sufre pero no se acepta”. Miró con extrañeza olímpica la tendencia, la actividad, los ideales, el horror á la morfina, el amor á la verdad, la franqueza, la viril dependencia y el desprecio a las influencias políticas por parte de la inspección; vio que esta no seguía, que estorbaba, que no era de su hechura y semejanza.” La condeno al aislamiento, la desautorizó y deprimió en lo que pudo durante nueve años.”⁹

Antes de 1890 la inspección de escuelas en los territorios y colonias nacionales formaba parte aún de la inspección técnica de la Capital Federal. Raúl Díaz presenta sus quejas explicando que la extensión de los territorios permanecían desconocidos para el Ministerio de Instrucción Pública y el Consejo Nacional de Educación durante la década de 1880.

⁸ *El monitor de la educación común*. Nro 81, mayo de 1885, p. 677.

⁹ Díaz, Raúl *La educación en los territorios y colonias federales*. Tomo I, Buenos Aires, La Baskonia, p. 12.



Los inspectores de la Capital, que lo eran también de los Territorios, muy rara vez se movían de sus oficinas é informaban los asuntos relacionados con la enseñanza de esa sección, sin conocer los pueblos, ni las campañas, ni la geografía, ni las necesidades, ni las escuelas. (...) Y así pasó el tiempo sin que iniciativas ni propagandas entusiastas, ni trabajos perseverantes impulsan la instrucción primaria en esa parte de la República.¹⁰

Díaz informa que se avanzó en la educación. Toma los datos reales en sus informes y no contó 7 escuelas de las gobernaciones, informa que muchas pasaron a provincias y que no incluyó las que solo existían nominalmente.

Rio Negro	Fundación	Sueldo mensual de personal	Construcción	Alquiler	Muebles y útiles.	Gastos internos mensualmente.
Escuela de varones de Viedma		100		30		20
Esc. de niñas de Viedma		80		35		20
Esc. mixta de Coronel Pringles	21/3/1879	180		20		20
Esc. mixta de Conesa Sud	5/1/1881	180		25		20
Esc. mixta de San Javier	7/3/1879	180			45 – 62 todo	
Esc. mixta de Fuerte Roca		210				20
Esc. mixta de Cubeana		100				20
Esc. mixta de Choele Choel	23/1/1889	180		20		
Esc. mixta de Gral Frias						
CHUBUT						
Esc. mixta de Rawson (no esta funcionando)	Marzo 1878	100	1500			20
Esc. mixta de Puerto Gaiman	1884	100			Las dos 356,21	20
STA CRUZ						
Esc. mixta de Rio Gallegos	17/3/1888	180				
TIERRA DEL FUEGO						
Esc. mixta de Ushuaia	27/5/1890	100			491-59	20

¹⁰ Díaz, Raúl op. cit.



En otro cuadro Díaz describe las escuelas y los estudiantes por sexo:

Ubicación	Escuelas			Niños		Observaciones
	V	M	Mixta	Varones	Mujeres	
Gral. Acha	1	1	0	48	32	
Victorica	1	1	0			No funciona todo el año.
Viedma	1	1	0	27	30	
San Javier	0	0	1	36	15	
Cubeara	0	0	1	14	11	
Gral. Conesa	0	0	1	19	27	
Pringles	0	0	1	38	11	
Choele Choel	0	0	1	17	8	
Fuerte Roca	0	0	1	31	23	
Rawson	0	0	1	47	27	
Puerto Gaiman	0	0	1	22	3	
Río Gallegos	0	0	1	30	25	
Ushuaia	0	0	1			No fue inspeccionada
Chos Malal	0	0	1	17	20	
Ñorquin	0	0	1			No ha funcionado

Raúl Díaz, a partir de los datos recolectados en sus visitas realiza un balance sobre la situación de la educación en los territorios del sur.

Respecto a los edificios explica que solo en Formosa, Chaco Austral, San Javier (Río Negro), Fuerte Roca y Rawson existen edificios fiscales. En el resto de los territorios se utilizan edificios destinados a otros fines y por lo tanto deficientes para la práctica escolar.

Los sueldos son bajos y para nada atractivos a quienes desean 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 considera que el sueldo es demasiado bajo para un normal desarrollo pedagógico y propone elevarlos a 130 \$ m/n para el caso de los preceptores, que el Consejo Escolar costee los gastos y que los mismos puedan jubilarse luego de 15 años de servicios.

Los métodos o sistemas de enseñanza son nulos, los maestros ignorantes y en muchos casos no leen ni escriben. El calendario escolar no es apto para la educación en el sur argentino ya que se encuentra en relación con el calendario de la Capital Federal. Díaz propone cambiar la fecha para el Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Según el nuevo calendario las



clases iniciarían el primer lunes de agosto para finalizar el 31 de mayo, cumpliendo un horario de 12 a 16 horas.

Para los consejos escolares propone 2 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 3 padres de familia.

También los programas presentaban falencias que no se condecían con las necesidades educativas de la población patagónica. Existían dos caminos, labrar la tierra o los estudios superiores. En la escuela primaria deben iniciarse en su labor futura unos y otros. Aritmética, dictado y escritura e historia, desde 1er grado, “dando á conocer nuestros prohombres y algunos acontecimientos, por medio de narraciones sencillas, tendentes a despertar y fortalecer el sentimiento de la nacionalidad.”¹¹ Desde tercer grado nociones sumarias de instrucción cívica. En las gobernaciones los chicos de primer grado son mayores que en el primer grado de Buenos Aires.

La ley 1420 de Educación Común propone en 1884 la uniformidad de los programas. Raúl Díaz, conocedor de la problemática patagónica se opone. Considera que los programas deben adaptarse “a los medios sociales, esto es a la vida del pueblo y la campaña...”¹² Sin embargo recién en 1891 logra que se nombrara una comisión encargada de modificar los programas vigentes “procurando dar a la enseñanza un carácter nacional y practico.”¹³

En 1892 se lo nombra miembro de la comisión encargada de presentar el proyecto de las reformas que deben introducirse en los programas que rigen en las escuelas de las gobernaciones. Raúl Díaz dice que en 1893 presenta un estudio relacionado con la enseñanza agrícola en las escuelas primarias, el cual es implantado el 20 de julio de dicho año. Dice luego que el 29 de marzo de 1897

¹¹ Díaz, Raúl op. cit. p. 19.

¹² Díaz, Raúl op. cit. p. 40.

¹³ *El Monitor de la educación común*, 1901, número 206.



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.¹⁴

Luego de idas y vueltas a lo largo de dieciséis años recién el 3 de junio de 1905 consigue que el Consejo Nacional de Educación apruebe una reforma a los programas. Al mismo tiempo gestiona y obtiene una partida de 96000 \$ m/n con la que se crearon de una vez 32 nuevas escuelas en los 10 territorios. Díaz muestra los logros de su gestión a partir del crecimiento en el 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, logra una nueva partida que permitió la apertura de 72 escuelas. En el sur se ubicaron 6 de ellas en Neuquén, 3 en Rio Negro, 3 en Chubut y 14 en Santa Cruz;

Un impulso superior que había de proyectar merecido honor estaba reservado al consejo de la presidencia del doctor Ramos Mejía quien, no obstante carecer absolutamente de recursos, por habérsenos negado el congreso, nos dijo en febrero de 1909 al presentarle el proyecto de creación de 72 escuelas de impostergable necesidad: “sacaré dinero de cualquier parte; esas escuelas se crearan.” Y así fue, habiéndoles recibido los territorios como un acontecimiento y una bendición á que no estaban acostumbrados.¹⁵

¹⁴ Díaz, Raúl op. cit. p. 41.

¹⁵ Díaz, Raúl op. cit. Tomo II, p. 15.



Crecimiento de escuelas e inscriptos entre 1890 y 1909¹⁶

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

Crecimiento del personal

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

La educación alternativa y el problema del “indio”

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 llevo 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 1890-1904*. 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.” Allí mismo afirma que en el congreso se dio prioridad a la

¹⁶ Los cuadros con datos numéricos sobre las escuelas de la Patagonia fueron obtenidos del diario de Raúl Díaz previamente citado.



educación de la Capital y en las provincias dejando de 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."¹⁷

Hacia 1890, año en que comienzan los informes de Raúl Díaz, en las gobernaciones funcionaban 36 escuelas (8 de varones, 8 de mujeres y 20 mixtas) con un gastó en mantenimiento de 79.757,46 \$ m/n. El Estado comenzaba a hacer frente a las experiencias alternativas desarrolladas en la Patagonia como producto de su propia ausencia. 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 Rio Negro. Sin embargo las escuelas de Chubut y Santa Cruz no se pudieron inspeccionar por falta de vías de comunicación.

El siguiente cuadro muestra el avance de la educación estatal en los territorios

	1884	1885	1886	1887	1888	1889	1890
Esc. Que funcionaron	24	27	38	42	34	38	36
Inscripción	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 intenta hacer frente, como ya fue explicitado, a las propuestas educativas alternativas, principalmente la religiosa y la de comunidades. La educación de los indígenas es una preocupación, los informes de Díaz muestran que muchas veces son los mismos Salesianos los que se encargan de su educación. En Viedma la congregación salesiana da 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."¹⁸ 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 fundan una orden) en 1875. A partir de ese momento se alojaron en

¹⁷ Díaz, Raúl op. cit. Tomo I de 1906, p. 6.

¹⁸ Díaz, Raúl op. cit. pp. 26 y 27.



diversos lugares de la Patagonia donde se encargaron de la educación cristiana de las poblaciones indígenas. Existían opiniones encontradas sobre los salesianos, tanto a favor como otros que, defendiendo una postura más liberal, exigían la presencia de la escuela laica.

Larraín quien contaba con tareas oficiales considera, en su visita, 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.

Y continúa en referencia a su educación...

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.¹⁹

En el tomo II, llamado “Propaganda” publicado en 1894, Raúl Díaz afirma que sigue 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 sur. Aún permanecen “puros” hablan su lengua, 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 perpetua 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

¹⁹ Larraín, Nicanor op. cit.



unidad nacional no existe en su plenitud, se establece una grande, aunque triste verdad.²⁰

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 permita 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.” 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.”²¹

Esta objeción a la educación en lengua extranjera no es novedad. Ya en 1881, Sarmiento daba el grito de alerta, señalando esta tendencia de los pueblos venidos. Decía:

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 “allegiance” de sus hijos al país y gobierno en que ellos han nacido.²²

La recomendación constante de intervención busca incorporar a las nuevas generaciones al organismo de la Nación. El elemento aglutinante, que permita 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, marca 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

²⁰ Díaz, Raúl op. cit.

²¹ Díaz, Raúl op. cit. pp. 8 y 9.

²² Fue publicado en el informe de 1881 de la revista *El monitor de la educación común*. Enero 1882.



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.”

Recomendaciones y obstáculos

La Patagonia, carente de escuelas suficientes, con grandes distancias difíciles de cubrir por la escasez de caminos 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. Es el inspector Víctor Molina quien busca 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 rechaza explicando que la población se encuentra 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 oponen a la educación que el Estado busca brindarles.

Otra opción, al parecer más satisfactoria será la de fundar asilos para niños pobres en los centros más urbanos (Viedma, San Javier, Pringles, Choele Choel, Conesa y Roca). Con centros educativos que reciban a los niños en esos poblados se solucionaría, en la forma más practica posible la cuestión educativa. Otra queja que aparece en el informe escrito por Molina de inspección escolar de los territorios nacionales del sud (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.²³

El cuerpo docente enviado a la Patagonia pertenecía al “excedente” docente de Buenos Aires. Viejos, extranjeros, desocupados, son 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.

²³ *El monitor de la educación común*; mayo de 1885, número 81.



En el mismo informe el inspector solicita la fundación de 3 nuevas escuelas, 1 en Cubana y 2 en el Chubut. Hacia 1884 existían apenas 24 escuelas en las gobernaciones con 1630 alumnos y tan solo 41 maestros. A los pobres presupuestos destinados a la educación en los territorios deben agregarse las carencias generadas por las sucesivas crisis económicas. En julio de 1890 se funda la escuela de Ushuaia, sin embargo, producto de la crisis de ese año, el crecimiento se detiene momentáneamente provocando que, durante 1891 según informa Raúl Díaz no se pueda pedir por la apertura de nuevas escuelas.

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 6 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.²⁴

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 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 que posee. La uniformidad necesaria para la construcción de una Nación es constantemente agredida por lo “extranjero”, por lo “heterogéneo”, por lo “atrasado”. 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

²⁴ Díaz, Raúl op. cit. 1901. p. 85.



funcionaban al azar. Los inspectores muy rara vez se movían de sus oficinas ni 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.

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.

Todavía a fines del siglo XIX la situación escolar, particularmente en la Patagonia, se encontraba en una situación crítica. Raúl Díaz

Ya se empieza á 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 á la edificación; á 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 poca honda del presupuesto.²⁵

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 4 hectáreas. A la municipalidad de Viedma, Gral. Roca, Pringles y Chos Malal se le solicitan 2 hectáreas. Al gobernador de Santa Cruz 2 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 de 55652 \$ m/n a 401856 \$ m/n los gastos.

Los inspectores, viajeros, los miembros de la elite pertenecientes al Consejo Nacional de Educación y al Ministerio de Instrucción en sus informes comentan los obstáculos a los que la educación debe hacer frente. Esos obstáculos son, en muchos casos, excusas frente a las limitaciones mismas del Estado. Por un lado se esgrime como excusa para las carencias de

²⁵ Díaz, Raúl op. cit. pp. 66 y 67.



la educación en la Patagonia el carácter de la población. En una caracterización similar a la que alguna vez realizó Sarmiento, se plantea que la ausencia de población estable, la inmigración, el carácter errante de los indios, la población reducida proporcionalmente en relación a la extensión del territorio y las grandes distancias entre escuelas son los obstáculos que hay que enfrentar.

Los inspectores proponen marcar un radio escolar de cinco kilómetros poniendo la escuela al alcance de un mayor número de población. Sin embargo los malos caminos, la falta de puentes y el clima riguroso, con lluvias y nevadas con temperaturas bajo cero, impide la normal asistencia a la escuela. Ese clima es en sí mismo otro obstáculo por ser regiones frías en invierno y ardientes en verano y no contar con locales adecuados para la educación.

Estos inconvenientes son transitorios y han de desaparecer paulatinamente con la población del desierto, con el despertamiento de los padres de familia hacia sus deberes primordiales para con el niño, con el mejoramiento de los caminos y otras medidas que traerá el progreso y el esfuerzo común por la cultura.²⁶

Las quejas en el Neuquén recaen sobre un supuesto “espíritu refractario a la educación”. La población chilena y la indígena se muestran indiferentes a la escuela “y todo lo que implica progreso” y aclara que los inmigrantes sudamericanos son “... mil veces más refractarios á la civilización y al espíritu argentino que los más atrasados inmigrantes europeos.” La situación de pobreza material de la población es un impedimento para su desarrollo. La vida es más costosa en los territorios que en la Capital Federal (principalmente por los costos comerciales). Sin embargo el informe de Raúl Díaz dice que

La equiparación de los sueldos de los maestros en la Capital y Territorios y la esperanza de que ella ha de ser una realidad, es lo que alienta la emigración de buenos maestros á los apartados lugares de los territorios.” (...) “La defraudación de esa esperanza ó la equiparación de los sueldos en las escuelas de la ley Láinez con las de los Territorios, sería causa suficiente no sólo para detener el curso de esa emigración, sino también, como he dicho, para producir el retroceso en lo andado á paso firmé.²⁷

²⁶ Díaz, Raúl op. cit. p. 94.

²⁷ Díaz, Raúl op. cit. pp. 113 y 114.



Luego de la crisis de 1890 se logra incrementar el presupuesto, de 55.652 \$ m/n en 1890 se pasa a 132.492 \$ m/n en 1895, en 1900 a 267.936 \$ m/n, en 1905 a 588.000 \$ m/n para alcanzar en 1909 a 1.235.280 \$ m/n.

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 de 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 matrícula 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.²⁸

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.”²⁹ Este pensamiento es producto de la época. El darwinismo social, muy en boga en el periodo, buscaban 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 la escuela para que trabaje como empleado o labrador. La descripción muestra la situación de miseria de las poblaciones de frontera. Se invierte el análisis, la falta de desarrollo técnico, inversiones, intervención estatal, educación es lo que genera pobreza y miseria. Esa situación lleva a su vez al vicio y el ocio (y no al revés como si el vicio y el ocio fuera estructural de determinadas poblaciones). A su vez las pésimas condiciones de vida profundizan el

²⁸ Díaz, Raúl op. cit. pp. 95 y 96.

²⁹ Díaz, Raúl op. cit. pp. 98 y 99.



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, describe 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.³⁰

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 elite vinculada al gobierno de la oligarquía buscaba poner bajo control ideológico a toda una población, los intereses más inmediatos están referidos al proyecto económico de esa clase social dirigente. Homogeneidad nacional, conocimiento del idioma, de las leyes, de los requerimientos productivos eran 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 sumiéndola a las dificultades descritas en este trabajo.

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

³⁰ Zorrilla, Benjamín “Colonias y Territorios Nacionales” en *Informe de Educación Común*. Tomo I, parte 2, cap. X. 1886.



impedían el libre desarrollo de sus pobladores así como la libre competencia de su mercado. Esta hipótesis, planteada por autoras como Adriana Puiggrós³¹, muestra como la educación, con sus falencias antes descriptas, era impulsada en los territorios del sur como un elemento de control y no como una herramienta igualadora que se suponía debía ser. La carencia en los recursos económicos destinado a este objetivo impidió incluso su total desenvolvimiento.

³¹ Puiggrós, Adriana (dir) *Historia de la educación Argentina*. Ed. Galerna, Buenos Aires, 1991.