

**Universidad Nacional de Misiones. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Secretaría de Investigación y Postgrado. Maestría en Antropología Social**

Maestranda  
**Lic. Laura Liliana Rosso**

## **“Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación”**

*Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930)*

**Tesis de Maestría presentada para obtener el título de “Magister en Antropología Social”**

“Este documento es resultado del financiamiento otorgado por el Estado Nacional, por lo tanto, queda sujeto al cumplimiento de la Ley N° 26.899”.

Directora  
**Mgter. Ana María Gorosito Kramer**

**Posadas, agosto, 2007**

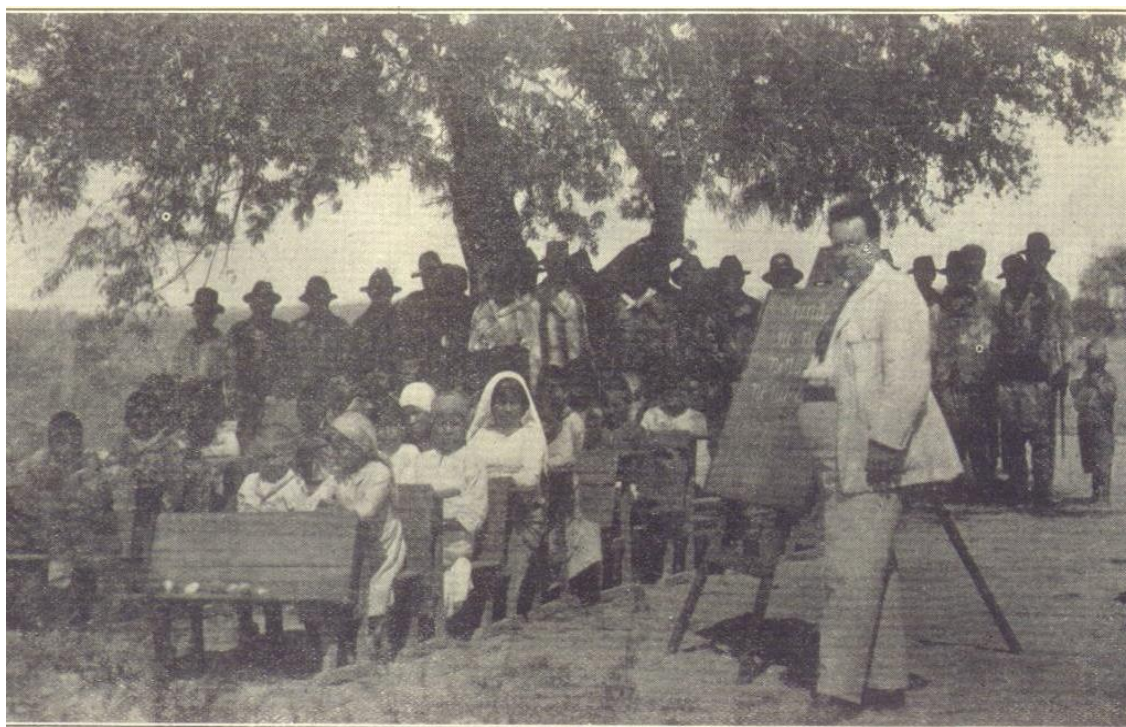


Esta obra está licenciado bajo Licencia Creative Commons (CC) Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

# *“Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación”*

**Análisis de los informes de inspectores escolares  
del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930)**

Tesis de Maestría del Programa de Postgrado en Antropología Social (UNaM)



**Tesista:**

**Laura Liliana Rosso**

**Lic. en Ciencias de la Educación**

**Directora:**

**Mgter. Ana María Gorosito Kramer**

*Dedicado*

*a los niños del proyecto “Ñaq pioleq qananaqui”  
quienes desde afuera me ayudaron a mirar  
el adentro de la escuela entre indígenas;*

*a los indígenas del Impenetrable chaqueño  
fallecidos por desnutrición  
en los últimos meses;*

*a Paola y Miguel Nussbaum  
por la alegría de haberlos conocido.*

## INDICE

	Pág.
Introducción .....	6
<b>I. El proyecto de Estado-nación y educación en el relato de viaje a Estados Unidos de Domingo F. Sarmiento .....</b>	<b>19</b>
• Sarmiento y la generación de 1837 .....	20
El diagnóstico del país en <i>Facundo</i> . La antinomia civilización y barbarie.....	23
El Proyecto de Estado en <i>Facundo</i> .....	25
Representaciones sobre el territorio nacional .....	26
• El proyecto de nación en el relato de viaje .....	29
Estado-nación y sistema económico en el país de las maravillas .....	30
Frontera: progreso y contrastes .....	32
La Educación para un nuevo Estado-nación .....	36
Arquitectura escolar y formación de ciudadanos .....	38
• Cierre .....	40
<b>II. Revisión del Estado y el sistema educativo a principios del S. XX. El viaje a Estados Unidos del Inspector de Escuelas de Territorios Nacionales, Raúl B. Díaz (1908) .....</b>	<b>41</b>
• El escenario de partida del Inspector Díaz. Contexto político, social y económico argentino durante el Estado oligárquico .....	42
La organización institucional de los Territorios Nacionales (T.N.) .....	46
La configuración del sistema educativo .....	48
• Los temas del <i>Informe de viaje</i> .....	50
Centralismo versus descentralismo .....	50
La infancia pobre y el principio de igualdad en la escuela .....	53
Frontera y escuelas .....	57
Ensayo sobre las formas de educar a la niñez indígena .....	58
• Cierre .....	63
<b>III. Proyectos para la frontera: entre ferrocarriles y escuelas (1900-1909).....</b>	<b>65</b>
• La ocupación del TN del Chaco y estado del proyecto colonizador.....	65
La incorporación de las tierras de la frontera a la economía agroexportadora .....	66
Campañas militares .....	66
La distribución de tierras en el T.N. del Chaco entre 1880 y 1900 .....	67
La explotación forestal y ganadera.....	72
Ferrocarriles y empresas forestales .....	74

El poblamiento y sus dificultades .....	76
• Escuela y frontera, entre el proyecto y la realidad .....	78
Reformismo y frontera. El proyecto de Fomento de los T.N. ....	78
El ferrocarril para poblar y alcanzar el orden .....	79
La casa-escuela para producir el arraigo .....	82
El maestro para nacionalizar .....	85
Cierre .....	88
IV. Balance y redefiniciones del proyecto para la escuela en la frontera (1910-1916).....	90
La caída del Estado oligárquico .....	90
• Nuevo avance sobre la frontera interna .....	91
Estado de las explotaciones forestal, azucarera y algodonera en el Chaco .....	91
Ferrocarriles estatales y poblamiento del centro y suroeste del T.N. del Chaco .....	93
La nueva estructura social chaqueña .....	94
• El registro del discurso educativo de la nueva configuración socioeconómica del Chaco .....	95
Analfabetismo y escuelas ambulantes para la frontera .....	98
Proyectos para integrar al indígena .....	101
- Reducción y educación .....	103
- Escuela para formar a futuros obreros .....	105
- La posición del Consejo Nacional de Educación (C.N.E.) .....	106
La escuela ocupante y nacionalizadora .....	107
• Cierre .....	112
V. Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación .....	114
A. Proyectos de educación para el indígena integrado a la economía regional .....	114
• Primer período radical y políticas de tierras en el Chaco.....	115
• Mano de obra indígena y luchas obreras .....	116
• Escuela e indígenas .....	119
Integración a través de la propiedad de la tierra .....	121
El internado para moralizar .....	122
Escuelas ambulantes o la producción de mano de obra asalariada en el espacio escolar .....	123
El campo pedagógico y los proyectos de educación para indígenas .....	126
B. Definiciones sobre el papel del Estado y la escuela en la frontera (1891-1922) .....	130
• Período democratizador – reformista .....	131
• Período de predominio del pragmatismo .....	134
• “ <i>Buenos obreros, no ciudadanos</i> ”. Revisión de los proyectos de educación estatal para indígenas .....	137

• Creación de escuelas primarias por el CNE en los TN (1901-1922) .....	141
VI. Conclusiones .....	146
Índice de Anexo en CD .....	154
Bibliografía .....	155
Agradecimientos .....	164

## **Introducción**

### Interrogantes centrales y marco de referencia

Mi interés inicial sobre relaciones entre indígenas, Estado y empresarios durante el periodo de campañas militares en el Chaco en las que se buscaba alcanzar el dominio de tierras indígenas y el sometimiento de estos para incorporarlos como trabajadores a las explotaciones que integrarían al territorio al mercado capitalista, me llevaron a toparme con una serie de fuentes primarias cuyo origen era diverso, documentos de religiosos de las misiones para indígenas del norte del país, informes de inspectores del Departamento Nacional de Trabajo y un proyecto de Reducción de Indígenas sometidos escrito por un funcionario del Ministerio del Interior de la Nación. En estos encontré que entre 1900 y 1911 se elaboraron proyectos para “civilizar” y educar a indígenas que no provenían del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), organismo de gobierno del sistema educativo si no de otras instituciones. Cuestión que me impulsó a indagar al respecto.

Dirigí mi búsqueda a la Revista El Monitor de la Educación (en adelante EMEC), órgano de difusión oficial del CNE, teniendo como referencia el hallazgo que realizaron alumnas pasantes de la cátedra de Historia de la Educación Argentina<sup>1</sup>, de dos proyectos de escuelas para indígenas del Chaco elaborados por inspectores escolares de Territorios Nacionales entre 1921 y 1922.

En contacto con la revista encontré profuso material derivado de los informes de inspectores escolares de Territorios Nacionales (en adelante TN). En las primeras lecturas descubrí referencias secundarias a la presencia de indígenas en escuelas y su educación, los temas recurrentes eran más bien la civilización no alcanzada, el escaso poblamiento, el número insuficiente de escuelas, las dificultades para lograr la asistencia diaria de los niños. Ante lo cual Ana María Gorosito, directora de esta tesis, me sugirió que inscribiera el estudio en las problemáticas del avance y ocupación de las fronteras interiores. Desde esta nueva perspectiva frontera, escuelas e indígenas fueron vistos como temas y componentes de una entidad mayor: el proyecto de conformación y consolidación del Estado-nación.

---

<sup>1</sup> Cátedra del Profesorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades de la UNNE, Resistencia, Chaco.

Para iniciar el trabajo fue necesario revisar el momento de gestación de proyectos de Estado, nación y frontera, momento en el que se destacaron los textos del grupo de jóvenes intelectuales proscriptos durante el rosismo, que en décadas posteriores se pondrían al frente de la organización del país.

Domingo Sarmiento y Juan B. Alberdi, integrantes de aquel grupo, fueron quienes realizaron los más importantes análisis acerca de la realidad del país y ensayaron propuestas de resolución.

Profundizamos en el estudio de *Facundo* (1845), *Viajes* (1847) y *Educación Popular* (1848) de D. Sarmiento, por concebirlos como textos portadores de un proyecto educativo que tendría fuerte influjo en la posterior conformación del sistema educativo nacional; contenedores de definiciones acerca de las formas a adoptar para alcanzar la civilización, los modos en que debían articularse los componentes del proyecto de nación y del lugar ocupado por la frontera en la consecución de aquel.

Las cuestiones antes expuestas me llevaron a organizar el primer capítulo en función de la respuesta a los siguientes interrogantes: ¿qué características tuvo el diagnóstico del país en *Facundo*?, ¿qué proyecto de país ensayó Sarmiento en esa obra?, ¿cuáles resultan los tópicos más significativos del proyecto propuesto en el relato del viaje a Estados Unidos?, ¿qué cambios produce en el diseño del proyecto entre *Facundo*, *Viajes* y *Educación Popular*?

El análisis se centró básicamente en el libro *Viajes*, porque se concibe al relato de viaje como un género literario en el que se encuentra la historia de los proyectos nacionales ensayados, los intentos de una comunidad por convertirse en nación, por producir una identidad histórica (Viñas, 1995:15).

Los contrastes experimentados por el viajero entre su país de origen y la realidad visitada que alcanzaron expresión escrita en el texto, fueron tomados como recurso para el análisis del proyecto. Esto porque seguimos la conceptualización de viajes iniciáticos de Ortiz (1996:30), el autor señala la importancia de los contrastes experimentados entre el lugar de origen y los lugares visitados, el viajero es quien se nutre de esos contrastes; los que resultan fuente de experiencia y de saber, a la vez



que le permiten a aquel interpretar su posición originaria a la luz de la diversidad con la cual entra en contacto.

El objetivo del primer capítulo fue indagar los significados adquiridos por el término frontera en la construcción del proyecto sarmientino y demás elementos del proyecto, entre ellos la escuela. En *Viajes* se produjo un cambio en el significado dado a la frontera que se vincula con lo que Pívaro Standyk (2002) llama el “mito de jardín”, gestado en los Estados Unidos, en el que las tierras libres fueron vistas como una posibilidad de nacimiento o regeneración del hombre y la sociedad.

En el capítulo dos se analizó el informe del viaje a los Estados Unidos del Inspector General de Territorios Nacionales, Raúl B. Díaz, publicado en EMEC en 1908. En continuidad con lo planteado en Sarmiento, se buscaron identificar los contrastes experimentados por el inspector entre aquel país y el de origen, dando cuenta del uso que de éstos hizo para plantear cuestionamientos al Estado y sistema educativo argentinos. Por lo tanto en este capítulo se buscó responder a las siguientes preguntas, *¿cómo presentó Díaz al Estado norteamericano?, ¿qué aspectos cuestionó al Estado argentino?, ¿cómo presentó al sistema educativo de aquel país y cómo al de origen?*

Hacia 1908, Díaz formaba parte de un grupo de funcionarios estatales que evaluaba la forma en que el proyecto fundacional se concretaba y buscaba realizar reformas al Estado conformado, en vistas a atender las problemáticas sociales surgidas. Cuestiones ante las que surgió el siguiente interrogante, *¿cómo evaluó el inspector la concreción del proyecto de civilización y progreso en la frontera argentina?*

Con la intención de determinar la influencia y continuidad del proyecto sarmientino en Díaz y los cambios que pudieran surgir fruto del registro de la situación de la frontera, interesó preguntarse: *¿cuáles fueron las continuidades entre el relato de viaje de Sarmiento y el informe de Díaz y, cuáles los cambios y progresiones?*

En el informe Díaz contrasta el estado de las zonas rurales de Estados Unidos con los TN argentinos, razón por la cual se revisó la forma en que fueron definidos los últimos. El Estado nacional argentino los concibió como espacios inexplorados e inhabitados, estados intermedios entre las provincias y el desierto, no sujetos a

gobiernos locales y por lo tanto necesitados del rol tutorial del primero (Bandieri, 2000 y Oslak, 2004). A la vez que emergió su carácter conflictivo, se trataba de zonas de contacto y guerra con el indígena, obstáculos para la ampliación de las fronteras interiores y de disputas por demostrar la soberanía en tierras cercanas a las fronteras externas (Leoni, 2001).

Por otra parte se situaron los posicionamientos del inspector Díaz frente a problemas educativos de su país en el campo pedagógico-político, caracterizado por luchas entre dos tendencias pedagógicas, la de los normalizadores y la de los democráticos radicalizados. Grupos que discutían entre otros temas, las estrategias pedagógicas que se articulaban con proyectos mayores de construcción de la hegemonía. Los democráticos radicalizados se caracterizaban por oponerse a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias, reclamaban mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa y la promoción del papel docente de los sectores populares. La tendencia normalizadora, por su parte, sostenía la educación laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y grupos del naciente bloque popular que asimilaban a la “barbarie”. El aparato escolarizado debía formar al ciudadano; el vínculo pedagógico tendría la forma de instrucción pública. Para los normalizadores el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso (Puiggrós, 1990).

En el capítulo tres se analizaron los informes de inspectores de TN publicados en EMEC entre 1900 y 1909, el recorte responde al inicio del período en que se publicaron de manera más constante los informes y el final es el año previo a la celebración del Centenario.

Se identifica en las fuentes primarias la participación de los inspectores en un proyecto que buscaba contrarrestar la forma en que los latifundistas y capitalistas extranjeros avanzaban sobre la frontera, dándole mayor participación al Estado; aparecen definiciones sobre la escuela como institución colaboradora en producir el arraigo y disciplinamiento de los pobladores de la frontera.

Las demandas de los inspectores por edificación escolar fueron analizadas desde dos dimensiones. Por un lado, insertas en el marco del proceso de construcción del orden

social necesario para la el funcionamiento del modo de producción capitalista que avanzaba sobre las fronteras internas (Oslak, 2004); por otro, como institución auxiliar en el logro del arraigo de los pobladores de la frontera, ya que demandaban edificios que a través de su materialidad pudieran definir el arraigo de aquella. Éste último análisis se realizó a partir de los aportes de investigaciones históricas y antropológicas sobre arquitectura escolar (Escolano, 1994; Zarankin, 2002)

El capítulo cuatro comprende el período que va desde cumplimiento del Centenario a la caída del Estado oligárquico, de 1910 a 1916, el cual se caracteriza por la crisis política y el ascenso del radicalismo. Fue abordado por considerar que en los momentos de crisis el discurso deja entrever fracturas en el sistema educativo, así como también, permite recuperar las voces y argumentos de los diferentes actores involucrados (Rockwell, 2002).

Durante este período se identificó en el discurso de los inspectores de los TN un balance del proyecto civilizatorio, un cambio de posturas frente a problemas educativos persistentes en la frontera y re-definiciones sobre el papel de la escuela en la misma. En ese marco se buscó responder a los siguientes interrogantes: ¿cuál fue el resultado del balance realizado por los inspectores?, ¿cómo se re-posicionaron frente al estado de situación?, ¿qué propuestas y estrategias educativas formularon?

En este periodo, el nacionalismo emergió como el discurso sostenido por la elite en reacción a las problemáticas sociales y obreras derivadas del aluvión inmigratorio. Para el análisis de la forma en que aparecía en el discurso de los inspectores seguimos a Devoto (2002) quien señala que a través de las definiciones de los rasgos culturales de la identidad nacional se estaba determinando el lugar que ocuparían los inmigrantes en la sociedad nacional.

La elite concibió a la identidad nacional como un crisol, fusión de todas las razas en torno a un espíritu originario que les da continuidad. Lo que significó para los inmigrantes anular su pasado, cultura y lengua de origen en pos de su integración al crisol.

En el marco del nacionalismo la escuela fue definida como el legítimo espacio de transmisión de la cultura nacional y la generación del sentimiento patriótico ante la heterogeneidad que poblaba las aulas, función que adquirió sentidos particulares en

la frontera en tanto espacios de contacto con pobladores de origen europeo y de países limítrofes y que en este capítulo se exponen.

La integración a la nacionalidad no incluyó a los indígenas del Chaco, quienes estaban siendo integrados al sistema productivo como asalariados. En este período se generaron discusiones y proyectos que planteaban la integración del indígena como asalariado o como propietario. En el análisis de tales proyectos se buscó responder a la siguiente pregunta: ¿cuál fue la postura adoptada por el Consejo Nacional de Educación ante los proyectos formulados para integrar a los indígenas asalariados? Su respuesta demandó el análisis de la fuente primaria (Lynch Arribáizaga, 1914) e interpretación de la decisión tomada por el CNE a la luz de trabajos que estudian los proyectos integracionistas del período y evalúan las posiciones de fuerzas ocupadas en el campo de poder de quienes sostenían estos proyectos (Lagos, 1998, Giordano, 2003).

El capítulo cinco consta de dos partes. En la primera se estudia el período 1917-1922, en el que dos inspectores escolares presentaron al CNE proyectos de diferente naturaleza, para educar a los indígenas integrados a la economía regional. Interés mirar aquí cómo operaba un componente sustancial del proceso de conformación de la estructura social, el Estado. Al respecto Iñigo (1992: 113) sostiene que el sistema productivo tuvo como determinante para su existencia el proceso de creación de una mano de obra asalariada. El Estado expresaba los intereses del capital al garantizarle la preservación de esa población para poner en producción a la región pero, en ocasiones él mismo ponía en contradicción esta función interviniendo para poner freno a los efectos que tenía sobre los obreros la “libre concurrencia” de los capitalistas.

Considerando entonces que el Estado podía ser funcional a los intereses de la clase propietaria o mediar y alcanzar mejores condiciones de relación entre capitalistas y asalariados, se buscó determinar en el análisis de los proyectos educativos para indígenas ¿qué fines cumpliría la escuela entre indígenas en el contexto mencionado?, ¿qué tipo de integración de este grupo a la sociedad regional, promovían los proyectos? Para responderlas se realizó una revisión de estado de las relaciones entre indígenas, propietarios y Estado consultando fuentes primarias

(Niklison, 1914, Muello, 1926, García Pullido, 1977), estudios de Historia Regional y Antropología sobre la temática (Ramírez, 1983a, Iñigo, *op.cit.*, Tamagno, 2001); se analizaron los mencionados proyectos y se revisó un trabajo anterior sobre los mismos (Artieda y Rosso, 2003).

El campo pedagógico-político fue estudiado en este capítulo buscando determinar el estado de fuerzas de las tendencias y la nueva configuración de las mismas durante este período, para lo cual revisamos un trabajo de Puiggrós (1992) que plantea el predominio de la tendencia normalizadora y la existencia de lo que denomina “propuestas alternativas” subordinadas a la primera. Ubicados en el campo buscamos determinar cuáles fueron las adscripciones de los inspectores-autores a tendencias pedagógicas y los movimientos producidos en tales adscripciones durante su trayectoria en la estructura del CNE, para lo cual se han revisando notas de su autoría, de funcionarios y maestros con los que compartían actividades de tipo gremial y social publicadas en EMEC, así como sus obras publicadas (Alemandri, 1932, 1934).

En todos los capítulos se revisa el contexto económico, social y político del país y particularmente del Territorio Nacional del Chaco, buscando dar cuenta del estado de situación en tópicos como: la ocupación de las tierras de la frontera interna, las políticas estatales de entrega de las mismas, el desarrollo de las explotaciones rurales, el comportamiento de capitales extranjeros en la región, las características de su poblamiento, la conformación de estructuras sociales, disputas de poder entre grupos en el campo político y en el pedagógico. Esto porque se buscan identificar las vinculaciones del discurso y prácticas educativas con el contexto. En este sentido se toma de Puiggrós (*op.cit.*: 29) la hipótesis en la se que sostiene que la educación se desarrolla en el marco de condiciones de producción tales como: procesos de reproducción y/o transformación de relaciones sociales de producción y otras luchas políticas, sociales, culturales, étnicas y genéricas, etc. Tales condiciones de producción son internas y no externas al proceso educativo, a la vez producto y productoras de sujetos.

La mirada histórica de las condiciones de producción de discursos y prácticas educativas permitió, en este trabajo, dar cuenta de la progresión de las funciones dadas a la educación en la frontera por los inspectores escolares del CNE.

La mirada a los grupos de poder y a las posiciones ocupadas por estos en distintos momentos del periodo estudiado, permitió develar la naturaleza conflictiva de la frontera, las disputas entre grupos que sostuvieron diferentes proyectos, la hegemonía de los latifundistas y capitalistas extranjeros ante funcionarios estatales que buscaban concretar el proyecto fundacional; los modos en que se vinculaban los posiciones de los inspectores escolares del TN con los grupos del campo político mayor, la participación de estos funcionarios en las disputas y conflictividad.

#### *El trabajo de campo en archivos y bibliotecas*

Los números de la revista EMEC están archivados en la Hemeroteca de la Biblioteca Central de la Provincia “Leopoldo Herrera” en buenas condiciones. Allí encontré la casi totalidad de las ediciones mensuales desde 1890, año en que se creó la Inspección General de Territorios y Colonias Federales, hasta 1945. Tomé como año límite para la búsqueda 1930, debido a que durante el mismo se inició un gobierno que arribó al poder a través de un golpe militar.

El trabajo de selección de informes y notas publicadas sobre escuelas en los TN y en Chaco en particular, fue intenso en las etapas iniciales. En el transcurso de etapas más avanzadas de la investigación reiteré visitas a la Biblioteca Herrera buscando datos puntuales o profundizar en temáticas particulares.

Amplíe la recolección de fuentes primarias con una visita a la Biblioteca Nacional de Maestros, en la Ciudad de Buenos Aires, ocasión en la que consulté obras de autoría de los inspectores de TN; también indagué en la página de Internet de esta biblioteca, en la que se encuentran digitalizados los índices de los números de EMEC, textos de algunos números de esta revista y otras fuentes importantes utilizadas en este trabajo. La digitalización de esos documentos resulta un recurso muy valioso porque permite el acceso a quienes la distancia nos limita posibilidades de consulta a través de visitas a la sede de la biblioteca.

Finalmente completé el trabajo de recolección de fuentes con préstamos de textos de inspectores que me hiciera Teresa Artieda, investigadora en historia de la educación argentina y educación de indígenas.

Realicé la búsqueda de bibliografía, fuentes auxiliares, estadísticas y mapas en la Biblioteca del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, Bibliotecas y Hemerotecas de la provincia, el Instituto de Investigaciones de Geohistoria de Resistencia y archivos personales de investigadores en historia regional.

El acceso a determinadas fuentes y bibliografía cuyo objeto no era solamente la cuestión educativa sino la colonización del Chaco, las políticas de distribución de tierras, estadísticas sobre desarrollo económico, estudios de producción agrícola y forestal, medios y vías de transporte, entre otros, resultó una experiencia interesante para mí, pero por momentos dificultosa debido a que provengo del campo de las ciencias de la educación y creo, sin intención de generalizar, que en el mismo se sesga la mirada y prácticas hacia las cuestiones técnico-pedagógicas, obstaculizando las interpretaciones de prácticas y discursos educativos como insertos en determinadas condiciones materiales, políticas, culturales e históricas.

### *Las decisiones metodológicas*

La definición de la Revista El Monitor de la Educación Común (EMEC) como fuente primaria principal se debe a que en esta se publicaban trimestral y semestralmente los informes de los inspectores escolares de los territorios.

EMEC constituía el órgano oficial del CNE, cuerpo de gobierno de la organización educativa del periodo estudiado. Los inspectores, autores de la mayoría de los textos aquí analizados, constituían una figura subordinada al CNE en la organización jerárquica, pero fueron alcanzando entre 1884 y 1816 una influencia importante sobre las decisiones que se tomaban en torno a la vida escolar, las reformas, los textos y la confección de programas escolares (Marengo, 1991).

Los informes de inspectores analizados forman parte del discurso oficial y pertenecen a un género de carácter normativo, característica por la que puede señalarse su parcialidad. Consideramos a esta característica como una limitación

propia de la fuente, razón por la cual se plantea la perspectiva de análisis del campo político-pedagógico propuesta por Puiggrós (*op.cit.*), en la que se subraya la conflictividad que atravesó y atraviesa al campo.

Este abordaje permitió detectar que los inspectores escolares sostuvieron en determinados momentos posiciones contradictorias a las sostenidas por el CNE, así como también, un mismo inspector daba cuenta de avances y regresiones en sus posiciones a lo largo del periodo abordado en este estudio.

Así mismo, tomamos de Rockwell (2002: 226) la advertencia respecto de la omisión en el discurso escolar de las condiciones de producción de las prácticas y proyectos educativos, por lo cual revisamos la historia de la economía regional, el proceso de colonización y poblamiento, la situación de las relaciones interétnicas, las luchas sociales del TN del Chaco y otras fuentes primarias, con el fin de reconstruir tales condiciones y buscando alcanzar coherencia metodológica con el supuesto adoptado respecto de que las mismas resultan condiciones internas al proceso productivo y no externas.

La mirada a los momentos de crisis y conflicto sugerida para la misma autora (Rockwell, *op.cit.*), fue otra de las estrategias metodológicas puestas en práctica para interpretar las fuentes.

### Los capítulos

Si bien en la primera parte de esta introducción se han anticipado en parte las temáticas abordadas, la siguiente es una presentación sucinta del contenido de los capítulos que contiene la tesis.

En el primer capítulo se caracteriza al convulsionado clima político vivido durante el rosismo (1835-1852), el surgimiento de la generación de 1837, las distancias y proximidades mantenidas por Sarmiento con los grupos políticos que discutían proyectos de Estado y nación, así como también las diferencias que mantuvo con Alberdi, líder del grupo de los proscriptos.

Se analizan los textos de Sarmiento, se revisa el diagnóstico y proyecto de país ensayado en *Facundo* basados en la antinomia civilización y barbarie. Se profundiza en *Viajes* el diseño del proyecto de Estado para su país, sistema económico, la concepción de frontera, las definiciones respecto del papel jugado por la educación



en el marco del mismo, profundizando al final en el tratamiento que realizara de la arquitectura escolar, como herramienta para la formación de sujetos.

En el capítulo dos se analiza el informe de viaje a Estados Unidos del Inspector General de escuelas de TN, Raúl B. Díaz, la mirada focaliza en el carácter evaluativo del relato al Estado liberal, el sistema educativo centralizado, el avance en la ocupación de la frontera, así como en el ensayo que realiza sobre la educación de la infancia indígena y de la infancia pobre.

Se reconstruye el “escenario” de partida del Inspector, esto es, la situación política, social y económica de Argentina, dando cuenta de la forma adquirida por el Estado desde el periodo de organización nacional al oligárquico conservador, la organización de los Territorios Nacionales y del sistema educativo, el estado de situación del proyecto colonizador en tierras libres, la inserción de la producción del país en el mercado capitalista internacional, los problemas sociales derivados del aluvión inmigratorio y la falta de previsión estatal para su atención.

En el capítulo tres se da cuenta de la situación de ocupación de la frontera, abordando particularmente al TN del Chaco, se explicitan los objetivos de las campañas militares contra los indígenas; se revisa la política de distribución de tierras implementadas entre 1880 y 1900; revisión en la que alcanzamos, a través de una descripción detallada, a determinar que fueron los grupos políticos y económicos dominantes los que accedieron a las tierras del Chaco abandonando en este periodo la utopía de poblar la frontera con colonos europeos; caracterizamos los tipos de explotaciones predominantes y la forma en que estos dos últimos aspectos resultaron determinantes de las problemáticas vinculadas al poblamiento y arraigo de los pobladores.

En ese marco reconstituimos el proyecto para la frontera del que participaban los inspectores escolares, en él se buscaba contrarrestar la forma en que la frontera era ocupada, así como también damos cuenta de las definiciones de las tareas que debía cumplir la educación en el marco del mismo. Los tópicos ferrocarril, casa-escuela y maestro, aparecen como herramientas para forjar un nuevo proyecto.

El capítulo cuatro aborda el período que va de 1910 a 1916, año de caída del Estado oligárquico. Se revisa tanto la configuración política en el orden nacional como la social y económica del Chaco dando cuenta del estado consolidación del latifundio y de los grandes capitales en la región; el inicio del cultivo del algodón acompañado por un nuevo avance de colonos sobre tierras del centro y sudoeste del territorio; la conformación de la estructura de clases sociales necesaria para el funcionamiento de las explotaciones rurales.

Se produce en este período el registro en el discurso de los inspectores de las problemáticas sociales y el planteamiento de estrategias que dan cuenta de un desplazamiento de la concepción de educación como productora de la civilización en la frontera a otra en la que se la define como funcional a la estructura socio-económica dominante. La creación de escuelas ambulantes, la reducción de la obligatoriedad escolar en las mismas y la aceptación de niños trabajadores en escuelas nocturnas resultan parte de esta postura adaptativa.

Analizamos el discurso nacionalista, su definición respecto a la formación del ciudadano y su vinculación con las escuelas de la frontera.

En el tratamiento de la educación indígena la postura adaptativa no resulta del todo homogénea, los inspectores apoyaron un proyecto de escuela que buscaba sustraer a los indígenas de su condición de mano de obra temporaria en las explotaciones rurales, aunque sin incluir su formación como futuros ciudadanos.

El capítulo cinco consta de dos partes, en una se analizan los dos proyectos de educación para hijos de indígenas proletarizados generados en el CNE, en el marco de la consolidación de la estructura de clases del TN del Chaco y las luchas obreras. Se busca determinar el papel que definiría cumpliría la escuela entre los indígenas del Chaco, esto es, formarlos como futuros propietarios o asalariados a través del análisis de las características de los mencionados proyectos.

La aprobación del proyecto que busca formarlos como proletarios es interpretada no sólo en el marco de las condiciones económicas determinantes sino también desde las posiciones de fuerzas de tendencias en el campo pedagógico.

La segunda parte del capítulo cinco se propone una revisión de los tópicos abordados por los inspectores de escuelas de los TN entre 1891 y 1922, buscando dar cuenta de

los modos en que las políticas educativas se vinculaban con temas mayores como el poblamiento de las fronteras internas, las dificultades del proyecto colonizador, la definición de lugares sociales a ocupar por los inmigrantes europeos, los criollos pobres e indígenas de la frontera, entre otros.

Se revisan también los proyectos de educación estatal para indígenas del Chaco desde los ejes formación para la ciudadanía – formación para el trabajo.

El final del capítulo cinco contiene una mirada cuantitativa a la creación y construcción de escuelas en el Chaco, para la población escolar en general y para indígenas en particular, en la que se busca conocer el grado de cristalización de las propuestas e ideas debatidas por los inspectores en los distintos momentos del período estudiado.

En las conclusiones realizamos una revisión de la situación actual de la escuela entre indígenas en el Chaco en función a los ejes antes definidos: formación para la ciudadanía y formación para el trabajo. Actualmente los indígenas del Chaco han alcanzado derechos jurídicos de avanzada, a la vez que han sido excluidos de la estructura social y productiva de la provincia. En este contexto se analizan los proyectos educativos implementados para esta población buscando responder a los siguientes interrogantes: ¿cómo ha respondido y responde la escuela a su papel de formadora de ciudadanos?, ¿cómo se proyecta la vinculación de los indígenas con el mundo del trabajo desde el espacio escolar? Las respuestas a estos interrogantes y reflexiones sobre las contradicciones que actualmente atraviesan a la educación entre indígenas se proponen como el cierre de este trabajo de investigación.

## **Capítulo I. El proyecto de Estado-nación y educación en el relato de viaje de Sarmiento**

En el presente capítulo realizamos una revisión de la obras *Facundo*, *Viajes* y *Educación Popular* de Domingo Sarmiento, escritas entre 1845 y 1848, debido a que las mismas reflejan el momento de diseño de un proyecto de Estado-nación y la elaboración de un diagnóstico del país gestados durante el rosismo.

Estudios historiográficos señalan la significatividad de los escritos generados por la elite letrada, entre 1837 y 1852, ya que contienen análisis de problemas de la realidad nacional y alternativas políticas para encararlos que tendrán continuidad en décadas posteriores (Halperin Donghi, 2004). La obra de Sarmiento, intelectual, político y estadista, es parte de ese conjunto literario.

En *Facundo* (1845) realiza un diagnóstico cultural, político y económico del país, así como también, un esbozo de proyecto de Estado-nación.

Nos preguntamos, *¿qué características tiene el diagnóstico del país en este libro?, ¿qué proyecto de país ensayó? ¿Cuáles son los tópicos del proyecto que define de manera más precisa?*

El relato de viajes a Europa y Estados Unidos (1847) da cuenta de su desencanto del primer continente y admiración por el crecimiento de los Estados Unidos, al que propone como modelo a imitar y de los contrastes entre las condiciones materiales de realización del progreso de ese país y las de Argentina.

*Educación Popular* (1848) resulta una obra significativa en tanto se constituye en la propuesta de sistema educativo necesario para la consecución del modelo de progreso propuesto.

Nos preguntamos,

*¿Cuáles resultan los tópicos más significativos del proyecto propuesto en el relato de viaje a Estados Unidos?*

*¿Qué cambios produce en el diseño del proyecto entre *Facundo*, *Viajes* y *Educación Popular*?*

A la vez, interesa interpretar la producción de Sarmiento inserta en el campo político que se configura durante el período rosista, las diferencias y puntos de encuentro con

los grupos políticos que lo conformaban y con los integrantes de la Joven Generación. Particularmente señalamos las diferencias entre su proyecto y el de Alberdi, reconocido líder del grupo.

- **Sarmiento y la generación de 1837**

Los textos aquí analizados surgen en un período del país en construcción, signado por las guerras civiles, producto de disputas entre facciones diferenciadas. Entre 1820 y 1852, el país se dividió a causa de enfrentamientos entre unitarios y federales, intereses económicos encontrados entre Buenos Aires, las provincias del interior y las mediterráneas.

Aunque los límites ideológicos que diferenciaban a federales de unitarios no estaban delimitados definitivamente, caracterizaremos a los primeros como defensores de la autonomía provincial contra el control ejercido desde Buenos Aires, oponiéndose a una organización central y buscando conservar el orden político y económico colonial; a los unitarios, sujetos formados en las ideas de la ilustración y el liberalismo, pugnaban por una organización nacional de corte centralista y el ingreso del país a la economía mundial (Romero, 2002).

En las primeras décadas del periodo, Buenos Aires quedó en manos del grupo unitario, que fuera enfrentado desde las provincias del interior y desde el mismo Buenos Aires. Desde el interior por el riojano Facundo Quiroga, máximo representante del federalismo, quien mantuvo bajo su control a las provincias del norte y centro; desde Buenos Aires por Juan M. de Rosas, representante de un grupo de ganaderos que, movidos por sus intereses alrededor de la ciudad y el puerto, se oponían a que esta provincia fuera capital del país.

Entre 1835 y 1852, tras la caída del gobierno unitario<sup>2</sup>, los caudillos provinciales conformaron La Federación, una unidad de hecho organizada bajo los ideales del federalismo pero bajo la sumisión del poder de Rosas<sup>3</sup>.

La Federación se caracterizó por un acentuado centralismo, contradiciendo los principios que la aglutinaban, por ejercer un fuerte control policial como medio para

---

<sup>2</sup> El que estuvo a cargo de Bernardino Rivadavia, Presidente del gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata, surgido de un Congreso constituido por las provincias del litoral.

<sup>3</sup> Rosas estuvo a cargo de las Relaciones Exteriores de la Federación durante aquel período.

evitar la oposición y exacerbar las diferencias económicas entre las provincias del interior y Buenos Aires, empobreciendo a las primeras y fortaleciendo la hegemonía de la última (Romero, *op.cit.*).

En medio de un clima de convulsión generalizada, se conformó en Buenos Aires la Asociación de la Joven Generación Argentina. Sus miembros habían sido formados en ideas democráticas y liberales de origen europeo, se autodefinían como el grupo en mejores condiciones para remplazar a los fracasados unitarios, tanto más preparados para asumir el papel directivo del país al que llevarían hacia el progreso (Halperin Donghi, *op.cit.*).

La dureza del régimen rosista contra la disidencia obligó a un importante grupo de la Nueva Generación a exiliarse en Montevideo, allí se encontraban además viejos unitarios y aún federales que habían conspirado contra Rosas. Los jóvenes buscaban construir desde el exilio, la fórmula que permitiera la conciliación de todos los adversarios de Rosas para derrotarlo (Romero, *op.cit.*). La primera estrategia ensayada fue la de los enfrentamientos militares<sup>4</sup>, entre los que se encuentra la frustrada conspiración contra el gobernador de San Juan en 1840, encabezada por Sarmiento y que lo obligó a exiliarse en Chile<sup>5</sup>.

Recluidos en Chile y Uruguay los proscriptos redefinieron una nueva estrategia, realizar una ‘revolución moral’ que generara un cambio total en las prácticas culturales e ideas de la sociedad, la misma se produciría a través del estudio de ideas progresistas, la educación y el periodismo para diseminarlas y la creación de una cultura y literatura nacional (Katra, 2002), fue en este marco que Sarmiento escribió *Facundo*<sup>6</sup>.

La Nueva Generación no alcanzó coherencia ideológica ni al interior del mismo grupo ni entre los unitarios. Compartían la convicción acerca de la hegemonía de la

---

<sup>4</sup> Se desarrollaron entre 1840 y 1841, estuvieron encabezadas por Juan Lavalle, quien alcanzó a liberar Corrientes y las intenciones de tomar Buenos Aires fueron abortadas por vacilaciones, luego se dirigió hacia las provincias del norte y tras algunos enfrentamientos militares fue derrotado por los ejércitos provinciales adherentes a Rosas (Romero, *op.cit.*:84-85).

<sup>5</sup> Era la segunda vez que Sarmiento huía a Chile, antes lo hizo en 1831 cuando participó de un intento militar para liberar a San Juan del poder de Quiroga, que también fracasó.

<sup>6</sup> *Facundo* es definido como el libro fundacional de la tradición cultural, literaria y política argentinas (Katra, 2002:112 y Svampa,1994).

clase letrada, como elemento básico para alcanzar el orden político al que aspiraban. Consideraban a la sociedad como pasiva e inculta. En tanto elite letrada, su posesión de las ideas le daba derecho a gobernarla, por lo cual, las discusiones y decisiones sobre el futuro de la masa, quedarían en sus manos (Halperin Donghi, *op.cit.*:12-13).

Sobre las posiciones mantenidas por Sarmiento en relación a los diferentes grupos que formaban parte del campo político, señalamos que a los unitarios les criticaba su inflexibilidad ideológica<sup>7</sup>, pero compartía con ellos la idea que el país estaba determinado geográficamente a depender de un centro<sup>8</sup> y sostenía que habían sido los unitarios porteños de 1820, quienes sentaron las bases de un gobierno civilizado<sup>9</sup>.

Se oponía al federalismo, sosteniendo que se trataba de un conjunto de ideas heredadas del pasado español asociadas a la falta de autoridad política y que, adoptadas en el país, no posibilitarían la construcción de un orden. A López, Ibarra y Quiroga, caudillos federales, los calificaba como insuficientemente ilustrados para definir la organización del Estado nacional.

A la vez, Sarmiento mantuvo diferencias con integrantes del grupo de la Nueva Generación, de las que nos interesa mencionar sus disputas con Alberdi. Ambos habían ensayado proyectos sobre el futuro de la nación, que en algunos aspectos resultaron contrapuestos.

Alberdi sostenía una postura conservadora y autoritaria al definir la organización que debía adquirir el Estado, propugnó la prioridad del progreso económico y no consideró necesario amalgamar las diferencias sociales que se agudizarían a partir

---

<sup>7</sup> Sobre ellos escribí, *"Su religión es el porvenir de la República, cuya imagen colosal, indefinible,... se le aparece a todas horas cubierta con el mando de pasadas glorias y no le deja ocuparse de los hechos que presencia. Es imposible imaginarse una generación más razonadora, más deductiva, más emprendedora, y que haya carecido en más alto grado de sentido práctico."* Sarmiento, D. (2000) Facundo. Buenos Aires, Planeta, edición especial para el Diario La Nación, p.143.

<sup>8</sup> Sarmiento, D. (*op.cit.*) p.145.

<sup>9</sup> *"El año 1820 se empieza a organizar la sociedad según las nuevas ideas..., y el movimiento continúa hasta que Rivadavia se pone a la cabeza del gobierno. Hasta este momento Rodríguez y Las Heras han estado echando los cimientos obligatorios de los gobiernos libres. Ley de olvido, seguridad individual, respeto de la propiedad, responsabilidad de la autoridad, equilibrio en los poderes, educación pública..."*

*... Buenos Aires, y, por supuesto decían, la República Argentina, realizará ... lo que la Europa despotizada echa de menos. Esta no era una ilusión de Rivadavia, era el pensamiento general de la ciudad..."* *Ibid.*, pp.139-140.

del ingreso del país al mercado mundial. La población sería educada para ser herramienta del progreso económico y social a alcanzar y no sujeto políticamente activo.

Sarmiento, por su parte, elaboró una imagen más compleja del futuro, planteó que el progreso económico sólo sería posible si se lograba la distribución del bienestar a toda la población, prestó más atención al contexto sociocultural en que se daría el progreso y no definió los aspectos políticos, como lo hizo Alberdi. Consideró que la educación aportaría al bienestar social y cultural de la población, enseñándole a pretender mejorar su situación dentro del orden constituido<sup>10</sup>.

### **- El diagnóstico del país en *Facundo*. La antinomia civilización y barbarie**

En *Facundo*, Sarmiento explicó la cultura y costumbres argentinas a través de la antinomia civilización y barbarie. En las dos primeras partes de la obra, estableció que nuestro país se caracterizaba por la coexistencia de estos dos órdenes contrarios, a los que consideraba irreconciliables. Barbarie y civilización eran dos modos de vida distintos, dos sociedades diferentes en un mismo país.

Escribió *Facundo* durante el gobierno de la Federación, allí trazó una línea de continuidad entre el orden del caudillo Facundo Quiroga<sup>11</sup>, a quien caracterizó como el representante de la "*barbarie campestre y colonial*"<sup>12</sup> y el gobierno de Rosas, al que calificaba como a la barbarie convertida "*en arte, (en) sistema y (en) política*"<sup>13</sup>. Explicó que el surgimiento de la barbarie se daba por la configuración del terreno y los hábitos que éste generaba, las tradiciones coloniales españolas y la influencia indígena. Sostenía que se trataba de "... *un orden de cosas, (un) sistema de asociación característico*..."<sup>14</sup>. Los lugares donde predominaba eran los territorios habitados por indígenas o despoblados, a los que llamó *el desierto y la campaña*, tierras dedicadas principalmente a la ganadería.

---

<sup>10</sup> A fin de profundizar sobre la disputa entre Alberdi y Sarmiento, véase Halperin Donghi (*op.cit.*:32-58)

<sup>11</sup> Facundo Quiroga gobernó La Rioja desde 1821 y hasta antes de su muerte, en 1835 logró tener bajo su dominio a las provincias del norte.

<sup>12</sup> Sarmiento, D. (*op.cit.*), p.25.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.25.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.81.



La campaña *bárbara* fue caracterizada como una sociedad donde imperaban las costumbres rudas, los gustos simples y el aislamiento; este último derivado de la forma en que se distribuían las tierras, no generaba estímulo al consumo de objetos 'modernos', legitimaba la pereza y las privaciones,

*"... Imaginaos una extensión de dos mil leguas cuadradas cubierta toda de población, pero colocadas las habitaciones a cuatro leguas de distancia unas de otras; a ocho a veces... el estímulo falta, el ejemplo desaparece, la necesidad de manifestarse con dignidad que se siente en las ciudades, no se hace sentir allí... Las privaciones indispensables justifican la pereza natural, y la frugalidad en los goces trae enseguida las exterioridades de la barbarie."*<sup>15</sup>

A la vez, sostenía que al no producirse contacto entre individuos no existía la sociedad<sup>16</sup>, expresando en este punto su preocupación por el gobierno de esta población<sup>17</sup>. El aislamiento llevaba a los gauchos a la barbarie política, pues no les permitía conocer otra forma de gobierno y no les quedaba otra que aceptar el poder arbitrario de los caudillos<sup>18</sup>.

En oposición, la *civilización* era para Sarmiento la cultura proveniente de Europa, ideas, instituciones, costumbres y gustos. Se encarnaba en leyes, derechos, educación, juzgados, organización municipal, gobierno, comercio, objetos, individuos activos e ilustrados. Se vivía en las ciudades, Buenos Aires principalmente, también Córdoba, San Juan y Mendoza.

Calificaba como civilizado al orden político conformado durante la Revolución de 1810, que sostuvo ideales de democracia e igualdad<sup>19</sup>.

---

<sup>15</sup> *Ibid.*, pp.50-51.

El siguiente también es un párrafo ilustrativo, " ... *el gaucho no trabaja; el alimento y el vestido lo encuentra preparado en su casa; uno y otro se lo proporcionan sus ganados, si es propietario; la casa del patrón o pariente, si nada posee.*" *Ibid.*, p.56.

<sup>16</sup> Sarmiento se contradice aquí, pues al iniciar la obra definía a la barbarie rural como un tipo de sociedad.

<sup>17</sup> *"En las llanuras argentinas... La sociedad ha desaparecido completamente: queda sólo la familia feudal, aislada ... ; y no habiendo sociedad reunida, toda clase de gobierno se hace imposible: la municipalidad no existe, la policía no puede ejercerse y la justicia civil no tiene medios de alcanzar a los delincuentes."* *Ibid.*, pp.50-51.

<sup>18</sup> *"Sobre los Llanos (tierra de Quiroga en La Rioja)... sus habitantes, pastores exclusivamente, viven en la vida patriarcal y primitiva... entre los deberes del peón están defender a su patrón en cualquier peligro, aún a riesgo de su vida."* *Ibid.*, p.117.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.27.

Describía las costumbres y el orden derivado de la civilización del siguiente modo, "*El hombre de la ciudad viste el traje europeo, vive la vida civilizada tal como la conocemos en todas partes; allí están las leyes, las ideas de progreso, los medios de instrucción, alguna organización municipal, el gobierno regular, etcétera.*"<sup>20</sup>

En las zonas rurales la civilización no existía aún, ésta se daría cuando la agricultura predominara sobre la ganadería. La primera disminuía el aislamiento permitiendo las relaciones entre los pobladores, demandaba trabajo cotidiano, generaba pequeños poblados donde se desarrollaba el comercio, además la estabilidad en la tierra produciría el sedentarismo necesario para el control de la población<sup>21</sup>.

### **- El Proyecto de Estado en Facundo**

El diagnóstico del país que esbozó en Facundo fue definido en función al proyecto de Estado-nación que Sarmiento ensayó en esta obra.

Ante la 'barbarie' de los caudillos provinciales planteó la necesidad de un tipo de Estado que garantizara la vida y propiedad de los ciudadanos y las formas representativas de gobierno para que se concretara el progreso económico universal en Argentina<sup>22</sup>. El mismo había sido conformado en 1920, Rivadavia, Rodríguez y Las Heras instauraron leyes, a las que llamó "*cimientos de los gobiernos libres*"<sup>23</sup>, refiriéndose a las de seguridad individual, respeto a la propiedad, responsabilidad de la autoridad, equilibrio en los poderes, educación pública, libertad de creencias y

---

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.49.

<sup>21</sup> "*Las campañas agrícolas subdividen y diseminan también la sociedad, pero a una escala muy reducida; un labrador colinda con otro, ... lo variado de sus productos y las diversas artes que la agricultura llama en su auxilio, establecen relaciones necesarias entre los habitantes de un valle y hacen indispensable un rudimento de villa que les sirva de centro... los cuidados y las faenas que la labranza exige requieren tal número de brazos que la ociosidad se hace imposible, y los varones se ven forzados a permanecer en el recinto de la heredad...*" *Ibid.*, p.76.

<sup>22</sup> Definió lo universal como opuesto a lo nacional, las riquezas naturales, la tierra, por ejemplo no serían nacionales, sino de quienes las explotaran. La riqueza que generaban los productos de la tierra aumentaba el consumo. Sin producción no había consumo ni riqueza.

Los países centrales debían ayudar a Argentina a entrar al modelo agroexportador preocupándose e influyendo en la política, ayudando a los proscritos a vencer a Rosas, entendido como el obstáculo para la inserción en aquel modelo.

Los obstáculos políticos que tenía Argentina, en coherencia con el pensamiento universalista, debían ser preocupaciones nacionales, americanas y europeas.

Consideraba que lo nacional o su defensa se vinculaba con la tribu salvaje, expresión al pasado. Criticó a los grupos políticos argentinos que defendían lo nacional y se oponían a los intereses de los países capitalistas en proceso de industrialización.

<sup>23</sup> *Ibid.*, p.139.

crédito para hacer crecer a la industria. Había entonces que recrear el Estado pensado por aquellos, que fuera centralizado y que garantizara el desarrollo de una economía basada en la navegabilidad de los ríos, la apertura comercial al mercado internacional, la redistribución de los ingresos nacionales<sup>24</sup>, la distribución de las tierras y su poblamiento.

La población con la que se concretaría el proyecto sería de origen europeo y criollo. A la primera, había que atraerla al país y debía ser culta y laboriosa, la segunda sería civilizada a través de la educación escolarizada y el ejemplo de los inmigrantes. La exclusión de los indígenas estaba fuera de discusión, estos no se convertirían en sujetos productivos porque representaban para Sarmiento la expresión mayor de la barbarie.

### **- Representaciones sobre el territorio nacional**

En Facundo el territorio nacional fue descrito como una inmensa extensión escasamente poblada, una entidad compuesta por diferentes dimensiones, la ciudad, la campaña, la frontera y el desierto.

El *desierto* aparecía definido desde lo cultural como el territorio donde predominaba lo no educado, la barbarie salvaje<sup>25</sup> o la 'cultura' de la campaña que había que combatir<sup>26</sup>. Era el espacio donde predominaba la naturaleza, lugares vacíos de población o semipoblados, caracterizados por la inmensidad, calificado como peligroso al estar habitado por indígenas 'salvajes' que acechaban a las poblaciones de la frontera, las rodeaba extendiéndose al norte, centro y sur del territorio,

*"... Al Norte, confundiendo con el Chaco, un espeso bosque cubre con su impenetrable ramaje extensiones que llamaríamos inauditas, si en formas colosales hubiese nada inaudito en toda la extensión de la América<sup>27</sup>. Al centro, y en una zona*

---

<sup>24</sup> Al proponer nacionalizar las ganancias generadas por el puerto de Buenos Aires, que Rosas monopolizaba.

<sup>25</sup> "... un pueblo que vegeta en la ignorancia es pobre y bárbaro, como... los salvajes de nuestras pampas." Sarmiento (*op.cit.*), p.303.

<sup>26</sup> "El mensaje de Rosas anuncia todos los años que el celo de los ciudadanos mantiene los establecimientos públicos. ¡Bárbaro! ¡Es la ciudad que trata de salvarse, de no ser convertida en pampa si abandona la educación que la liga al mundo civilizado!". *Ibid.*, p.279. Frase surgida en el contexto de la explicación que Sarmiento da al cierre de escuelas y universidades realizado por Rosas durante el bloqueo francés.

<sup>27</sup> sic.

*paralela, se disputan largo tiempo el terreno, la pampa y la selva; domina en partes el bosque; se degrada en matorrales enfermizos y espinosos; presentase de nuevo la selva a merced de algún río que la favorece, hasta que, al fin, al Sur, triunfa la pampa y ostenta su lisa y velluda frente, infinita, sin límite conocido, sin accidente notable: es la imagen del mar en la tierra; aguardando todavía que se la mande producir las plantas y toda clase de simiente."*<sup>28</sup>

La pampa 'el desierto del sur', aparece como potencialidad en Sarmiento, un espacio llamado a ser civilizado a través de la explotación de la agricultura y su poblamiento con inmigrantes<sup>29</sup>.

La frontera fue entendida como el punto de contacto entre la civilización urbana y la barbarie. La misma debía ser vaciada de la otredad indígena pues era vista como territorio valioso, al que urgía ocupar y explotar.

Cuando escribió Facundo, la frontera aún no estaba vacía de indígenas pero debía estarlo, sostenía. Propuso lograrlo por medio de campañas militares estatales (como la de Rosas, pero más virulentas), de asegurar las tierras ganadas con fortines, estudiar el terreno, ocuparlo estableciendo colonias agrícolas, poblándolas con inmigrantes o criollos<sup>30</sup>. Al discutir los modos sobre como dominar la frontera, Sarmiento expuso el proyecto colonizador y civilizador que planeó para ella.

La representación sobre el territorio nacional reproducida en Facundo es compleja. El proyecto económico planeado para el país como productor de materias primas exportables<sup>31</sup> lo determinó a pensar al territorio nacional como un mercado unificado y comunicado, pero en 1845 esta realidad no estaba dada. Durante el gobierno de la Federación las provincias estaban aisladas económicamente, sus ríos no eran navegables<sup>32</sup> y las comunicaciones por correo fueron anuladas<sup>33</sup>. Tales condiciones

---

<sup>28</sup> *Ibid.*, pp.40-41.

<sup>29</sup> "... Después de la Europa ¿hay otro mundo cristiano civilizable (sic) y desierto que la América? ¿Hay en la América muchos pueblos que estén, como el argentino, llamados por lo pronto a recibir población europea...?" *Ibid.*, p.31.

<sup>30</sup> Véase en Sarmiento, D. (*op.cit.*) notas al pie, entre páginas 232 y 233.

<sup>31</sup> "... la Europa nos proveerá por largos siglos de artefactos, en (sic) cambio de nuestras materias primas..." *Ibid.*, p.293.

<sup>32</sup> " En Tucumán, Salta y Jujuy quedaba, por la invasión de Quiroga interrumpido o debilitado un gran movimiento industrial y progresivo ...

no permitían el desarrollo de aquel mercado que haría ingresar al país a la economía internacional<sup>34</sup>.

La inexistencia de comunicaciones entre provincias impedía el crecimiento del comercio, esta limitación no permitía gobernar un país en la 'forma adecuada', según Sarmiento. Para sostener esta afirmación narró el caso de unos comerciantes del interior que sufrieron pérdidas al pretender vender harina en función a noticias recibidas con dos meses de retraso desde Buenos Aires. Al respecto sentenció, “*¡Imaginaos, si podéis, pueblos colocados a inmensas distancias, ser gobernados de este modo!*”<sup>35</sup>.

La particular relación entre territorio, comercio y gobierno que aparece en Sarmiento se vincula con una nueva forma de pensar al gobierno surgida en Europa, entre los siglos XVII y XVIII, en la que se definía que aquel debía ocuparse de los hombres en sus relaciones con esas otras cosas que son las riquezas, los recursos, los medios de subsistencia, el territorio y producir la mayor cantidad posible de riquezas<sup>36</sup>. Para alcanzar esta forma de gobierno promovía la idea de unidad del territorio nacional

---

*... Pero lo que más preocupaba a aquellos pueblos,... era la navegación del Bermejo, grande arteria comercial, que pasando por las inmediaciones o términos de aquellas provincias, afluye al Paraná y abre una salida a las inmensas riquezas que aquel cielo tropical derrama por todas partes." Ibid., pp.223, 224.*

<sup>33</sup> *... Los gobiernos civilizados del mundo ponen hoy toda solicitud en aumentar, a costa de gastos inmensos, los correos ...*

*... porque la riqueza de los pueblos, la seguridad de las especulaciones de comercio, todo depende de la facilidad de adquirir noticias.*

*... En medio de este movimiento general del mundo..., don Juan Manuel de Rosas, para mejor gobernar sus provincias, (los) suprime..." Ibid., pp.271-272.*

<sup>34</sup> Buscaba alcanzar la totalización del territorio nacional por concebirlo como medio material de producción. Proceso de conversión de la tierra en mercancía disponible para el mercado internacional, llevado a cabo en el siglo XIX en nuestro país (Bechis, 1992:103).

<sup>35</sup> Sarmiento, D. (*Op.cit.*), p.272.

<sup>36</sup> Se trata de un nueva forma de concebir al gobierno opuesta a la maquiavélica que concebía la territorio como el fundamento del principado o la soberanía. Al respecto Foucault analiza un texto de G. de la Perrière quien sostiene en cambio "*... que aquello a que se refiere el gobierno no es al territorio sino una especie de complejo constituido por los hombres y las cosas. Por lo tanto, las cosas de las que debe ocuparse el gobierno son los hombres, pero en sus relaciones, ligazones, imbricaciones con esas otras cosas que son las riquezas, los recursos, los medios de subsistencia, el territorio, ciertamente con sus fronteras, sus ciudades, su clima, su sequedad, su fertilidad; son los hombres en sus relaciones con los usos, las costumbres, los modos de hacer o de pensar, etc., y finalmente los hombres con sus relaciones también con esas otras cosas tal como los incidentes o desgracias ...*" Foucault, M. (1991), pp.15-18.

organizado alrededor de un centro<sup>37</sup>, diferenciándose del unitarismo y centralismo logrado por los caudillos a fuerza de despotismo y violencia<sup>38</sup>.

Cuando escribió Facundo, Buenos Aires tenía el predominio sobre las rentas del puerto, lo que le permitía enriquecerse a costa del empobrecimiento de las provincias que debían recurrir a él. En el proyecto enunciado en Facundo propuso, "*... el puerto será declarado propiedad nacional, para que sus rentas sean consagradas a promover el bien en toda la República, que tiene derecho a ese cuerpo de que es tributaria.*"<sup>39</sup>.

En este sentido, el monopolio de Buenos Aires sobre el puerto era un obstáculo para la forma de gobernar que Sarmiento pretendía, basada en la generación de riquezas, el manejo centralizado de las mismas y su posterior redistribución.

En Facundo, determinado por el proyecto de Estado-nación y sistema económico planeados, produjo un diagnóstico del territorio nacional que evoca la imagen de un rompecabezas cuyas partes estaban dispersas: el desierto despoblado, peligroso, la campaña barbarizada y algunas provincias pequeños 'oasis' de civilización, aisladas y empobrecidas. El todo conectado, que permitiría insertar al país en el mercado internacional, aún no estaba dado.

- **El proyecto de nación en el relato de viaje**

Sarmiento viajó a Europa y Estados Unidos entre 1846 y 1847 como funcionario del gobierno conservador de Bulnes (Chile), registró su paso por los diferentes países en *Viajes*<sup>40</sup> y tituló *Educación Popular* al informe oficial que presentó a aquel como resultado del estudio de los sistemas de enseñanza de los países visitados.

---

<sup>37</sup> "... la República Argentina está geográficamente constituida de tal manera, que ha de ser unitaria siempre,... Su llanura continua, sus ríos confluentes a un puerto único la hacen fatalmente una e indivisible..." Sarmiento, D. (*Op.cit.*), p.145.

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp.227, 265-266.

<sup>39</sup> *Ibid.*, p.302.

<sup>40</sup> Relatos escritos en el género carta editados en tres tomos, *Viajes I De Valparaíso a París, Viajes II España e Italia y Viajes III Estados Unidos*. Versión de Librería Hachette, Buenos Aires, 1958.

¿De qué manera la experiencia de viaje, le sirvió para continuar el complejo proceso de construcción del proyecto de Estado-nación iniciado en Facundo?, ¿se produjeron aprendizajes y cambios entre Facundo y los textos producidos en sus viajes?

Si en Facundo el modelo de civilización ideal era de origen europeo, en el relato de viaje a Estados Unidos, Sarmiento da cuenta de su desencanto por aquel continente. Permanentemente realiza comparaciones entre los países europeos y los Estados Unidos, al que presentaba como el país más culto, libre y digno, "... *el último resultado de la lógica humana.*"<sup>41</sup>.

Los europeos aparecían como ejemplo de la no concreción de los ideales de la ilustración y la cristiandad. Los gobiernos de Francia e Inglaterra eran representativos de la aristocracia y los letrados, sus pueblos, pobres y analfabetos no podían ejercer derechos políticos<sup>42</sup>; la tradición y ciencia europeas no servían para equipararse técnicamente a los Estados Unidos<sup>43</sup>; el industrialismo inglés generaba más pobres exacerbando las diferencias sociales<sup>44</sup>.

Los contrastes con Argentina y Chile también aparecen en el relato, la política de distribución de tierras será el tópico que el autor comparó de manera más recurrente<sup>45</sup>.

### **- Estado y sistema económico en el país de las maravillas**

Entre Facundo y Viajes se da la corroboración y complejización de la idea de Estado-nación que Sarmiento construía. El Estado norteamericano fue narrado como la concreción de los ideales de la ilustración europea, garante de la democracia, el progreso económico y cultural de todos los ciudadanos, para lograrlo tomaba a su cargo asuntos de significativo peso como, la distribución de las tierras libres,

<sup>41</sup> Sarmiento, D. (1858) Viajes III Estados Unidos. Buenos Aires, Librería Hachette, p.68.

<sup>42</sup> "En Inglaterra hay libertades políticas y religiosas para los lores y los comerciantes, en Francia para los que escriben y gobiernan, el pueblo, la masa bruta, pobre desheredada, no siente nada todavía, sobre su posición como miembros de una sociedad, serán gobernados monárquicamente, aristocráticamente, teocráticamente, según lo quieran, o no puedan resistirlo, los propietarios, los abogados, los militares, los literatos." Sarmiento, D. (*op.cit.*), p.94.

<sup>43</sup> Compara permanentemente el número de millas de telégrafos y rieles de ferrocarril entre aquellos países y el acceso de la población a los mismos.

<sup>44</sup> "... la fabricación inglesa, producto de ingentes capitales empleados en la fábricas, y de salarios ínfimos pagados a un pueblo miserable y andrajoso..." *Ibid.*, p.173.

<sup>45</sup> La capacidad para gobernar a través del manejo de estadísticas, el desarrollo de la navegación, la libertad de la mujer, fueron aspectos también comparados entre las diferentes sociedades.

aseguraba la educación básica de todos los ciudadanos a través de rentas fijas<sup>46</sup> y estimulaba el crecimiento de la industria.

Con respecto al sistema económico, en *Viajes* el foco estuvo puesto en la descripción de los hilos que conformaban la red del mercado interno de Estados Unidos. Se trataba de ríos navegables y profusa cantidad de barcos surcándolos, miles de millas de ferrocarril, desarrollo de la industria y el comercio.

La economía industrial estadounidense en crecimiento fue exaltada y descripta detalladamente. Señalaba que la misma no necesitaba generar pobres para crecer, ya que a la vez lograba la distribución 'justa' del bienestar económico a sus trabajadores. Tal bienestar promovía el consumo, aumentaba la población y como consecuencia, incrementaba la producción industrial<sup>47</sup>.

En ese orden económico y político era posible realizar los ideales de igualdad y dignidad entre los hombres, junto al desarrollo de su racionalidad. El hombre podría ejercer la razón si era dueño de sí mismo, digno, educado y no sufría necesidades<sup>48</sup>, en contraste con la situación de dependencia de las masas argentinas a los caudillos y de la pobreza de los obreros ingleses<sup>49</sup>.

Entre *Viajes* y *Educación Popular* irá madurando la definición de la educación necesaria para la población del orden democrático y el sistema económico agrario-industrial que observó y admiró en Estados Unidos.

---

<sup>46</sup> "En materia de rentas de escuelas la ley obliga a contribuir al sostén de las que existen, aún a aquellos pobladores que están diseminados entre los bosques". *Ibid.*, p.219.

"La estadística de los Estados Unidos muestra el número de hombres adultos que corresponden a veinte millones de habitantes, todos educados, leyendo y escribiendo, y gozando de derechos políticos..." *Ibid.*, p.69.

<sup>47</sup> "El bienestar está distribuido con más generalidad que en pueblo alguno; la población se aumenta según leyes desconocidas hasta hoy entre las otras naciones; la producción sigue una programación asombrosa". *Ibid.*, p.68.

<sup>48</sup> "El hombre con hogar o con la certidumbre de tenerlo; ... fuera del alcance de la garra del hambre y de la desesperación; ... con esperanza de un porvenir tal como la imaginación puede inventarlo; ... con sentimientos y necesidades políticas; el hombre, en fin, dueño de sí mismo, y elevado su espíritu por la educación y el sentimiento de su dignidad. Dícese que el hombre es un ser racional, por cuanto es susceptible de llegar a la adquisición y al ejercicio de la razón; y en este sentido país ninguno de la tierra cuenta con mayor número de seres racionales..." *Ibid.*, p.69.

<sup>49</sup> "... la fabricación inglesa, producto de ingentes capitales empleados en la fábricas, y de salarios ínfimos pagados a un pueblo miserable y andrajoso..." *Ibid.*, p.173.



### - Frontera: progreso y contrastes

En Viajes encontramos un mayor énfasis en el tratamiento de la frontera, Sarmiento sostiene haberse dirigido a Estados Unidos para 'inspeccionar' el sistema electoral y el de colonización del desierto<sup>50</sup>.

Pasará de concebir al desierto como un lugar peligroso de dominio de la barbarie, a ser definido, desde una mirada economicista, como un espacio de tierras libres a poblar y explotar.

Nuestro autor visitó aquel país en la etapa en que el Estado se encontraba en proceso de ocupación de la frontera. Los indígenas habían sido vencidos y una masa de pobladores blancos, provenientes de los estados del este y de países europeos, la comenzaba a poblar.

En la narración que el autor realizó de la ocupación de la frontera estadounidense, sostuvo la concepción de la tierra como fuente generadora de riquezas, corroborando de esta manera la tradición fisiócrata en la que se inscribía. La tierra y los demás recursos naturales junto a la fuerza de trabajo y el ingenio humano eran las herramientas que hacían posible el desarrollo del capitalismo estadounidense. Al respecto reflexionaba,

*"¿Qué es el capital? ... es el representante del trabajo de las generaciones pasadas legado a las presentes; tienen capitales... los aristócratas, y los que han adquirido en este y el pasado siglo con los descubrimientos en las ciencias industriales y las especulaciones del comercio; es decir, poquísimos... He aquí, en mi humilde sentir, el origen de la desenfrenada pasión norteamericana. Veinte millones de seres humanos, ... están haciendo capital para ellos y para (sic) sus hijos; nación que nació ayer en su suelo virgen y a quien los siglos pasados no le habían dejado en herencia sino bosques primitivos, ríos inexplorados, tierras incultas."*<sup>51</sup>

Sarmiento planteó que, a diferencia de la riqueza heredada o adquirida al modo europeo o latinoamericano de tradición colonial, el acceso a la tierra en Estados Unidos hacía posible otra forma de producir riqueza. La frontera daba la posibilidad de recrear el capitalismo en otro territorio que no fuera el europeo, sus pobladores blancos, pobres y civilizados podían aspirar a poseer y reproducir capital.

---

<sup>50</sup> *Ibid.*, p.123.

<sup>51</sup> *Ibid.*, p.102.

A la vez, creía ver en los sucesivos pasos de avance sobre la frontera la recapitulación de las etapas de desarrollo del orden industrial que aquel país iniciaba<sup>52</sup>.

*"Los Estados viejos o adultos engendran a los que van apareciendo. El indian hater, odiador del indio, va adelante,... tiene por único dogma perseguir al salvaje, por único apetito el exterminio de las razas indígenas. Nadie lo ha mandado... Detrás vienen los squatters, misántropos que buscan soledad por morada, el peligro por emociones, y el trabajo de desmontar por solaz. Siguen a distancia los pioneers abriendo... las selvas, sembrando la tierra y diseminándose... Vienen enseguida los empresarios capitalistas con emigrantes por peones, y fundando ciudades y aldeas según que los accidentes del terreno lo aconsejan... viene enseguida (sic) a colocarse la inmigración propietaria, mecánica, industrial, joven, que se desprende de los Estados antiguos a buscar y crear la fortuna."*<sup>53</sup>

La gestación de nuevas poblaciones demandaba la organización política de las mismas, esa era para Sarmiento la oportunidad en que los yanquis reproducían los ideales del gobierno democrático. Para fundamentar esta representación relató la historia de una colonia que había crecido y buscaba convertirse en 'pueblo',

*"... se han reunido algunos centenares de familias, los jefes dejando a un lado el hacha con que destruyeron lentamente los bosques para labrarse un campo y crear su propiedad, se reúnen en asamblea deliberadamente, con el objeto de fijar los principios de la libertad civil y religiosa, como la base de todas las leyes y constituciones que puedan en adelante adoptarse."*<sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> Esta idea se vincula con las tesis de Frederik Turner, historiador norteamericano, quien sostuvo en 1891, que la existencia de un área de tierra libre, su continua recesión y el avance rumbo al oeste de la colonización americana, explicaban el progreso de los Estados Unidos.

<sup>53</sup> *Ibid.*, pp.107, 108. Para Turner a lo largo de la frontera los norteamericanos recapitulaban las etapas de desarrollo del orden industrial. Comenzaban con el cazador de indios, continuaban con la desintegración de la barbarie como consecuencia de la presencia del comerciante, pasaban del estadio pastoril a la vida en haciendas luego se daba el paso de la explotación de la tierra en comunidades dispersas al cultivo intensivo de las mismas y finalmente a la organización de la manufactura a través del sistema de fábricas y la conformación de las ciudades (Pívaro Stadniky, 2002:2-3). Sarmiento se anticipa cuatro décadas a la concepción de frontera sostenida por Turner, aunque omite mencionar entre las etapas de sucesión a práctica de la ganadería, explotación económica que en Argentina sostenía el orden bárbaro a desterrar.

<sup>54</sup> Véase, Sarmiento, D. (1958: 90). En otro párrafo asegura, *"De aquí nace que donde quiera que se reúnan diez yanquis pobres, andrajosos, y estúpidos, antes de poner el hacha al pie de los árboles*

En la frontera era posible recrear el capitalismo, recapitular los pasos que demandaba su desarrollo y a la vez, reproducir el orden democrático. Con estas proposiciones Sarmiento participaba del mito del “jardín del mundo” que se creó sobre las tierras del oeste de Estados Unidos<sup>55</sup>.

Pívaro Satdnyky (2002:5) explica la concepción de la naturaleza en el mito de jardín, "*(a) idéia de natureza lhe sugeriu o viés poético da influência da terra livre como um renascimento, uma regeneração, um rejuvenescimento do homem e da sociedade quando a civilização encontrava o sertão ao longo da fronteira. O renascimento e a regeneração são, portanto, categorias de mito... O mito do jardim é assim construído.*"

Su participación en las ideas del mito es posible porque aquel tiene como antecedentes ideas de tradición fisiócrata (Pívaro Satdnyky, *op.cit.*), teoría a la que Sarmiento adhería.

Nuestro autor presentaba como admirable la forma en que el Estado yanqui administraba las tierras ya que permitía el acceso a la propiedad a todos aquellos que lo demandaran,

*"El Estado es el depositario fiel del gran caudal de tierras que pertenecen a la federación, y para administrar a cada uno su parte de propiedad, no consiente ni intermediarios especuladores, ni oscilaciones de precios que cierran la puerta de la adquisición a las pequeñas fortunas. .. Hay un procedimiento en la distribución de las tierras (sic) de cuya simétrica belleza sólo Dios puede darse de antemano cuenta."*<sup>56</sup>

Coincidió con Franklin<sup>57</sup>, fisiócrata estadounidense, quien sostuvo que el gran negocio para Estados Unidos era la agricultura, y el cuerpo de la nación debía estar compuesto por trabajadores frugales que poblaran el interior de su territorio. El gobierno, por lo tanto, debía dedicar sus esfuerzos a satisfacer los intereses del agricultor libre.

---

*para construirse una morada, se reúnen para arreglar las bases de la asociación; un día llegará en que no se escriba este pacto, porque estará sobreentendido siempre..."* Sarmiento, D. (*op.cit.*), p.95.

<sup>55</sup> El mito de jardín proporciona elementos constitutivos del agrarismo norteamericano edificado desde la política estatal de aquel país a lo largo del siglo XIX (Pívaro Satdnyky, *op.cit.*).

<sup>56</sup> Sarmiento, D. (*op.cit.*), p.77.

<sup>57</sup> A quien Sarmiento cita en el relato de viaje a Estados Unidos. *Ibid.*, p.101.

La política de tierras de los Estados Unidos contrastaba con la de los países latinoamericanos<sup>58</sup> en los que el latifundio predominaba. Cuando Sarmiento criticaba esta situación daba cuenta de su capacidad de reflexión sobre las bases sociales y económicas que no permitirían concretar aquel modelo. Durante el rosismo se había incrementado y fomentado la distribución de grandes propiedades de tierras a partidarios del régimen, se produjo la inserción del país al mercado internacional a través de los productos de la ganadería extensiva y no de la agricultura y se fortaleció la hegemonía de un grupo terrateniente y mercantil (Romero, *op.cit.*).

En *Viajes*, frontera y territorio nacional resultaron entidades vinculadas. Estados Unidos fue descrito como el país donde se realizaba la conexión entre ciudades y frontera, conformando el mercado interno unificado. Sarmiento enumeraba el proceso en el siguiente orden, los yanquis invadían la frontera, la ocupaban y explotaban a través de la agricultura, luego la conectaban con ciudades a través de la navegación y los ferrocarriles, posteriormente instalaban instituciones más complejas como bancos, hoteles e iglesias para generar la 'vida social', a las que consideraba fuente de estímulos para el progreso<sup>59</sup>.

*Viajes* es el relato de un Sarmiento deslumbrado por la forma en que los yanquis ocupaban la frontera, contrastando con el diagnóstico de Argentina elaborado en *Facundo* y es, a la vez, una reflexión sobre el escenario argentino complejizado a finales del rosismo. Si en *Facundo* creyó que la hegemonía de la elite letrada bastaba para generar el progreso, en *Viajes* advierte sobre las condiciones sociales y económicas necesarias para alcanzarlo.

---

<sup>58</sup> " (En Estados Unidos) Hay un sistema de principios, de reglas y leyes para colonizar prósperamente, de cuya infracción u olvido han resultado todas las poblaciones raquíticas de nuestros países." *Ibid.*, p.123.

<sup>59</sup> "... una Babel (ciudad) se levanta en un año, en medio de los bosques... Ábrense en tanto caminos de comunicación; el diario del lugar da cuenta de los progresos de la sociedad; la agricultura comienza; álzanse los templos, los hoteles, los muelles y los bancos; puéblense de naves el puerto, y la ciudad empieza, en efecto a extender sus relaciones, y a hacer sentir la urgencia deslizarse por caminos de hiero o canales a los otros grandes centros..." *Ibid.*, p.81.

### - La Educación y el nuevo Estado-nación

Los viajes le sirvieron para plantear de manera más definida el papel de la educación en el proyecto que elaboraba. Propuso un programa de Educación 'popular' a cargo del Estado "*... que principia (sic) en la Cuna, se prepara en la Sala de Asilo, continúa en la escuela primaria y se completa en las lecturas orales, abrazando toda la existencia del hombre*"<sup>60</sup>.

El Estado estaría a cargo de la educación de los futuros ciudadanos, tal definición se originó en las reflexiones que les generaron las revueltas europeas iniciadas en 1848 y finalizadas en 1850 y que en Francia produjeron el paso del Estado tutelar<sup>61</sup> al Estado basado en el sufragio universal<sup>62</sup>. Sarmiento adhería a este último, pero advertía que debía educarse a los ciudadanos para ejercer el derecho electoral.

En el tratamiento de este punto, expuso la posición ambivalente que sostenía sobre las clases populares, planteaba que debían acceder a derechos políticos pero, su situación de pobreza y falta de educación los convertía en 'sujetos peligrosos' capaces de atentar contra la propiedad privada de los grupos privilegiados y el orden político a construir<sup>63</sup>. Estados Unidos resultó otra vez el ejemplo a imitar, porque habría logrado controlar posibles subversiones a través de la propagación masiva de la alfabetización aportando a la consolidación del status quo<sup>64</sup>.

La participación civil se daría en la educación, aunque también este tópico fue definido de modo contradictorio, Puiggrós (1990:87) señala que Sarmiento había

---

<sup>60</sup> Sarmiento, D. (1989) Educación Popular. Buenos Aires, Banco de la Provincia de Córdoba, p.48.

<sup>61</sup> En el estado tutelar el acceso a los derechos políticos se basaba en la propiedad de los individuos.

<sup>62</sup> "*... el derecho de todos los hombres a ser reputados suficientemente inteligentes para la gestión de negocios públicos por el ejercicio del derecho electoral, cometido a todos los varones adultos de una sociedad, sin distinción de clase, condición, ni educación.*" , Sarmiento, D. (op.cit.), p.56.

<sup>63</sup> "*... las masas están menos dispuestas al respeto por las vidas y de las propiedades a medida que su razón y sus sentimientos morales están menos cultivados. Por egoísmo (sic), pues, de los que gozan hoy de mayores ventajas en la asociación, debe tratarse cuanto antes de embotar aquel instinto de destrucción que duerme ahora, y que han de despertar la vida política misma y la influencia de las ideas que se irradian sobre todos los pueblos cristianos.*" Ibid., p.57.

<sup>64</sup> "*... No sucede así en Estados Unidos, donde la difusión de la lectura ha asimilado la manera de vivir del rico y del pobre. Las casas de unos y otros en proporciones distintas tienen sin embargo las mismas formas, iguales materiales entran en su construcción,... y los utensilios son de la misma clase aunque de calidades diversas ... por la razón muy sencilla de que siendo todos capaces de leer y teniendo el hábito de recorrer los diarios, encuentran en ellos de cuanto invento útil se hace...*" Ibid., pp.69-70.

imaginado en *Educación Popular* la utopía de la República democrática en la que el pueblo participaría, a través de las sociedades y bibliotecas populares, pero concibiéndolo a este como una abstracción vaciada de sus múltiples determinaciones sociales y políticas. Definió a la población como masa resultante de la desorganización de los insurrectos del interior y los gauchos, y la ubicó en el lugar de sujeto educable antes que en activo participante.

Por otro lado, anticipándose a la posibilidad de desarrollo industrial de los países latinoamericanos, advirtió que la educación serviría para formar a los sujetos productivos necesarios<sup>65</sup>, a la vez que, permitiría el desarrollo de la moralidad<sup>66</sup>, formaría en hábitos de regularidad y de respeto a poderes externos a la familia provenientes del Estado y el mundo del trabajo.

Frontera y educación son términos que, tanto en *Viajes* como en *Educación Popular*<sup>67</sup>, aparecen relacionados. La imagen de territorio nacional unificado que sostenía sobre Estados Unidos colaboró en la aprehensión de dicha vinculación, señaló que en aquel país todos los habitantes, incluidos los de la frontera, al estar alfabetizados eran estimulados al consumo<sup>68</sup>, accedían al conocimiento de los

---

<sup>65</sup> Sobre los obreros yanquis aseguraba, "*El obrero, el maquinista, son hombres educados; su trabajo por tanto es perfecto, sus medios ingeniosos; y pudiendo calcular el tiempo y el producto, producen mayor cantidad de obra más perfecta.*" Sarmiento, D. 1858, p.173.

<sup>66</sup> Afirmaba que el desarrollo de la misma se alcanzaba cuando no se carecía de medios de subsistencia, se era higiénico y no se tenían vicios. Sarmiento, D. *op.cit.*, pp.70-71.

<sup>67</sup> Halperin Donghi (*Op.cit.*:47) ha señalado la vinculación entre educación y conformación del mercado interno en Sarmiento. Este habría descubierto en Estados Unidos la importancia de la palabra escrita en una sociedad que se organizaba en torno a un mercado internacional y no una muchedumbre de semiaislados mercados locales, ese mercado sólo podía estructurarse mediante la comunicación escrita con un público potencial muy vasto y disperso.

<sup>68</sup> "... es ya general en todos los pueblos civilizados, ... la costumbre de anunciarse en el frente de los edificios, las fábricas, los almacenes, efectos, libros que contienen, con los nombres de abogados, médicos, ingenieros, y cuantas profesiones y objetos puedan llamar la atención a los pasantes. Esta práctica que de las ciudades europeas y norteamericanas hace un inmenso cartel, o una minuta de cuanto en ellas se contiene, supone en el público el conocimiento de la lectura, para que los ojos puedan recorrer al paso aquellos significativos caracteres. No es posible sin duda darse una idea de la influencia civilizadora que tal práctica ejerce sobre la masa popular..." Sarmiento, D. (*op.cit.*), p.68.

avances tecnológicos<sup>69</sup> y se informaban de los asuntos públicos<sup>70</sup>. De esta manera reforzaba el mito de jardín del que participaba.

### **- Arquitectura escolar y formación de ciudadanos**

La arquitectura escolar fue definida como una herramienta en la búsqueda por formar sujetos productivos y disciplinados. Consideró a los edificios escolares como una de las condiciones esenciales para el desarrollo de la enseñanza.

Las escuelas de Argentina y Chile resultaban ser lugares de cristalización de la barbarie, al faltar en ellas estímulos, necesidades y comodidades,

*“... No hay, nada en efecto, más lamentable que la organización de nuestras escuelas. ... El mal que aqueja a nuestro pueblo ... y que la mantiene en un estado normal de barbarie, viene del desaliño, y de la falta habitual de aquellas pequeñas, pero multiplicadas comodidades ... Los pueblos bárbaros permanecen estacionarios, menos por el atraso de sus ideas que por lo limitado de sus necesidades y por sus deseos. Donde basta una piedra, o un trozo de madera para sentarse, la mitad de los estímulos de la actividad humana están suprimidos.”*<sup>71</sup>

Participaba de este modo de un conjunto de ideas aceptadas en los países europeos y en Estados Unidos, que desencadenaron un proceso conjunto en el que los grupos de poder establecían cuales eran los lugares para transmitir los saberes legítimos, excluyendo a otros, definiendo a la escuela como el lugar construido específicamente para educar (Zarankin, 2002, Viñao Frago, 1994). Sarmiento señaló como problema que los edificios argentinos en los que se educaba no habían sido construidos para tal fin, refiriéndose específicamente al uso de casas adaptadas para enseñar<sup>72</sup>.

Asumía la potencialidad de los edificios escolares en la generación de marcos sensoriales y motores a través del “espectáculo” que brindaban, es decir, su presencia

---

<sup>69</sup> *“... siendo todos capaces de leer y teniendo el hábito de recorrer los diarios, encuentran en ellos de cuanto invento útil se hace... de donde resulta que los progresos de la civilización y los descubrimientos de las ciencias..., allí se propagan en un solo año y van hasta las extremidades más lejanas de los bosques a recibir inmediata aplicación...”* Ibid., pp.69-70.

<sup>70</sup> *“ ... La posta sonará a la puerta de cada aldea lejana y depositará en ella, en algún papel público, un tópico de conversación y una noticia de las novedades de la unión.”* Sarmiento, D. (1858), *Op.cit.*:109.

<sup>71</sup> Ibid., p.311.

<sup>72</sup> Ibid.,p. 297.

material y su funcionamiento<sup>73</sup>. Los niños estaban en contacto con un escenario estéticamente negativo para su formación<sup>74</sup>, su propuesta transformadora radicó en un programa de construcción de edificios escolares en los que se cumpliera con los principios de orden, comodidad, higiene, gusto y lujo, *“Nuestras escuelas deben... ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No sólo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo... sino también la comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo en la decoración, que habitué sus sentidos a vivir en medio de estos elementos indispensables para la vida civilizada.”*<sup>75</sup>

Escolano (1994) sostiene que la arquitectura escolar se constituyó, en la modernidad en una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores. En Sarmiento los principios materializados en los edificios aportarían al objetivo de formar ciudadanos limpios, sanos, ordenados y estimulados al consumo de bienes, cualidades necesarias para el orden que buscaba construir en su país. Desde el capítulo III en adelante veremos de que manera se vinculó el programa sarmientino con la construcción de escuelas en las ciudades y colonias en Argentina, entre 1900 y 1910.

---

<sup>73</sup> Escolano (1994:100) define a la arquitectura escolar como un programa, una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores como los de orden, disciplina y vigilancia, unos marcos para el aprendizaje sensorial y motórico.

<sup>74</sup> *“... sus miradas no caen sino muebles viejos, manchados, murallas sucias y objetos nauseabundos por todas partes. ¿Es ésta, por ventura, la educación que van a recibir los niños, en una escuela pública?”* Sarmiento (1989: 311).

<sup>75</sup> *Ibid.*, p.311.



- **Cierre**

El relato de viaje da cuenta de la elaboración del proyecto de Estado-nación. En él, Sarmiento discute y descarta modelos al ritmo en que recorre las diferentes ciudades y zonas rurales de Norteamérica. Se desencanta de Europa y en su lugar propone a Estados Unidos como país a imitar.

Entre Facundo y Viajes, la frontera pasó de ser definida como desierto peligroso y bárbaro a ser mirada, desde una perspectiva economicista, como un territorio de tierras libres a poblar por individuos civilizados y donde re-crear el progreso material, la civilización y la democracia.

Sarmiento creyó ver en Estados Unidos la concreción de la conexión total del territorio nacional necesaria para su país de origen, a través del desarrollo de vías y medios de transporte y comunicación, el poblamiento y explotación de las tierras, la creación de villas y ciudades en la frontera, la existencia de población alfabetizada e ideológicamente homogénea, participando políticamente, estimulada al consumo y a la producción.

En los contrastes experimentados admiró la forma en que los yanquis ocupaban y civilizaban la frontera y a la vez, reflexionó sobre las condiciones sociales y económicas que permitirían su realización en Argentina. La nación civilizada se concretaría si el Estado garantizaba a los hombres acceso a la tierra, la posibilidad de generar riquezas a través de su trabajo y la educación básica; requisitos que cumplidos permitirían el uso de la libertad y desarrollo de la razón individual.

En el proyecto planeado Sarmiento definió que las funciones de la educación serían: la producción de población necesaria para la nueva nación. A través de saberes y edificios se educaría a la masa inculta en los derechos y deberes para su futura participación en un Estado democrático, en las aspiraciones económicas y en la disciplina para el trabajo jerarquizado.

## **Capítulo II. La revisión del Estado y el sistema educativo a principios del S. XX. El viaje a Estados Unidos del Inspector de escuelas de Territorios Nacionales Raúl B. Díaz (1908)**

En este capítulo se analiza el informe de viaje a los Estados Unidos del Inspector General de Escuelas de los Territorios Nacionales Raúl B. Díaz, publicado en 1908 en la revista *El Monitor de la Educación Común*<sup>76</sup>, órgano de difusión oficial del Consejo Nacional de Educación.

El inspector viajó a los Estados Unidos con dieciocho años de experiencia de trabajo en los Territorios Nacionales (TN). El informe da cuenta de los contrastes experimentados entre aquel país y Argentina, el uso que hace de los mismos para publicar cuestionamientos al Estado y sistema educativo argentinos, evaluar el grado de progreso en la frontera y sus escuelas, realizar propuestas para la educación de la infancia pobre, inmigrante e indígena, pobladora de los TN. Aspectos que serán presentados en la segunda parte de este capítulo.

En la primera parte exponemos una breve caracterización del escenario de partida del inspector, esto es, el contexto político, social y económico de Argentina durante el período oligárquico conservador, referencias sobre la configuración adquirida por el sistema educativo del país y la organización institucional de los Territorios Nacionales, ámbitos de trabajo del inspector.

En el análisis del relato de viaje a Estados Unidos buscamos responder a las siguientes preguntas,

*¿Cómo presenta Díaz al Estado norteamericano?, ¿qué aspectos cuestiona al Estado argentino?*

*¿Cómo presenta al sistema educativo de aquel país y cómo al de origen?*

*¿Cómo evalúa la concreción del proyecto de civilización y progreso en la frontera su país?*

---

<sup>76</sup> Díaz Raúl B. (1908) *Viaje a los Estados Unidos de América. Notas sobre Educación*. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, No. 432, Serie 2, No.52, Diciembre de 1908.

El mismo constó de 202 páginas sobre las 325 del total de esa edición, se trató de una edición especial en relación al número total del páginas, los números anteriores fueron editados con menos páginas, el No. 50 tuvo 221 páginas y el No.51, 160.

*¿Cuáles son las continuidades entre el relato de viaje de Sarmiento y el de Díaz y cuáles los cambios y progresiones?*

- **El escenario de partida del inspector Díaz. Contexto político, social y económico argentino durante el Estado oligárquico**

- *La organización nacional*

Entre el viaje de Sarmiento a Europa y Estados Unidos (1847) y el del Inspector Díaz (1903), transcurrieron 61 años, el Estado y la nación argentina habían adquirido una conformación diferente a la de finales del rosismo, época en que viajó el primero.

Entre 1852 y 1862 se inició el cierre de las luchas civiles con las batallas de Caseros y Pavón<sup>77</sup>, dando comienzo a un periodo de organización del Estado y modernización de la economía. Las condiciones políticas necesarias para concretar el proyecto de los proscriptos comenzaban a darse.

El proceso de organización inició la consolidación de los atributos materiales del Estado, creándose un sistema de instituciones con alcances nacionales<sup>78</sup>. Sobre la base de la Constitución Nacional, acordada en 1853, se organizó la estructura política básica del país conformándose el poder ejecutivo, el judicial y el legislativo. Se aprobaron además los códigos de comercio y civil, organizando la legislación privada y penal para todo el país (Oslak, 2004; Gorostegui, 2000:96).

El orden interno y la unificación nacional fueron alcanzados por el poder ejecutivo en desmedro de las autonomías provinciales, dándole a aquel un carácter fuertemente centralizado, pues avanzó apropiándose de atribuciones que antes fueran dominios de aquellas o de instituciones civiles como la iglesia. Resultaron ejemplos de apropiación de tales atribuciones la creación del ejército nacional diluyendo los provinciales, el registro de personas antes a cargo de la iglesia y la educación,

---

<sup>77</sup> Posteriormente se sucedieron levantamientos provinciales, como los Peñaloza en La Rioja y López Jordán en Entre Ríos, rebatidos por el nuevo ejército nacional.

<sup>78</sup> Se inicia el período con la llegada de Mitre a la presidencia tras vencer en 1861 al gobierno de la Confederación. Este representaba al autonomismo porteño pero buscaba alcanzar la unidad nacional a través de un gobierno fuerte. A su presidencia siguieron las de Sarmiento (1868-1874) y Avellaneda (1874-1880).

actividad que el Estado nacional buscó y logró controlar, no sin mantener disputas con la iglesia y las provincias (Gorostegui, *Op.cit.*, Oslak, *op.cit.*).

Oslak señala que este modo de organización generó un proceso de expropiación social que implicó la conversión de intereses “comunes” de la sociedad civil en objeto de interés general y de acción del Estado pero, a medida que ocurrió, la sociedad fue perdiendo competencias y ámbitos de intervención en los que hasta entonces intervenía a través de decisiones colectivas (*Ibid.*).

#### - *Economía agroexportadora y colonización*

El crecimiento económico se inició en la década de 1850, el país ingresó a los mercados internacionales como exportador de carnes, lanas y posteriormente cereales. Desde 1862, los gobiernos motorizaron la unificación del mercado interno a través del inicio de extensión de líneas férreas, ampliando la navegabilidad de los ríos y la transitabilidad de caminos. A la vez, se afianzó la dependencia de los países centrales debido a préstamos adquiridos por el Estado para llevar a cabo las inversiones que demandaba el desarrollo de canales y medios de transporte.

Con respecto a la puesta en producción de la tierra, concebida como fuente de riquezas en el proyecto de los proscriptos, se produjeron desde 1852 interesantes experiencias de colonización en Santa Fe, otorgándose en propiedad a inmigrantes pequeñas y medianas parcelas en las que se generó la diversificación de actividades agrícolas y el aumento de centros urbanos promovidos por el comercio. Este impulso fue frenado desde la década de 1870 en que el aumento del valor de la tierra<sup>79</sup> trajo como consecuencias el predominio del arrendamiento sobre la venta, permitiendo la concentración de grandes extensiones en pocas manos y la explotación extensiva sobre la diversificación. En las tierras de la provincia de Buenos Aires y los nuevos territorios ganados a los indígenas en el sur<sup>80</sup> se afianzó el predominio del latifundio dedicado a la ganadería y a la cría de ovejas (Gorostegui, *op.cit.*).

---

<sup>79</sup> Las tierras aumentarán su valor debido a perspectivas favorables del mercado internacional de cereales que produjeron aumento de la demanda, la ampliación de mano de obra por la llegada de población inmigrante para responder a la misma y la modernización de los transportes internos (Gorostegui de Torres, *op.cit.*:101-102).

<sup>80</sup> Durante la presidencia de Avellaneda con la Campaña al Desierto se alcanzó el control de extensos territorios en la Patagonia y su incorporación al sistema productivo, de esta manera se respondía a las

- *La inmigración europea y el surgimiento de la cuestión social*

La población europea esperada comenzó a llegar al país atraída por el crecimiento argentino y las promesas de mejores condiciones de vida. Entre 1870 y 1914 arribaron alrededor de 6 millones de personas, de las cuales aproximadamente la mitad se asentó en forma permanente en el país. Su llegada dio origen a una serie de problemáticas sociales cuya atención y resolución no fueron previstas por la oligarquía gobernante que les frenó el acceso a la tierra, ubicándolos en situación de marginalidad económica y social (Zimmerman, 1995:12).

Las diferencias sociales se agudizaron a finales del siglo XIX, los recién llegados aumentaron la masa poblacional de ciudades como Buenos Aires y Rosario. Entre 1895 y 1914 la población de la ciudad de Buenos Aires creció de 660.000 habitantes a 1.570.000 habitantes. Población que fue absorbida en parte como mano de obra de industrias en desarrollo (Zimmerman, *op.cit.*).

El complejo escenario emergente derivó en el surgimiento de la llamada 'cuestión social', el término fue utilizado para referirse al conjunto de consecuencias sociales del proceso de inmigración masiva, urbanización e incipiente industrialización que transformó el país desde la última década del siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, entre las que se contaron problemas en áreas de vivienda, sanidad y salud pública, el aumento de la criminalidad urbana, la protesta obrera y la organización de corrientes ideológicas que desafiaban la validez de las instituciones políticas y económicas del orden oligárquico (*Ibid.*).

- *Conformación del Estado oligárquico*

Paralelamente a la organización nacional se inició la conformación de una minoría compuesta por la burguesía latifundista y profesionales liberales que hegemonizó el campo político. Este grupo se consolidó entre 1880 y 1916<sup>81</sup> adquiriendo la forma de

---

necesidades de los latifundistas que buscaban expandirse debido al auge de la exportación de lana de oveja (Oslak, *op.cit.*:109).

<sup>81</sup> En 1880, Julio A. Roca llegó la presidencia de la nación, como candidato del Partido Autonomista Nacional, por el mismo partido se sucedieron las presidencias de M. Juárez Celman 1886-1892, Luís Sáenz Peña desde 1892, quien renunció en 1895 y se hizo cargo el vicepresidente J. Uriburu hasta

una oligarquía. El fenómeno oligárquico argentino puede ser caracterizado desde tres puntos de vista, como una clase social determinada por su capacidad de control económico; un grupo político en su origen representativo que se corrompe por motivos diversos; una clase gobernante con espíritu de cuerpo y con conciencia de pertenecer a un estrato superior (Botana, 1985).

La oligarquía creció amparada por el régimen político conformado en el Congreso Constituyente (1853) en el que se aprobó la fórmula de participación política restrictiva. Fórmula diseñada por Alberdi, quien tradujo valores e intereses dominantes en el país y por ello perduró en el tiempo otorgándole un marco valorativo al régimen iniciado en 1880.

Bajo este régimen se escindieron los derechos políticos de los civiles, distinguiendo ciudadanos de habitantes. La participación política se restringió a una minoría ilustrada, poseedora de riqueza y prestigio, por un lado y por otro, los habitantes a quienes les fue vedada, pero se le aseguraron las garantías para la actividad civil. La ‘calificación’ demandada como requisito al legislador o gobernante llevó a que el poder económico se confundiera con el poder político (Botana, *Op.cit.*).

Se trataba del diseño del régimen político que permitiría concretar el progreso económico, la libertad civil traería la inmigración, la riqueza y las industrias. Alberdi confiaba en que la desigualdad social fuera superada a través del ejercicio de la libertad civil que generaría el crecimiento de la riqueza.

Por otra parte, se produjo desde 1890 una crisis financiera que generó inflación, los trabajadores urbanos debieron soportar largas jornadas laborales, bajos salarios e inflación, factores que llevaron a la gestación y organización del movimiento obrero en el que tuvieron importante participación los inmigrantes europeos. El Estado respondió con la aprobación de la Ley de Residencia, la que permitía deportar o impedir la entrada de extranjeros cuya conducta comprometiera la seguridad nacional o perturbara el orden público.

---

1898 año en que J.A. Roca llegó al poder por segunda vez hasta 1904, lo siguió Manuel Quintana quien gobernó desde 1904 a 1910 y desde 1910 hasta 1914 Roque Sáenz Peña, los dos años posteriores a su muerte gobernó Victorino de la Plaza.

Desde aquella conflictiva última década del siglo XIX, la oligarquía comenzó a recibir embates políticos no sólo originados en el movimiento obrero y la emergente izquierda (anarquista, comunista y socialista), sino también en su seno, produciéndose rupturas y distanciamientos.

Las constantes prácticas de fraude y manipulación que les permitían perpetuarse en el poder, llevaron a que un grupo de la clase tradicional, con aspiraciones republicanas y democráticas y otro de origen medio e importante crecimiento crearan la Unión Cívica Radical. Esta produjo algunos intentos revolucionarios que fueron sofocados por el Estado nacional<sup>82</sup> pero que creció en adherentes y alcanzó el poder a través del triunfo electoral en 1916 sobre la oligarquía en el poder desde hacía 36 años (Romero, 2002).

### **La organización institucional de los Territorios Nacionales**

Al organizarse el Estado nacional, los Territorios Nacionales fueron definidos por la Constitución Nacional (1853) como estados intermedios, entre las provincias y el ‘desierto’. Se entendía que eran espacios inexplorados e inhabitados, no sujetos al dominio de gobierno local alguno, por lo que quedaron subordinados a la jurisdicción nacional desde 1862 (Oslak, *op.cit.*:134).

El problema substancial para el Estado era la ocupación de estos extensos espacios, a través de la cual buscaba resolver dos cuestiones, el “problema indígena” obstáculo para ampliar las fronteras interiores, incorporarlos políticamente e integrarlos económicamente al modelo agroexportador, la segunda cuestión, demostrar la legítima soberanía ante los litigios limítrofes, buscando fortalecer las fronteras externas (Leoni, 2001).

Concluida la guerra con Paraguay se creó la Gobernación del Chaco en 1872 que incluía a las actuales provincias de Chaco y Formosa y parte de territorio paraguayo. Su capital fue Villa Occidental, la que luego de finalizado el conflicto limítrofe con Paraguay debió abandonarse y trasladarse a Formosa en 1879. Posteriormente la gobernación se dividió en los territorios de Chaco y Formosa (Leoni, s/f).

---

<sup>82</sup> Nos referimos a la Revolución del Parque en 1890 y a un levantamiento liderado por Yrigoyen con apoyo militar, en 1905.

En 1884, vencidos los indígenas del sur e iniciada la campaña militar hacia el Chaco y para dar fin a su ocupación se aprobó la Ley Orgánica de los Territorios Nacionales, (No.1.532). La misma determinó que el territorio nacional argentino estuviera dividido en 14 provincias y 9 TN, Misiones, La Pampa Central, Chubut, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Chaco y Formosa.

Los TN fueron divisiones político-administrativas sin autonomía, sus gobernadores eran designados por tres años por el poder ejecutivo de acuerdo con el Senado, tenían como funciones velar por el cumplimiento de las leyes y disposiciones nacionales, dictar reglamentos y ordenanzas relativas a la seguridad, administración y fomento del territorio. Existían en los territorios reparticiones públicas nacionales que restringían fuertemente las atribuciones de los gobernadores; del Ministerio del Interior dependían las oficinas de Correos y Telégrafos, el control sobre las reducciones indígenas y la Asistencia Pública; del Ministerio de Agricultura las oficinas de Tierras, Inmigración y Defensa Agrícola; del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública las escuelas, la justicia letrada y la cárcel de encausados; del Ministerio de Obras Públicas la Dirección Nacional y Ferrocarriles del Estado; del Ministerio de Hacienda la recaudación fiscal, aduanas y el Banco Nación; del Ministerio de Guerra los regimientos e inspectores de milicia; del Ministerio de Marina la Prefectura (Leoni, 2001, 45-46). Las enumeramos con el fin de ilustrar la fuerte incidencia de los organismos nacionales en los TN en desmedro de la autonomía de las autoridades locales.

Sus habitantes carecían de derechos políticos, no podían participar de las elecciones presidenciales ni de legisladores nacionales ni aspirar a ocupar cargos públicos. La ley 1.532 establecía que se formarían legislaturas en las gobernaciones de más de 15.000 habitantes, disposición que nunca se implementó. Se estableció la división departamental para atender servicios de policía, justicia y régimen municipal. El concejo municipal estaba compuesto por cinco concejales electivos y en poblaciones de menos habitantes, desde 1907, se crearon comisiones de fomento, cuyos



miembros eran designados por el Ministerio del Interior<sup>83</sup>, en casos de ausencia de esta comisión, la autoridad estaba en manos de los jueces de paz o del Registro Civil, Estafetas o Policía (Bandieri, 2000; Leoni, *op.cit.*).

Se concibió a los TN como “provincias en ciernes” dependientes tutorialmente de las autoridades centrales. El Poder Ejecutivo designaba a sus funcionarios, repartía tierras, recaudaba las rentas, fijaba los impuestos y derivó en una pesada burocracia centralizada que quitaba eficiencia a la administración territorial de autoridad limitada y escaso presupuesto para hacer frente a los gastos (Bandieri, *op.cit.*:138).

La posibilidad del control estatal e incorporación de los TN a la economía agroexportadora requería ocuparlos con población y realizar inversiones para la construcción de puentes, caminos, extensión del ferrocarril, construcción de escuelas e instalación de demás servicios necesarios para asentar a la población que trabajaría en las actividades productivas. A finales del siglo XIX y durante la primera década del siglo XX el poblamiento fue lento e inestable y no estuvo exento de conflictos por la posesión de las tierras, la dotación de infraestructuras resultó insuficiente<sup>84</sup>. No pretendemos agotar aquí las problemáticas vinculadas a la colonización de los TN, las ampliaremos en los siguientes capítulos, sino caracterizar la organización institucional de los mismos y las formas de relación con el poder central para entender las posiciones sostenidas por los inspectores escolares ante la política centralista del Estado.

### **La conformación del sistema educativo**

El sistema educativo argentino fue creado bajo el mandato sarmientino según el cual la escuela posibilitaría fundar un nuevo orden para la República, produciendo nuevos sujetos sociales y políticos, transformando las costumbres y el estilo de vida de los argentinos (Puiggrós, 1990). La barbarie proveniente de la montonera criolla, peones rurales que no conocían otra autoridad que la del patrón, pobres de alrededores de las

---

<sup>83</sup> Se trataba de vecinos representativos del lugar propuestos por el gobernador del territorio a aquel Ministerio.

<sup>84</sup> En el Capítulo III, abordaremos más detalladamente la problemática del proceso de ocupación de los TN, profundizando en el caso del Territorio Nacional del Chaco al analizar el proyecto que el Inspector Díaz propone para alcanzar la civilización y el progreso en la frontera interna.

ciudades que “... ante la menor oscilación del gobierno... se levantan en hordas”<sup>85</sup>, varones y mujeres, adultos y niños, todos debían ser educados por la escuela estatal. Desde finales del siglo XIX los inmigrantes también fueron incorporados a la categoría de sujetos educables debido a su analfabetismo y origen rural o a su adscripción política contraria al orden oligárquico conservador, perdiendo de esta manera el lugar de educadores que el proyecto de los proscriptos les había previsto. La población del país de diverso origen social, político y cultural aprendería en la escuela a leer, escribir, rudimentos de cálculos y alcanzarían una conciencia de nación compuesta por una historia, lengua y cultura común (Artieda, 2003).

El sistema educativo fue organizado entre 1875 y 1905, período en el que fueron aprobadas leyes que sostuvieron la fundación y la expansión del sistema<sup>86</sup> y significaron el avance paulatino del Estado nacional sobre jurisdicciones provinciales, en coherencia con la orientación centralista ya señalada. La Ley 1420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria, aprobada en 1884 tras disputar con la iglesia, tenía jurisdicción en Capital Federal y Territorios Nacionales y significó el triunfo del liberalismo y centralismo estatal. El sistema educativo argentino adquirió la forma de SIPCE (sistema de instrucción pública centralizado y estatal) y se caracterizó por ser laico, escolarizado, verticalizado, burocratizado y no participativo (Puiggrós, 1999).

La ley de educación común estableció la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE), órgano que centralizaba la conducción y el control de la instrucción primaria<sup>87</sup>, ejercía amplias funciones, entre las que se encontraban: dirigir la educación en todas las escuelas primarias, administrar los fondos para su

---

<sup>85</sup> Sarmiento, D. Educación Popular, *op.cit.* p.70.

<sup>86</sup> Se aprobaron las leyes orgánicas para financiar la educación primaria en las provincias con partidas de los presupuestos nacionales (Ley No.463 de 1871; No.2737 de 1890 y No. 3559 de 1887) y la Ley 4.874 o Ley Láinez de 1905 que permitía la creación de escuelas primarias en las provincias (Artieda, *op.cit.*).

<sup>87</sup> Los consejeros del CNE eran designados por el Poder Ejecutivo y sólo el cargo de presidente demandaba acuerdo del Senado. Art. 54, Ley 1420 de educación común en la Capital, colonias y territorios nacionales. 8 de julio de 1884. Consultada en <http://www.unlu.edu.ar/~museo/documentos/1420.htm>

financiamiento, organizar su inspección, dictar los programas de enseñanza y prescribir libros de textos, entre otras<sup>88</sup>.

Acompañaba en la ejecución de la conducción y el control, el cuerpo de inspectores que tenía como funciones vigilar la enseñanza en las escuelas primarias, corregir los errores detectados en la misma, comprobar la fiel adopción de textos e informar al CNE sobre los resultados<sup>89</sup>. El mismo se estructuró en 1890 con un reglamento, una Jefatura General y la creación de la Inspección General de Escuelas de Territorios y Colonias Federales, esta última a cargo de Raúl B. Díaz desde el citado año hasta 1916, desde 1893 fue designado Gregorio Lucero como Sub-Inspector y en 1905 se crearon las Inspecciones zonales, el TN del Chaco quedó incluido en la Zona 5ª a cargo del Inspector Juan Espinoza<sup>90</sup>.

La educación en los TN se caracterizó desde sus inicios por presentar problemáticas particulares tales como la baja asistencia de alumnos a las escuelas y los altos niveles de analfabetismo de sus pobladores; entre las causas que las agudizaban podemos mencionar el escaso número de escuelas construidas, falta de caminos, puentes y medios de transporte que acentuaban el aislamiento, la centralización total de las decisiones en el CNE con asiento en la capital del país, la dispersión y el aislamiento de la población, su pobreza e inestabilidad laboral, la orientación homogeneizadora de la educación estatal que excluía la cultura y lengua de los pobladores de los TN - indígenas, inmigrantes europeos y de países limítrofes -. Estas problemáticas y algunas de sus causas fueron temas de preocupación recurrente para el inspector Díaz y serán analizadas en los posteriores puntos y capítulos.

- **Los temas del informe de viaje**
  - **Centralización versus descentralización**

El foco de las críticas en el informe de viaje del inspector Díaz fue la tendencia centralista del estado nacional y el sistema educativo de su país porque, sostenía, no permitían el crecimiento y participación del pueblo en otras instituciones civiles,

---

<sup>88</sup> Véase Ley 1420 (*op.cit.*)

<sup>89</sup> Véase Art. 35, 36. inc.1-6 y Art.37 de la Ley 1420 (*op.cit.*).

<sup>90</sup> Antonieta de Gabardini (1991).

colaborando en su dependencia del gobierno<sup>91</sup>, a diferencia del carácter descentralizado del estado y sistema educativo norteamericanos<sup>92</sup>, la permanente actualización de sus leyes y la aplicación de reformas necesarias que permitían la realización de la libertad individual, la participación civil y política y la adecuación a las 'nuevas necesidades' de la sociedad<sup>93</sup>.

Díaz planteó la necesidad de poner a las escuelas argentinas bajo la responsabilidad y el gobierno del pueblo, su demanda se vinculaba con la creencia en un Estado que generara condiciones para que la población a través del gobierno de instituciones locales, aprendiera a responsabilizarse de sus actos<sup>94</sup> convencido de los negativos efectos en la formación de los ciudadanos de un sistema educativo centralizado, verticalizado y no participativo.

Estos señalamientos lo muestran cercano a la tendencia democrática radicalizada del campo pedagógico<sup>95</sup>, en disputa con la tendencia normalizadora.

La primera se caracterizaba por oponerse a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias, reclamaba mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa y la promoción del papel docente de los sectores populares. La tendencia normalizadora, por su parte sostenía la educación laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y grupos del naciente bloque popular que asimilaron a la “barbarie”. El aparato escolarizado debía formar al ciudadano, siguiendo la concepción sarmientina de sujeto pedagógico. El vínculo pedagógico tendría la forma de instrucción pública. Para los normalizadores el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso (Puiggrós, 1990).

---

<sup>91</sup> “*Los dirigentes, posicionados en el centralismo no admiten otro tipo de vida institucional fuera del centralismo*”. Díaz, R. *Op.cit.*, p.753.

<sup>92</sup> Destacó del sistema educativo sus rasgos de flexibilidad y democracia. *Ibid.*, p.757-761.

<sup>93</sup> “*La influencia local, estimulada por la iniciativa y ayuda central, multiplicada al infinito, es la célula que produce y caracteriza al organismo escolar ... La división de la autoridad, la iniciativa y decisión del pueblo, son la regla política ...*” *Ibid.*, p.759.

<sup>94</sup> *Ibid.*, p. 949.

<sup>95</sup> Nos referimos a la lucha entre tendencias pedagógicas producida entre 1884 y 1916, estudiada por Puiggrós (1990:37), una era la de los “normalizadores”, la otra, la de los democráticos radicalizados, además de los normalistas católicos, socialistas y algunos anarquistas. En los debates sostenidos por estos grupos se discutía, entre otros temas, las estrategias pedagógicas que se articulaban con proyectos de construcción de la hegemonía.

La lucha entre normalizadores y democráticos radicalizados fue desigual porque los primeros estaban insertos en las bases del poder del SIPCE y hegemonizaron el campo político-pedagógico, en la disputa incorporaron el discurso de los democráticos al discurso escolar subordinándolo a su lógica y en particular a la burocracia escolar (Puiggrós, *op.cit.*:42).

Entre los integrantes de la tendencia democrática radicalizada se encontraban J. Zubiaur, Vergara y Raúl B. Díaz. Vergara, se había constituido como el ‘democrático más radicalizado’ en la estructura del Consejo Nacional de Educación<sup>96</sup> y crítico del carácter centralista del SIPCE (*Ibid.*:57).

Díaz, en el informe de viaje planteó la posibilidad de descentralización del sistema educativo pero reforzando el centralismo intelectual de Buenos Aires ya que propuso que fuera la “... *de las luces...*”<sup>97</sup> la que lo implementara y luego “... *otras ciudades no tardarían en seguir su ejemplo...*”<sup>98</sup>. La diferencia con Vergara radicó en que este último creía que la descentralización se podría implementar tanto en las provincias como en la capital, indistintamente<sup>99</sup>.

En este punto dio cuenta de la postura ambivalente de Díaz en la definición de la participación del pueblo, sobre la población nativa del interior sostenía que llevaba una “*vida cómoda y ociosa*”<sup>100</sup>, por un lado y por otro, ubicaba a los inmigrantes europeos recién llegados en la categoría de sujeto educables no aptos para participar. De esta manera recreó la ambivalencia de Sarmiento quien había concebido al pueblo

---

<sup>96</sup> Puiggrós rescata la figura del inspector Carlos Vergara como la de un educador sistemáticamente marginado por los normalizadores, lo que le permite a la historia de la educación vislumbrar la posibilidad de discursos alternativos en el campo educacional, la existencia de más de un proyecto y de más de una posibilidad, que aunque como alternativas derrotadas fueron determinantes en la constitución del discurso hegemónico. Dice “... *el “loco Vergara” era demasiado acusado, demasiado marginal, como para pasarnos inadvertido, ...su figura permite oír los ecos del conflicto.*” (*Ibid.*: 51).

J. Zubiaur, por su parte, ocupó diferentes posiciones en la estructura del Consejo Nacional de Educación, entre ellas la de inspector y fue el permanente protector de Vergara.

<sup>97</sup> “*¿Por qué no poner las escuelas bajo la responsabilidad y gobierno del pueblo donde, como en la Metrópoli, existen luces suficientes que pueden asegurar el ejercicio de esta facultad?... Buenos Aires como capital intelectual, comercial y política, tiene la obligación moral de ponerse al frente de este nuevo movimiento.*” Díaz, R. *op.cit.*, p. 949.

<sup>98</sup> *Ibid.*: 761.

<sup>99</sup> “... *conviene recordar que con tres o cuatro ideas sencillas, puede hacerse obra gloriosa en una provincia argentina o en la capital argentina, sin que nada pueda, luego, impedir su propagación en todo el país.*” Vergara en Puiggrós (*op.cit.*:74).

<sup>100</sup> Díaz, *op.cit.* p.756.

como una abstracción vaciada de sus múltiples determinaciones sociales y políticas, como hemos señalado en el capítulo anterior.

Díaz compartía con la oligarquía la concepción sostenida sobre los inmigrantes al advertir, “... *entra a la Argentina junto con lo bueno, lo malo, como ser hombres masa, inútiles o peligrosos, ó sea inmigrantes incultos, haraganes, incapaces de sostenerse al principio, sin poder creador ni energía para allanar las dificultades de la vida.*”<sup>101</sup>

### **- La infancia pobre y el principio de igualdad en la escuela**

En el relato Díaz mostró su receptividad hacia la ‘cuestión social’ planteando las problemáticas de la infancia en Argentina, expresadas a través del ausentismo y deserción de alumnos en las aulas, hijos de inmigrantes que no hablaban el castellano, niños trabajadores y de la calle.

El inspector hacía referencia a la situación de la infancia pobre y abandonada de la ciudad de Buenos Aires, lugar donde la cuestión resultaba más visible debido a que la población infantil era mayor en las ciudades que en las zonas rurales, pero además porque la situación de este grupo poblacional se había complejizado a la par de la complejización de la sociedad. Hacia 1890 se produjo un notorio aumento de la población y cambió la composición de la misma como consecuencia de la inmigración. De tales cambios nos interesa señalar el aumento en el porcentaje de niños nacidos de matrimonios ilegítimos, llamados *niños ilegítimos*, en una proporción de 211 sobre mil, según datos del censo de 1895<sup>102</sup>, resultaba el grupo más vulnerable al abandono y la pobreza.

Carli (2001:82) considera que la percepción de la problemática infantil en la época no se debía sólo al aumento señalado sino a varios fenómenos, tales como la precariedad de las situaciones familiares que provocaba la falta de contención de los

---

<sup>101</sup> *Ibid.* p.763.

<sup>102</sup> De 1.122.194 nacimientos constatados en 1895, 885.610 habrían sido legítimos y 236.584 ilegítimos. En el código civil la categoría de ilegítimos o extramatrimoniales, incluía la categoría de hijos naturales, estos eran los nacidos de padres que al tiempo de la concepción pudieron casarse. Los naturales cambiaron su posición jurídica en 1985 al aprobarse la ley 23.264 que consagró la plena igualdad con los hijos matrimoniales (Carli, 2001; Santopinto y Taverna, 2002).

niños en el hogar<sup>103</sup>, la intolerancia de ciertos sectores de la sociedad frente a la niñez en la calle y por último, a las limitaciones del aparato estatal e incapacidad del sistema educativo para imponer la obligatoriedad en estas situaciones.

Los trabajos de los niños iban desde la inserción en industrias urbanas hasta los oficios callejeros y el trabajo rural. En 1903 trabajaban en las industrias, talleres y comercios de Buenos Aires, 10.922 menores de 16 años (Carli, *op.cit.*:147).

A principios del siglo XX la emergencia de la cuestión social de la infancia llevaba a replantearse el dispositivo original para su normalización, la asistencia obligatoria a la escuela común estatal.

En la visita al sistema educativo estadounidense, Díaz encontró formas de responder a la complejidad que presentaba la infancia, allá se atendía a las diferencias desde un discurso y prácticas con sustento ‘científico’ respondiendo a las necesidades ‘patrióticas’ de convertir a los niños en ciudadanos<sup>104</sup>. Se los clasificaba y diferenciaba en “normales, subnormales y anormales”. Particularmente nos interesa aquí analizar las diferencias entre normales y subnormales debido a que la última categoría incluye a diferentes sujetos sociales y culturales.

Los normales o *regulares*, definidos a través de un lenguaje difuso con resabios metafísicos, eran los “... sanos de cuerpo y alma, robusta, clara mente, activa voluntad con poder de iniciativa, capaces de propia dirección en el entendimiento de los hechos.”<sup>105</sup>.

La inclusión en la categoría de subnormales se determinaba en función a diferentes atributos, a saber, no poseer un rasgo que definía la pertenencia a la nacionalidad estadounidense, el dominio de la lengua inglesa; por conductas que pusieran en riesgo el orden disciplinario y por deficiencias físicas que disminuyeran el rendimiento del alumno en los tiempos escolares previstos<sup>106</sup>.

---

<sup>103</sup> Entre estas menciona las condiciones del conventillo que los expulsaban a la calle y la incapacidad de los padres para sostener a los hijos sin el aporte de estos (Gutiérrez y González en Carli, *op.cit.*).

<sup>104</sup> Díaz, *op.cit.*, p.778.

<sup>105</sup> *Ibid.*, p.777.

<sup>106</sup> “... los hijos de inmigrantes que no hablaban inglés, los niños lerdos, débiles, indiferentes, los raboneros incorregibles y los niños con órganos defectuosos, afectados por alguna debilidad.”, estos últimos, advierte, no se corresponden con el grupo de los “mentalmente desequilibrados, violentos o imbéciles...” (*Ibid.*:777) a quienes destina a instituciones especiales como el asilo.

Estas distinciones dan cuenta de un proceso de redefinición del principio de *igualdad* en la escuela, a fines del siglo XIX este no podía continuar siendo real sino bajo la condición de clasificar, a través de diferentes discursos, a aquellos a los que la escuela no podía tolerar (Muel, 1991).

Sobre la particularidad que este proceso adquirió en Argentina, Puiggrós (*Op.cit.* 115-116) señala que, entre finales del siglo XIX y principios del XX, el sistema educativo se encontraba con la necesidad de generar control social a través del disciplinamiento de los sujetos sociales. Pedagogos, psicólogos, médicos y criminalistas argentinos se vieron en la tarea de imaginar, inventar formas de encerrar, aislar, eliminar las conexiones de los sectores de la sociedad que eran disonantes con el perfil del escolar - futuro ciudadano elegido como modelo. Definieron que contenidos tendría la “barbarie”, construyendo barreras político-culturales que impidieran su difusión, delimitaron distancias, límites y matices, crearon una escala elaborada de categorías sociales, afinaron los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales, así como también, diseñaron los caminos de salida y sus destinos sociales.

Díaz encontró en la escuela estadounidense una definición de límites, matices y destinos para la problemática de la infancia y propuso imitarla. En aquel país, los hijos de inmigrantes por no hablar inglés eran calificados como ‘subnormales temporarios’, en tanto y en cuanto asistieran a clases especiales a aprenderlo y mejoraran su rendimiento en clases regulares. Los indisciplinados ocuparían un lugar marginal en el sistema, para ellos había escuelas de reforma ‘*un hogar y una escuela*’<sup>107</sup>, a cargo de un matrimonio ‘*capaz de cumplir con las funciones de padre y madre*’<sup>108</sup>, aislados de las ciudades y de la influencia de sus familias, sin ser de reclusión total<sup>109</sup>; la marginalidad de esta categoría de niños tendería a ser permanente, pues accederían a una enseñanza predominantemente práctica y más limitada que la de las escuelas regulares<sup>110</sup>.

---

<sup>107</sup> *Ibid.*, p.790.

<sup>108</sup> *Ibid.*, p.790.

<sup>109</sup> Díaz resalta la ausencia de muros en las escuelas de reformas. Ver *Ibid.*, p.790.

<sup>110</sup> Ver *Ibid.*, p.790-794.



Estas propuestas nos permiten vincular a Díaz con el reformismo liberal, postura ideológica sostenida por funcionarios políticos e intelectuales de la época favorable a introducir cambios en las instituciones vigentes del Estado liberal para dar respuesta a la cuestión social (Zimmerman, *op.cit.*)<sup>111</sup>.

Propuso modificar la Ley 1420 para cumplir la obligatoriedad<sup>112</sup>, desde una posición reformista conservadora<sup>113</sup> al sostener que “... *la revisión de la Ley Nacional de Educación del 84 ... es de necesidad sentida... Adaptarla a las necesidades del presente, suprimiendo restricciones y favoreciendo el crecimiento de todo germen vital, substituyendo lo viejo por lo nuevo,... Conservar una cosa no es solo (sic) mantenerla intacta: es agrandarla, mantenerla siempre nueva, sujeta a la corriente del progreso.*”<sup>114</sup>

El inspector dio cuenta de su oposición al trabajo de niños en Buenos Aires<sup>115</sup> y recurrió a uno de los aspectos que los reformistas cuestionaban al liberalismo, el ‘*insaciable mercantilismo*’, pero su postura resultó otra vez conservadora porque no

---

<sup>111</sup> En materia de política social las posturas reformistas se traducían en una decisión de abandonar los principios del *laissez faire* que supuestamente habían caracterizado al liberalismo decimonónico, pero manteniendo una rígida oposición al cambio revolucionario – radical que pretendía alterar por completo los fundamentos del sistema, cayendo en el llamado “socialismo de Estado” o en los peligros de la anarquía (Zimmerman, 1994:15).

<sup>112</sup> A través de “*Reglamentar el principio legal sobre la asistencia obligatoria: a) Creando inspectores de asistencia en las ciudades, villas y lugares de conformidad á (sic) la diferencia de condiciones y necesidades ... b) fijando multas u otras penas y facilitando su aplicación ... c) Autorizando la fundación de escuelas diurnas y de total detención para niños incorregibles, delinquentes y subnormales*”. Díaz, R. *op.cit.* :950.

<sup>113</sup> Zimmerman (*op.cit.*) explica esta postura, al parecer contradictoria, señalando que liberal y conservador fueron muchas veces interpretados como características complementarias más que opuestas, resultaron influencias presentes en alguna forma u otra desde la década del ‘90 en prácticamente todas las políticas organizadas, sirviendo como “piso” ideológico común sobre el cual la diversidad y el disenso se levantaron con frecuencia.

El conservadorismo era entendido como una actitud de oposición a los cambios bruscos o violentos en el orden político y no como una negativa filosófica al avance de los principios liberales progresistas (*Ibid.*).

<sup>114</sup> Díaz, R. *Op.cit.*:761.

<sup>115</sup> El partido socialista había instalado en esta época la denuncia del trabajo de niños en las ciudades. En 1906 el diputado socialista Alfredo Palacios presentó al Congreso el Proyecto de *Ley Reglamentaria del Trabajo de las Mujeres y los Niños* en el que se proponía proscribir el trabajo nocturno para mujeres y varones menores de dieciséis años y abolir el trabajo a destajo para varones menores de dieciséis y mujeres menores de dieciocho. El mismo fue aprobado en 1907, aunque resistido principalmente por la Unión de Industriales Argentinos (UIA) (Panettieri, 1984).

lo atacó de manera radical sino que, reclamó formas compatibles entre los derechos de los niños y aquel<sup>116</sup>.

### - Frontera y escuelas

Entre 1891 y 1903<sup>117</sup>, Díaz sostuvo la visión sarmientina de la frontera, concibiéndola como espacio vacío donde concretar el progreso material y civilización de la nación, poblándola con inmigrantes europeos agricultores. Desde 1904 comenzó a publicar informes de la educación en los TN que daban cuenta del proceso de construcción de una mirada más realista y crítica.

Los contrastes experimentados con la frontera estadounidense le permitieron cuestionar la forma en que se poblaba la de su país. En Estados Unidos, describía, “... *la población rural es concentrada y ofrece a cada paso ciudades, pueblos, villas... centros agrícolas, fabriles, mineros y pequeños caseríos con correo é iglesia. Una colosal red de ferrocarriles, vapores, tranvías eléctricos y teléfonos, une todos los terrenos del país y se eslabona con caminos carreteros...*”<sup>118</sup>. En cambio, los TN argentinos eran: “... *vastos territorios vacíos, con 250.000 habitantes, considerablemente esparcidos, dedicados con preferencia á (sic) la expansiva vida pastoril y á (sic) la agrícola, aislados por los desiertos y la falta de vapores, ferrocarriles ... teléfonos y buenos caminos carreteros ...*”<sup>119</sup>

Con respecto a la frontera de su país, observó el ritmo lento en que se concretaba la civilización, señaló la ausencia del Estado, calificó a la organización de las escuelas en los TN como improvisada<sup>120</sup>, consideró que los fondos destinados a su creación

<sup>116</sup> “Cuándo veremos a esos niños abandonados, camino a la escuela, y á (sic) las corrientes del mercantilismo en formas más compatibles con los derechos de aquellos y el porvenir de la nación? Díaz, R. (1908) *op.cit.*, p.773.

<sup>117</sup> Véase informes publicados En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *El Monitor de la Educación Común*. No. 206-Año XI, No. 214-Año XI, No. 218-Año XI, No.226-Año XII.

<sup>118</sup> Díaz, R. (1908) *op.cit.*, p. 820.

<sup>119</sup> *Ibid.*, p.820.

<sup>120</sup> “... *los Territorios reclaman un fondo permanente que asegure la marcha progresiva de sus escuelas, librándolas del andar lento y de las detenciones temporarias ocasionadas por las vicisitudes políticas, el olvido... Nunca podrá decirse ni demostrarse que una alta previsión ha precedido la organización de los Territorios, (sic) y consultado su presente y porvenir.*” *Ibid.*, p.949-950.

eran escasos<sup>121</sup> y que las extensas distancias entre escuelas y poblaciones eran obstáculos para alcanzar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar<sup>122</sup>.

Sobre la búsqueda del poblamiento de la frontera con inmigrantes opinó que no derivó en su civilización, “*Se propone poblar la tierra desocupada,... descuidando la calidad intelectual del poblador grande ó chico. Según el Doctor Zeballos... el 90% de la mujeres de procedencia española, jóvenes y fuertes, desembarcadas en 1904-1905, no sabían leer ni escribir.*”<sup>123</sup>, a la vez que calificó a la población nativa de los territorios como “... *gentes que carecen del hábito de proveer su propia educación, sin la habilidad necesaria y sin recursos...*”<sup>124</sup>.

Díaz compartía con la elite gobernante la imagen desvalorizadora de la población nativa e inmigrante de los territorios nacionales, pero a la vez, mostró su capacidad para evaluar la situación en que se encontraban los TN, calificándola de crítica y cuestionó la falta de planificación e inversión del gobierno central para generar el crecimiento de los territorios.

La preocupación respecto a las formas de poblar y civilizar la frontera será más recurrente en los informes del inspector, posteriores a la publicación de su relato de viaje, por lo tanto profundizaremos su análisis en los siguientes capítulos.

### **- Ensayo sobre formas de educar a la infancia indígena**

El Estado y sistema educativo estadounidense, presentados hasta aquí por Díaz como ejemplos a emular, resultaron cuestionados al abordar la educación ofrecida a los indígenas. Criticó la separación de niños indígenas en escuelas y reducciones por considerar que el procedimiento contradecía los principios de igualdad y justicia sobre los que se sustentaba aquella sociedad.

Definió a los indígenas argentinos habitantes de los TN, como '*razas atrasadas*' que debían ser '*preservadas, conservadas, civilizadas y elevadas*'<sup>125</sup> a través de una política estatal. Mencionó a las que vivían en el Chaco argentino, reconoció la

---

<sup>121</sup> *Ibid.*, p.773.

<sup>122</sup> “... *las escuelas, lejos de hallarse en el radio de concentración posible..., distan leguas unas de otras.*” *Ibid.*, p.820.

<sup>123</sup> *Ibid.*, p.773.

<sup>124</sup> *Ibid.*, p.820.

<sup>125</sup> *Ibid.*, p.953.

explotación que sufrían, pero reafirmó el esquema hegemónico según el cual debían ‘civilizarse’ para integrarse a la nación aún al precio de ‘la guerra’<sup>126</sup>.

En la propuesta de educación para indígenas que ensayó, el inspector se movió de manera ambivalente entre la *homogeneidad* y la *particularidad*. Aquella fue *homogénea* porque planteó la necesidad de escuelas para indígenas del territorio nacional sin diferenciar regiones ni etnias y *particular* al constituirse en el primer ensayo que dio cuenta de una preocupación por este grupo de pobladores de la frontera, considerando su nomadismo y costumbres “diferentes” a las promovidas y legitimadas a través de la escuela<sup>127</sup>.

El ‘mestizaje’ en escuelas laicas y estatales para civilizarlos, resultó el programa que Díaz acopló en este relato de viaje. Produciendo su incorporación a la categoría de sujeto educable, de la que Sarmiento los había excluido. Al interior del campo pedagógico, Díaz se diferenció de aquellos inspectores que sostendrán luego, que el Estado no debía ocuparse de su educación y que era conveniente esperar su extinción.<sup>128</sup>

Planteó que civilizarlos debía ser política de Estado, dando cuenta de su oposición a la educación en misiones religiosas<sup>129</sup>. En los Territorios de Chaco y Formosa la orden franciscana había creado tres misiones para indígenas entre 1900 y 1901 en las que funcionaron escuelas para niños, en la Patagonia la orden salesiana también se ocupaba de la educación de los indígenas en las escuelas de las reducciones (Beck, 2003; Nicoletti y Floria, 2004).

La incorporación de este grupo a la categoría de sujetos educables fue reafirmada por el inspector, ya en 1892 publicaba una propuesta para que hijos de indígenas y de los demás pobladores de los TN asistieran a asilos rurales internados. Recomendó los asilos considerando las problemáticas generales de la frontera como la dispersión de

---

<sup>126</sup> ‘...fuera del alcance de la civilización, en guerra con ella o aniquiladas por vicios y especulaciones del hombre blanco’. *Ibid.*:953.

<sup>127</sup> Véase conclusiones preliminares en *Ibid.*, pp.866-867.

<sup>128</sup> “En octubre de 1926, consultado nuevamente el (...) Inspector de la Sección 5ª (Territorio del Chaco) (...), opinaba (...), que la solución del problema del indio, del niño indio, debe abandonarse para siempre por la escuela, confiándolo a ‘la extinción de la raza más que a su redención desde que los métodos hasta ahora implantados, obrajes, fuerza y alcohol’ (sic) han fracasado para beneficiarlo.” Alemandri, 1934 en Artieda y Rosso (2003).

<sup>129</sup> Posición expresada desde 1893, al respecto véase, Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *El Monitor de la Educación Común*. Informe de Territorios y Colonias Federales. No. 218, Año XI, p.458.

población, la escasez de escuelas y la 'peligrosidad' de determinados pobladores<sup>130</sup>. Los presentó como la institución estatal que las resolvería ofreciendo educación común para población 'no peligrosa' y disciplinamiento para la 'peligrosa', a la vez que, colaboraría con el arraigo de pobladores, pues apostó que a su alrededor se formarían pueblos.

El conocimiento de formas de tratamiento a la cuestión indígena en Estados Unidos, le permitieron repensar propuestas, se opuso al internado fuera de las poblaciones indígenas porque, sostuvo “... despertaría en él un sentimiento de despreciable inferioridad, cuando no odio, hacia las cosas de su hogar y de su raza...”<sup>131</sup>, lo que se vinculaba con la moderna preocupación por alcanzar el gobierno de la población de una nación modalizando las tecnologías disciplinarias<sup>132</sup>, Díaz redefinió el dispositivo buscando evitar la evidencia de la coacción y en su lugar propuso flexibilizarlo para lograr la incorporación de los indígenas como población de la frontera a educar.

El encierro indígena, fue el aspecto que más cuestionó a la educación ofrecida en Estados Unidos, señaló, “*El niño indio es considerado como una separada entidad cívica y educado aisladamente del niño blanco, lo que constituye hasta cierto punto, una anomalía en la tierra por excelencia de la igualdad y justicia*”<sup>133</sup>.

Su comunión con aquellos principios y cercanía con las posturas de los democráticos radicalizados serían las causas que lo llevaron a cuestionar la educación de indígenas separada de los 'blancos'.

En Estados Unidos funcionaban las siguientes escuelas para indígenas, “... *la diurna abierta en los centros indígenas á la puerta de sus wigwams ó toldos (day school); la escuela de pensionistas que proporciona gratuitamente enseñanza, comida, vestidos y casa, establecida también entre ellos (reservation-boarding school); y la escuela*

---

<sup>130</sup> “(...) aparte de las exigencias nacidas de los lugares pobres y lejanos, hay otras de índole diversa en las Gobernaciones. Pululan en los fortines hijos de indios y soldados que viven en la mayor pobreza; y de ahí en las campañas, vagos de profesión, enviciados y hasta delincuentes.” Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común, Informe de Territorios Nacionales. Número 214, 1892, p.326.

<sup>131</sup> DÍAZ, R. (1908) *op.cit.*:867.

<sup>132</sup> FOUCAULT, M. (1999) Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. México, Siglo XXI eds., 29ª. edic.

<sup>133</sup> DÍAZ, R. B. (1908) *op.cit.*: 850.

*de pensionistas instalada fuera del radio é influjo de las poblaciones indígena (nonreservation boarding school)."* <sup>134</sup> Los tipos de escuelas expresaban tendencias debatidas, "... *la una lleva la civilización al indio, la otra trae al indio á la civilización...*" <sup>135</sup>.

La experiencia yanqui le sirvió de modelo, la escuela diurna abierta era, a los ojos de Díaz, 'ideal' para concretar la 'integración' de los indígenas argentinos. Aunque si se trataba de grupos nómades dispersos se ofrecería una "... *escuela de pensionistas abierta en el ambiente indígena con carácter transitorio*" <sup>136</sup>.

Las escuelas para indígenas de los Estados Unidos buscaban a través de la moralización y la enseñanza práctica su conversión en sujetos disciplinados y productivos, allí se enseñaba al niño "... *cómo vivir una vida industriosa y moral, cómo sostenerse a sí mismo y a los suyos*" <sup>137</sup>.

Se segmentaban los saberes a los que accederían dejándose de lado su formación general, sólo eran alfabetizados en inglés, la lengua nacional, adquirirían nociones de números y algunos conocimientos sobre pueblos de diferentes culturas <sup>138</sup>. Se ponía énfasis en la enseñanza de "... *la salud, la mejora y el gobierno del hogar, el gusto y hábito de hacer cosas prácticas, ... objetivo principal de la escuela diurna ...*" <sup>139</sup>

Las modalidades diurna y de pensionistas abierta, permitirían expandir estos saberes a los hogares. Díaz al preferir este tipo de escuela develó su continuidad con los preceptos del proyecto pedagógico sarmientino. Los saberes transmitidos por la familia no eran considerados válidos y debían ser suplantados por los que se transmitían en la escuela. En el caso indígena, la diurna-abierta aseguraba el flujo de saberes desde la escuela al hogar.

Los hábitos se formaban a través del 'ejemplo' dado por un matrimonio de maestros a cargo, el que conformaría un "...*hogar modelo, la mitad más importante de la institución*" <sup>140</sup>. En él, las niñas-indígenas aprendían las tareas domésticas y nociones

---

<sup>134</sup> Cursiva y encomillado del autor, *Ibid.*:850.

<sup>135</sup> *Ibid.*, p. 851.

<sup>136</sup> *Ibid.*, p. 867.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p. 851.

<sup>138</sup> *Ibid.*, p. 864.

<sup>139</sup> *Ibid.*, p. 864.

<sup>140</sup> *Ibid.*, p. 860.

de higiene<sup>141</sup>. En la chacra, la otra ‘mitad del hogar’ los varones aprendían lecciones de jardinería y cuidado de animales<sup>142</sup>.

La descripción de la educación dada a los niños indígenas en Estados Unidos le sirvió para criticar a las escuelas argentinas que funcionaban entre estos pobladores porque al no brindar enseñanza práctica no formarían a futuros adultos dedicados al trabajo. “*No se concibe a la escuela indígena como un lugar en que sólo se dan lecciones. Debe reflejar las actividades del hogar civilizado, de la chacra, la estancia y el taller.*”<sup>143</sup>

En este aspecto es necesario señalar que Díaz demandaba, desde 1891<sup>144</sup>, educación práctica para toda la población de los TN, mostrando su continuidad con el proyecto fundacional según el cual se civilizaría la frontera a través de la expansión de la agricultura y para lograrlo la población debía ser instruida.

En el caso indígena, la demanda de educación práctica se puede explicar como un ajuste de los dispositivos escolares para superar la posición de 'razas atrasadas', en que las ubicó. Educarlos significaba, en este caso, sedentarizarlos, moralizarlos y redimirlos a través del trabajo, para incorporarlos al proyecto civilizador.

Esta propuesta de educación para indígenas no fue considerada por los funcionarios del CNE, se trató de un conjunto de ideas de carácter democratizador que, al decir de Puiggrós (*Op.cit.*), se constituyó en una de las ‘huellas’ que dan cuenta de la presencia de elementos antagónicos en el campo pedagógico hegemónico por la tendencia normalizadora.

---

<sup>141</sup> “... reciben las primeras lecciones de costura y aprenden a hacer sus propios vestidos; lavan, secan y planchan su ropa y reciben importantes lecciones sobre el aseo e higiene personal.” *Ibid.*, p. 860.

<sup>142</sup> *Ibid.*, p.862.

<sup>143</sup> *Ibid.*, p.953.

<sup>144</sup> Al respecto véase, Díaz, R. El Monitor de la Educación Común. No. 214, *op.cit.*:327. y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1911) “Plan de estudios y programas para las escuelas primarias de los Territorios y Colonias Nacionales”, Buenos Aires, Talleres Gráficos de J.L. Rosso y Cía.

- **Cierre**

En continuidad con lo que venimos planteando respecto a los relatos de viaje de la elite argentina que viaja a Estados Unidos, el informe del inspector Díaz da cuenta de los contrastes que experimenta en aquel país, cuyo desarrollo seguía siendo visto como ideal.

Contrastes que utilizó para proponer modificaciones al sistema educativo argentino buscando imitar las soluciones ofrecidas por el sistema de aquel país o, en el caso de los indígenas, para cuestionar la separación a la que allí eran sometidos.

En el informe de viaje cuestionó la rigidez generada por el centralismo del Estado y del sistema educativo argentinos desde su lugar de funcionario del mismo y con dieciocho años de trabajo en los TN, señaló los efectos que esta modalidad tenía sobre la población en general, sosteniendo que favorecía la pasividad y no les permitía participar en cuestiones referidas a la educación.

Advirtió el surgimiento de la cuestión social de la infancia, considerando que las nuevas condiciones del país a principios del siglo XX demandaban reformas a la ley de Educación Común, temática en se mostró cercano a las posturas del reformismo social. Resignificó el concepto de igualdad en la escuela, planteando límites y matices, para aquellos que no se incorporaban al sistema y en el caso de los indígenas, habitantes de los TN, extendiéndoles el derecho a la misma.

Dio cuenta, en este relato, de su paso a una mirada idealizada de la frontera como espacio donde concretar el progreso material y civilización de la nación a otra visión más crítica y realista en la que realizó señalamientos a la ausencia del Estado, la falta de planificación e interés en propagar las escuelas.

Hacia el interior del campo pedagógico propuso la inclusión del indígena a la categoría de sujeto educable, cuestionando de este modo al mandato sarmientino según el cual estos debían ser exterminados por considerarse bárbaros sin posibilidades de civilización. Díaz, los incorporó definiéndolos como 'razas atrasadas' necesitadas de escolarización para civilizarse.



La demanda de enseñanza práctica a este grupo dio cuenta no sólo de su proyecto de sedentarizarlos, sino también de cierta continuidad con el proyecto sarmientino de alcanzar el progreso en la frontera y disciplinar a su población, a través de la agricultura.

El análisis del relato de viaje comienza a definir el perfil complejo de un funcionario del CNE, cercano a la tendencia democrática radicalizada y al reformismo social pero compartiendo a la vez, con la tendencia normalizadora la concepción desvalorizadora de la población nativa e inmigrante.

Su proyecto de educar a la infancia indígena en Argentina no fue considerada por el CNE, constituyó lo que Puiggrós (*op.cit.*) llama las huellas de la tendencia democratizadora en el sistema educativo, indicio que nos permite reconstruir las disputas que caracterizaron al campo pedagógico durante el periodo oligárquico.

### **Capítulo III. Proyectos para la frontera: entre ferrocarriles y escuelas (1900-1909)**

En el presente capítulo se analizan los informes de inspección y notas sobre la educación en los TN de autoría del inspector Díaz y de los subinspectores, publicados en El Monitor de la Educación Común (EMEC), entre 1900 y 1909.

Se caracteriza el proyecto de progreso y civilización de la frontera al que adhería el inspector Díaz. En él se buscaba, entre otros avances, ampliar la distribución de tierras en la frontera, la construcción de escuelas que colaborarían en el arraigo de los pobladores y el avance del ferrocarril al que se concebía como herramienta de orden y transformación.

El proyecto surgió de un grupo de funcionarios que buscaban modificar los modos en que se producía la ocupación de la frontera proponiendo una mayor intervención e inversión estatal y, en el caso del inspector Díaz, redefiniendo el papel que la escuela jugaría en el nuevo escenario.

En virtud de las vinculaciones entre progreso y educación que el nuevo proyecto propone, se organizó este capítulo de la siguiente manera: en la primera parte se exponen detalladamente las formas de ocupación y colonización de las tierras en el Chaco entre 1880 e inicios de 1900, se identifican los problemas surgidos y la configuración que adquirió el espacio en este período, se presentan algunas referencias sobre las particularidades de los grupos que accedieron a las tierras, la dinámica alcanzada por el poblamiento y se caracterizan las actividades económicas predominantes. En la segunda parte, se describe y analiza el proyecto sostenido por Díaz, su registro y posicionamiento acerca de los procesos que obstaculizaban la concreción del progreso en la frontera.

- **La ocupación del TN del Chaco y el estado del proyecto colonizador**

Las tierras ganadas al indígena tras las campañas militares en el norte y sur del territorio nacional constituirían, según el discurso oficial, la frontera a poblar por inmigrantes europeos, permitirían la inserción de Argentina en la línea de la civilización y se constituirían en lugar de concreción del progreso según el proyecto

fundacional- Pero, como hemos visto en el capítulo anterior, luego de alcanzado el dominio sobre las tierras de la Patagonia, se produjo un proceso de acaparamiento en manos de latifundistas de la pampa húmeda que necesitaban extender sus propiedades para responder a la fuerte demanda externa de cereales, ganado ovino y bovino. Al norte en el Territorio Nacional del Chaco, en paralelo al proceso de avance del ejército, el proyecto de colonización tampoco logró concretarse entre fines del Siglo XIX y la primera década del Siglo XX.

### **La incorporación de las tierras de la frontera a la economía agroexportadora**

El dominio de tierras libres al norte y sur del territorio nacional permitió expandir y afianzar el lugar de Argentina como productora de materias primas en el mercado internacional.

Los procesos de crecimiento y expansión de la economía capitalista generaron la división mundial del trabajo, los que a la vez, determinaron se produjera la especialización regional - unos países producían materias primas y otros se dedicaban a su industrialización-. Argentina desde 1880 consolidó su ingreso al mercado mundial como productor de cereales y carne. Cada región del país buscó integrarse especializándose en un tipo de producción que le generara mayores ventajas comparativas en su medio. La pampa húmeda se especializó en la crianza de ganado refinado y cultivo de cereales y el sur en la producción de ovejas, al norte el TN del Chaco se incorporó al mercado externo e interno a través de la explotación forestal, principalmente, y el desarrollo de la ganadería en menor escala (Wolf, 1993; Borrini, 1999; Bandieri, 2000).

### **Campañas militares**

Las demandas del mercado por explotar las tierras del norte llevaron a que las fuerzas militares estatales pasaran de una etapa de guerra contra el indígena a otra de búsqueda de control territorial y disciplinamiento laboral que permitirían la ocupación del TN y aseguraran la sujeción de aquellos como mano de obra de las explotaciones agrícolas en desarrollo en la región.

Las campañas militares de finales del Siglo XIX y principios del XX fueron llamadas 'pacificadoras' desde el discurso oficial. Se iniciaron con la Campaña del Gral.

Winter en 1899, que tenía como objeto ocupar el Chaco austral y central, permitir el avance de población blanca secundada por fuerza de trabajo indígena y garantizar el cuidado de la propiedad privada (Beck, 1994:43).

Las directivas dadas para completar la territorialización fueron las siguientes, "... *El Chaco debía ser atravesado en todas direcciones haciendo una batida general de los restos de los Tobas y Mocovíes... caer de improviso en los rincones de los montes, guaridas del salvaje, para reducirlos por la persuasión o la fuerza...*"<sup>145</sup>. Los resultados fueron 500 Km. rastrillados y 4.500 indígenas sometidos. De esta manera avanzaron sobre el Chaco Austral, pero continuaba el problema del norte del Bermejo. Entre 1907 y 1911 se produjo un adelanto de la frontera hacia esa zona, las tropas militares fortalecieron los fortines, abriendo picadas en el monte, trazando caminos que comunicaban a los fortines entre sí. Paralelamente se producía el avance de la colonización en las tierras controladas del centro de los TN de Chaco y Formosa (Beck, *op.cit.*).

### **La distribución de tierras en el Chaco entre 1880 y 1900**

La colonización de la frontera se haría con agricultores de origen europeo, para lo cual se aprobaron leyes que la fomentaban y regulaban. La de mayor relevancia fue la Ley N° 817 de Inmigración y Colonización (1876) que buscaba concretar la entrega de tierras para la explotación agrícola<sup>146</sup>. Autorizaba la colonización a cargo del Estado o de empresas particulares concesionarias de hasta 80.000 hectáreas<sup>147</sup>.

En el Chaco, en los primeros años de vigencia de esta ley, el Estado nacional asumió la iniciativa de su aplicación e implantó varias colonias, entre ellas, la de Resistencia

---

<sup>145</sup> Memoria del Ministerio de Guerra y Marina 1989, en: Beck (1994:44).

<sup>146</sup> Previa la venta o donación de 50 hectáreas como mínimo a familias de colonos.

<sup>147</sup> La Ley 817 contemplaba diferentes sistemas de colonización, a saber: el de colonización directa por el Estado; indirecta por medio de empresas particulares; por iniciativa individual, a través de los gobiernos provinciales y por particulares amparados por el gobierno. Disponía la entrega de no más de 80.000 hectáreas por empresa, en el caso de la colonización indirecta, introducción como mínimo 250 familias para la superficie máxima y asistencia a los colonos por parte de la empresa o el estado, según fuere el sistema adoptado (Schaller, 1986:18).

en 1878<sup>148</sup>, pero luego abandonó este sistema y pasó al de concesiones otorgadas a particulares que avanzaron sobre tierras del Chaco Austral.

En el TN del Chaco se entregaron tierras a empresarios y a quienes combinaban la actividad política con la empresarial. Eran oriundos de las provincias de Corrientes, Santa Fe, Tucumán, Buenos Aires, Córdoba y extranjeros.

Sobre los primeros concesionarios podemos dar referencias de E. Langworthy, de origen inglés, fundó la Colonia Florencia<sup>149</sup> y en 1887 vendió estas tierras a la *Chaco Company*, del mismo origen; Ricardo Hardy, irlandés, quien a partir de una concesión de 20.000 hectáreas, elegidas junto al Mayor J. Fontana<sup>150</sup>, fundó la colonia Las Palmas que tuvo un desarrollo importante y particular en años posteriores a su adquisición; José A. Ledesma, político e importante ganadero tucumano<sup>151</sup>, fundó la Colonia Alejo Arocena; Tristán Malbrán, jurisconsulto y político cordobés<sup>152</sup>, adquirió tierras en concesión para la futura Colonia Amalia; Luís Basail, capitán del Ejército Nacional, quien además fuera funcionario estatal, diputado y senador<sup>153</sup> por la provincia de Buenos Aires; Félix y Manuel Benítez, empresarios correntinos que crearon las Colonias Benítez y Margarita Belén (Santillán, 1959; Míguez, 1985; Schaller, 1986; Polich, 1996; Pascual, 2001).

A partir de 1882, con la aprobación de la Ley de Remate N°.1265 se buscó brindar más facilidades en la adquisición de tierras a las empresas capitalistas para estimular la actividad privada iniciándose de este modo el abandono del proyecto de poblamiento con colonos agrícolas. La venta de tierras a través de esta ley fue un

---

<sup>148</sup> Bajo la Ley 817 en años cercanos se crearon las Colonias Las Toscas y Timbó que luego pasaron a ser parte del territorio de Santa Fe. Resistencia fue la capital de TN del Chaco y actualmente lo es de la provincia del Chaco.

<sup>149</sup> Esta Colonia también pasó a formar parte del territorio santafesino.

<sup>150</sup> Quien en ese momento ocupaba el cargo de Secretario a cargo de la Gobernación del Chaco y posteriormente fue Gobernador de la misma.

<sup>151</sup> José Alejo Ledesma, funcionario de la provincia de Tucumán, jurisconsulto. Fue Secretario de la Cámara de Diputados de la Nación entre 1876 y 1889 y Vocal de la Junta de Administración del Crédito Público Nacional. Poseía grandes establecimientos ganaderos en Santa Fe y Córdoba (Santillán, 1959).

<sup>152</sup> Tristán Malbrán, político cordobés, fue dos veces ministro de hacienda del gobierno de Córdoba y una vez vicegobernador del mismo. Diputado Nacional por esa provincia entre 1884 y 1892 (Santillán, *op.cit.*).

<sup>153</sup> Candidato del Partido Autonomista Nacional (PAN), accedió a la concesión de 40.000 hectáreas en 1888 y creó la colonia que lleva su nombre (Polich, 1996).

éxito. En el TN del Chaco se entregaron en proporciones de 3.000 a 30.000 hectáreas<sup>154</sup>.

Entre quienes las adquirieron se encontraban Federico Portalis y Alberto Hartenek, ambos conformarán hacia 1902 *La Compañía Forestal del Chaco*, la mayor empresa de extracción de maderas y fábricas de tanino del país; también se encontraba la firma Nougés Hnos., empresa de la familia homónima cuyos integrantes formaron parte del gobierno tucumano durante el estado oligárquico y poseían importantes ingenios en esa provincia. Del grupo Smith, Abella y Rojas señalamos que este último fue el agrimensor que mensuró las tierras ofrecidas a la venta y se asoció a los dos primeros para realizar la compra. La ocasión en que Félix Benítez adquirió tierras es de este mismo período.

En otros casos el Estado entregó tierras de los TN para compensar por servicios prestados. Pagó a jefes militares de las campañas contra los indígenas con tierras del Chaco. Entre los adquirientes se encontraban el Gral. Lucio Mansilla<sup>155</sup> y el Cnel. J.M. Uruburu<sup>156</sup>, reconocidos militares de esas campañas. Bajo esta modalidad se entregó también a N. Roldán, en mérito a sus exploraciones en el Bermejo, 250.000 hectáreas, las que luego hipotecaría a nombre de la sociedad “Lucas González y Cía.”<sup>157</sup>. En general, quienes recibieron las tierras a través de este sistema al poco tiempo las transfirieron a terceros sin poblarlas (Schaller, *op.cit.*). Véase mapa de *Grandes adjudicatarios Figura No.1 en C.D.*

A partir de la década de 1890 se consolidó el latifundio en el territorio. En 1891 durante la presidencia de Pellegrini, se aprobó la Ley de Liquidación N° 2875. El Estado ofrecía diferentes alternativas a los concesionarios, entre ellas, los libraba de

---

<sup>154</sup> La ley preveía que una sexta parte del precio se pagara al contado y el resto en 5 años. Los adjudicatarios podían ser ubicados en sus respectivos lotes una vez pagada la primera cuota del precio, debido a que las mensuras fueron realizadas de manera incorrecta los adquirientes se negaron a pagar las cuotas restantes, ante lo cual el gobierno entregó las tierras y estableció prórrogas a los pagos, beneficiando de este modo a los adjudicatarios (Schaller, *op.cit.*:33-37).

<sup>155</sup> Se le vendieron 20.000 hectáreas.

<sup>156</sup> Adquirió 10.000 hectáreas.

<sup>157</sup> Lucas González actuó como apoderado de la firma inglesa Murrieta y Cía. en el pago con tierras que el gobierno de Santa Fe realizó a esa firma para saldar una deuda. Las tierras de Murrieta y Cía. fueron posteriormente adquiridas por la Compañía de Tierras de Santa Fe, que luego se asoció a La Forestal (Gori, 1999).

introducir familias si lo solicitaban, exigiendo sólo la introducción de capital en ganado y construcciones. Con la misma, se cambió el objetivo poblador por el de la inversión industrial y privada, se creía que sin ella las tierras continuarían en su condición de vacías e improductivas (Schaller, *op.cit.*; Borrini, *op. cit.*), retirándose de este modo el Estado Nacional del compromiso de invertir en los medios necesarios para concretar la colonización.

Entre los que concesionaron tierras en esta oportunidad se encontraban Carlos Hardy, con 80.000 hectáreas; la Compañía Dreyfus, con la misma cantidad<sup>158</sup>; Paulino Llambí Campbell, abogado santafesino y diputado nacional de la provincia de Santa Fe por el PAN<sup>159</sup>, con 16.373 hectáreas.

Otra situación de entrega de grandes extensiones de tierras en pocas manos se dio entre 1897 y 1898. Se trató de una zona ubicada al sudoeste del TN del Chaco vendida por parte del gobierno de Santiago del Estero, lo que fue posible debido a la falta de demarcación precisa de los límites occidentales del territorio. En esta operativa participó Luís Zuberbühler interesando a comerciantes, importadores y hombres de negocios de Buenos Aires quienes conformaron un consorcio y adquirieron la mayor parte de las áreas ofrecidas. Entre los que adquirieron estas tierras, además de L. Zuberbühler, están su hermano Gregorio y los hermanos Santamaría (Schaller, *op.cit.*).

Luís Zuberbühler, caracterizado como un “*importante hombre de negocios de Buenos Aires*”<sup>160</sup>, se dedicó a la explotación forestal de estos terrenos y a otros que poseía en Santiago del Estero. Fue vicepresidente de la Compañía Quebrachales Fusionados<sup>161</sup>, director del Banco Español de Río de la Plata y otras entidades comerciales; junto con sus hermanos, Gregorio y Adolfo, estuvo a cargo de una casa de comercio importadora (Sábato, 1991).

---

<sup>158</sup> La concesión de Dreyfus caducó en 1900.

<sup>159</sup> Además ocupó el cargo de Presidente del Banco Hipotecario de la Provincia de Buenos Aires en 1880 (Santillán, *op.cit.*).

<sup>160</sup> Sábato (1991) toma la biografía de Luís Zuberbühler publicada en el libro *Impresiones de la República Argentina en el Siglo XX*, publicado en Londres en 1911. Hace lo mismo con la de R. Santamaría.

<sup>161</sup> Esta compañía fue la principal competidora en el mercado de La Forestal, hasta 1909 esta obtiene el control de las ventas de la primera (Zarrilli, 2000).

Ramón Santamaría era presidente de Santamaría e Hijos, firma comisionista-consignataria de frutos exportables del país, dedicada también a la compra, venta y administración de propiedades inmuebles y estancias. Poseía grandes extensiones con hacienda en las provincias de Córdoba, Buenos Aires, Santa Fe y Santiago del Estero, además de las del Chaco (Sábato, *op.cit.*). Véase mapa *Tierras vendidas por Santiago del Estero Figura No.2 en CD.*

La presentación de referencias sobre quienes concesionaron y/o adquirieron tierras en el Chaco no pretende plantear generalizaciones sobre el grupo. Sí interesa exponer algunos rasgos característicos de los mismos. Las vinculaciones señaladas entre actividad política y adquisición de tierras remiten al proceso por el cual se alcanzó y afianzó la centralización política del Estado, a través de la vinculación de los grupos dominantes bonaerenses con las elites de las provincias, compartiendo las ventajas derivadas del crecimiento económico (Gorostegui, *op.cit.*). El reparto de tierras en la frontera fue una de las estrategias para mantener la alianza entre aquellos grupos en el período aquí estudiado.

También, como hemos visto, realizaron inversiones integrantes de la clase dominante. Sábato (*Op.cit.*:24) discute el supuesto según el cual dicha clase estaba compuesta exclusivamente por grandes terratenientes, colocando en un mismo plano la tenencia de la tierra y el manejo de actividades comerciales y financieras por parte de ese grupo social y considerando que el mismo habría emergido como clase dominante gracias a su habilidad para disponer, con un alto grado de concentración, del control conjunto de estas actividades. Tal era el caso, por ejemplo, de los hermanos Zuberbühler, Ramón Santamaría y los demás integrantes de la sociedad que compró tierras del Chaco al gobierno de Santiago del Estero.

Aparecen, a su vez, capitales de origen extranjero con diferente desarrollo y comportamiento. *The Anglo-Paraguayan Company*, de origen inglés, propietaria de la Colonia Gandolfi<sup>162</sup> es un ejemplo. Los hermanos Portalis y Carlos Hartenek, de origen alemán, iniciaron la industria del tanino en la región y posteriormente

---

<sup>162</sup> Esta Compañía no aseguró las condiciones que permitirían el arraigo de los colonos, forzándolos a abandonar la colonia hacia 1892 (Schaller, *op.cit.*).



formaron parte de la monopólica Compañía La Forestal. Los irlandeses Hardy, dueños de compañía Las Palmas del Chaco Austral, importante empresa dedicada a la industria azucarera, la fabricación de tanino, de papel, a la ganadería y, posteriormente, a la producción de algodón.

Se trató de un grupo heterogéneo cuyas inversiones alcanzaron diferentes niveles de desarrollo en el territorio pero que compartieron un comportamiento económico común: la especulación con el precio de las tierras. Este fenómeno es señalado por Sábato (*op.cit.*:41) como un dato más o menos permanente de los comportamientos económicos básicos de la época. Surgió del crecimiento económico de 1870 y se vinculaba con los negocios de los ferrocarriles, la especulación con las tierras cercanas a los trazados, extendiéndose luego, al negocio inmobiliario en general.

### **La explotación forestal y ganadera**

En el TN del Chaco la práctica de la agricultura como actividad principal para generar la civilización de la frontera resultó difícil de desarrollar por resultar de baja rentabilidad en este período. La explotación forestal fue la actividad económica principal debido a la demanda de maderas duras de esta región causada, en un primer momento, por la expansión de la estancia pampeana y la construcción de obras de infraestructura como los ferrocarriles, los puertos y la extensión de la red de telégrafos. Posteriormente, el mercado se interesó por la variedad de quebracho colorado que crecía en el centro del Chaco y al norte de Santa Fe, de alto contenido en tanino<sup>163</sup>. Esta variedad comenzó a ser exportada en rollizos para su procesamiento, a fábricas extranjeras, desde 1895, y , a partir de 1900, era vendida a las compañías extranjeras instaladas en el norte de Santa Fe y fábricas que posteriormente se fueron creando en las mismas zonas de extracción en el territorio del Chaco (Bitlloch y Sormani, 1997; Miranda, 2005).

El aumento de demanda de tanino en los primeros años del Siglo XX y de leña para combustible de los ferrocarriles del norte argentino<sup>164</sup>, junto a las posibilidades de acumulación de la tierra, estimularon la conformación de sociedades comerciales e

---

<sup>163</sup> Sustancia orgánica útil para curtir cueros.

<sup>164</sup> Los ferrocarriles quemaban leña procedente del Chaco de quebracho blanco y urunday (Miranda, *op.cit.*).

industriales para la explotación forestal. Los empresarios madereros eran de origen nacional y extranjero; posteriormente, se asociaron con financistas y comerciantes extrarregionales e incorporaron al Chaco a la economía mundial por los circuitos financieros del capital europeo, sin la mediación de la economía pampeana (Bitlloch y Sormani, *op.cit.*).

En 1902 Hartenek y Cía. y los hermanos Portalis, poseedores de tierras en el Chaco y en el norte de Santa Fe, junto a la compañía alemana Erwing y Schmidt<sup>165</sup>, formaron la *Compañía Forestal del Chaco* para la explotación de quebrachos colorados y la producción de tanino. Además del arraigo y conexiones en la región, los tres grupos estaban asociados con intereses industriales y financieros europeos. En 1906 con la participación de banqueros ingleses y alemanes, la Compañía fue reorganizada bajo el nombre *The Forestal, Land, Timber & Railway Company Ltd.* En esta misma década, *La Forestal argentina*, alcanzó a poseer 835 leguas; la mitad, se encontraba en la zona sur del territorio chaqueño y la otra, en el norte de la provincia de Santa Fe (*Ibid.*; Gori, 1999).

La Forestal logró controlar todo el proceso de distribución de la industria taninera a través del crecimiento de su producción debido a que construía nuevas fábricas en las zonas de extracción de quebracho colorado, compraba las que ya existían<sup>166</sup> y adquiría la producción de las otras. En 1909 obtuvo el control de ventas de la empresa Quebrachales Fusionados, su principal competidora (Zarrilli, 2000).

El obraje era la unidad de explotación de la industria forestal. Consistía en una sección de monte a cargo de un contratista a quien las empresas, en posesión de las tierras, cedían algunas isletas de monte para su explotación, el material de transporte y los animales necesarios para el trabajo. La localización era temporaria; una vez derribados los ejemplares más valiosos, los contratistas y obreros se trasladaban a

---

<sup>165</sup> Empresa dueña de la primera planta de tanino instalada en Corrientes.

<sup>166</sup> Bünstorf (*Op.cit.*) señala que La Forestal alcanzó el dominio de esta industria, entre las estrategias que utilizó se encuentran búsqueda de eliminación de la competencia comprando las pequeñas fábricas de la región. En 1906 poseía 14 de las 33 fábricas que existían.

otra isleta para recomenzar la deforestación<sup>167</sup>. La mano de obra era de origen correntino, paraguayo e indígena; los contratistas, por lo general, inmigrantes europeos.

Por otra parte, la ganadería surgió como actividad complementaria al desarrollo forestal y permitió el aprovechamiento de tierras no aptas para la agricultura en el Territorio pero debido a sus características intrínsecas y el débil desarrollo su aporte al poblamiento rural fue escaso (Neddermann, 1987).

La vinculación entre ganadería y explotación forestal estaba dada por la demanda de bueyes por parte de la industria taninera para tracción, y de animales para la alimentar a las poblaciones de los obrajes y fábricas de tanino. Ambas actividades convivieron en la franja oriental y sudoriental del Chaco<sup>168</sup> debido a su dependencia de cierto tipo de vegetación características de la zona: pasturas naturales alternadas con isletas de monte de quebracho (Valenzuela, 1998).

Su desarrollo se caracterizó en este período por ser bajo en comparación con los niveles alcanzados por la pampa húmeda. Entre 1895 y 1905, las tasas de crecimiento anual de bovinos eran de +2,2% y equinos de +1,8%, y, si bien entre 1906 y 1912, se incorporaron nuevas tierras para explotar, se crearon colonias y se inició el tendido de líneas férreas, sólo desde 1913, la producción del Chaco tuvo saldo exportable (Neddermann, *op.cit.*).

### **Ferrocarriles y empresas forestales**

En nuestro país la construcción ferroviaria creció de manera intensa entre 1880 y 1890 resultando un factor favorecedor del crecimiento de la economía agroexportadora. Hacia 1890 el ferrocarril había llegado a todas las capitales de provincia. El crecimiento más significativo tuvo lugar en la región agrícola, en las provincias de Santa Fe y Córdoba<sup>169</sup>. Dicha expansión estuvo caracterizada por la importancia que adquirió el capital extranjero sobre el estatal en el tendido y

---

<sup>167</sup> **Boletín del Departamento Nación del Trabajo** No.32., Julio de 1915. Buenos Aires, Talleres Gráficos A. de Martino, p.15.

<sup>168</sup> Comprendía los Departamentos La Sabana, Resistencia y Solalinde (Neddermann, 1987).

<sup>169</sup> En 1890 existían 9.432 Km. de líneas férreas en el país y en 1900 alcanzaron a 16.563 km. (Cortés Conde, 1998:134).

administración de las vías férreas. Se trataba de capitales ingleses, predominantemente, y, en menor medida, franceses<sup>170</sup> (Gallo, 1998:35-36).

En el TN del Chaco, el desarrollo del ferrocarril adquirió aristas particulares vinculadas a la explotación forestal, a la vez que se repetía la tendencia nacional de predominio de inversiones de capitales extranjeros sobre los estatales.

La Compañía Francesa de Ferrocarriles de Santa Fe, asociada a La Forestal, avanzó sobre el este y sur del territorio del Chaco en búsqueda de nuevas zonas de explotación de rollizos de quebracho colorado. Entre 1892 y 1914 trazó líneas que iban desde la fábrica de tanino en el norte de Santa Fe hasta Barranqueras y Resistencia y al suroeste alcanzando Villa Ángela. En 1892 se terminó de construir una línea que iba de Vera a La Sabana (Chaco); en 1907 alcanzó Barranqueras, pasando por Resistencia, dando salida hacia los puertos del litoral santafesino a la producción ganadera y forestal del sur del Chaco; en 1910 continuó la prolongación de los rieles hacia el oeste, partiendo de Charadai; en 1911 se incorporaron las nuevas zonas forestales de Oetling, Horquilla y Urien, para luego, desde allí, en 1914, alcanzar Villa Ángela (Ramírez, 1983b; Pérez, 1985).

También existían ferrocarriles de propiedad de las mismas empresas. La Forestal poseía una red de 400 Km. para transporte de carga, principalmente, y de pasajeros. El establecimiento Las Palmas del Chaco Austral constaba de vías fijas que alcanzaron los 240 Km. que culminaban en el puerto de Las Palmas con salida al río Paraguay y de 40 Km. de vías portátiles que permitían las salidas de las cargas desde las chacras a los ramales fijos.

Entre finales del Siglo XIX y la primera década del XX, en el TN del Chaco predominaban los ferrocarriles privados como expresión del predominio del latifundio y de su avance sobre las tierras de riqueza forestal.

---

<sup>170</sup> El Estado Nacional hacia 1890 sólo explotaba el 20 % del total de las líneas (Gallo, *op.cit.*).

### **El poblamiento y sus dificultades**

Ante el predominio del latifundio la explotación forestal y, en menor medida, el desarrollo de la ganadería, el proyecto de población y civilización de la frontera con colonos se veía obstaculizado. Si bien desde 1885 en adelante se produjo una importante afluencia de inmigrantes al territorio como consecuencia de la creación de colonias privadas en el Chaco austral tales como Florencia<sup>171</sup>, Colonia Benítez, Margarita Belén, Gandolfi, Río de Oro, Basail, General Vedia y Las Palmas - además de la ya existente Resistencia - , hacia 1892 la llegada de población declinó y se produjo una importante emigración (Schaller, *op.cit.*).

La colonia General Vedia, entre 1888 y 1889 recibió a 107 familias de origen europeo pero hacia 1892 mantenía a sólo 50 de ellas; la Colonia Gandolfi, en el mismo año, contenía a la mitad de los colonos arribados dos años antes; Basail estaba en 1894 habitada por no más de 50 colonos. Resistencia, Las Palmas, Colonia Benítez y Margarita Belén fueron las colonias más pobladas, pero ninguna resistió a la crisis económica de 1890.

La dificultad para producir el arraigo se debió, como ya hemos mencionado, a la consolidación del latifundio, la especulación con el precio de las tierras y a otras causas que analizan Schaller y Borrini (*op.cit.*). Por un lado, debe considerarse la desacertada elección de lugares para fundar colonias. Se escogieron espacios parcialmente aptos para la agricultura en los que se alternaban pocas superficies altas y despejadas para desarrollar cultivos con cauces fluviales, lagunas, terrenos inundables y bosques. Vinculado a esto deben señalarse las dificultades generadas por el sistema de damero establecido para las colonias agrícolas con una división uniforme en lotes de 100 hectáreas. El mismo partía del supuesto de que las condiciones productivas eran semejantes en toda el área trazada.

Otra de las causas que gravitaron en el abandono de las colonias fueron las dificultades que los primeros colonos europeos debieron afrontar derivadas de la necesidad de modificar las costumbres y hábitos de trabajo en el nuevo medio; los

---

<sup>171</sup> Actualmente ubicada dentro de los límites de la provincia de Santa Fe.

obstáculos naturales como plagas e inundaciones; deficientes y/o ausentes servicios e infraestructura, así como dificultades para acceder al título de las tierras y la mala administración de las colonias privadas (*Ibid.*), estos últimos, efectos de la ausencia y abandono estatal.

También deben considerarse las respuestas dadas por los concesionarios ante las obligaciones adquiridas a través de la Ley de Colonización N° 817, por ejemplo. Estos debían realizar una importante inversión para asegurar el sostenimiento inicial de los colonos, la que terminaba sujeta a contingencias y las ganancias, si se lograban, eran a largo plazo. De allí que los concesionarios intentaran eludir cumplir con las cargas y responsabilidades buscando alcanzar una rentabilidad inmediata, la que se encontraba en la explotación del bosque, la cría de ganado vacuno o la mera especulación con el valor de la tierra. Es por esto que muchas de las concesiones fueron aprovechadas a través de estas actividades (Schaller, *op.cit.*). La especulación fue entre 1870 y 1890 un comportamiento común en grupos que buscaban hacer negocios con tierras, bienes inmuebles y/o actividades agrícolas, como ya hemos señalado.

Borrini (*op.cit.*) sostiene que la creación y funcionamiento de establecimientos industriales en este territorio fue un factor que colaboró con el poblamiento estable del mismo, aunque su desarrollo fue escaso. Hacia fines del Siglo XIX e inicios del XX, en las colonias de Resistencia, Las Palmas, Barranqueras, Puerto Vicentini y Colonia Benítez existían fábricas de aceite, destilerías y azúcar que aseguraban la ubicación de su producción a los colonos.

Estudios demográficos señalan que el ingreso de población europea en el nordeste<sup>172</sup> fue tardío con relación al modelo nacional y alcanzó sus máximos ingresos recién en las décadas del veinte al cuarenta inclusive. Si bien en el TN del Chaco, en 1895 el 69,9% de la población extranjera era de origen europeo, hacia 1914 será de 43,6 % y los extranjeros de países limítrofes, paraguayos en mayor proporción, alcanzarán al 52,5% del total (Bolsi y Meichtry, 1982). El aumento del último grupo se debió a que el crecimiento de la actividad forestal demandó mano de obra temporaria y fue cubierta en parte, por trabajadores de origen paraguayo.

---

<sup>172</sup> Región que comprende las actuales provincias de Chaco, Formosa, Misiones y Corrientes.

En 1905 el Territorio Nacional del Chaco estaba poblado por 21.153 habitantes nativos de los cuales el 80% eran correntinos y el resto santafesinos y santiagueños (Bruniard, 1978:66).

Los obrajes eran los centros que contenían mayor población. La mano de obra que realizaba los trabajos más duros y a destajo en el obraje estaba compuesta por paraguayos, correntinos, santiagueños, indígenas y algunos santafesinos. Se trataba de grupos de población que se movilizaban en búsqueda de nuevos obrajes, hasta que el agotamiento de los recursos forestales de aquellos los llevaba a movilizarse hacia otros. Debido a esas características, la itinerancia y precariedad definieron, en esta primera etapa, al poblamiento rural en el Chaco (Borrini, *op.cit.*).

- **Escuela y frontera, entre el proyecto y la realidad**

### **Reformismo y frontera. El proyecto de Fomento de los Territorios Nacionales**

En 1908 se aprobó la Ley de Fomento de los Territorios Nacionales N° 5559 con la intención de alcanzar su inserción en el mercado agroexportador a través de la construcción de líneas férreas, obras de navegación, regulación de crecientes, canalización de los ríos y extensión de líneas telegráficas, y la división y venta de tierras fiscales a través de una nueva política de poblamiento y colonización (Bandieri, *op.cit.*:142).

El proyecto original elaborado por Exequiel Ramos Mexía<sup>173</sup> sufrió importantes modificaciones que lo desnaturalizaron así como una fuerte oposición de empresas ferroviarias inglesas.

Su autor fue parte del grupo de reformistas quienes, como hemos señalado, surgieron del seno del bloque liberal pero buscando gestar políticas que ampliaran el papel del Estado en la solución de los problemas sociales generados por la economía de libre mercado (*Ibid.*; Zimmermann, *Op.cit.*).

---

<sup>173</sup> Presentó el proyecto como Ministro de Agricultura durante la Presidencia de Figueroa Alcorta.

Los objetivos principales de esta ley eran poner a producir las tierras de los TN y conectarlos comercialmente a través de los medios de transporte,

*"... que la tierra pública debe ser destinada a fomentar con su producto, las regiones en que se encuentra ubicada, siempre que por sus condiciones no convenga más dedicarla a provocar la atracción de grandes masas de inmigrantes.*

*... que la base esencial del desenvolvimiento de un país, es la multiplicación sistemática de las vías de comunicación indispensables para el comercio, en su triple aspecto de terrestres, fluviales y marítimas."*<sup>174</sup>

Para el Chaco en particular, preveía incorporar tierras propicias para la agricultura y el pastoreo, la explotación de bosques de maderas duras y, al mismo tiempo, dar salida a la producción forestal a través de los puertos de Barranqueras y Formosa, concretar el tendido de una línea férrea desde Barranqueras oeste hasta empalmar en Metán (Salta) con el Ferrocarril Central Norte. También el enlace con un ramal de la línea de Anatuya (Santiago del Estero) al Chaco, la limpieza y rectificación del Río Bermejo, la construcción de una línea telegráfica a lo largo del mismo y la adquisición de una escuadrilla para su navegación. Estas obras se costearían con la venta de tierras reservadas y ubicadas a lo largo del ferrocarril (Pérez, 1985, Schaller, *op.cit.*).

La concreción de lo previsto por la Ley 5559 se dio de manera lenta. Mediaron numerosos obstáculos derivados de la ausencia de fondos para realizar las obras. La construcción de la línea Barranqueras oeste se inició en 1909 y recién en 1914 llegó a Avía Terai mientras que la mensura de las tierras alrededor del ferrocarril se inició en 1911 (*Ibid.*).

### **El ferrocarril para poblar, ordenar y civilizar**

En el marco del ingreso del país a la economía internacional el ferrocarril fue concebido como una herramienta que debía diseminarse por todo el territorio nacional permitiendo el traslado de las materias primas hacia los puertos, favoreciendo el desarrollo del comercio y generando con ello lo que se entendía

---

<sup>174</sup> Ley de Fomento de los Territorios Nacionales. En: Ministerio de Agricultura de la Nación. Leyes 4167, 5559 y 6712. Sus Decretos Reglamentarios y Disposiciones de Carácter General. Buenos Aires, 1927, p.54.



como progreso. Joaquín V. González, Ministro de Instrucción Pública (1902–1905), sintetizó en dos palabras la forma de entender el progreso por el Estado a principios del Siglo XX, "*ferrocarriles y escuelas*" (Svampa, 1994).

El inspector Díaz adhería al proyecto reformista, así lo expresó en una nota titulada "*Edificación escolar en los Territorios. El ferrocarril y la escuela*", publicada en 1909 en EMEC<sup>175</sup>. Participaba del optimismo sobre el ferrocarril, definiéndolo como uno de los elementos que permitirían concretar el progreso en la frontera; destacó las posibilidades que abría al comercio y las industrias distantes, pero además, confiaba que con su existencia y funcionamiento transformaría los territorios, cambiaría mentalidades, gustos, necesidades. El ferrocarril sería proveedor de información y educación, era la nueva herramienta de progreso y civilización,

*"Esta es también la época de iniciación del ferrocarril para los territorios. El aislado agricultor, obrajero, estanciero o caminante, día a día lo ven venir, aproximarse o pasar en los Territorios del norte, oeste y sur, fecundando lo yermo, simplificando el trabajo diario, mostrando y facilitando la entrada a los grandes emporios del comercio, las industrias y civilización distantes, distribuyendo las nuevas ideas de la vida y del trabajo, cambiando los gustos, las costumbres y las necesidades del cuerpo y del alma. Es el medio mas poderoso de información, instrucción, educación y transformación que conoce el mundo."*<sup>176</sup>

La Ley 5559 preveía que al construirse los ferrocarriles estatales se reservaran tierras destinadas a la construcción de la planta urbana e incluía allí las instituciones estatales como la escuela<sup>177</sup>. En el TN del Chaco los ferrocarriles privados predominaban sobre los estatales y el inspector Díaz advirtió esta diferencia. Ante ello adoptó una posición pragmática proponiendo que las empresas particulares

<sup>175</sup> Díaz, Raúl. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIX, T. XXIX, Abril 1909, No. 56, pp. 71-79.

<sup>176</sup> "*Las empresas particulares deberían también reservar una o más hectáreas de terreno en la proximidad de cada estación de ferrocarril y construir la casa escuela en esos terrenos u otros de que dispusiera el Consejo Nacional ...*

*El Poder Ejecutivo, allanando inconvenientes que han de faltar, podría prescribir ese requisito al conceder el trazado de toda línea férrea.*" Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIX, T. XXIX, Abril de 1909, No.56, p.73.

<sup>177</sup> Ley de Fomento de los Territorios Nacionales, *op.cit.*, p.54.

reservaran terrenos para la construcción de escuelas<sup>178</sup>, a la vez que, resaltó la actitud de empresarios que ya habían realizado este tipo de donaciones,

*“La propiedad raíz, de los particulares forman colonias como en Las Palmas y Larroudé ó estancias de variables superficies como en Chacay Melehué, Rahueco, Loncopué...*

*En prueba del desprendimiento de los particulares bastaría citar aquí a los señores Carlos Hardy<sup>179</sup>, Eduardo Castex, Miguel Cané que han donado terrenos para escuelas...”<sup>180</sup>*

La propuesta de Díaz da cuenta de una búsqueda por resolver de manera concreta problemas surgidos en la frontera frente a la lentitud con que se realizaban las obras estatales dispuestas por la ley. Esta posición más realista adoptada por Díaz, cuyo surgimiento señalamos en el capítulo anterior, da cuenta de reacodamientos que, en y desde, la frontera, el funcionario realizaba al proyecto del reformismo.

Propuso ferrocarriles privados y diseminación de la escuela estatal, ambos avanzando conjuntamente, la segunda dependiendo del crecimiento de los primeros. De esta manera, redefinió cuáles serían las herramientas con que se llevaría a cabo el proyecto civilizador en la frontera, articulando los intereses estatales con los de los empresarios<sup>181</sup>.

Otra preocupación central planteada por Díaz entre 1900 y 1909 fue la diseminación de la población de los TN<sup>182</sup>; la misma constituía una preocupación en el esquema de progreso al que adhería, considerándola como un paso anterior a la deseada densidad, *‘lo ralo es el mayor mal presente’<sup>183</sup>.*

---

<sup>178</sup> Díaz, R. *Op.cit.*, pp.73, 74.

<sup>179</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>180</sup> *Ibid.*, p.75.

<sup>181</sup> Oslak (2004) señala que los funcionarios del Estado en la frontera cumplieron, en muchas ocasiones, funciones de articulación entre empresarios, profesionales, intermediarios políticos y unidades estatales, se trataba de sujetos dispuestos a explotar y explorar las posibilidades creadas por el proceso de organización estatal y avance sobre la frontera.

<sup>182</sup> Díaz, Raúl. *Op.cit.*, p.74, cursiva del autor.

<sup>183</sup> *Ibid.*, p.74.

La diseminación sería resuelta con la extensión de la línea férrea creando pueblos lo más cercanos posible, concentrando a la población e instalando las instituciones que permitirían alcanzar el orden social necesario para el progreso.

Díaz expone en el siguiente párrafo el esquema espacial de poblamiento y orden que buscaba concretar, "*... De ahí las dificultades aglomeradas, en el tiempo, que se oponen hoy al paso de la civilización, relacionadas con la escuela, la seguridad de la propiedad y de la vida y la justicia, agravadas en algunas regiones por la topografía, y falta de buenas comunicaciones.*

*Si la población surgiera más concentrada, la asistencia a la escuela, la vigilancia del comisario de policía y la acción del juez, serían mucho mejores que en la actualidad.*

*El ferrocarril puede facilitar esa concentración y la solución de esos problemas, haciendo las estaciones lo más cerca posible unas de otras, porque cada una de ellas será un nuevo pueblo villa o centro comercial."* <sup>184</sup>

Este esquema espacial permitiría que las instituciones disciplinarias operaran de manera más eficaz a través de la propuesta de agrupamiento.

La escuela modificaría conductas de los "*habitantes primitivos*"<sup>185</sup> de la frontera civilizándolos; el juez garantizaría el cumplimiento de los derechos civiles y la propiedad privada protegiéndola de malones indígenas y bandidos de frontera; la policía<sup>186</sup>, como poder disciplinario estatal extendería una red intermediaria entre las diferentes instituciones, controlando los espacios no disciplinados. Se trataba de una propuesta de empleo de múltiples tecnologías para alcanzar el orden social en la frontera.

### **La casa-escuela para producir el arraigo**

Entre 1900-1909, los informes de Díaz y de los subinspectores de escuelas de territorios nacionales daban cuenta de los problemas más acuciantes: altos porcentajes de ausentismo, falta de maestros normales recibidos, carencia de caminos

---

<sup>184</sup> *Ibid.*, p.74.

<sup>185</sup> Díaz, Raúl. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXV, T. XX, Mayo 1905, No.388, p.759.

<sup>186</sup> Díaz se adelantaba en algunos aspectos a lo que sucedía en el TN del Chaco ya que fue recién en 1917 cuando el ejército entregó la seguridad del territorio a autoridades civiles. Véase Beck (*op.cit.*).

y puentes que permitieran la asistencia de los niños a las escuelas y de edificios escolares. En 1904 el redactor y director de EMEC, Juan de Vedia, publicó el siguiente dato: el 75% de los niños en edad escolar de los TN no asistían a la escuela<sup>187</sup>.

La escasa construcción de edificios escolares fue asumida como '*... la necesidad mayor, más vieja y más persistente*'<sup>188</sup>. Si bien este era un problema de todo el sistema educativo<sup>189</sup>, en los TN la ausencia de edificios adecuados se expresaba de manera más grave.

En febrero de 1904 existían en los TN 19 escuelas fiscales y 122 escuelas alquiladas, de las cuales, sólo diez podían considerarse '*edificios modestos*' en opinión de Díaz. En el mismo año existía en Resistencia sólo una del tipo "*casa-escuela cómoda, higiénica y fiscal*".<sup>190</sup> - <sup>191</sup> Véase fotografía de la Escuela "*Benjamín Zorrilla*" Figura No. 3 en C.D.; *única escuela construida por el CNE en el Chaco, hacia 1904.*

El recorte temporal del presente capítulo se inscribe en la etapa de la arquitectura escolar llamada de *tradición sarmientina* que va desde 1884 a 1920; remite a la forma en que se concretó el programa de arquitectura escolar que esbozó Sarmiento durante la conformación del sistema educativo. En la misma se buscó destacar el predio escolar como el más importante del poblado. La edificación de escuelas se caracterizó por la firmeza, cualidad vinculada con las ideas de poder y grandeza que el Estado pretendía transmitir a través de ésta y otras instituciones. Ladrillo, granito y mármol eran los materiales con los que se materializaba dicha cualidad; su expresión

<sup>187</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIV, T. XIX, Febrero 1904, No.373, p.763. Díaz corroboró el dato en el mismo número de la revista.

<sup>188</sup> Díaz, R. *Op.cit.*, p. 861. Además véanse los siguientes textos publicados en los que señala a la ausencia de edificios escolares como la problemática más urgente, Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común. Edificación Escolar*, Buenos Aires, Año XXV, T. XX, No.382, Noviembre de 1904, pp. 130-151. Año XXV, T. XX, No.383, Diciembre de 1904, pp. 236-241. Año XXV, T. XX, No.384, Enero 1905, pp.355-377. Año XXIX, No.436, T. XXIX, Abril de 1909, No.56, pp.71-80.

<sup>189</sup> En Buenos Aires, en el mismo período, la necesidad se agravaba debido al importante crecimiento de la población que se aglomeraba en la ciudad y la no existencia de infraestructura para responder a tal crecimiento (Puiggrós, *op.cit.*:304).

<sup>190</sup> Ver tipología de escuelas. Díaz, Raúl En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXV, T. XX, Noviembre de 1904, No. 382, pp.132-133.

<sup>191</sup> Hacia 1918 se habrían creado sólo 5 de estas en el territorio chaqueño (Fossatti, 2000).

se concretó en las llamadas 'escuelas monumentos' construidas, casi en su mayoría, en Buenos Aires (Zarankin, 2002).

En cambio en los TN la cualidad buscada era el arraigo. Díaz demandaba construir y erradicar la escuela inquilina "... *sin base, sin arraigo, ... errante.*"<sup>192</sup>, sinónimo de lo inestable y efímero.

Se creía que el arraigo de la escuela colaboraría en el arraigo de los pobladores, en continuidad con el proyecto sarmientino de poblamiento. Al tratar este tópico Díaz cita una memoria escrita por Sarmiento en 1881 en la que planteaba que no debía producirse la colonización sin que existieran instituciones de educación<sup>193</sup>. Este tipo de poblamiento no se concretaba en el Chaco hacia 1905 debido al predominio del latifundio, el régimen laboral de los obreros y la débil presencia estatal.

La cercanía temporal con el cumplimiento del centenario de la Revolución de Mayo forzaba el balance acerca de cómo se venía concretado el progreso en los TN. Los edificios escolares aparecieron en los informes de Díaz como la '*cristalización*'<sup>194</sup> de tal concreción,

*"... al hacerse el balance del primer siglo de nuestra existencia como Nación ¿qué edificios escolares podremos mostrar en los Territorios Nacionales, en prueba de que los años no <han pasado estériles>, como la mejor ofrenda de cultura y demostración fehaciente de que el verdadero patriotismo es de obras grandes y buenas?"*<sup>195</sup>

Fue en el tratamiento del tópico la casa-escuela donde el inspector dio cuenta de manera más clara de su postura crítica respecto de la presencia del Estado en la frontera, posición que ya hemos señalado en el capítulo anterior. Aquí, Díaz se convierte en demandante, denuncia el contraste, "*... cuando los ojos contemplan desde los territorios los palacios escolares de la absorbente metrópoli, levantados*

---

<sup>192</sup> Díaz, R. *Edificación Escolar*, *op.cit.*, p.236.

<sup>193</sup> *Ibid.*, p.240.

<sup>194</sup> *Ibid.* p.130.

<sup>195</sup> Díaz, Raúl En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIX, T. XXIX, Abril 1909, No. 56, p.79.

*como si una extraña obsesión hiciera olvidar que los límites de la República van más allá del distrito federal.*"<sup>196</sup>

Al demandar por edificios escolares proponía al Estado la inclusión de la frontera en el progreso de la nación para lo cual la colocó en un período anterior al del progreso del que participaba la metrópoli, advirtiendo que aquella debía tratarse de una etapa por superar, *"La edad presente es, para los Territorios, la edad del rancho-escuela y de la casa hecha para alquilar...*

*La escuela de los Territorios se va a mover paulatinamente del rancho al edificio de ladrillo, granito y mármol, lleno de luz y aire puro, espacioso, cómodo, seguro, con patio o plaza de juego, el mejor de cada punto, animado por el interminable paso de generaciones en los más puro, gozoso y amable de la vida: yema y promesa de la futura prosperidad y gloria de la República".*<sup>197</sup>

### **Nacionalizar a través del maestro**

*'el reparador de sueños'*

La última década del Siglo XIX resultó para la oligarquía el momento en que la concepción del inmigrante imaginado dio lugar a la del inmigrante real. Como ya hemos señalado, los europeos que llegaron al país no encarnaban el prototipo esperado; muchos de ellos eran analfabetos<sup>198</sup>, carecían de cultura urbana; en su mayoría, eran de origen rural y algunos grupos adscribían a ideologías contrarias al orden liberal conservador.

---

<sup>196</sup> *"La escuela argentina viene trillando el primer camino desde los distantes días de la emancipación política y repitiendo <después la casa> (sic) cuando se le presenta la ignorancia de las masas como un fantasma aterrador, hecho que llega muy tarde o nunca."* Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *El Monitor de la Educación Común, Edificación Escolar*, Buenos Aires, Año XXV, T. XX, No.382, Noviembre de 1904, p.134.

<sup>197</sup> Díaz, Raúl. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIX, T. XXIX, Abril 1909, No. 56, pp.71-72.

<sup>198</sup> Magnasco, Osvaldo "El analfabetismo, los inmigrantes y el centenario" En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, No.410, Mayo de 1910, T. XXXIII, pp.312-314.

La oligarquía buscó excluirlos culturalmente elaborando una política de recuperación de la llamada tradición nacional. En los años previos al centenario este grupo definió la identidad argentina desde tres ejes: historia, tradición provincial y cultura criolla. Las provincias fueron definidas como depositarios naturales de la tradición, lugares donde la identidad argentina hallaba sus fuentes más arcanas<sup>199</sup>, disociadas ahora de la tradición caudillista que antes de la organización nacional fue sinónimo de barbarie, como hemos visto en el primer capítulo.

Gagliano (1991:291) sostiene que no existió recuperación de la tradición en el sentido de capitalizar las tradiciones culturales, plurales y autónomas del pasado argentino sino que se creó ex-nihilo, un nacionalismo y una historia del Estado argentino que enfrentaba la local a las múltiples culturas nacionales de los inmigrantes.

La escuela fue, en el esquema diseñado, el lugar privilegiado de producción de la Nación<sup>200</sup>, la que fortalecería el rol del Estado y actuaría como instrumento de integración de los nuevos sujetos sociales, a fin de asegurar la continuidad del proyecto civilizatorio. Currículum y maestros actuarían como dispositivos redefinidos para la nacionalización. Joaquín V. González, Ministro de Instrucción Pública (1902-1905), definió el papel de los maestros como transmisores efectivos de la tradición nacional restaurada (Gagliano, *op.cit.*).

Al respecto nos preguntamos, ¿la tarea de nacionalización adquirió los mismos significados en los Territorios Nacionales que en las provincias?

Díaz había definido al poblador de las TN como "... *hombre primitivo de muchas variedades étnicas.*"<sup>201</sup>, con lo cual podemos sostener que, los territorios eran considerados por los grupos de poder como espacios culturalmente vacíos de pasado

---

<sup>199</sup> Idea propuesta por el Joaquín V. González en su libro "Mis montañas" escrito en 1893 (Svampa, *Op.cit.*).

<sup>200</sup> En 1909 se publicó el libro "La restauración nacionalista" de Ricardo Rojas, tal restauración se daría a través de la reestructuración del currículum de las escuelas primarias y colegios secundarios sobre el eje de las humanidades modernas, el centro del mismo sería la historia de la "civilización argentina" (Gagliano, *op.cit.*). En el próximo capítulo mostraremos como se articuló la obra de Rojas con las políticas educativas poscentenario.

<sup>201</sup> Díaz, Raúl. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXV, T. XX, Mayo 1905, No.388, p.759.

y tradición, sus pobladores criollos, indígenas e inmigrantes europeos y de países limítrofes (paraguayos y brasileros en el norte, chilenos en el sur), fueron excluidos y sus tradiciones no fueron incorporadas a la identidad nacional.

Los textos que Díaz escribió sobre la frontera daban cuenta de su oscilación entre la postura democratizadora y la de corte elitista. En ellos discutió con el Estado la inclusión de la frontera en el progreso de la Nación, a la vez que compartió con la oligarquía la concepción sostenida sobre la identidad nacional que resultó excluyente de los pobladores de la frontera.

El maestro era el funcionario del Estado llamado a construir desde la escuela la homogeneidad cultural no lograda en un país desigual desde lo social, lo económico y lo regional. Díaz escribió, "... *maestro de escuela... en calidad de motor, fragua y estrella... (deberá) formar el alma del pueblo que está llenando el patrio suelo vacío (sic); hacerla amplia, homogénea y sólida base de la Nación, por la transformación y asimilación a la plutocracia material y social envolventes; por la ilustración y elevación del criollo; por la comunidad de ideas, sentimientos, impulsos, idioma, tradición, espíritu cristiano y laico, veredicto moral de la propia conciencia de todos los que respiramos bajo la misma bandera; después por la preparación para la conquista de la naturaleza del bien y de la gloria.*"<sup>202</sup>

En el discurso Díaz producirá una imagen sobrevalorada de su profesión. El maestro-héroe lograría que los pobladores de la frontera amasen la nación a través del ejemplo dado por sí mismo, "*Será el maestro el prototipo de la vida comunal, cívico y el que más sabe sobre lo que enseña, el más habil (sic.)*"<sup>203</sup>. Para persuadirlo los recursos narrativos que utilizó se asemejan a los de la poesía épica, proyectando a través de la escritura las futuras acciones extraordinarias que realizaría, "... *viagero*

---

<sup>202</sup> Díaz, Raúl En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIX, Diciembre de 1909, No.444, pp.389-390.

<sup>203</sup> Díaz, Raúl En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. *Op.cit.*, pp.389-390.



*(sic.) de la sombra a la luz, de lo salvaje a lo culto, de la miseria al bienestar, del mal al bien, del cuadrúpedo al hombre que forjó el pensamiento."*<sup>204</sup>

- **Cierre**

Entre finales del Siglo XIX y primeros años del XX se produjo en el Chaco una fuerte acumulación de extensas propiedades de tierras en manos de unas pocas empresas privadas, alentada por el Estado, quien, través del tipo de legislación aprobada, abandonó en este periodo el proyecto de colonización de la frontera.

Frontera significó para empresarios nacionales y extranjeros un recurso utilizable para especular financieramente o extraer riquezas, un espacio de tierras libres que les permitía consolidar su hegemonía económica sobre los demás grupos sociales.

El Chaco fue integrado al mercado nacional e internacional. Se construyeron ferrocarriles para hacer circular la producción pero el ritmo y trayectos trazados respondieron a las necesidades de avance de las empresas sobre las riquezas forestales y no a mantener comunicados a los pobladores del territorio con las ciudades civilizadas incluyéndolos en el progreso del país, como lo había planeado Sarmiento.

El poblamiento con colonos resultaba un punto del proyecto para la frontera que el Estado había suspendido y estuvo definido más bien por la itinerancia y precariedad de trabajadores de los obrajes de origen indígena, paraguayo y de provincias limítrofes.

Desde el Estado, el grupo de los liberales reformistas buscaba superar la forma dominante de ocupación de la frontera. El intento más claro fue la Ley de Fomento de los Territorios Nacionales que preveía su incorporación entregando tierras para colonizar e integrándolos al mercado agroexportador a través de la inversión estatal en la construcción de medios de transporte que permitieran comercializar los productos del territorio.

Díaz adhería y promovía este proyecto y creía que el ferrocarril integraría a los TN al progreso material y cultural de la nación y que la construcción de casas-escuelas colaboraría en el arraigo de los colonos, ahogado por el latifundio y la ausencia del

---

<sup>204</sup> Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año XXIV, T. XIX, Febrero 1904, No.373, p.362.

Estado. Aunque como funcionario de frontera resignificó el proyecto reformista adoptando posiciones y decisiones en sentido práctico, ante la obligación prevista por la ley de reservar tierras aledañas a las líneas del ferrocarril estatal para la construcción de escuelas Díaz propuso que se incorporase la misma obligación a concesiones de ferrocarriles privados, porque registraba el mayor crecimiento de éstos y buscaba asegurarse disponer de terrenos para la construcción de las necesarias escuelas en los TN.

Los textos que Díaz escribió sobre la frontera dieron cuenta de su oscilación. Por un lado, discutió con el Estado central la inclusión de la misma en el progreso de la Nación a través de la construcción de escuelas y, por otro, compartió con la oligarquía la representación de identidad nacional que resultó excluyente de los pobladores de la frontera.

## **Capítulo IV. La escuela en la frontera: ocupante y nacionalizadora (1910-1916)**

En este capítulo caracterizamos la nueva conformación socioeconómica del Chaco generada por el inicio del crecimiento de la producción del algodón en conjunto con el avance de colonos sobre tierras ganadas a los indígenas, así como también daremos cuenta del estado de situación de las explotaciones forestal y azucarera, la dinámica poblacional y la conformación de la estructura social.

En el orden nacional, el período comprendido en el capítulo abarca los últimos años del Estado oligárquico y su caída frente a la oposición conformada por la UCR. Se trata además, de la época en que se profundizaron los debates en torno a la definición de la nacionalidad. Debates surgidos en el seno de la elite gobernante como reacción a las problemáticas surgidas del aluvión inmigrante.

En ese contexto sociopolítico y económico sostenemos que los inspectores escolares realizaron un balance del proyecto para la frontera elaborado en la década anterior. Aparece en el discurso de estos funcionarios el registro de las problemáticas que caracterizaban a los TN tales como: inestabilidad de la población, pobreza, trabajo infantil y analfabetismo. Ante tales cambios nos preguntamos *¿cuál fue el resultado del balance realizado por los inspectores?, ¿cómo se re-posicionaron frente al estado de situación?, ¿qué propuestas y estrategias educativas formularon?, ¿qué postura definieron ante los proyectos formulados en este período para civilizar a los indígenas?*

Por otra parte, en este período la escuela afianzó su función de nacionalizar a la población inmigrante europea, población que habitaba también la frontera junto a inmigrantes de países limítrofes, indígenas y criollos. Al respecto nos interesa determinar *¿cómo se posicionaron los inspectores frente al mandato nacionalizador?*

### **La caída del Estado oligárquico**

Los últimos años del régimen conservador se caracterizaron por un despliegue de estrategias de la elite para mantenerse en el poder, con resultados negativos.

La revolución de 1890, la emergencia de partidos políticos opositores, la apatía política de la mayoría de la ciudadanía, el aumento de la población del país<sup>205</sup> y el surgimiento de conflictos sociales resultaban indicadores de un estado de situación agotado ante los cuales era riesgoso continuar jugando a los cambios de elenco dentro del mismo grupo. Se hizo necesaria una apertura que implicaba la ampliación de la participación. En respuesta la elite gobernante formuló en 1912 una reforma electoral instaurando el voto secreto y obligatorio (Cortés Conde, 1998).

Se buscó realizar una reforma electoral que integrara a las minorías y que éstas se constituyeran en oposición leal sin alcanzar a socavar los cimientos del poder pero el resultado fue otro: en 1916 la Unión Cívica Radical ganó las elecciones presidenciales a través del voto secreto y obligatorio (Cortés Conde, *op.cit.*).

- **Nuevo avance sobre la frontera interna**

Mientras en la pampa húmeda continuaba el predominio de la producción cerealera y ganadera junto al régimen de tenencia de la tierra de grandes propietarios y el arrendamiento, en las tierras del Chaco iban a producirse cambios profundos que conformarían una nueva estructura social y modificarían, en parte, el esquema de tenencia de la tierra.

Además de la explotación forestal y azucarera en desarrollo, desde la década de 1910 se generaron en este territorio posibilidades de expansión del algodón en la región ante nuevas condiciones del mercado internacional.

### **Estado de las explotaciones forestal, azucarera y algodonera en el Chaco**

En este período se produce la expansión de la Compañía “The Forestal, Land, Timber & Railway” como empresa monopólica. Entre 1906 y 1914<sup>206</sup> organizó el mercado de tanino de quebracho a través de un mecanismo de regulación de precios, controlado por la misma (Zarrilli, *op.cit.*).

Hacia 1915 se produjo un aumento en la demanda de quebracho como efecto de la Primera Guerra Mundial, que generó una expansión de la extracción hacia el suroeste

---

<sup>205</sup>En 1869 el número de habitantes del país era de 1.600.000, en 1914 la población alcanzaba 7.800.000 (Cortés Conde, *op.cit.*:223).

<sup>206</sup> En 1914 compra la Santa Fe Land Co., empresa inglesa propietaria de tierras del norte de Santa Fe que producía rollizos de quebracho.

del Chaco y la proliferación de fabricantes nacionales de tanino<sup>207</sup>. Se trató de fábricas caracterizadas por su corta existencia y escaso capital, lo que permitió la continuidad en el dominio del mercado alcanzado por *La Forestal*.

En 1919 la empresa organizó un cartel llamado “Pool de fabricantes de extracto de quebracho” compuesto por diez empresas<sup>208</sup> que monopolizaron las ventas en los mercados internacionales hasta 1923. En el pool, aquella cubría el 55% de la producción de quebracho y se hacía cargo de toda la comercialización de la producción (*Ibid.*, Bünstorf, 1982).

Por otra parte, la producción azucarera en el Chaco, que hasta 1909 representaba las cifras más elevadas en el Nordeste, entre 1910 y 1930 perdió su protagonismo frente al avance del algodón. En los inicios de este período se cerraron dos ingenios de mediana importancia quedando el de Las Palmas como único en el territorio. Entre 1912 y 1918 la superficie cultivada en el Ingenio Las Palmas aumentó de 1.836 ha. a 3.100 pero desde julio de 1919 a marzo de 1921 permaneció clausurado debido a huelgas obreras (Ramírez, 1983a), tema que profundizaremos en el capítulo posterior.

El algodón será el cultivo que más desarrollo experimentará en este periodo debido a una caída en la producción de Estados Unidos, quien proveía a la demanda mundial con el 90% de la producción; de esta manera se crearon las condiciones para que nuestro país ingresara a ese mercado. El Estado Nacional estimuló este desarrollo a través de una fuerte campaña de difusión; importando y entregando semillas en la zona; instalando desmotadoras en vagones de ferrocarril; contratando a técnicos extranjeros para estudiar su producción y comercialización; fomentando, a la vez, la colonización de tierras del centro del territorio (Iñigo, 1984).

---

<sup>207</sup> Entre los que podemos mencionar Jalón Ltda. en Villa Jalón, José Alsina en Cnia. Benítez, Compañía Productora de Tanino “Z” ubicada en Puerto Vilelas, La Chaqueña S.A. en Villa Ángela, Samuhú S.A. en Samuhú, S.A.I. G. Welbers Ltda. en General Pinedo (Bunstorf, 1982:18-20).

<sup>208</sup> La Forestal, Quebrachales Fusionados, Las Palmas del Chaco Austral, La Formosa, Campos y Quebrachales Pto. Sastre, Carlos Casado Ltda., Pto. Guaraní, Pto. Galileo, Atorrasagasti, Bargués, Piazza y Cía., Argentine Timber & Estates Co. (Zarrilli, *op.cit.*).

El centro-oeste del territorio se constituyó en la zona algodonera por excelencia y sus cultivadores fueron los colonos europeos, que llegaron a la región estimulados por el crecimiento.

Entre 1910 y 1926 se produjo un importante crecimiento de hectáreas sembradas en el Chaco, al respecto véase el siguiente cuadro:

Año	Hectáreas
1910	3.000
1922	12.000
1923	20.610
1924	50.000
1926	97.233 <sup>209</sup>

### **Ferrocarriles estatales y poblamiento del centro y suroeste del Territorio**

Como hemos señalado en el capítulo anterior, hasta finales de la década de 1900 existían en el Chaco escasos kilómetros de rieles estatales construidos, dándose el predominio de compañías privadas<sup>210</sup>. La Ley de Fomento de Territorios Nacionales de 1908, disponía el financiamiento y construcción de ferrocarriles por parte del Estado. En este territorio el inicio de las obras se dio en 1909 con el Ramal Barranqueras – Avia Terai, culminado en 1914. Su construcción permitió el avance hacia el centro-oeste del Territorio, a la vez que se construyó otra línea desde General Pinedo hasta Avia Terai, conectando el sur-oeste con el centro-oeste del TN. La construcción del ferrocarril sobre tierras liberadas impulsó la ocupación de tierras por inmigrantes europeos. Algunos de ellos alcanzaron la propiedad de pequeñas parcelas en convivencia con el latifundio consolidado en el período anterior.

Se trataba de diversos grupos. Los recién llegados de Europa por un lado, por otro, los que realizaban trabajos en el ferrocarril y que, ante la posibilidad de acceder a un lote, se quedaban. También llegaron europeos en busca del acceso a la propiedad

<sup>209</sup> Fuente: Iñigo (1984).

<sup>210</sup> Sobre el suroeste del TN avanzaba la Cía. de Ferrocarriles de Santa Fe, asociada a los intereses de La Forestal. La Sabana, Resistencia, Charadai, Oetling, Horquilla, Urien y Villa Ángela eran, hacia 1914, las estaciones creadas por esta empresa (Pérez, 1985).

coartada en otras provincias debido al predominio del sistema de arrendamiento (Iñigo, *op.cit.*).

En este período el proceso de poblamiento fue caótico y signado por la inestabilidad. Los primeros colonos pudieron instalarse en tierras mensuradas por el Estado, pero los que llegaron después debieron ocupar tierras aún no mensuradas u ocupadas por pobladores que no poseían títulos, a quienes debían pagarle una pequeña suma para que les cedieran un lote; en otras ocasiones la ocupación se adelantó a las adjudicaciones. La posibilidad de acceder a los boletos provisionales de parcelas se daba años después de ocuparlas (Schaller, *op.cit.*).

Otro fenómeno que generaba la inestabilidad de la población eran las migraciones de asalariados temporales en los momentos de la zafra y la de cosecha del algodón.

Desde 1911 se produjo el avance de colonos hacia el centro, ocupando tierras aledañas al trazado del ferrocarril. Se crearon los pueblos de R. Sáenz Peña y la Reducción de Indígenas de Napalpí; en 1913 se fundó la Colonia Uruburu, dentro de la cual crecieron los pueblos de Quitilipi y Machagai; en el mismo año se creó la Colonia Rivadavia, entre Sáenz Peña y Uruburu; el avance del ferrocarril sobre el suroeste del territorio generó la creación de pueblos como Charata, Las Breñas, Corzuela y General Pinedo (Iñigo, *op.cit.* y Pérez, *op.cit.*).

*Véase Mapa de Colonias Nacionales y Tierras Fiscales ocupadas (1914). Figura No. 4 en C.D. y Mapa de Colonias Nacionales y Tierras Fiscales ocupadas (1918). Figura No.5, también en C.D.*

### **La nueva estructura social chaqueña**

A la ya mencionada composición poblacional del Chaco se agregó en este período la afluencia de santiagueños y santafesinos del norte. Éstos, junto a correntinos, paraguayos e indígenas, constituían la mano de obra de las explotaciones forestales y azucareras ya existentes. En el período aquí estudiado permitieron el crecimiento y expansión del algodón.

Las condiciones que habilitaron disponer de estos asalariados fueron diversas: en el caso de los indígenas, su derrota militar y la pérdida del dominio de tierras les generaron la imposibilidad de vivir de la caza y la recolección; la disposición de

mano de obra correntina se debía a que la ganadería extensiva predominante en su provincia demandaba escasos trabajadores y, la agricultura en pequeñas parcelas a la que se dedicaban no aseguraba la subsistencia; los santiagueños, pequeños ganaderos, comenzaron a avanzar sobre tierras del Chaco debido al agotamiento de pasturas en tierras de su provincia y la subdivisión de éstas; ocupaban tierras pero al no poseer los títulos eran desplazados por los colonos europeos, incorporándose entonces a los trabajos de obrajes y del algodón.

Estas condiciones, junto con el acceso a las tierras por parte de los colonos y la política de estímulo a la producción algodonera, permitieron la existencia del sistema productivo del algodón y la génesis de los distintos sectores que formaron la sociedad chaqueña: el de los propietarios y el de los asalariados (Iñigo, *op.cit.*).

- **El registro del discurso educativo de la nueva configuración socioeconómica del Chaco**

En este período los informes de los inspectores dan cuenta de la complejidad alcanzada por la ruralidad de los TN. Su población aparece definida como *inestable, diseminada, pobre y analfabeta*<sup>211</sup>, el paisaje narrado sobre '*la campaña*' no contiene referencias sobre la existencia de colonias pobladas, comunicadas unas con otras por rieles, caminos o puertos, se señala más bien el predominio del latifundio agrícola y ganadero<sup>212</sup>.

La particularización alcanzada en la descripción permite ver el modo como los inspectores registraron los cambios económicos y sociales producidos en el TN del Chaco. Las estadísticas publicadas en EMEC mostraban que en este territorio no se lograba alfabetizar al 50% de los niños en edad escolar<sup>213</sup> ni nacionalizar a los hijos

---

<sup>211</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Año 33, T.51, No.503, 1914. Sección Oficial. *Reunión de Inspectores de Escuelas de los Territorios. Conclusiones aprobadas*, pp.105-112.

<sup>212</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Año 33, T.51, No.503, 1914 (*Op.cit.*).

<sup>213</sup> Porcentaje relativamente alto en comparación con dos provincias de la pampa húmeda, Buenos Aires y Santa Fe, que tenían 26,9 % y 31,7% de analfabetos respectivamente, para inicios de la década de 1910. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Año XXIX, No.455, T. XXXII, Noviembre de 1910, p.67



de inmigrantes; la población en general era descripta como *“pobre, no-propietaria y migrante en búsqueda de trabajo”*<sup>214</sup>.

Díaz explicaba que la inestabilidad poblacional era generada por los tipos de producción predominantes y las formas de ocupación de la tierra (procesos caracterizados en ítems anteriores de este capítulo). Describió la dinámica de población del siguiente modo, *“... de “obrajeros” en cambio constante de campamento; de obreros que vienen o se van de los ingenios según el progreso o decadencia de estos; según el trabajo menor o mayor que allí encuentran ; de paraguayos que constantemente entran o salen de la poblaciones argentinas establecidas sobre la costa del río Paraguay ; por último, del poblador del Nor Oeste, que privado de la propiedad de la tierra, asienta su hogar provisorio dos, tres o mas (sic) años donde hay abundante pasto y buena agua, mudándolo a otro punto cuando estos elementos de vida han acabado o se le ordena desalojo.”*<sup>215</sup>.

Otra de las problemáticas emergentes en el discurso de los inspectores fue el trabajo de los niños en las explotaciones rurales. En sus textos denunciaron la situación pero responsabilizaron a los *“padres, tutores o encargados de su explotación”*<sup>216</sup> y demandaron la aplicación de la Ley de Trabajo de Mujeres y Niños de 1907 para protegerlos<sup>217</sup>.

La postura de los inspectores resultaba contradictoria, ya que por una parte pidieron se buscara *“Arraigar a la familia, dando título de propiedad al poblador. Evitar los latifundios...”*<sup>218</sup>, realizando de esta manera, críticas al Estado por las políticas de distribución de la tierra que no favorecían el acceso a los sectores bajos, pero, a la vez, cargaron la responsabilidad del trabajo infantil sobre los padres o tutores, sin considerar que la situación de explotación vivida como asalariados obligaba a la incorporación de toda la familia para permitir la supervivencia.

---

<sup>214</sup> Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Año 34, T.56, No.524, Agosto de 1916, pp.91-116.

<sup>215</sup> Díaz, R. (1915) Los Analfabetos. Territorios Federales. Buenos Aires, Talleres Gráficos L.J. Rosso y Cía., p.13.

<sup>216</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Año 33, T.51, No.503, 1914, *Op.cit.*, p.106.

<sup>217</sup> *Ibid.* y Díaz, Raúl B. (1915) *Op.cit.*, p.34.

<sup>218</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Año 33, T.51, No.503, 1914. *Op.cit.*, p.108.

Al respecto nos preguntamos *¿la búsqueda de concreción del proyecto de poblar la frontera implicaba o no la crítica de los inspectores hacia los empresarios que contrataban mano de obra infantil?*

Díaz responde, en parte, al ofrecer una salida conservadora proponiendo se permitiera el ingreso de los niños trabajadores a las escuelas nocturnas para adultos<sup>219</sup> y suspendiendo las expectativas de distribución de la tierra, "... *Es forzoso esperar,... que la población aumente.... que las familias errantes se arraiguen por la división y propiedad de la tierra.*"<sup>220</sup>.

Creemos que en este período los inspectores realizaron un balance respecto a la posibilidad de concreción del proyecto desde una postura más pragmática; consideraron que si hasta el momento no se concretaba por medio de la colonización de pequeños propietarios, se daría por la presencia y funcionamiento de instituciones del Estado, en este caso, la escuela, aún en convivencia con el latifundio.

La nueva posición quedó expresada en el discurso que escribió el inspector Díaz para los festejos de los 25 años de una escuela en Las Palmas<sup>221</sup>, "*Contemplase... a todos: al gobierno, a los educadores y a la Empresa, unidos a la causa e interés supremo de la Escuela, aunque en medida distinta, como desideratúm de la salvación del niño, del arraigo de las instituciones republicanas, del alcance e la felicidad común y de la conquista gloriosa del futuro.*"<sup>222</sup>.

---

<sup>219</sup> "*Niños conchabados: Solo les queda libre la noche. Si de día asistieran a la escuela, serían despedidos y no tendrían con qué vivir. Mientras la Ley de trabajo rija en los Territorios y los proteja deben ser recibidos en los cursos nocturnos para adultos... Es una tolerancia razonable y humanitaria.*" Díaz, R. *Op.cit.*, p.34.

<sup>220</sup> *Ibid.*, p.35.

<sup>221</sup> La posición del inspector resulta semejante a la adoptada por Sarmiento en 1880 frente al predominio del latifundio en Buenos Aires. La pérdida de la fe en la necesidad de la distribución de la tierra para lograr el desarrollo, es advertida por Halperin Donghi (1992:133) en la siguiente expresión del primero, "*la escuela de Mercedes figura entre los más bellos monumentos de la provincia y en veinte partidos, en las villas, se han construido escuelas magníficas, iglesias, casas consistoriales, bibliotecas, clubes, cementerios y moradas suntuosas*", cambios todos que pudieron obtenerse sin afectar el tan ásperamente denunciado estatuto tradicional de la tierra.

<sup>222</sup> 25° Aniversario de la escuela de Las Palmas. En: Díaz, R. (1915), p.107.

Por otra parte, en los TN y, particularmente en el Chaco, la escuela se debatió en la contradicción que le generó programar el predominio de un tipo familia<sup>223</sup> e infancia a quien educar y la dinámica adquirida por la economía capitalista regional a la que el mismo Estado favorecía, confinando a las familias asalariadas del Chaco a vivir en la pobreza, a migrar en busca de trabajo y a incorporar como mano de obra a sus hijos en edad escolar.

Proyecto y *statu quo* avanzaron en el Chaco en tensión. El discurso de los inspectores por momentos daba cuenta de los problemas que se generaban dándole entidad en los textos y, en otros, adoptaba posiciones pragmáticas buscando concretar partes del proyecto original.

### **Analfabetismo y escuelas ambulantes para la frontera**

El analfabetismo era preocupación de funcionarios nacionales, oficialistas y opositores durante este período. Osvaldo Magnasco, ex Ministro de Instrucción Pública, lo definió como “*la gran mancha*”<sup>224</sup> que opacaba los festejos del Centenario; Raúl Díaz publicó, en 1915, un libro titulado “*Los Analfabetos. Territorios Federales*”; diputados socialistas presentaron en 1914 un proyecto para alfabetizar a niños en edad escolar; los inspectores de los TN, otro de características diferentes en el mismo año.

En los TN la población rural era proporcionalmente mayor a la urbana y la que mayores porcentajes de analfabetismo presentaba. En el caso del Chaco, hacia 1915, el 55% de los niños eran analfabetos y el grupo mayor se encontraba en la campaña (3.920 analfabetos en el campo y 999 en los pueblos)<sup>225</sup>. La inestabilidad y la diseminación de la población rural, el trabajo infantil, los grupos de inmigrantes

---

<sup>223</sup> A esta última la impugnó como transmisora de saberes válidos por un lado, pero, por otro, la forzó a conformarse como burguesa y arraigada.

<sup>224</sup> Osvaldo Magnasco (1910) “El centenario y los analfabetos” En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Año XXIX, No.449, Mayo de 1910, p.313. Magnasco fue Ministro de Justicia e Instrucción Pública entre 1898 y 1901.

<sup>225</sup> En Formosa tenía el 60% de su población infantil analfabeta y el 94% de ese porcentaje se ubicaba en el campo (1.929 niños analfabetos rurales y 123 analfabetos urbanos), en Misiones el 34% de los niños en edad escolar era analfabeto y se concentraban en su totalidad en la campaña. En: Díaz, Raúl (1915), pp.10-16.

resistiéndose a enviar a sus hijos a la “*escuela nacional*”<sup>226</sup> y la escasez de escuelas fijas, fueron señaladas por los inspectores como las causas más gravitantes en el problema del analfabetismo.

Agregado al analfabetismo se daba el incumplimiento de la obligatoriedad escolar de seis años, según prescribía la Ley 1.420<sup>227</sup>. Díaz reconoció que la enseñanza primaria se reducía en los TN a los 4 primeros años y que el abandono escolar era significativo<sup>228</sup>. Los datos publicados en 1915 daban cuenta de los números de escuelas existentes según categorías, las escuelas infantiles (1° y 2° grado) eran 24.946, elementales (3° y 4° grado) 3.335 y escuelas superiores (5° y 6°) sólo 425<sup>229</sup>; las elementales representaban el 13% de las infantiles y las superiores el 1,7 %, estos porcentajes no se diferenciaban demasiado de los producidos en la capital del país<sup>230</sup>.

Los diputados socialistas Juan B. Justo, Nicolás Repetto y Alfredo Palacios en 1914 elaboraron un proyecto para disminuir el analfabetismo a través de la creación de escuelas primarias en todos los puntos del territorio donde estas no existieran y vivieran 20 ó más niños en edad escolar. Allí se les enseñaría el *mínimum* previsto por la Ley 1.420, es decir, el equivalente a lo enseñado en las escuelas infantiles; la inscripción sería gratuita y *funcionarían en locales disponibles, alquilados, donados*

---

<sup>226</sup> La expresión "escuela nacional" significó en R. Díaz la negación implícita a otras escuelas definidas como no nacionales (la salesiana, por ejemplo) la posibilidad de aportar a la causa colectiva de la nacionalización de los Territorios (Nicoletti y Navarro Floria, 2004:123).

<sup>227</sup> Su artículo 9 determinaba que, "*La enseñanza primaria se dividirá en seis o más agrupaciones graduales y será dada sin alteración de grados, en escuelas infantiles, elementales y superiores, dentro del mismo establecimiento o separadamente*". Ley No.1420 de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales (1884) En: <http://www.unlu.edu.ar/~museo/documentos/1420.htm>.

<sup>228</sup> "*Cierra los dos primeros ciclos (1° a 4° grado), únicos a que en realidad se reduce nuestra enseñanza primaria... Este abandono prematuro importa una burla de la ley,... La escuela superior es casi imposible en los Territorios por falta de alumnos.*" <sup>228</sup> Díaz, R. (1915) *Op.cit.*, p.42.

<sup>229</sup> *Ibid.*, p.42.

<sup>230</sup> Sobre Capital Federal las estadísticas publicadas fueron de porcentajes de matrícula, es decir, niños inscriptos al inicio del año escolar. Del 100% de inscriptos en 1er grado, el 15% se inscribía en 4° grado y el 4,85 % llegaba a 6° grado. Sánchez Sorondo, M. "*La instrucción obligatoria*" En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común, Año 34, No.517, Enero 1916, pp.43-57.

*o al aire libre*; en zonas rurales donde la población estuviere diseminada se nombrarían maestros ambulantes<sup>231</sup>.

Díaz se opuso a ese proyecto argumentando, entre otras cuestiones, el desconocimiento de sus autores sobre las particularidades de “*las regiones desiertas*”<sup>232</sup> y propuso, en cambio, la creación de escuelas ambulantes en los lugares donde detectaba que las fijas tenían dificultades para mantener la asistencia. Éstas últimas se cerrarían y serían sustituidas por las ambulantes de dos estaciones; cada estación funcionaría cuatro meses y medio<sup>233</sup>. Esta propuesta tenía como punto de coincidencia con el proyecto socialista que en las mismas se cumpliría con los programas previstos para los dos primeros grados, es decir, se trataba de escuelas infantiles. La obligatoriedad de 6 años resulta abandonada también en este caso. Este proyecto fue aprobado por el CNE, en lugar del socialista<sup>234</sup>.

Un mes después, los inspectores de los TN, en reunión anual, plantearon que las problemáticas de la ruralidad y la “*falta casi absoluta*”<sup>235</sup> de edificios escolares dificultaban el cumplimiento y el logro del ‘*arraigo*’ de los pobladores; demandaban la creación de más escuelas fijas en los pueblos y de ambulantes para las zonas de población inestable.

Las ambulantes que por el art. 11 de la Ley 1420 podían ser creadas desde 1884, sólo aparecieron para dar respuesta a la diseminación de la población treinta años después, cuando los inspectores dispusieron del mencionado artículo. Creemos que la reactivación de este recurso se vinculó con el abandono de los inspectores de la idea anterior, de colaborar con el arraigo de los pobladores en la frontera, a través de la construcción de escuelas fijas. Amparados por la Ley 1420, propusieron una salida pragmática y conservadora a las problemáticas identificadas<sup>236</sup>.

---

<sup>231</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. *Sección Oficial*. Año 33, No.502, Octubre de 1914, pp.1-2.

<sup>232</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. *Sección Oficial Op.cit.*, pp. 9-10.

<sup>233</sup> *Ibid.*, pp.14-16.

<sup>234</sup> *Ibid.*, pp.16-17

<sup>235</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. *Sección Oficial*. Año 33, No.503, Noviembre de 1914.

<sup>236</sup> La posición pragmática apuntada puede encontrarse en otra disposición que los inspectores hacen en el mismo documento al “*Establecer... clases no graduadas para alumnos que por diversas causas*”

La construcción de escuelas fijas con materiales firmes, propia de la década anterior, fue suplantada por la demanda de las ambulantes con materiales que permitieran su transportabilidad, "... *Los serios inconvenientes para conseguir locales gratuitos medianamente adecuados nos inducen a indicar la adquisición de (aquellos)... que por su **transportabilidad** ofrecerían la ventaja de ubicarlos en los sitios que más respondan a los... objetivos de las escuelas ambulantes*".

*... dotar a todas las escuelas ambulantes con <estaciones> en las colonias agrícolas, de casillas transportables de madera con capacidad para 25 chicos y de carpas abrigadas para las que han de instalarse en las zonas llamadas pastoriles.*"<sup>237</sup>.

En el tópico, la casa- escuela en zonas rurales, la tensión entre lo fijo y ambulante se resolvió a favor del último término, el balance estaba hecho y el proyecto de colaborar con el arraigo, suspendido.

### **Proyectos para integrar al indígena**

Entre la última década del Siglo XIX y la primera del XX los indígenas del Chaco se encontraban en diferentes situaciones. Existían grupos que sobrevivían ajenos a las influencias de la sociedad dominante, los llamados "ariscos" o "montaraces"; indígenas en reducciones religiosas o civiles<sup>238</sup>, indígenas que acampaban en inmediaciones de pueblos como Las Palmas y Resistencia en Chaco, indígenas que temporariamente se trasladaban con sus tribus para trabajar en ingenios azucareros, obrajes y colonias algodoneras, como hemos señalado anteriormente (Lagos, 1998)<sup>239</sup>.

En el período comprendido en este capítulo, el discurso oficial sobre el indígena pasó a cuestionar su exterminio a través de la guerra y proponer su "integración". Lo

---

*(inasistencia, enfermedad, no hablar el Idioma Nacional, etc.) no estén en condiciones de ingresar a las clases regulares...*" En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Año 33, T.51, No.503, 1914. *Op.cit.*, p.112.

<sup>237</sup> Díaz, R. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común, Año 34, T.58, No. 524, Agosto de 1916, p.96. *El subrayado es del autor.*

<sup>238</sup> Las religiosas, misiones franciscanas en Nueva Pompeya, Chaco y San Francisco de Laishí en Formosa; las reducciones estatales eran la de Napalpí en Chaco y Bartolomé de las Casas en Formosa.

<sup>239</sup> Otras situaciones de no menor importancia eran los enganchados en tropas de línea, indígenas repartidos en casas de familias para trabajo doméstico, indígenas encarcelados (Lagos, *op.cit.*:61-62).

sostenían funcionarios estatales, para quienes integración significaba incorporarlo a la sociedad nacional a través del trabajo, la tierra, la educación y una legislación que los definía como menos necesitados de protección, cuestionando su incorporación como mano de obra explotada en establecimientos privados (Lagos, *op.cit.*).

Expresión del discurso integracionista resultaron los programas de Biale Massé (1904) y Enrique Lynch Arribálzaga (1914), entre otros<sup>240</sup>. El primero en “*Informe sobre el estado de la clase obrera en el interior de la República*”<sup>241</sup> propuso la creación del Patronato de Indios y de colonias agrícolas, en las últimas se llevaría a cabo la protección y transformación de aquellos y el acceso legal a la tierra. Esta propuesta se sustentaba en una concepción paternalista que definía al indígena como menor, incapaz e ignorante y por lo tanto necesitado de la protección del Estado. El proyecto no fue implementado pero dejó planteadas sugerencias y principios que fueron retomados posteriormente (Lagos, *op.cit.*; Giordano, 2003).

Enrique Lynch Arribálzaga fue un funcionario estatal que se identificaba con ideas positivistas y evolucionistas, quien consideraba que los indígenas eran asimilables a la civilización pero en condición inferior debido a su “*inteligencia limitada*”<sup>242</sup>. Propuso la creación de reducciones estatales laicas para civilizarlos y sustraerlos de establecimientos privados donde consideraba que eran explotados injustamente (Artieda y Rosso, 2003; Viyerio, 1999).

---

<sup>240</sup>No menos importantes fueron los proyectos para mejorar la situación de los indígenas de José Niklison (1915), Inspector del Departamento Nacional de Trabajo, quien realizará visitas y controles a diferentes establecimientos de la región donde los indígenas eran empleados, y Juan McLean, funcionario estatal, quien realizó una exploración al Chaco en 1908 para el Ministerio de Agricultura (Giordano, 2003).

<sup>241</sup> Biale Massé era un médico y jurista que realizó un viaje por el interior del país para inspeccionar la situación de los obreros por encargo del Ministro del Interior J. B. González.

<sup>242</sup> Lynch Arribálzaga, Enrique *Informe sobre la Reducción de Napalpí*, Ministerio del Interior, Dirección General de Territorios Nacionales, Buenos Aires, Imprenta y encuadernación de la Policía, 1914, p.10.

### - Reducción y educación<sup>243</sup>

Culminada la última Campaña Militar al Chaco el Estado Nacional autorizó la creación de la Reducción de Napalpí<sup>244</sup> con 1.600 indígenas buscando concretar el plan de Lynch Arribálzaga. La misma fue definida como “*establecimiento civil del Estado, de carácter industrial y educativo*”<sup>245</sup>, creada con el fin de reducir a los indígenas, lo que se lograría en tres pasos “*atrayendo, amparando y civilizando al indígena*”<sup>246</sup>. La atracción se facilitaría a través del conocimiento de sus características “*esenciales*”, el amparo, luego de convencerlo de su estatuto de menor desvalido e ignorante. Tal convencimiento facilitaría el desarrollo de un vínculo de tipo paternalista necesario para producir sujetos dependientes y dóciles, “*... vincularlo al lugar en que se le ocupa, tratándolo con afecto paternal, atendiendo sus ingenuos deseos, amparándolo contra la violencia o el engaño ... y especialmente mostrándoles sincero interés por sus hijos; todos estos servicios y muestras de amistad lo obligan y lo atraen hacia su patrón, en quien ven entonces un protector, de que tanto necesitan su desvalimiento e ignorancia.*”<sup>247</sup> Esta seducción generaría un efecto: “*... la pretendida fiera se revelará leal, dócil y adicta...*”. Desde esa posición de carencia la reducción lo completaría, “*civilizándolo, domesticándolo*”<sup>248</sup>.

Así concebida, la reducción constituía un dispositivo de poder<sup>249</sup>, espacio cerrado en el que funcionaría y en el que se pondrían en práctica determinadas tecnologías que asegurarían su sujeción.

La construcción del trabajador se lograría gradualmente. En una primera etapa los indígenas aprenderían a ganarse el sustento individualmente, entregando su

<sup>243</sup> Este apartado y el siguiente resultan una re-elaboración de la ponencia Artieda, T. y Rosso, L. (2003) “Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarianización. 1884-1922”, en la que se presentaron avances de esta investigación.

<sup>244</sup> Parte del mismo proyecto fue la Reducción Bartolomé de las Casas creada en 1914 en el TN de Formosa, ubicado al norte del Chaco.

<sup>245</sup> Lynch Arribálzaga, Enrique, 1914, *Op.cit.*, p.57.

<sup>246</sup> *Ibid*, p.29.

<sup>247</sup> *Ibid.*, p.15.

<sup>248</sup> *Ibid.*, pp.15 y 40.

<sup>249</sup> Tomamos el sentido de poder según Foucault (*op.cit.*), esto es, como una forma de sujeción, de dominación que opera localmente, poseedora de una modalidad propia de funcionamiento, procedimiento y técnica.



producción a la administración de la reducción<sup>250</sup>, acciones cuyos fines eran pedagógicos. Se trataba de un hacer “como si” hasta que los hombres-niños abandonaran su ignorancia y no corrieran riesgos de ser explotados. En esta primera etapa, se les daría la posesión provisoria de parcelas, con lo que se contribuiría a desarrollar las nociones de propiedad privada, individualismo, familia cristiana y su formación como sujetos higiénicos.

Recetaba Lynch, “... *considero muy acertada la subdivisión de cierta superficie en manzanas de una hectárea y el dar posesión de una a cada hombre, con o sin familia, bajo determinadas condiciones que signifiquen un progreso social y un estímulo a su individualismo: por ejemplo, que la cerquen, levanten en ella su rancho, según el modelo higiénico que se les debe enseñar, planten y cuiden los árboles que se les entregue y, sobre todo, que envíen sus hijos la escuela.... Así, se disgregaría desde luego la toltería, falansterio siempre insalubre, y se fecundaría el germen (sic.) del hogar familiar, con adherencia y con cariño al solar que se habita...*”<sup>251</sup>.

Se trataba de la definición de estrategias que formarían al indígena para su futura vida de “... *individuo adulto y libre, condición para alcanzar la propiedad de la tierra.*”<sup>252</sup>

---

<sup>250</sup> “El trabajo que haga el indio, es necesario que sea a destajo y según las tarifas generalizadas en la región, lo primero, para dejarle plena libertad en la tarea y lo segundo, a fin de evitar que lo engañen, haciéndole creer que se le paga menos que en otras partes, no obstante recibírsele la madera con exactitud y abonársele en forma mucho más ventajosa para él.” Lynch Arribálzaga, E., *Op.cit* p.40.

<sup>251</sup> *Ibid.*, p.48.

<sup>252</sup> *Ibid.*, p.48.

### - Escuela para formar a futuros obreros

Desde 1913 comenzó a funcionar en la Reducción una escuela para niños a cargo de un maestro. Tenía como primer objetivo la adquisición de un rasgo de la nacionalidad, el aprendizaje del castellano.

Según la enunciación de los fines generales, en la reducción se los convertiría en ciudadanos libres por medio de la educación y el trabajo, *“La primera (la educación) es la palanca principal de la obra, a tal punto que, para mí, la cuestión es esencialmente educacional.”*<sup>253</sup>, sin embargo, al planificar la escuela el objetivo era claro, el niño de la reducción sería primordialmente educado para ser un obrero, *“... la instrucción pública..., que haga de él un obrero hábil y capaz por tanto, de ganarse el pan con facilidad e independencia ... Buenos obreros o artesanos, no bachilleres, es lo que yo deseo...”*<sup>254</sup>.

El tipo de conocimiento al que accederían y el modo de enseñanza permitirían formar al obrero. Los rudimentos de lectura, escritura y aritmética serían aprendidos de manera práctica, aplicadas a la compra-venta, cuenta de bienes, manejo de cuentas corrientes, cubaje de maderas, todas actividades que deberían realizar en su vida adulta<sup>255</sup>.

Para el futuro ciudadano no se contemplaba la enseñanza de la historia nacional, los saberes serían *“ligeras nociones de geografía nacional y la inculcación del amor a la patria y los derechos y deberes que le corresponderán.”*<sup>256</sup>.

A la vez, propone el cumplimiento de objetivos higienistas a través de la escuela, los que se lograrían por medio de algunos contenidos destinados a las niñas y por imitación de conductas del maestro. El futuro maestro debía mantener una casa *“... limpia, sana y de buen aspecto a fin de que impresione favorablemente la ingenua mente del indio y lo induzca, por imitación, a mejorar su morada, tomando aquella de modelo.”*<sup>257</sup>

---

<sup>253</sup> *Ibid*, p.39.

<sup>254</sup> *Ibid.*, p.50.

<sup>255</sup> *Ibid.*, p.49.

<sup>256</sup> *Ibid.*, p.49.

<sup>257</sup> *Ibid.*, p.52.

La escuela, al igual que la propuesta formulada por Díaz en 1908, sería diurna lo que permitiría generar una corriente normalizadora hacia la familia.

### **- La posición del CNE**

Desde 1910 el sistema educativo explicitaba su intención de participar en la educación de los indígenas en diferentes informes publicados<sup>258</sup>. Ante la creación de la Reducción, el Presidente del CNE José M. Ramos Mejía informaba al Coronel a cargo de la campaña militar que redujera a los indígenas en Napalpí sobre su interés por educar a los indígenas allí reducidos,

*“El CNE ... ha seguido con vivo interés y punto por punto, el desarrollo del plan de conquista pacífica del Indio del Chaco, ... reaccionando sobre la equivocada práctica anterior, de exterminio de esos desgraciados seres, que no obstante estar, como todos los argentinos amparados por la constitución, permanecen aún abandonados en su condición de salvajes y librados como tales a la vil especulación de que viven siendo injusta é impunemente víctimas inocentes desde la Conquista”<sup>259</sup>.*

¿Por qué el CNE adhirió a este proyecto de escuela y no consideró el propuesto por Díaz en 1908? Creemos que tal adhesión se debe al cambio de los funcionarios estatales, aún los del CNE, hacia una postura más realista en el tratamiento de la cuestión indígena y en general, a las cuestiones de la frontera.

Lynch proponía civilizarlos a través del trabajo. Los fundamentos del proyecto se sustentaban en principios pragmáticos y evolucionistas; propuso el encierro en la reducción como única tecnología apropiada para re-educarlos alejándolos del monte

---

<sup>258</sup> Al respecto véase, En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Año XXX, T. XXXIX, Año 34, No.468, Diciembre de 1911, No 514, p.92, Año XXIX, T.XXXII, No.447, Marzo de 1910, pp.911-912.

<sup>259</sup> En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. El Monitor de la Educación Común. Buenos Aires, Año XXX, T. XXXIX, No.468, Diciembre de 1911, p.558.

que los conservaba nómades y protegiéndolos, a la vez, de la influencia de los blancos que los explotaban.

Díaz en el proyecto analizado en el Capítulo II sostenía una postura más democrática y romántica desde la cual definió al indígena como ciudadano igual, condición que consideraba contradictoria con su encierro y aislamiento en reducciones; propuso a la escuela común y abierta como la institución que produciría el mestizaje con la “raza blanca” y su civilización.

A la vez interesa plantear, siguiendo a Lagos (*op.cit.*), que si bien el proyecto de la escuela en la reducción fue aprobado y funcionó, el discurso y acciones de corte paternalista, sostenidas por Lynch Arribálzaga y otros funcionarios estatales, constituían en el campo político propuestas de minorías que no tuvieron el poder suficiente para reproducirlas y sostenerlas. En los hechos, predominaban los intereses de los sectores dominantes para quienes los indígenas, tanto adultos como niños, constituían la insustituible mano de obra barata que les permitía sostener y expandir las explotaciones agrícolas con las que el Chaco era, en este período, integrado a la economía capitalista.

### **La escuela ocupante y nacionalizadora**

En este período la definición de la identidad nacionalidad y los elementos que la constituían eran temas que preocupaban a la elite conservadora. Preocupación expresada en debates y teorías que tomaron mayor fuerza en los años previos y posteriores al Centenario en respuesta a los problemas sociales surgidos por la inmigración masiva y las protestas obreras -las que para la elite contenían el peligro de ‘disolver a la sociedad argentina’- .

En este período la tarea de definir la nacionalidad estuvo atravesada por tensiones en términos de diferencias políticas e ideológicas entre grupos en las que se buscaba

resolver el lugar que asumirían los inmigrantes en la sociedad nacional<sup>260</sup>, búsqueda que tomaremos como eje al presentar el discurso nacionalista de Ricardo Rojas.

Un grupo de intelectuales nacionalistas produjo concepciones de impacto sobre la elite gobernante, entre los que se destacaron Manuel Gálvez, Ricardo Rojas y Leopoldo Lugones. El primero gestó una propuesta nacionalista hispanista y católica de la que se distinguieron Rojas y Lugones, más vinculados al liberalismo decimonónico (Devoto, 2002, 50).

Más allá de las diferencias hacia su interior, el discurso nacionalista tuvo en común considerar la escuela estatal como institución que produciría la homogeneización y el disciplinamiento ante el ‘peligro’ inmigrante (Devoto, *op.cit.*).

Es en el marco antes expuesto que nos interesa plantear sintéticamente las ideas de R. Rojas, debido a la influencia que alcanzaron sobre la política educativa oficial, especialmente en la orientación nacionalista que Juan M. Ramos Mejía buscó imprimir en la educación del país a través de su presidencia del CNE entre 1909 y 1913.

Rojas viajó a Europa en 1907, por encargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública para realizar un estudio sobre la enseñanza en países de ese continente. Como resultado de ese viaje publicó “Informe sobre Educación” en 1909, titulado luego “*La restauración nacionalista*”. En este texto consideró a la inmigración europea como un factor positivo en la historia argentina y planteó que el problema no residía en la misma sino en la ineficacia de instrumentos educativos para nacionalizar a los hijos de inmigrantes. Propuso que, a través del monopolio del Estado sobre la educación, se reformaran los planes de estudio dedicando más horas a geografía, castellano, moral y, sobre todo, a historia argentina (*Ibid.*:57-58).

Definió el lugar a ocupar por los inmigrantes en la nacionalidad con la idea del crisol de razas que instaló. El crisol era hijo del espíritu originario que permitía la

---

<sup>260</sup> Planteos tomados de Bertoni (2001), quien, si bien, estudia el proceso de las últimas dos décadas del Siglo XIX, creemos que nos sirven de referencia para entender las disputas surgidas en torno a la nacionalidad, en la época del Centenario y en los años posteriores de la década de 1910.

confluencia de distintos grupos humanos en torno a un ideal común. Uno de los principios de ese ideal era la confraternidad entre las razas. Sostuvo que Argentina era la nación de tal confraternidad, definida como crisol o fusión de todas las razas que están y de las que vendrán en torno al espíritu originario que les da continuidad. Los inmigrantes debían integrarse a ese espíritu que los preexistía y los determinaba (*Ibid*: 70).

José M. Ramos Mejía era historiador y un reconocido intelectual en el país cuando asumió la presidencia del CNE de 1908 a 1913. Participaba de las preocupaciones de la elite conservadora respecto a la negativa influencia cultural de los inmigrantes en la identidad nacional. Al asumir el cargo realizó un diagnóstico sobre la situación de la educación primaria argentina y, específicamente, sobre la enseñanza de la nacionalidad, ilustrando con situaciones y hechos lo que categorizó como el “... grado de olvido a que había llegado el concepto de Patria en la escuela común”<sup>261</sup>. Expuso diferentes casos observados en Capital Federal, a saber: el de una escuela cuyos salones estaban decorados con retratos de la nobleza y próceres italianos, el de una maestra rusa que enseñaba este idioma a los alumnos, niños que silbaron cuando se entonaba el himno nacional, así como la enseñanza de geografía e historia argentinas, relegadas a segundo puesto. Consideró que la situación era semejante en las colonias rurales de extranjeros<sup>262</sup> y sobre los territorios fronterizos con países limítrofes señaló “... la situación era idéntica, siendo una demostración palpable de lo afirmado, el hecho de que aún en la zona argentina limítrofe con el Paraguay y el Brasil, predominan en las poblaciones los idiomas portugués y guaraní y las costumbres propias de dichos países.”<sup>263</sup>

La definición del castellano como única lengua nacional había sido un tópico discutido por un grupo de nacionalistas de la década 1890. El uso de otras lenguas se consideró un indicio de debilidad y amenaza a la unidad nacional y su dominio un rasgo que definía la ciudadanía (Bertoni, *op.cit.*, 189-191).

---

<sup>261</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **La Educación Común en la República Argentina (1909-1910)**. Presidencia del Dr. Don José María Ramos Mejía. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1913, p.8.

<sup>262</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **La Educación Común en la República Argentina (1909-1910)**. *Op.cit.*, p.11.

<sup>263</sup> *Ibid.*, p.11.

Ramos Mejía propuso una reforma en la enseñanza basada en la obra de R. Rojas<sup>264</sup>. Se trataba de una educación patriótica con fuerte acento en los componentes sentimentales de una nacionalidad proyectada hacia el pasado a la que serían “asimilados” los elementos extranjeros.

Modificó el plan de estudio de las escuelas primarias. Materias como Instrucción Cívica, Geografía e Historia Patria fueron enfatizadas junto a la educación estética y rituales con orientación patriótica. La decoración de los edificios escolares con ilustraciones de héroes y símbolos patrios, actos y conmemoraciones, se constituyeron en componentes relevantes del currículum oficial.

En continuidad con las ideas de Joaquín V. González presentadas en el capítulo anterior, el papel central en la nacionalización de la enseñanza le fue encomendado al maestro argentino en oposición al extranjero<sup>265</sup>.

Esta educación patriótica tenía efectos. Buscaba formar a un ciudadano con fuertes lazos afectivos hacia la nación pero políticamente pasivo. El patriotismo era concebido como valor moral superior que requería una adhesión emocional ilimitada; la patria era homologada a la nación buscando hacer coincidir aquella adhesión emocional con los límites de su territorio, excluyendo, de esta manera, las identidades que portaban los pobladores nacidos en países limítrofes o europeos. Se producía de este modo, una operación de doble exclusión, política y cultural hacia estos sujetos (Oraisón, 2006:3).

En ese sentido, es relevante mencionar que los pobladores de los TN estaban excluidos políticamente, de manera oficial, pues al ser habitantes de “provincias en ciernes” no accedían al derecho a votar; sus autoridades eran elegidas por el gobierno nacional<sup>266</sup>.

---

<sup>264</sup> Devoto advierte que la propuesta de R. Rojas fue tomada por la elite conservadora, menciona reformas realizadas por Rómulo Naón, Ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1909 y Joaquín V. González (2001.:65).

<sup>265</sup> Sostenía “*No es posible ... esperar de un maestro extranjero, todo el entusiasmo y patriotismo necesarios para transmitir tales sentimientos a los alumnos ... el maestro argentino de origen, fue sin embargo el elemento buscado ... a él, el Consejo confió sus grandes resultados.*” En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **La educación común en la República Argentina (1909-1910)**. *Op.cit.*, pp.9-10.

<sup>266</sup> Sólo podían elegir a los concejales municipales (Leoni, *op.cit.*).

¿Cómo era llevada a cabo la tarea patriótica de la escuela en los TN? La adhesión emocional demandaba definir el territorio como propio y estimular el aprecio incondicional, sentimientos que debían ser construidos en los territorios de frontera<sup>267</sup>. En este período la escuela fue presentada como la única institución capaz de realizarlo negándoles a las familias de extranjeros y aún de argentinos "*poco ilustrados o analfabetos*"<sup>268</sup> la posibilidad de hacerlo; "... *el 'sentimiento natural' del patriotismo se agrandaba en proporción del conocimiento (sic) que se tenía de la tierra nativa.*"<sup>269</sup>

La distancia existente entre la vida de los pobladores de la frontera y lo que Díaz entendía era, la vida 'argentina', así como el cotidiano contacto con los extranjeros justificaban la presencia de la escuela,

*"Allá donde los niños y la población viven bajo la influencia extranjera de la vecindad, sin conocer ni sentir las palpitaciones de la vida del pueblo argentino, flamea sobre el rancho de la escuela... la bandera nacional, la única".*<sup>270</sup>

A la vez se destaca la tarea de la escuela al ocupar las fronteras internacionales. Díaz la calificó como la institución estatal que iba a la vanguardia en comparación con otras instituciones como la comisaría, el juzgado de paz, los ferrocarriles, el registro civil y aún la iglesia<sup>271</sup>; aquellas que en la década anterior, confiaba producirían, junto con la escuela, el progreso y civilización de los TN (Capítulo III). El inspector destacaba que los edificios escolares se ubicaban en los lugares más alejados de los centros urbanos, cercanos o en contacto a la línea divisoria de la frontera internacional,

*"(La escuela) Ha ido más allá: hasta la larga frontera internacional donde forma un cordón de 97 ubicadas sobre la línea divisoria o a corta distancia de la misma: frente al Brasil 12, al Paraguay 48, a Bolivia 3 y a Chile 34, casi todas dirigidas por normalistas argentinos."*<sup>272</sup>

---

<sup>267</sup> Adhesión que ya había sido demandada a la población en general para con las fronteras internacionales, en los años noventa, ante los peligros de guerra con Chile (Bertoni, *op.cit.*).

<sup>268</sup> Díaz, R. Los Analfabetos, *Op.cit.*, p.44.

<sup>269</sup> *Ibid.*, p.44.

<sup>270</sup> *Ibid.*, p.45

<sup>271</sup> *Ibid.*, p.45.

<sup>272</sup> *Ibid.*, p.45.



- **Cierre**

En este período nuevas necesidades del mercado internacional llevan a explotar tierras marginales, en el caso del TN del Chaco, se trató de tierras liberadas de indígenas, ganadas en las últimas campañas militares.

Este avance permitió que en este territorio se concretase, en parte, y en convivencia con el latifundio, el proyecto de una frontera donde colonos europeos produjeran el progreso a través de la posesión de la tierra y la práctica de la agricultura.

Conjuntamente se gestó en este período un nuevo estrato de la clase propietaria compuesta por los colonos y se consolidó la conformación de la clase asalariada permitiendo el funcionamiento del tipo de explotación agrícola dominante.

La situación de *precariedad en el asentamiento* de la población continuó y aún se agravó en este período debido a las dificultades que los colonos encontraron para radicarse en las que serían sus tierras definitivas y a las continuas migraciones de la mano de obra estacional determinadas por los ciclos de explotación de la caña de azúcar, el algodón y los obrajes.

El discurso de los inspectores registró la problemática generada por la nueva configuración del Chaco y diseñó una salida pragmática al proponer escuelas ambulantes para atender a la población inestable y escuelas nocturnas para niños trabajadores suspendiendo de esta manera la pretensión de que la escuela operara como refuerzo del arraigo de los pobladores en la frontera, así como la búsqueda del cumplimiento de los seis años de escolaridad obligatoria.

Sobre el tratamiento de la cuestión indígena la adhesión del CNE al proyecto de escuelas en reducciones estatales y laicas dio cuenta de cambios en relación a posiciones anteriores. Por un lado, su participación en las políticas estatales de corte paternalista y, por otro, su abandono al proyecto de civilizarlos a través de las escuelas comunes y abiertas.

Los indígenas fueron definidos como menores necesitados de protección del Estado ante la explotación sufrida, resultado del proceso de incorporación de tierras de la frontera al mercado capitalista estimulado por el propio Estado.

El apoyo al proyecto de la reducción, creemos, resultó una expresión más de la postura pragmática adoptada por el CNE para el tratamiento de las cuestiones de la frontera expresadas en el tratamiento de la educación indígena. Se trató de un

proyecto sostenido por una minoría de funcionarios que planteaban la integración del indígena a la sociedad regional en condiciones más justas. Grupo que en el campo político no tuvo el poder suficiente para sostener ese proyecto.

Un nuevo discurso ocupó el lugar de la utopía fundacional suspendida, el nacionalismo. Los inspectores de los TN ya participaban de las preocupaciones de la elite conservadora respecto a la heterogeneidad cultural generada por la presencia de inmigrantes europeos y limítrofes en la frontera. En el período estudiado en este capítulo Díaz resaltó el papel de la escuela en la frontera como nacionalizadora de extranjeros y de argentinos ‘poco ilustrados’ a través de su presencia en los territorios y con la enseñanza del sentimiento patriótico.

## Capítulo V. Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación

Este capítulo consta de dos partes. En la primera se analizan los proyectos de educación para niños indígenas presentados al CNE, en 1922, en el contexto de consolidación de la estructura de clases del Chaco y el inicio de las luchas obreras.

En la segunda parte se busca realizar una síntesis de los tópicos analizados en el discurso de los inspectores escolares de TN desde 1890 a 1930 y su articulación con temas mayores como la definición del papel del Estado y la escuela en la civilización de las fronteras de la nación; se presenta un análisis de los proyectos de educación estatal pensados para indígenas del Chaco desde los ejes formación para la ciudadanía – formación para el trabajo, en el período mencionado. Finalmente se presenta un estudio cuantitativo de la creación de escuelas en el Chaco para la población en general y para los indígenas en particular, buscando dar cuenta del grado de cristalización de las propuestas de los inspectores en los diferentes momentos del período 1890-1930.

### A. Proyectos de educación para el indígena integrado a la economía regional

Durante el período radical, en los inicios de la década de 1920, la preocupación por la educación del indígena del norte se destacaba en los textos publicados en EMEC, fueron presentados dos proyectos de escuelas para indígenas de Chaco y Formosa al CNE y uno de ellos resultó aprobado<sup>273</sup>.

Los mencionados proyectos surgieron en el complejo escenario del Chaco, caracterizado por el crecimiento de la producción del algodón, la consecuente demanda de tierras y el inicio de las dificultades de la clase propietaria para disponer de asalariados.

Temporalmente nos ubicamos en el período de constitución del sistema productivo y la estructura social del territorio en el que quedó establecida la posición que ocuparía

---

<sup>273</sup> El análisis de los proyectos de escuelas para indígenas en este capítulo, resulta una re-elaboración de la ponencia Artieda, T. y Rosso, L. (2003) *“Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarización. 1884-1922”*, en función de los ejes e interrogantes de la presente tesis.

cada elemento de esa estructura y las condiciones en que se daría la vida de las distintas clases, fracciones o capas sociales del Chaco para las próximas cuatro décadas (Iñigo,1992:129).

Como consecuencia del mencionado proceso se produjeron enfrentamientos sociales. Trataremos aquí a las luchas obreras surgidas en el ingenio Las Palmas entre 1919 y 1924 y la matanza de indígenas en la Reducción de Nalpalpí en 1924, ambas contemporáneas a la creación de escuelas para indígenas; así como, la situación de la tenencia y distribución de las tierras durante el primer gobierno radical (1916-1922).

Analizaremos los proyectos educativos para indígenas con la intención de determinar ¿cuáles fueron los fines que definirían la escuela estatal entre indígenas en el contexto mencionado?, ¿qué tipo de integración de este grupo a la sociedad regional, promovían?

La presencia de discusiones acerca de las propuestas encontradas en las fuentes dan cuenta de la existencia de disputas en el campo pedagógico-político en torno a la educación de hijos de indígenas integrados a la economía de la región como asalariados. Particularmente nos interesa determinar la posición de poder ocupada por los inspectores escolares en dicho campo, para elaborar hipótesis explicativas que nos permitan entender por qué uno de los proyectos resultó aprobado y el otro descartado.

- **Primer período radical y políticas de tierras en el Chaco**

El desarrollo económico del Chaco generado por el crecimiento de la producción de algodón, estimulaba la llegada de población en busca de tierras para dedicarse a ese cultivo, situación que acrecentaba la existencia de ocupantes de tierras sin título, ya observada en el capítulo anterior.

La llegada del radicalismo al poder alentó la posibilidad de superar esta situación de inestabilidad. Desde el discurso, Yrigoyen decía oponerse a la venta en subastas públicas de tierras porque sólo favorecían el latifundio. Durante su gobierno dispuso la conformación de una Comisión Investigadora Técnica en los TN que, entre 1918 y 1919, debía determinar la capacidad productiva de los suelos y alcanzar información

sobre la situación de los intrusos con el fin de regularizarla (Borrini y Schaller, 1997).

La política yrigoyenista no logró poner en jaque los intereses de los latifundistas, quienes ya habían accedido a los títulos de propiedad en décadas anteriores- Fueron los ocupantes de tierras quienes resultaron afectados, pues la nueva administración, tratando de evitar las arbitrariedades, paralizaba toda gestión hasta no comprobar cada caso sobre terreno mediante inspecciones, retardando de este modo el proceso de regularización pretendido (Borrini y Schaller, *op.cit.*).

La respuesta del primer gobierno radical (1918-1922) ante la presión por nuevas tierras dejó como saldo un nuevo avance hacia tierras del Chaco no ocupadas. Se crearon nueve colonias agrícolas, se dispuso la mensura en los pueblos Fortín Warnes, Ayolas, Machagay, Presidencia de la Plaza, Avia Terai, Campo Largo, Corzuela, Las Breñas, Charata, Pinedo y Villa Ángela y se entregaron títulos de propiedad en algunos de ellos (Schaller, *op.cit.*). Véase: *Mapa de pueblos creados (1921) Figura No.6 en C.D.*

- **Mano de obra indígena y luchas obreras**

El desarrollo del sistema productivo regional generó una fuerte demanda de mano de obra por parte de los empresarios, sumada en este período a la de los colonos que producían algodón. Los indígenas fueron considerados la masa trabajadora insustituible tanto para realizar tareas de carpida y cosecha del algodón, por su resistencia a las duras jornadas laborales y baratura como para el trabajo en los obrajes de la región y en los ingenios de Salta, Jujuy y Las Palmas, Chaco.

En el Ingenio Las Palmas los indígenas constituían las dos terceras partes del total de asalariados. En 1915 había entre 1.500 y 2.000, cifras que aumentaron en los posteriores años. Eran trabajadores permanentes de la empresa o asalariados temporarios que migraban hacia el ingenio reclutados por sus caciques, quienes recibían adelantos o compensaciones por asegurar determinado número de trabajadores a la empresa (Iñigo, *op.cit.*; Ramírez, *op.cit.*). En fuentes de la época se encuentran referencias de este tipo de práctica llevada a cabo por los caciques Moreno y Mayordomo (Muello, 1926; García Pullido, 1977).

Para los asalariados las condiciones laborales en el ingenio eran muy duras, las jornadas en la fábrica de 12 horas o más y las tareas de la zafra se pagaban a destajo. El pago se realizaba en letras de cambio conocidas como “plata Palma”, con validez sólo en las proveedurías de la empresa donde se adquirían productos con sobrepuestos; a lo que se agregaba la prohibición de la empresa de ejercer el libre comercio a otros (Niklison, 1914).

Funcionarios como el Inspector del Departamento Nacional del Trabajo J. Niklison y el diputado socialista Alfredo Palacios, presentaron informes ante instituciones nacionales denunciando éstas y otras arbitrariedades. A nivel local, los periódicos *El Colono* y *La voz del Chaco* se ocupaban de criticar el régimen de la empresa ante la opinión pública (Ramírez, *op.cit.*).

Paralelamente, la Unión Sindical Argentina (USA) estimuló la organización y lucha de los trabajadores en el ingenio, quienes se nuclearon en torno a la Federación Obrera de Oficios Varios, y los agricultores que vendían su producción al ingenio, en la Sociedad de Agricultores.

Hacia 1919 esas organizaciones llevaron a cabo la primera huelga y en 1920 otra en la que se produjeron enfrentamientos violentos entre obreros y la fuerza movilizada por la empresa compuesta por policías, gendarmes e indígenas (Barreto, 2001)<sup>274</sup>.

Los indígenas defendieron los intereses de la empresa, armados y conducidos por el cacique Moreno, contra lo que llamaban el “ataque de los paraguayos”<sup>275</sup>. Al respecto citamos testimonios de tobas sobre lo ocurrido: *“Mi abuelo contaba que había un cacique en la jurisdicción de Las Palmas, se llamaba Moreno... y el tenía un espíritu de Dios, y tenía un compañero, que era el marido de mi abuela, se llamaba Mayordomo ... o Taigoyic ... Se reunía (con su gente), tenía sus capitanejos, un lenguaraz, hasta que aquí no había ningún argentino, ninguno peleaba con los aborígenes para defender el ingenio.”*<sup>276</sup>

<sup>274</sup> Contemporáneas a estas se produjeron huelgas por las mismas razones en La Forestal, reprimidas por personal armado, contratado por la empresa (Barreto, 2001:15).

<sup>275</sup> Los trabajadores de origen paraguayo parecen haber sido el grupo más movilizado durante las huelgas. Barreto (2001a) cita a García Pullido quien sobre aquellos observó “... entre los trabajadores había muchos paraguayos y sus mujeres ... casi toda gente que había participado en cuanta revolución hubo en su patria y hacia falta poco para encender en ellas el deseo de lucha.”

<sup>276</sup> Memorias del Gran Chaco (1884-1993) Toba y Mocoví, Fs. 5c, 1993, pp.39.

*“... en el caso del Ingenio Las Palmas, en la fábrica azucarera, los obreros paraguayos pidieron un aumento (el patrón) no lo consideró, se declara una huelga, los aborígenes no entienden nada de esto. Moreno a la cabeza como “Cacique” consulta que es lo que ocurre, el dueño de la fábrica contesta que los paraguayos quieren quitar la fábrica. Moreno dijo que no, no, tenemos que defender como sea, mandó avisar a los compañeros... se ocasiona un enfrentamiento sangriento que resultó muchas bajas tanto como los paraguayos y aborígenes...”<sup>277</sup>*

Como resultado de los enfrentamientos, entre 1922 y 1923, la empresa desalojó a numerosas familias obreras, expulsó a delegados de la USA y reimplantó las condiciones de trabajo y de pago, antes descriptas, prácticas que tuvieron continuidad hasta la década de 1940 (Iñigo, *op.cit.*:129).

Dos años después de la creación de las escuelas estudiadas, se produjo en 1924 una matanza de indígenas en la Reducción de Napalpí, dando cuenta del estado conflictivo en que se encontraba el proceso de constitución del sistema productivo chaqueño. El enfrentamiento se originó a partir de la resistencia de los indígenas a cumplir las disposiciones estatales que los forzaban al trabajo en la reducción y en chacras aldoneras. A diferencia de lo sucedido en Las Palmas, en Napalpí los indígenas se levantaron contra aquellas instituciones que producían su sometimiento. En 1923 habían surgido disputas por la mano de obra indígena entre colonos del Chaco e ingenios de Salta; los primeros enviaron una carta al Ministro de Agricultura en la que denunciaban su reclutamiento para los trabajos en ingenios del norte, solicitaban prohibir su salida del territorio, petición que fue concretada por el gobernador del TN del Chaco<sup>278</sup>.

Esta prohibición tuvo efectos en la Reducción, la que en esta época actuaba como proveedora de mano de obra debido a las dificultades para sostener a las familias residentes y al abandono del proyecto por las autoridades nacionales. Los indígenas

<sup>277</sup> Testimonio en Tamagno, L. (2001) pp.107-108.

<sup>278</sup> Citamos los párrafos más significativos de la carta, “... los indios radicados en este zona, que eran reclutados por un comerciante de aquí para un ingenio de Salta... la mano de obra del ingenio es irremplazable para la cosecha de algodón... rogamos vuestra intervención ante amenaza desastre que significa falta de brazos. Deteniendo salida indios y haciendo regresar a los que se van.” En Iñigo (*op.cit*) pp. 59-60.

allí reducidos se vieron impedidos a dirigirse hacia los ingenios donde obtenían mejores salarios que en los trabajos del algodón, a esto se agregaron la rebaja en los precios de este producto pagados por la administración de la Reducción y situaciones de violencia cometidas contra indígenas por la policía y pobladores de localidades cercanas.

Los indígenas se concentraron en el paraje El Aguará<sup>279</sup> declarándose en huelga general. Se estima eran entre 300 y 800 indígenas. La situación se tensó aún más debido a que el gobernador y la administración no respondieron a sus peticiones. El 19 de julio de 1924 se produjo el enfrentamiento entre aquellos y la policía, que dejó como saldo entre 200 y 300 indígenas muertos y ninguna baja en la policía (Tamagno, 2001:122-124).

Ambos conflictos en los que se encontraban involucrados indígenas del Chaco, fueron resultado del complejo proceso de conformación del sistema productivo de la región, la consecuente explotación de la mano de obra y los inicios de la resistencia obrera. Conflictos no mencionados en los informes sobre la educación de indígenas en el Chaco, publicados en EMEC.

- **Escuela e indígenas**

En el transcurso del primer gobierno radical (1916-1922), la información publicada en EMEC sobre la educación en los TN presentaba continuidad con los que fueran temas de preocupación durante el período oligárquico-conservador. Se subrayaban las dificultades para “nacionalizar” a la heterogeneidad representada por sus habitantes de origen europeo, de países limítrofes e indígenas debido a la persistencia de éstos en la conservación de su lengua y cultura<sup>280</sup>.

Ángel Gallardo, Presidente del CNE entre 1916 y 1921, subrayaba la importancia de la presencia de la escuela en la frontera para formar el sentimiento patriótico, calificándola como “...un verdadero centinela avanzado de la nacionalidad que debe

---

<sup>279</sup> Paraje ubicado a un kilómetro de los edificios de la administración de la Reducción.

<sup>280</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Meneclier, J. “Estudio sobre la población escolar de la República 1914 - 1920”. En: El Monitor de la Educación Común. Año 38, No. 570, junio 1920, pp. 233.



*formar el espíritu mismo de la población y crear el sentimiento patriótico...*<sup>281</sup>, en continuidad con las ideas escritas por Díaz en la década anterior en la que se consideraba la diseminación de la población<sup>282</sup> y el trabajo infantil<sup>283</sup> como obstáculos para alcanzar la escolarización.

La preocupación por la educación del indígena del norte emergió en el seno del cuerpo de inspectores de los territorios de Chaco y Formosa. Como hemos mencionado, dos proyectos de escuelas para indígenas de Chaco y Formosa fueron presentados al CNE entre 1921 y 1922. Uno elaborado por el inspector de sección Leoncio Paiva y el otro por el Subinspector General de escuelas de los TN, Próspero Alemandri.

Interesa analizarlos en el escenario mayor de conformación del sistema productivo y sociedad del Chaco que hemos caracterizado, identificando la función que definirían habría de cumplir la escuela, como institución estatal. Esto porque sostenemos, siguiendo a Iñigo, que el sistema productivo chaqueño tuvo como determinante para su existencia el proceso de creación de una masa de asalariados<sup>284</sup>, el Estado expresaba los intereses del capital al garantizarle la preservación de un volumen de esa población para poner en producción a la región, así como, en ocasiones, el mismo ponía en contradicción esta función interviniendo para poner freno a los efectos que la libre concurrencia de los capitalistas tenía sobre los obreros (Iñigo, *op.cit.*).

---

<sup>281</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Gallardo, A. “La Enseñanza primaria en los Territorios Nacionales”. En: El Monitor de la Educación Común. Año 38, No. 569, Mayo 1920, pp.106-107.

<sup>282</sup> En 1918 se publican datos de densidad de población escolar. En Capital Federal existían 1.412,31 niños por Km<sup>2</sup> en contraste con Chaco donde existían 0,11 por Km<sup>2</sup>. El TN con mayor densidad era Misiones con 0,44, y el de menor densidad era Santa Cruz con 0,005. CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Meneclier, J. “Sinopsis estadística de la instrucción primaria en la República Argentina” En: El Monitor de la Educación Común. Año 38, No. 562, Octubre de 1919, p.26.

<sup>283</sup> En CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Meneclier, J. “Estudio sobre la población escolar de la República 1914 - 1920”. *Op.cit.*, p.233.

<sup>284</sup> Iñigo no deja por ello de reconocer la importancia que tienen en dicha conformación, la propiedad individual de la tierra, las políticas estatales de distribución, crédito y protección de industrias (*op.cit.*:113).

### **- Integración a través de la propiedad de la tierra**

Leoncio Paiva era hacia 1921 Inspector de la Sección Octava de los TN. Dicha sección comprendía la totalidad de las escuelas de Formosa y las del Departamento Río Teuco, en el Noroeste del TN del Chaco.

Paiva expuso en un informe publicado en EMEC en septiembre del mencionado año una propuesta de educación indígena de tipo integracionista en la que daba cuenta de una búsqueda por incorporarlos a la sociedad nacional a través del trabajo, pero en mejores condiciones que aquellas en las que se venía dando. Para sostener su propuesta expuso críticas al funcionamiento de las reducciones estatales por no compensar de manera adecuada el trabajo indígena<sup>285</sup> - causa que tres años más tarde generaría el enfrentamiento en Napalpí - y denunció la explotación laboral sufrida en los establecimientos privados considerándola origen de la desconfianza y violencia de aquellos hacia los pobladores blancos<sup>286</sup>.

Distinguió entre indígenas “salvajes” y “semicivilizados”; los primeros eran los que vivían en escaso o nulo contacto con la “civilización” internados en el monte; el segundo grupo eran los asalariados que comenzaban a asentarse en los alrededores de poblados debido a que el avance de la frontera agrícola no les permitía continuar subsistiendo a través de la caza y la recolección (Gordillo, 1992).

Este plan estaba destinado a los “semicivilizados”; Paiva sostenía que para “civilizarlos” debían acceder a la propiedad de la tierra; proponía crear colonias agrícolas dedicadas a la ganadería y agricultura adecuadas al clima y suelo de estos territorios, a cargo de personas capacitadas y honradas que les enseñaran de manera práctica. Allí aprenderían competencias para su nuevo estatuto de propietarios, tales

---

<sup>285</sup> “La fundación de reducciones civiles, tal como existen ... ha complicado más la solución de este problema.

... se ha hecho comprender al indio, que lo que se propone al civilizarlo, es explotar sus fuerzas en beneficio de otros y no en el del propio...” En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios.” En: *El Monitor de la Educación Común* Año 40, No. 585, septiembre de 1921, pp.210.

<sup>286</sup> “Hasta hoy la expoliación de sus esfuerzos, una especulación desmedida ha alejado al indígena de los centros civilizados...”

... la paja incendiaria que arroja con la honda el aborigen, sobre el rancho del boliche de campaña, ... sobre el techo del fortín o del hacendado egoísta que hace trabajar pero no paga...” En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN “Informe anual de la sección octava de la Inspección de Territorios” *op.cit.*, pp. 211.

como hacer inversiones a través del trabajo, adquirir hábitos de orden, cuidado y conservación de las cosas<sup>287</sup>.

Su propuesta de “*dar al indio la posesión de la tierra*” lo ubicaba en el grupo de los funcionarios integracionistas aunque no llegó a plantear que los indígenas fueran los legítimos propietarios de las tierras<sup>288</sup> sino que éstas eran propiedad del Estado y constituían una herramienta de la que disponía para civilizarlos.

### **- El internado para moralizar**

Paiva fue el inspector que por primera vez 'mostró' con estadísticas la ausencia de niños indígenas en la escuela estatal. En la Sección Octava esa población era mayor que la criolla, “... *población blanca escolar, 3.825, de los cuales 840 no concurrían a las escuelas. Población indígena escolar 4.363, 4.263 no asistían a las escuelas, 100 asistían a las escuelas de las Misiones franciscanas de Formosa*”<sup>289</sup>.

Creía que las dificultades que el Estado tenía para escolarizarlos se solucionarían creando escuelas-internados en las colonias agrícolas. Allí se les enseñaría saberes vinculados a su futuro como agricultores y ganaderos y se los alejaría de las tolдерías. Sostenía: “*El ambiente de éstas es contrario a la acción de la escuela, especialmente en lo que se refiere a la educación moral.*”<sup>290</sup>

Su oposición a la tolдерía se debe a que éstas eran lugar de residencia común de las familias extensas compuestas por dos generaciones como mínimo<sup>291</sup>. Residencia diferente a la de la familia burguesa, promovida como legítima desde la escuela, en la que la existencia de habitaciones protegía la intimidad de los padres. Había pues que retirarlos de las tolдерías e internarlos para producir su moralización, “...

---

<sup>287</sup> *Ibíd.*, pp. 211-212.

<sup>288</sup> Biale Massé fue quien sostuvo la propiedad legítima de los indígenas de las tierras (Giordano, 2002).

<sup>289</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN “Informe anual de la sección octava de la Inspección de Territorios” *Op.cit.*, p.191.

<sup>290</sup> *Ibíd.*, p.212.

<sup>291</sup> En el caso de los tobas las familias extensas cubrían por lo menos dos generaciones, poseían generalmente una residencia común y eran los subgrupos de que componían las bandas.

Las bandas tobas eran exogámicas, bilaterales y matrilocales, constituían las principales unidades económicas del modo de producción cazador-recolector y estaban compuestas por entre 40 y 70 individuos, en el momento de la sedentarización de los tobas éstas eran 14 (Gordillo, 1992:74).

*colocándolos bajo la vigilancia del director, con la colaboración de los maestros....*"<sup>292</sup>.

En este sentido, la propuesta de Paiva aún en su búsqueda por mejorar las condiciones de integración a la sociedad nacional, resultaba expresión del grado de progresión alcanzado por la conquista del indígena. Se trataba de grupos dominados por el Estado a través de las campañas militares que habían perdido el dominio de sus tierras y la posibilidad de asegurar su subsistencia a través del modo cazador-recolector, sometidas al trabajado temporario. Con la propuesta de Paiva la escuela como institución estatal avanzaba pretendiendo disolver sus unidades sociales en la búsqueda de construcción del orden social y moral dominante.

El internado fue considerado la herramienta adecuada, las escuelas fijas o ambulantes resultaban *'inocuas'*<sup>293</sup>, afirmación con la que Paiva cuestionaba a las escuelas abiertas de de las Reducciones y a las ambulantes propuestas por el Inspector Alemandri.

Las disputas sobre el edificio escolar se daban en torno a los pares en tensión *fijo - ambulante, cerrado - abierto*. En el caso de los indígenas, la opción por lo *fijo y cerrado* del internado resultaban tecnologías provistas por la arquitectura que le permitirían al Estado moralizarlos y convertirlos en sujetos productivos y propietarios. Véase: *Plano del internado infantil indígena Figura No.7, en C.D.*

#### **- Escuelas ambulantes o la producción de mano de obra asalariada en el espacio escolar**

El proyecto presentado por el Subinspector General de Territorios Próspero Alemandri fue aprobado por el CNE, su reglamentación se publicó en la Sección Oficial de EMEC. Al igual que la propuesta de Paiva, estaba destinada a grupos de indígenas del Chaco y Formosa en contacto con el blanco desde su condición de asalariados.

Alemandri consideró que los resultados obtenidos en la sedentarización de los indígenas habían sido pobres y el aporte del CNE en la consecución de esta meta

---

<sup>292</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN "Informe anual de la sección octava de la Inspección de Territorios" *Op.cit.*, p. 212.

<sup>293</sup> *Ibíd.*, p. 212.

“deficiente”<sup>294</sup>. Dio cuenta de participar en las disputas del campo pedagógico, ocupándose de refutar la posibilidad de hacerlos propietarios y escolarizar a los niños en internados tal como lo propusiera Paiva, planteando que “... retirar al niño aborígen de la toldería y llevarlo al internado, ... no es tarea sencilla por cuanto el aborígen vive en una permanente y justificada desconfianza.”

“... para establecer internado habría que comenzar por tener en el mismo lugar instalados los aborígenes en colonias dedicados a trabajos agrícolas y ganaderos o industrias derivadas y que las tierras deberán ser de su propiedad como así mismo los productos que obtengan de su labor y esto que pudiera ser sino el único, el mayor atractivo para reducir al aborígen, dista mucho de la realidad.”<sup>295</sup>

Ante lo cual propuso la creación de escuelas fijas o ambulantes para Chaco y Formosa, en zonas donde se asentaban tolderías indígenas. Sostenía haber acordado con los propietarios de las tierras el lugar donde se establecerían las futuras escuelas. Se crearían cuatro escuelas ambulantes y tres fijas. En el Chaco, una de las ambulantes se ubicaría en tierras del Ingenio Las Palmas y la otra en Presidencia Roca, en tierras del Cacique Mayordomo, proveedor de mano de obra temporaria del mencionado ingenio. La de Formosa funcionaría en Clorinda, también en un establecimiento privado. Dos escuelas fijas del Chaco y una de Formosa funcionarían en campos privados y otra, en la Reducción estatal Bartolomé de las Casas<sup>296</sup>.

La condición de *fija o ambulante* de las escuelas se definía en función al movimiento de población indígena que generaba la zafra, por ello una escuela ambulante con cuatro estaciones funcionaría en el Ingenio Las Palmas, “... (allí) se ha comprobado la existencia de más de 200 niños en edad escolar discriminados en las diferentes cuadrillas de aborígenes que trabajan en la “Zafra”<sup>297</sup> en número de cinco, y por lo regular a una distancia de 8 a 10 kilómetros, una de otra, lo que obliga a fijar, por

<sup>294</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Creación y reglamentación de escuelas para aborígenes*. En: El Monitor de la Educación Común. Año 40, No.596, Agosto de 1922, p.87.

<sup>295</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Creación y reglamentación de escuelas para aborígenes*. *Op.cit.*, pp.87-88. *La negrita es nuestra*.

<sup>296</sup> *Ibid.*, pp.94-96.

<sup>297</sup> Encomillado del autor.

*lo menos cuatro lugares distintos para concentrar los niños y como estas cuadrillas ambulantes, la escuela tendrá que seguir las...*"<sup>298</sup>

La reglamentación de estas escuelas disponía su desarrollo en dos años lectivos<sup>299</sup>, al igual que las escuelas ambulantes aprobadas en 1914 pero, en este caso, se asumía además la reducción del cumplimiento del ciclo escolar debido a la concurrencia de los niños indígenas a las tareas de la zafra en determinados meses del año, "... la escuela, aunque con reducida inscripción en algunos meses - marzo a mayo - debe funcionar durante el mismo período escolar que las demás escuelas de la región."<sup>300</sup>

Alemandri propuso un plan de estudio donde recortó y definió los saberes específicos a los que accederían los niños indígenas. El énfasis estaba puesto en la enseñanza del lenguaje y la formación práctica, estas materias concentraban mayor carga horaria que otras<sup>301</sup>. La formación práctica estaba orientada a la enseñanza de huerta y granja para los varones; manualidades, lavado, planchado y cocina para las niñas. En la enseñanza de *Lectura y escritura* se buscaba desarrollar habilidades instrumentales de comunicación en castellano, entre ellas '*enseñar a firmar*'<sup>302</sup> (Artieda y Rosso, *op.cit.*). Este recorte daba cuenta de la preocupación por proveerlos de saberes instrumentales vinculados con su futuro laboral, colaborando desde la escuela en la producción del indígena como trabajador asalariado.

*Véanse fotos de escuela ambulante en Las Palmas, publicadas en EMEC. Figuras No. 8 y 9 en C.D.*

El proyecto fue aprobado en el mismo año en que se desencadenaron las huelgas obreras en Las Palmas, y si bien estas no aparecen mencionadas en los informes de inspección, la orientación del proyecto daba cuenta de: el posicionamiento del CNE frente a la situación del indígena trabajador y la definición sobre la tarea que cumpliría la escuela entre esta población.

---

<sup>298</sup> *Ibid.*, p.89.

<sup>299</sup> *Ibid.*, p.91.

<sup>300</sup> *Ibid.*, p.88.

<sup>301</sup> Concentraban seis horas semanales, Aritmética tres, historia media hora semanal (Artieda y Rosso, *Op.cit.*).

<sup>302</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Creación y reglamentación de escuelas para aborígenes*, *Op.cit.*, p.91.

Descartaba la integración de estos grupos a la sociedad en carácter de propietarios de tierras, determinaba que la escuela del Estado mantendría una relación funcional con el sistema productivo regional buscando reproducir en el espacio escolar nuevas generaciones de indígenas asalariados, a través de carpas transportables<sup>303</sup>, saberes segmentados, reducción del ciclo lectivo y de los años de escolaridad obligatoria.

En este proyecto encontramos continuidad con los posicionamientos pragmáticos de los inspectores escolares de TN de la década anterior, a saber: el abandono de la búsqueda de acceso a la tierra de la población pobre de los TN, en el último caso se trataba de indígenas del Chaco y Formosa; la aceptación de la existencia del trabajo infantil y la reducción del cumplimiento de la obligatoriedad escolar, aunque Alemandri produce una mayor adecuación a las necesidades del sistema productivo al admitir la disminución del ciclo escolar debido a la ausencia de niños en los meses en que se realizaban los trabajos de la zafra y la propuesta de contenidos fuertemente vinculados al trabajo.

Con la aprobación del proyecto de Alemandri el Estado, a través de la escuela, descartó la posibilidad de intervenir aún contradictoriamente para mediar entre propietarios e indígenas asalariados proponiendo una alternativa de integración del indígena en mejores condiciones.

### **- El campo pedagógico y los proyectos de educación para indígenas**

¿Por qué resultó aprobado el proyecto de las escuelas ambulantes de Alemandri y no el de Paiva, durante un gobierno de corte democrático popular?

Para responder a esta pregunta es necesario considerar que el predominio de la tendencia normalizadora en el campo pedagógico durante el período oligárquico no fue modificado sustancialmente ante la llegada del radicalismo al poder. Puiggrós (1992:44) sostiene que durante el mismo, los procesos de instrucción pública habían alcanzado el grado de ritualización necesaria para seguir su propio ritmo en forma relativamente independiente de los vaivenes político-pedagógicos inmediatos.

---

<sup>303</sup> Sobre referencia a proveer de carpas véase “Dotación de muebles y útiles” artículo 3. En: *Ibíd.*, p.96.

El predominio de la tendencia normalizadora no excluía la existencia de lo que la autora llama, el campo problemático de propuestas y experiencias alternativas<sup>304</sup> a las que combatió, subordinó, asimiló y ante las que, en ocasiones, perdió terreno (Puiggrós, *op.cit.*: 41).

¿Cuáles eran las posiciones ocupadas por Paiva y Alemandri en el campo de poder pedagógico? Para responder a esta pregunta buscamos superar una respuesta simplista basada en que el primero estaba subordinado al segundo en la jerarquía del cuerpo de inspectores del CNE.

Creemos posible ubicar a Paiva como parte de las propuestas alternativas no sólo por la orientación del proyecto para indígenas aquí analizado, sino también por otros rasgos encontrados en las fuentes consultadas.

En la década de 1910, Paiva publicaba artículos en EMEC con orientaciones para maestros donde los estimulaba a ejercer la libertad para innovar, a la vez que promovía un vínculo más democrático entre maestro y alumno así como entre padres y escuela<sup>305</sup>. Hacia la década de 1920 como inspector de territorios, demandaba a los maestros de su sección estimular la curiosidad del niño en la escuela, enseñarle a investigar para formarlo como un sujeto con juicio propio, competencia necesaria para el funcionamiento del sistema democrático, sostenía<sup>306</sup>.

En 1915 era integrante de la Comisión del Centro Nacional de Maestros, asociación que buscaba introducir innovaciones educativas de carácter progresista aunque moviéndose en los límites definidos por la tendencia conservadora dominante del CNE. Por un lado, dicha comisión afirmaba contar con “... *el apoyo de los hombres más notables del gobierno...*”<sup>307</sup> y por otro, tenía como propósitos mejorar las condiciones laborales del magisterio, dictar cursos y difundir la “cultura literaria”

---

<sup>304</sup> Las propuestas alternativas sostenían, entre otras ideas progresistas, la defensa por la libertad del niño, la democracia escolar, la autonomía del docente, la oposición al verbalismo y a la monotonía (Puiggrós, *op.cit.*).

<sup>305</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Paiva, Leoncio “Enseñanza de las Ciencias Naturales, de la Historia y de la Geografía. Escuela Superior No.1 del C.E. 10º” En: El Monitor de la Educación Común. Año 34, No.516, Diciembre de 1915, pp.443-454 y CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Paiva, Leoncio “Escuela superior No.1 del C.E. 10º. Direcciones dadas a sus profesores” En: El Monitor de la Educación Común, T. 54, No. 513, Septiembre de 1915, pp.270-274.

<sup>306</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios. *Op.cit.*, pp.199-200.

<sup>307</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN En: El Monitor de la Educación Común. Año 34, No.516, Diciembre de 1915, pp.443-445.



entre obreros y amas de casa<sup>308</sup>. Formaban parte de la misma miembros de la conducción del CNE<sup>309</sup>, entre ellos, Desiderio Sarverry promotor de la educación popular<sup>310</sup>, María de Velazco y Arias, protagonista en la lucha por el mejoramiento de las condiciones previsionales de los maestros y defensora de la mujer trabajadora<sup>311</sup>.

Próspero Alemandri, por su parte, había participado en 1913 de una interpelación al CNE realizada por un grupo de maestros en reacción a la profundización de los mecanismos de control hacia la actividad docente instaurada durante la Presidencia de Ramos Mejía y profundizada posteriormente en la de Pedro Arata (1913-1916). Los docentes participantes de la interpelación fueron calificados de “anarquistas y huelguistas” por aquel cuerpo y se propuso su exoneración, propuesta que luego no se aprobó (Marengo, 1991).

En fechas posteriores no aparecen evidencias de la continuidad de Alemandri en posiciones y situaciones discordantes, sí de su ascenso a diferentes cargos dentro del sistema. Entre 1914 y 1916 ejerció como Inspector técnico del distrito escolar XI de Capital Federal, en 1922 fue Sub-Inspector General de escuelas de TN, luego Inspector General de las mismas, apoyó el golpe militar de septiembre de 1930<sup>312</sup> y alcanzó el cargo de Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública del gobierno de Uriburu.

---

<sup>308</sup> La incorporación de la educación de obreros y mujeres, es parte de una línea que adquirirán las asociaciones de educación popular de la época y que se profundizará desde 1916. A la educación del niño no asistido por la escuela pública se agregaba la del adulto de los sectores populares como nuevo depositario de la acción civil y estatal (Carli, 1991).

<sup>309</sup> La participación en este tipo de asociaciones de miembros de conducción del sistema era una tendencia de la época, los mismos incentivaban su creación y participaban de manera protagónica (Marengo, 1991).

<sup>310</sup> Entendida como aquella que se generaba en los niños en espacios públicos a través de la educación física. En: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN Desiderio Sarverry “Educación Popular. Plazas escolares y juegos infantiles en las plazas públicas” En: *El Monitor de la Educación Común*. Año 34, No.521, mayo de 1916, pp. 150-153.

<sup>311</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN María Velazco y Arias “Maestra Normal” En: *El Monitor de la Educación Común*. No.514, Octubre de 1915, pp.16-20.

<sup>312</sup> *La revolución del 6 de setiembre, para resucitar el sentido moral de las muchedumbres, en estas horas inciertas que atravesamos, ha tenido que descender hasta las raíces más profundas del pasado, de donde brotaron y nacieron nuestras instituciones ...* Alemandri, P. (1932) *Problemas de la enseñanza argentina*. Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, pp.14-25.

En los textos de autoría de Alemandri, publicados en la década de 1930<sup>313</sup>, se encuentran puntos de coincidencia con los posicionamientos de Juan B. Terán, Ministro de Educación del Uruburu, calificado como autoritario y antilaicista. Alemandri y Terán descalificaban las propuestas alternativas presentes en el nivel primario sustentadas en los postulados de la escuela activa europea y la escuela nueva de los Estados Unidos<sup>314</sup>; repudiaban la participación de los estudiantes en el gobierno de la Universidad, derecho surgido de la reforma universitaria de 1918<sup>315</sup>.

Ante los antecedentes expuestos, sostenemos que en el periodo en que seguimos su ascenso dentro de la estructura del sistema, Alemandri fue madurando una postura normalizadora y conservadora, la que sustentó la formulación del proyecto de educación para indígenas aprobado.

Por lo cual, creemos que el triunfo del proyecto de escuelas ambulantes sobre el de las escuelas internados, fue resultado de una disputa entre una propuesta alternativa democratizadora y otra de la tendencia normalizadora. Disputa en la que el grado de autonomía alcanzado por el campo pedagógico (Puiggrós, *op.cit.*) permitió que la tendencia dominante reaccionara pulverizando a la otra propuesta, aún durante un gobierno de orientación democrática; legitimando un proyecto educativo subsidiario de los intereses de la clase propietaria de los TN de Chaco y Formosa.

---

<sup>313</sup> Problemas de la enseñanza argentina (1932), Notas sobre enseñanza (1932) y Orientaciones (1934).

<sup>314</sup> En “Problemas de la Enseñanza argentina” *op.cit.*: Alemandri cuestionaba la posibilidad de que pedagogos de la escuela nueva fueran capaces de responder a problemas educativos argentinos.

<sup>315</sup> “... reducir la reforma, ... en una lucha de ambiciones personales, de comprar y vender votos ..., entregando las facultades a los malhechores de la política más venal, no es reforma... La reforma no consiste en que los alumnos voten, en el cuarto oscuro (*sic*), ... sino que existan en el ambiente de esas casas de estudios altos problemas nacionales que enciendan el espíritu de los estudiantes a los deseos de acrecentar el caudal de la vida de nuestras instituciones. Es, pues, una cuestión de trabajo lento y seguro, de disciplina severa ... en el espíritu, de rectitud en la conducta de los alumnos.” Alemandri, P.(1932) *Op.cit.*, pp.111-112.

## **B. Definiciones sobre el papel del Estado y la escuela en la frontera**

En esta parte del capítulo se presenta una síntesis de los tópicos del proyecto de Estado-nación con que se vinculó a la escuela en la frontera, entre 1890 y 1930; una revisión de las orientaciones adquiridas por los proyectos educativos para indígenas en el mismo período, y un estudio cuantitativo de la creación de escuelas por el CNE en los TN con el fin de visualizar el grado de concreción alcanzado por las propuestas pensadas para la educación en la frontera.

Respecto a la vinculación de aspectos del proyecto Estado-nación con la educación, observamos que en Sarmiento la educación fue definida como la herramienta que produciría la civilización del país, a cuyo modo de vida calificaba como la barbarie, representada en los caudillos provinciales, la montonera criolla, el desierto y los indígenas.

La población nativa, a la que llamó “masa inculta”, se formaría en derechos y deberes para la vida en un Estado democrático, en los hábitos del trabajo jerarquizado y en determinadas aspiraciones de consumo dentro de la economía capitalista. Los educadores legítimos serían los inmigrantes europeos, cultos y laboriosos junto a la escuela estatal.

El Estado garantizaría la democracia, el progreso económico y cultural de todos los ciudadanos, tomando a su cargo la distribución de las tierras, asegurando el acceso a la educación y el crecimiento comercial e industrial. El progreso económico se lograría a través del ingreso del país al mercado mundial, como productor de materias primas y posteriormente el desarrollo industrial.

La frontera, espacio de tierras a ser liberado de indígenas, fue concebida como el lugar donde se re-crearía este proyecto a través de la concreción de los tópicos anteriores y la conexión con los centros de civilización a través de la expansión de vías de transporte y comunicación.

Entre 1862 y 1880, superadas las luchas internas, el Estado se organizó con carácter fuertemente centralizado, alcanzándose el orden interno y la unificación nacional. La educación, el control del ejército y el registro de personas fueron algunas de las dimensiones que el Estado-nacional tomó a su cargo en desmedro de las autonomías provinciales y la injerencia de la sociedad civil.

El centralismo estatal también fue el eje desde el que se organizó la frontera, sus tierras fueron definidas como zonas ‘intermedias’ entre las provincias y el desierto, se constituyeron en nueve divisiones político-administrativas llamadas Territorios Nacionales (TN) y quedaron subordinadas a la jurisdicción nacional.

El Estado nacional concentraba en los TN las funciones de: distribución de tierras, recaudación de rentas e impuestos, designación de autoridades, transmisión y control de la educación, entre otras.

El sistema educativo se organizó teniendo como principal fuente de inspiración el proyecto sarmientino de educación y adquirió también carácter centralizado. Durante el período oligárquico (1880-1916) el Estado centró sus intereses en alcanzar la homogeneidad cultural de la población a través de la educación básica, definió a la escuela primaria como obligatoria, gratuita y laica al aprobar la Ley de Educación Común No.1420, con jurisdicción en Capital Federal y Territorios Nacionales.

El gobierno de los TN a cargo del Estado central, incluida la educación, constituyó el marco político-institucional dentro del cual se desarrolló la educación primaria en el Chaco durante el período estudiado.

Los condicionantes socio-económicos son revisados en la siguiente periodización en la que se da cuenta de los posicionamientos de los inspectores escolares frente a los determinantes políticos, económicos y sociales en los que se insertó y evolucionó la escuela en la frontera. Detectamos la existencia de dos etapas diferenciadas: la primera fue la tendencia democratizadora y reformista que establecemos se dio entre 1904 y 1910 y la segunda en la que predominó el pragmatismo ante las problemáticas educativas a resolver, y que va de 1911 a 1922.

- **Periodo democratizador - reformista (1904-1910)**

Durante esta etapa se produjo en el discurso estudiado el inicio de la construcción de una imagen realista de la frontera en la que se señalaban los obstáculos con los que se encontraba el proyecto civilizatorio fundacional, a la vez que aparecieron propuestas de reforma, sostenidas en la creencia de la educación como acción capaz de crear un nuevo orden cultural, material y social en la frontera. Desde ese supuesto la escuela de los TN apareció vinculada con los siguientes tópicos del proyecto mayor:

*- la educación como formadora de una ciudadanía responsable y participativa*

Convencido que esta era una tarea sustancial, el Inspector General de escuelas de TN Raúl B. Díaz, criticó los efectos negativos generados por el centralismo estatal en la frontera, considerando que producía dependencia del pueblo al gobierno. Esta observación adquiere relevancia si recordamos que los pobladores de los TN no poseían derechos políticos, ya que su participación quedaba acotada a la elección de autoridades comunales.

Díaz participaba en la promoción de un Estado liberal descentralizado, en permanente reforma atendiendo a las necesidades de la sociedad, alentando a la participación y al ejercicio de la libertad de los individuos. Apoyaba la idea de los democráticos radicalizados al proponer que las escuelas estuvieran bajo la responsabilidad y gobierno de los ciudadanos, de esta manera se aportaría a su formación como tales y se produciría la extensión de su participación a otras instituciones civiles.

*- El Estado y la escuela como instituciones generadoras de progreso y orden*

Se demandaba al Estado alcanzar el poblamiento de las tierras libres, apoyar a la expansión de vías de transporte y comunicación para permitir el desarrollo del comercio y mantener conectados a los pobladores de la frontera con los centros urbanos, diseminar escuelas por todo el territorio nacional y financiar el avance de la civilización en espacios vacíos. Díaz señalaba, en este periodo, que el Estado no había avanzado en la concreción de estos tópicos.

Respecto a la dimensión educativa del proyecto, el inspector señaló la organización improvisada de las escuelas, su insuficiente financiamiento, el escaso poblamiento alcanzado y el aislamiento de sus habitantes; sosteniendo que tales deficiencias vedaban el alcance de la escolarización de la población en la frontera.

Hacia 1909 publicó un plan para alcanzar el progreso para los TN apoyado en dos herramientas, la construcción de escuelas y la expansión del ferrocarril. El mismo formaba parte del proyecto mayor sostenido por el reformismo. Los reformistas consideraban necesaria la intervención del Estado en temas sociales, asegurando a la población las condiciones mínimas de bienestar para el ejercicio de la ciudadanía.

El ferrocarril fue concebido como herramienta de progreso material por su capacidad para motorizar al comercio y la industria, pero también como herramienta de civilización al creer que con su diseminación y funcionamiento produciría el cambio de mentalidades, gustos y necesidades en los pobladores de la frontera.

Juntos, ferrocarriles y edificios escolares, aparecían definidos como instrumentos para alcanzar el orden social. Su presencia material formaba parte de la búsqueda de un esquema espacial caracterizado por el agrupamiento de instituciones disciplinarias, características que les permitirían operar de manera más eficaz sobre los pobladores.

La conjunción de la búsqueda del progreso material y el disciplinamiento a través de estas herramientas da cuenta del proceso de construcción del orden social necesario para el funcionamiento del modo de producción capitalista que avanzaba sobre las fronteras internas, señalado por Oslak (*op.cit.*).

*- La escuela para colaborar con el arraigo*

Se trata de la función auxiliar de la escuela en la frontera al haber sido pensada como institución de apoyo a la colonización.

Uno de los obstáculos para alcanzar el poblamiento y arraigo de la población inmigrante en los TN era la ausencia de inversiones estatales en infraestructura y servicios. Los inspectores demandaban constantemente la construcción de casas-escuelas ya que en estas jurisdicciones predominaban los edificios alquilados - construcciones improvisadas que no cumplían con los mínimos requisitos definidos por la arquitectura moderna para los edificios escolares-.

La demanda por la casa-escuela, opuesta a la inquilina “errante”, aparece en el discurso de los inspectores vinculada a la búsqueda del arraigo de los pobladores. En dicha vinculación el discurso omite considerar que también operaban como obstáculos para el radicación definitiva los manejos especulativos que los latifundistas le daban a las tierras en que residían colonos; en el caso del Chaco lo eran el predominio de la explotación forestal, el latifundio y la formación de una masa de población itinerante compuesta por los trabajadores de esas explotaciones.

*- La escuela como espacio de nacionalización de la población*

Los hombres de la generación de 1837 que pensaron el país sostuvieron una idea de civilización inspirada en Europa y Estados Unidos, una concepción universalista de la cultura y la economía; lo nacional aparecía asociado al orden bárbaro de los caudillos provinciales. Esa concepción fue modificada durante el periodo oligárquico como reacción a la amenaza que comenzó a significar la inmigración europea para los grupos de poder. La imagen del inmigrante ideal, culto y laborioso fue suplantada por otra en la que se lo definió como un peligro social y político.

Se trataba del proceso de construcción de fronteras culturales en las que se definieron los límites entre un 'nosotros nacional' y un nuevo 'otro'. Los contenidos que definieron el nosotros fueron: una historia común, la tradición provincial y la cultura criolla. Esta definición produjo la exclusión de los inmigrantes europeos y sus culturas de origen, a la vez que profundizó la ya existente sobre los territorios de frontera y su población, ya que los TN fueron concebidos como espacios culturalmente vacíos, carentes de historia y tradición.

La heterogeneidad caracterizaba a la población de la frontera. El Chaco estaba habitado por inmigrantes europeos pero también por criollos pobres, indígenas y paraguayos. Estos grupos constituían la 'otredad interna' cuyas culturas, tradiciones y lenguas no serían incorporadas a la nueva definición de la identidad nacional y a quienes se civilizaría y nacionalizaría a través del accionar del maestro y la escuela.

- **Periodo de predominio del pragmatismo (1911-1922)**

En los años posteriores al cumplimiento del Centenario, el discurso de los inspectores dio cuenta de la formulación de un balance en el que se reconocía el no cumplimiento de aspectos sustanciales en el proyecto de civilización y progreso en la frontera, ante lo cual se produjo un cambio desde la posición reformista a otra de corte más pragmático y adaptativo.

En este periodo la escuela ya no apareció concebida como la institución que produciría el nuevo orden cultural y social, sino como una institución auxiliar y funcional, en nuestro caso, de la economía y estructura social en conformación en el TN del Chaco.

Desde 1910 en este territorio, a las explotaciones forestales y azucareras se agregó el crecimiento y expansión del cultivo del algodón determinado por nuevas necesidades del mercado internacional y políticas estatales favorables. Como contraparte se produjo la consolidación de una estructura social compuesta por la clase propietaria - empresarios y nuevos colonos - y los asalariados de las explotaciones rurales.

El poblamiento del territorio continuó caracterizándose por la precariedad e itinerancia, causadas ahora no sólo por las migraciones de trabajadores que debían seguir los ciclos de la caña de azúcar, el algodón y la explotación forestal, sino también por las dificultades con las que se encontraron los inmigrantes europeos para radicarse en las tierras que serían de su propiedad.

*- La escuela como subsidiaria de la economía capitalista regional*

En los informes de los inspectores se asumen las dificultades que los sectores populares tenían para acceder a la propiedad de las tierras en los TN, así como la incorporación de grandes masas de asalariados a las explotaciones agrícolas-forestales.

Al respecto los inspectores sostuvieron posiciones ambivalentes. Por un lado demandaron al Estado facilitar el acceso a la propiedad y por otro, destacaron la presencia de capitales privados junto a las instituciones estatales como agentes generadores de progreso en la frontera.

Señalaron la inestabilidad y diseminación como características del poblamiento y causas del analfabetismo, ante lo cual consideraron que las escuelas fijas - lejanas a los núcleos de población - no eran eficientes y propusieron en su lugar escuelas de tipo ambulantes.

Concluyeron que los bajos índices de escolarización alcanzados desde el tercer grado y superiores constituían una dificultad difícil de superar, razón por la cual demandaron la creación de escuelas ambulantes infantiles en las zonas rurales poco pobladas y construcción de escuelas intermedias y superiores en zonas pobladas. De esta manera, el discurso de la gestión abandonó entre 1911 y 1920 la búsqueda del cumplimiento total de la escolaridad obligatoria para la población rural de los TN y el arraigo de la escuela como apoyo al arraigo de los pobladores.



El trabajo infantil fue señalado como un obstáculo para alcanzar la escolarización de los niños, ante el cual los inspectores buscaron idear adecuaciones adaptativas, proponiendo se permitiera la asistencia de niños a escuelas nocturnas de adultos, en lugar de oponerse o denunciarlo.

*- Escuela para nacionalizar al inmigrante y a la población nativa de la frontera*

En los años posteriores a la celebración del Centenario, el discurso nacionalista adquirió mayor fuerza como reacción ante los problemas sociales y el agravamiento de la protesta obrera.

La escuela y el maestro fueron reafirmados como legítimos agentes de homogeneización cultural y el disciplinamiento de los sujetos sociales peligrosos. El CNE oficializó una educación nacionalista basada en la enseñanza del castellano como idioma nacional, contenidos con un fuerte componente sentimental y proyectados hacia un pasado pre-existente al que debían ser asimilados los inmigrantes.

Esta orientación adquirida por la educación tenía efectos excluyentes en el intento de formar un ciudadano políticamente pasivo y vaciado de los elementos constitutivos de su identidad cultural (Oraison, *op.cit.*). En los TN se buscó desterrar la persistencia de los inmigrantes europeos a mantener sus costumbres e idiomas, así como combatir el contacto lingüístico con los países limítrofes en las fronteras internacionales, ya que jaqueaban la legitimidad del castellano como lengua nacional.

La escuela fue concebida en este periodo desde dos dimensiones. Una en la que fue definida como único espacio legítimo de transmisión de saberes sobre la Nación; la segunda, al ser entendida como edificio de exposición de símbolos patrios. El accionar desde ambas dimensiones generaría el surgimiento del sentimiento nacional en los pobladores de los límites de la Nación.

Al respecto, Fernández Bravo (1999) sostiene que en la frontera emergieron las disputas sociales dadas en la arena política mayor, como la sostenida por la elite acerca de la incorporación de los inmigrantes a la identidad nacional. Creemos que esta disputa adquirió sentidos particulares en el caso estudiado; la profundización de

la política nacionalista hizo visible el contacto lingüístico dado en la frontera con países limítrofes, ante el cual el Estado reaccionó buscando anularlo.

Para cerrar esta etapa diremos que el giro al pragmatismo significó una actitud de aceptación de los obstáculos con los que se encontraba el proyecto civilizatorio, suspendiendo las metas iniciales por otras más realizables en el contexto de un Estado en proceso de crisis. A modo de hipótesis planteamos que ante el desplazamiento del discurso fundacional, el nacionalismo se presentó como el programa capaz de justificar la presencia y acción de la escuela en la frontera.

- **“Buenos obreros o artesanos, no bachilleres”. Revisión de los proyectos de educación estatal para indígenas**

La frase fue escrita por Lynch Arribálzaga (1914), con ella expresaba su opinión sobre las tensiones que atravesaban a la educación a principios de siglo, estas eran: formación práctica *versus* formación teórica.

Bachiller era el título con que egresaban los alumnos de los Colegios Nacionales, instituciones de educación secundaria donde se formaba la futura elite política, brindaba enseñanza de tipo enciclopédica, preparatoria para el ingreso a la universidad, con escasas materias prácticas (Tedesco, 1980; Dussel, 1996). En el caso de la educación de los indígenas, Lynch planteó con aquella frase su oposición a una educación de tipo teórica que excluyera a la formación práctica-laboral.

Creemos que presentados como términos en tensión educación teórica – educación práctica, resultan un eje interesante para realizar una revisión y balance de las propuestas de educación para indígenas del Chaco formuladas por inspectores y otros funcionarios estatales en el periodo estudiado. En dicha revisión buscaremos identificar qué sentidos adquieren estos términos cuando se busca definir cómo y para qué educar a esta población.

Hacia 1908 el inspector Díaz definía a los indígenas como sujetos iguales a integrar al nuevo orden de la frontera, razón por la cual se opuso al encierro de aquellos en

reducciones e internados y propuso su educación en escuelas comunes. Planteó la necesidad de una enseñanza predominantemente práctica a través de la cual adquirirían hábitos de trabajo, higiene y moral siguiendo el modelo de familia burguesa y agrícola de los Estados Unidos.

El inspector realizó una propuesta democrática e idealizada sobre la integración de estos sujetos, razón por la cual no alcanzó definiciones precisas. No especificó si el estatuto de iguales significaba pensarlos como futuros ciudadanos o sólo como sujetos económicamente activos, en este último caso, tampoco planteó la discusión respecto a su destino como propietarios o como asalariados.

Hacia 1911 los indígenas del Chaco habían sido derrotados a través de campañas militares, en las que no se buscó exterminarlos totalmente sino alcanzar su disciplinamiento como mano de obra para las explotaciones agrícolas, así como el control del territorio, lo que permitiría consolidar la incorporación de la región al mercado internacional.

Ese giro en la política estatal generó disputas entre grupos de funcionarios quienes discutían la integración del indígena a la sociedad regional como asalariado o como propietario.

El CNE adhirió al proyecto de Lynch Arribálzaga, consistente en la creación de reducciones indígenas estatales para convertirlos en futuros colonos propietarios. Se trataba de una institución de educación total en la que aprenderían hábitos de trabajo, orden, higiene e ideas de propiedad privada; a través de una vida prevista para tal fin y la orientación práctica que tendría la enseñanza de la escuela que allí funcionaría. La adquisición de estos aprendizajes sería condición previa para el acceso a la propiedad de lotes de tierra.

En la escuela los saberes elementales - escritura, lectura y aritmética – se enseñarían de modo práctico, aplicados a actividades que estos sujetos realizarían en el futuro trabajo agrícola y forestal. La enseñanza del castellano aparecía vinculada a ese fin más que a su formación como futuro ciudadano. Además, como ya hemos señalado, no se incluyó la enseñanza de la historia nacional, tópico central de la educación nacionalista para los hijos de inmigrantes europeos (Artieda y Rosso, *op.cit.*).

Esta propuesta mostraba continuidad con la de Díaz en los objetivos higienistas y moralizantes dirigidos a las niñas indígenas, quienes cumplirían el rol de madres, esposas y amas de casa en la futura familia burguesa-agrícola.

En la década de 1920 se afianzó la estructura social conformada en el Chaco como consecuencia del crecimiento de la producción de algodón y comenzaron a surgir tensiones en el interior de la clase propietaria que utilizaba la mano de obra indígena para realizar las cosechas de algodón y azúcar.

En este contexto de crecimiento y tensión, la educación del indígena resultó una preocupación en el discurso de los inspectores de los TN de Chaco y Formosa, la que fue expresada en dos proyectos para la infancia indígena presentados al CNE en 1922. Se trató de proyectos de objetivos opuestos, que resultaron expresión de tendencias en pugna entre quienes debatían los destinos del indígena integrado y las tensiones del campo pedagógico-político.

El proyecto del Inspector de Sección Leoncio Paiva reconocía la explotación y engaño sufridos por los indígenas en sus relaciones con empresarios y comerciantes de la región, ante lo cual propuso que el Estado interviniera creando colonias para esta población, otorgándoles la propiedad de la tierra sin exigirles cumplir un periodo formativo previo, como en las reducciones estatales. Durante su vida en las colonias aprenderían hábitos de orden, cuidado de los objetos materiales y competencias para realizar inversiones.

Paiva puso un fuerte acento en la moralización, la que se alcanzaría en escuelas-internados pues permitirían sustraer a los niños indígenas de sus familias extensas a las que consideraba influencia moral negativa, en su lugar el encierro y la vigilancia del maestro los transformarían.

El proyecto presentó rasgos que lo ubicaban en la tendencia democrática radicalizada del campo pedagógico, se planteó mejorar las condiciones de integración de los indígenas a la sociedad al proponerlos como futuros propietarios superando, definió una enseñanza que les posibilitara el ejercicio de ese estatuto pero omitió la discusión acerca de su ingreso o no a la ciudadanía, esto es, no realizó propuestas sobre la

enseñanza del idioma e historia nacional, ejes de la educación ciudadana-nacionalista de este periodo.

El proyecto aprobado por el CNE, autoría del Subinspector General Alemandri, partió de aceptar que el acceso del indígena a la propiedad de la tierra no era posible y definió una propuesta para indígenas asalariados. Propuso que las escuelas mantendrían una relación funcional con el sistema productivo regional al buscar reproducir de manera más ajustada el carácter de trabajadores dependientes de estos sujetos.

Las escuelas serían ambulantes o fijas, condición que se definiría en función a las características de las explotaciones privadas; en ellas se enseñaría el castellano buscando la adquisición de habilidades vinculadas a su futuro como trabajador, la formación sería de tipo práctica en tareas de huerta y granja para los varones y domésticas para las mujeres.

En este proyecto también se estableció la reducción de los años de escolaridad a dos y del ciclo lectivo, como respuesta al empleo de las familias, incluidos los niños, en los periodos de cosechas.

Este proyecto omitió al igual que los demás la enseñanza del castellano e historia nacional con fines nacionalistas, se trató de un programa de orientación fuertemente práctica para formar futuros trabajadores asalariados.

A modo de cierre de esta revisión de proyectos sostenemos que en el debate por la educación de los indígenas del TN del Chaco entre 1891 y 1922, las propuestas se movieron entre el idealismo democrático y el pragmatismo social, posiciones desde las que se proyectaron dos destinos: propietarios independientes o asalariados.

En las discusiones sobre la formación del ciudadano no aparece la preocupación por la incorporación de los indígenas a esta categoría. Si insertamos la cuestión en la arena política, creemos que el interés central de la elite fue definir el lugar de la otredad inmigrante y su integración a la estructura social y a la ciudadanía; los indígenas fueron concebidos como sujetos de la otredad interna, heredada y a desterrar a través de una única opción, su conversión en *“buenos obreros, no ciudadanos”*.

Fortaleciendo esta tendencia, las propuestas de educación indígena se definieron por la enseñanza práctica, tanto en el tipo de contenidos seleccionados como en los modos de enseñarlos.

- **Creación de escuelas primarias por el CNE en los TN (1901-1922)**<sup>316</sup>

Realizamos una breve cronología de la creación de escuelas con la intención de conocer el grado de cristalización de las propuestas e ideas debatidas y evaluar a la luz de información cuantitativa la significatividad de las demandas de los inspectores por edificios escolares.

Seguimos aquí los periodos presentados por las fuentes de información consultadas, por ello es que hablamos de período oligárquico (1884-1916) y período radical (1916-1922) por separado.

La creación de escuelas en los TN aumentó de manera irregular durante el período oligárquico, lo cual trajo como consecuencia la baja cobertura de educación para la población y el predominio de las casas alquiladas sobre los edificios escolares (véase cuadro de cifras y gráfico correspondientes).

Durante los gobiernos radicales el presupuesto en educación se triplicó, produciéndose un importante crecimiento en la creación de escuelas. En el mensaje presidencial de 1922 se anunció que el gobierno desde 1916 había creado 2.216 escuelas en todo el país<sup>317</sup> y que previa crear 1.000 más, al finalizar el año.

En lo que respecta a los TN lo que se puede apreciar es un importante aumento de creaciones entre 1918 y 1922, que expresado en números significó pasar de 357 escuelas - al final del periodo oligárquico - a 765 en 1922. Sin embargo es necesario advertir que también durante la gestión radical la creación de escuelas no fue sinónimo de construcción de edificios escolares<sup>318</sup>.

---

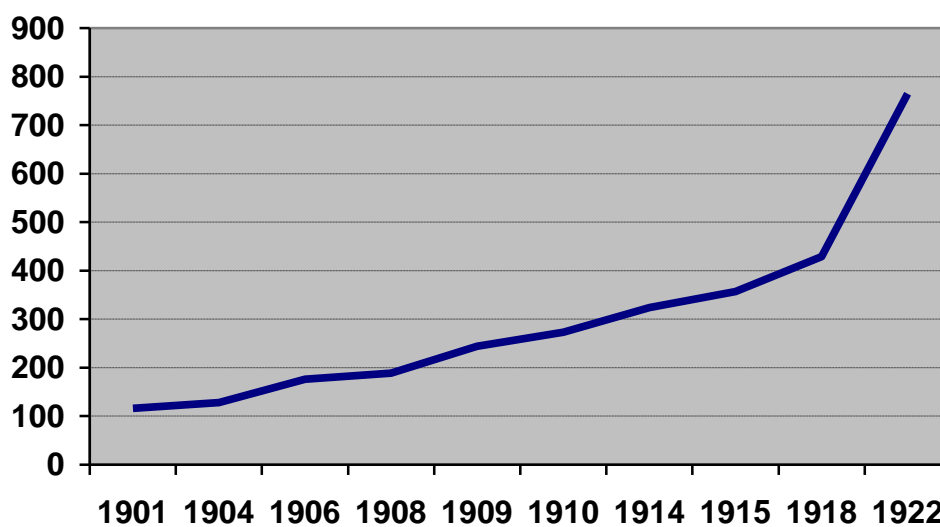
<sup>316</sup> No se cuenta con datos sobre la progresión de escuelas creadas en los TN y en el Chaco desde 1891 a 1900, los datos recogidos inician en 1901.

<sup>317</sup> El número se refiere al total de escuelas eran creadas en Capital Federal, los Territorios Nacionales y Provincias, en estas últimas eran construidas por cumplimiento de la Ley Láinez.

<sup>318</sup> En el mismo mensaje presidencial se asumió a este como "... (el) grave problema que urge igualmente resolver." CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN "La instrucción pública en el mensaje presidencial" En: El Monitor de la Educación Común. Año 40, No. 596, Agosto de 1922, p.169.

Año	Número de escuelas creadas por el CNE en Territorios Nacionales (1901-1922)
1901	116
1904	128
1906	176
1908	189
1909	244
1910	273
1914	324
1915	357
1918	429
1922	765

Escuelas creadas por el CNE en los Territorios Nacionales (1901-1922)



*- Escuelas creadas por el CNE en el TN del Chaco (1904-1922)*

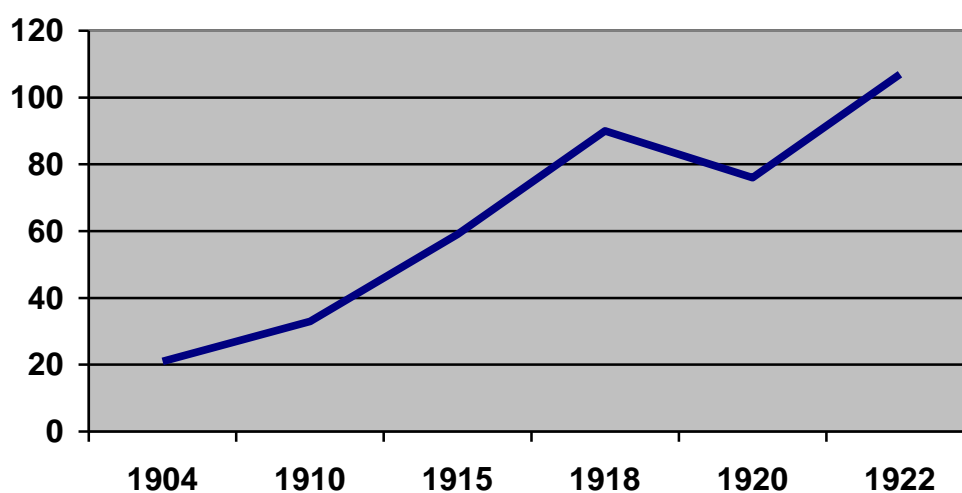
En el período que va de 1901 a 1922 en este territorio muy pocas escuelas contaron con local propio, en 1904 de las 21 escuelas creadas sólo 7 poseían edificio propio, las demás funcionaban en casas alquiladas.

De Pompert (2006) señala que la precariedad de los edificios fue, hasta la década del cuarenta, el distintivo común de las escuelas del Chaco. Las causas de esta problemática fueron el ya mencionado funcionamiento en edificios alquilados, la construcción en terrenos no adecuados que en épocas de lluvias se hacían inaccesibles y en algunos casos las amenazas de desalojo y la destrucción de los edificios por causas naturales debido a su precariedad. Causas que explican, por ejemplo, el descenso de número de escuelas entre 1918 y 1920 registrado en el cuadro.

El crecimiento continuado de escuelas se inició en 1915 y se sostuvo hasta 1922 – último año del periodo estudiado en esta investigación y fin de la primera presidencia radical -. Desde 1915 a 1922 las escuelas en el territorio van casi a duplicarse en número.

Año	Número de escuelas creadas por el CNE en el TN del Chaco <sup>319</sup>
1904	21
1910	33
1915	59
1918	90
1920	76
1922	107

Escuelas creadas por el CNE en el TN del Chaco 1904-1922



<sup>319</sup> Fuente: De Pompert, María C. (2006) Historia de la educación primaria en el Chaco. 1872-1978. Resistencia, Chaco, Editorial Librería de la Paz.



A partir de los datos expuestos, sostenemos que en este territorio la escuela no cumplió con la utopía de constituirse en una institución que colaborara con su presencia en el poblamiento y arraigo de colonos, no sólo por las causas socio estructurales antes mencionadas sino también por la precariedad que caracterizó a su aspecto material y la falta de inversiones por parte del Estado, particularmente durante el período oligárquico. Coincidentemente, a finales de ese periodo los inspectores abandonaron la búsqueda de concreción de este tópico y plantearon la creación de escuelas ambulantes en zonas rurales junto a la reducción de la escolaridad primaria a dos ciclos.

- Creación y funcionamiento de escuelas para indígenas

De los datos consultados podemos sostener que en el período estudiado la educación de los indígenas no fue una preocupación para el CNE que llevara a tomar medidas concretas para su atención, por ejemplo, crear escuelas en el TN del Chaco, donde la presencia de esta población era importante.

En general los inspectores del TN del Chaco no consignaban la asistencia de niños indígenas a las escuelas del CNE, aunque si su existencia como habitantes de estas tierras. En 1911 recién se hizo referencia en EMEC a la creación de una escuela en la Reducción de Napalpí.

Sobre esa escuela, se cuenta con datos sobre su funcionamiento hacia 1914; estaba a su cargo un director designado por el CNE y no poseía edificio propio<sup>320</sup>. En 1923 se publicaba en EMEC que sus alumnos eran indígenas, casi en su totalidad<sup>321</sup>.

Quienes acreditaban presencia de alumnos indígenas eran los padres de la Misión Franciscana de Nueva Pompeya<sup>322</sup> ubicada al noroeste del territorio, en 1911 funcionaba allí una escuela a la que asistían 40 alumnos, en 1913 se había construido un edificio para la escuela y en ese mismo año el CNE les designó una maestra (Beck, *op.cit.*:132).

<sup>320</sup> Informe de Lynch Arribálzaga, *op.cit.*, pp.86-87.

<sup>321</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *El Monitor de la Educación Común*. Año 42. T. 47, Octubre de 1923, No.610.

<sup>322</sup> La reducción creada en 1900 estuvo a cargo de los franciscanos hasta mediados del siglo XX en que fue abandonada (Beck, *op.cit.*).

No podemos descartar la asistencia de alumnos indígenas a otras escuelas del territorio entre 1891 y 1920, aunque ellos no fueran registrados por los inspectores. Fue en 1921, año en que se presentaron los proyectos de Paiva y Alemandri, que se dieron a conocer cifras de niños indígenas en edad escolar que no asistían a las escuelas del CNE, registrados como población destinataria de los respectivos proyectos.

Sobre el estado de las escuelas ambulantes de Alemandri, hacia 1938 se informaba que fueron creadas dos de ellas en el Chaco y una en Formosa, no lograron funcionar en carpas sino que lo hicieron al aire libre (de Pompert, *op.cit.*:53). La falta de partidas y dotaciones especiales las fueron convirtiendo en escuelas comunes<sup>323</sup>.

Ante lo expuesto sostenemos que las disputas sobre la educación de los indígenas se dieron en el plano de los proyectos y que estos fracasaron ante el desinterés del CNE. En el ámbito laboral los indígenas del Chaco siguieron siendo incorporados al sistema productivo como asalariados permanentes o temporarios, hasta la posterior crisis de la economía algodonera hacia 1970.

---

<sup>323</sup> CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1936) **Cincuentenario de la Ley 1420. 1938**. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

## VI. Conclusiones

A modo de cierre buscamos reflexionar acerca del estado actual de la escuela primaria para indígenas como formadora para la vinculación con el mundo del trabajo y la ciudadanía, ejes con que hemos analizados los proyectos de las primeras décadas del siglo XX.

Desde el advenimiento de la democracia en la década del 1980, los indígenas han adquirido derechos en el plano jurídico que los ubican en una relación diferente a la mantenida con el Estado y la sociedad nacional en las décadas analizadas en los capítulos anteriores. Actualmente el ejercicio de la ciudadanía entre los indígenas está vinculado con el reconocimiento de su identidad étnica<sup>324</sup>.

Las reformas de la Constitución Nacional y Provincial en 1994 determinaron el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas argentinos, el respeto a su identidad y derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos, la regulación de la entrega de otras aptas para el desarrollo humano y su participación en la gestión de recursos humanos.

Paralelamente, en la historia económica de la provincia del Chaco<sup>325</sup> se produjeron cambios que impactaron en la estructura social conformada en la década de 1920. Hacia 1940 se constituyó una burguesía agraria cooperativizada que alcanzó la hegemonía del territorio. Facción que sufrió un primer embate en la década de 1960

---

<sup>324</sup> El significado de identidad étnica en la Constitución Nacional está vinculado con el concepto de conciencia étnica, se trata de una noción individual en la identidad de un *nosotros* frente a la alteridad de los *otros*, puede hallarse en alguno o una combinación de factores como la religión, la lengua, la localidad, el parentesco, las características somáticas, etc., variando el énfasis que cada grupo ponga en uno u otro de los factores conforme las circunstancias históricas de su relación con los otros. A través del reconocimiento a la identidad étnica, en la Constitución se reconoce que el sentimiento de pertenencia de los Pueblos Indígenas existía previamente a la formación del Estado nacional actual, de las actuales fronteras geopolíticas y del actual ordenamiento jurídico. Por otra parte al garantizar el respeto a esa identidad, el poder legislativo la reconocerá con rasgo constitucional y dotada de eficiencia jurídica. (Altabe, R. *et.al.*, 1997:16-17)

<sup>325</sup> El Territorio Nacional del Chaco se convierte en provincia en 1951.

producto del reemplazo en el consumo de fibras de algodón por las de material sintético. Posteriormente, la dictadura del 76' implementó una política liberal de apertura al mercado exterior y hacia 1979 una caída de los precios en el mercado trajo como consecuencia el endeudamiento de los productores y sus cooperativas (Roze, 2004).

La burguesía agraria cooperativizada inició un proceso de crisis debido a la pérdida de su capacidad para operar instancias institucionales que favorecían su proceso de acumulación de capital; proceso que se agudizó con la desindustrialización de los noventa y la globalización de la economía. Dicha situación se traduce actualmente en el campo rural provincial, en la generalización de las relaciones capitalistas, ahora dominadas por las empresas de agroquímicos y semillas (Roze, *op.cit.*).

La dinámica de los cultivos regionales adquiere en este contexto las siguientes características: la producción del algodón se reconvierte con la incorporación de tecnologías, su dependencia al mercado mundial y el lugar marginal ocupado en este; la expansión de la soja produce la reconversión de los productores algodoneros, en el mejor de los casos; en otros su conversión en arrendatarios de productores extraprovinciales (*Ibid.*).

En el periodo abarcado por los procesos económicos mencionados, los indígenas del Chaco fueron trabajadores de los establecimientos privados; posteriormente y fruto de políticas integracionistas, algunos grupos se convirtieron en colonos dedicados a la agricultura comercial o de subsistencia, ocupando siempre el lugar más bajo de la estratificada y étnicamente diferenciada población de la sociedad regional (Bartolomé, 2004). La crisis del sistema productivo algodonero y la desindustrialización de los noventa convirtieron a estos grupos en excluidos de la estructura social, pauperizando sus condiciones de vida y acelerando las migraciones a ciudades del Chaco, Rosario, Santa Fe y el Conurbano Bonaerense.

Derechos de avanzada y situación de exclusión social grave, resultan la paradoja en la que se encuentran los indígenas del Chaco, ante la cual nos preguntamos, buscando seguir la línea de esta investigación: *¿cómo ha respondido y responde la escuela a su papel de formadora de ciudadanos indígenas?, ¿cómo se proyecta la vinculación de los indígenas con el mundo del trabajo desde el espacio escolar?*

La mirada histórica nos muestra que la escuela ambulante que propuso una relación funcional con el sistema productivo, fue la única modificación ensayada desde la década de 1920 por el sistema educativo para atender a la población indígena; lo que posteriormente predominó hasta mediados de la década de 1980 fue la educación común, formadora de una ciudadanía homogénea, basada en el acceso a saberes elementales, el monolingüismo y los contenidos nacionalistas.

Entre los actuales derechos indígenas se encuentra el de la Educación Bilingüe e Intercultural (EBI)<sup>326</sup>, como hemos mencionamos. Esta modalidad socava algunas de las bases del modelo homogeneizador al determinar que la alfabetización se realice en lengua materna y el castellano se aprenda como lengua de contacto intercultural; la cultura indígena ocupe el mismo nivel en los planes de estudio que la cultura oficial; la comunidad sea co-responsable en los procesos de investigación, preparación de material didáctico, formación de docente y ejecución de proyectos; los docentes sean indígenas y estén formados en EBI.

En el Chaco la EBI tiene antecedentes anteriores a las reformas constitucionales de los noventa. Se viene implementando desde 1987, año en que se creó el Centro de Investigación y Formación en la Modalidad Aborígen (CIFMA) para la formación de auxiliares docentes aborígenes (ADA), quienes al egresar trabajan en escuelas con población indígena. En el mismo año se creó también el Centro Educativo Rural El Colchón (CEREC) proyecto para tobas jóvenes y adultos.

En 1990 comenzó a funcionar el Proyecto de Educación Bilingüe e Intercultural (PROEBI) que abarca al conjunto de escuelas de los niveles iniciales y primario con población indígena a las que se integra un ADA, desde 1994 se forman en el CIFMA maestros de educación bilingüe intercultural (MEBI) para la educación general básica y el nivel inicial. Desde las mencionadas creaciones y las posteriores inserciones de ADAs y MEBIs en escuelas con población indígena se inició un

---

<sup>326</sup> Establecido en Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional reformada en 1994, Art.37 de la Constitución Provincial reformada en el mismo año.

camino en la implementación de la EBI, no exento de dificultades, avances y retrocesos.

En búsqueda de síntesis y con la intención de responder a los interrogantes planteados, sostenemos que en los proyectos y experiencias de educación primaria estatal que se enmarcan en la EBI - desarrollados desde 1987 hasta la actualidad - se da una fuerte tendencia al abordaje de la dimensión cultural de la formación mientras que, la vinculación con el mundo del trabajo recibe un tratamiento exiguo, casi nulo. La ausencia en el tratamiento de este tópico contrasta con el peso que el mismo había alcanzado en los funcionarios educativos de principios del siglo XX.

Las experiencias y proyectos de educación para esta población que hemos podido analizar<sup>327</sup> parten en su mayoría de un diagnóstico común, la situación de pobreza extrema, los altos porcentajes de repitencia, sobreedad y abandono escolar de los niños indígenas. Las respuestas a estas problemáticas se centran en la alfabetización, buscando sea bilingüe para atender a la diversidad lingüística<sup>328</sup>. Incluso la formación de docentes indígenas está centrada en su función de alfabetizador en lengua materna<sup>329</sup>.

---

<sup>327</sup> En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) **Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.** Buenos Aires.

Cabe aclarar que dichas experiencias no atienden a la totalidad de población infantil indígena en la provincia, pero constituyen un número representativo del universo de las mismas en el campo de la educación primaria estatal para indígenas. Un abordaje de lo cuantitativo no es posible porque no se cuenta con datos oficiales sobre del número de escuelas que se enmarcan su trabajo en la EBI.

<sup>328</sup> Nos referimos a las siguientes experiencias y proyectos: Consejo Qompi y Asociación civil Che'eguera. *Bachillerato de Adultos Bilingüe Intercultural con salida laboral de gestión mixta*, Zidarich, M. *Siete años más tarde.* EGB 821, Ballena, C. *et.al. Alfabetización en lengua materna.* EGB 852, Romero, A.M. *Kana kuela yatoc enahok.* EGB 895. Álvarez, A. y Abramovich, R. *Me divierto y aprendo.* EGB 911, Jara, V. *La implementación en la escuela de la lengua Wichí.* EGB 850, Ambrosio, R. *et.al. La pareja pedagógica. Un vínculo a construir.* EGB 821. Toloza, E. *La EIB: un camino difícil de recorrer.* EGB 821. Bentolila, R. *Construyendo mi identidad.* EGB 963. Álvarez, M. *Aquí todos pueden.* EGB 346. Lazarte, E. y Palacios, J. *Pensemos, hablemos y produzcamos en dos lenguas.* EGB 821. Rolón, M.E. *Una puerta al futuro.* EGB 517. A esta categoría pertenecen otras tres experiencias. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) **Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.** Buenos Aires.

<sup>329</sup> Instituto de Formación Docente CIFMA *La Educación en contexto de diversidad cultural y lingüística.* En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) *op.cit.*, pp. 139-167.

El “rescate” y la valoración de su cultura entendida como costumbres, relatos, leyendas, lengua y prácticas artesanales, es otro de los aspectos abordados casi de manera exclusiva en las experiencias educativas para indígenas<sup>330</sup>.

Anualmente en sólo 2 de los 193 establecimientos de Educación General Básica provincial con matrícula indígena existen proyectos que brindan enseñanza vinculada al trabajo. Uno es el ya mencionado CEREC, de nivel primario destinado a jóvenes de entre 13 y 25 años, que enmarcado en la EBI brinda enseñanza práctica. Su plan de estudio esta compuesto por “áreas teóricas” (Lengua toba y castellano, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Cultura Toba) y “áreas prácticas” (Técnicas Agropecuarias: apicultura, cría de animales, huerta, manejo de monte; Carpintería, Artesanía Toba, Economía Doméstica: vestimenta y alimentación), desarrollándose un sistema en el que se alterna la convivencia en el centro dos semanas y una semana con la familia, para aplicar lo aprendido.

El segundo proyecto es el de la EGB 3 “Intercultural Bilingüe Wichí. El Pintado”<sup>331</sup> creado en 1998, que funciona en la localidad homónima<sup>332</sup> y esta destinado a alumnos de la etnia wichí habitante de los parajes aledaños. Su plan de estudios contiene además de las áreas básicas de la EGB, las materias Huerta, Avicultura, Apicultura, Cría de caprinos y prevé incorporar contenidos vinculados al manejo sustentable del monte. El modo en que se enseñan estas materias implica su aplicación práctica ya que en el edificio escolar existen corrales, huerta y cajones de abejas para la producción de miel<sup>333</sup>.

Los datos expuestos nos permiten sostener que la educación primaria estatal para indígenas del Chaco se caracteriza por un mayor abordaje y tratamiento de la diversidad cultural, buscando fortalecer la identidad étnica basada en el conocimiento

---

<sup>330</sup> Entre las que podemos mencionar a las siguientes: Morales, M. *Et.al. Feria Artesanal y Cultural Mocoví. EGB 418*. Escuela de Adultos No. 60 *Queremos recuperar la memoria para compartirla*. Quiroga, R. *La institucionalización de la EIB en la escuela pública. EGB 821*. Fernández, E. y otros. *Ellos son nuestras raíces, conservemos su lengua. EGB 170*. A esta categoría pertenecen otras dos experiencias más. En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005) *Op.cit.*

<sup>331</sup> Desde el año 2006 funciona además el Nivel Polimodal.

<sup>332</sup> Ubicada en el Departamento Güemes, Provincia del Chaco.

<sup>333</sup> Datos provenientes de entrevista con el Prof. César Frías, actual director de la escuela.

y reafirmación de su cultura de origen, el manejo de la lengua materna concebida como rasgo central de esa identidad y en el logro de la alfabetización bilingüe; algunas experiencias inclusive reproducen posturas esencialistas y estáticas de la cultura que exotizan lo indígena sin registro de los cambios socioculturales y la conflictividad histórica de las relaciones interétnicas.

Se trata de la atención a la diversidad omitiendo el tratamiento de la desigualdad, excluyendo el abordaje a la situación de exclusión de esta población en el sistema productivo y económico de la provincia. Sin embargo, los tobas, wichis y mocovís del Chaco viven en estado de extrema pobreza y exclusión. La Encuesta Complementaria de los Pueblos Indígenas (ECPI) realizada entre 2004 y 2005<sup>334</sup> da cuenta de la situación de precarización laboral en la que se encuentran dos de los grupos mencionados<sup>335</sup>, entre otros datos. A saber, el 59,5% de tobas mayores de 12 años<sup>336</sup> es trabajador por cuenta propia, el 34,6 % obrero o empleado, el 2,3 % es trabajador familiar sin remuneración fija, ninguno pertenece a la categoría patrón. Entre los wichis mayores de 12 años<sup>337</sup> el 65,3% es trabajador por cuenta propia, el 23,7% obrero o empleado, el 7,1% trabajador familiar sin remuneración fija y el 0,77% pertenece a la categoría ocupacional de patrón. Los empleados presentan altos porcentajes de trabajo en negro, entre los tobas al 92,7% no se le realizan descuentos sociales ni aportes previsionales, lo mismo sucede en el 92,4% de los wichis empleados. Por otra parte cabe mencionar que el trabajo es la causa principal de las migraciones desde comunidades indígenas a poblados o ciudades no indígenas<sup>338</sup>. Con respecto a la situación educativa, los datos oficiales dan cuenta de que el 80,5 % de la matrícula escolar indígena se concentra en la EGB 1 y 2<sup>339</sup>, el 9,55% en la EGB

---

<sup>334</sup> Fue realizada por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) y es complementaria del Censo de Población, Hogares y Viviendas de 2001. Los datos publicados surgen de una muestra representativa de encuestas. Véase [www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI](http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI)

<sup>335</sup> Los datos sobre población mocoví no ha sido publicado aún en la página oficial del INDEC en Internet.

<sup>336</sup> Se trata de Tobas de Chaco, Formosa y Santa Fe.

<sup>337</sup> Se trata de Wichis de Chaco, Formosa y Salta.

<sup>338</sup> En segundo lugar aparece el acompañamiento a un familiar, causa que parece estar asociada a migraciones del grupo familiar pues en su mayoría quienes se encuentran en esta opción pertenecen los grupos etareos que van de 0 a 29 años.

<sup>339</sup> La que va de de 1° a 6° año de la Educación General Básica (EGB).



<sup>340</sup> y el 9,9% en el Nivel Polimodal<sup>341</sup>, lo que significa que a los alumnos indígenas les resulta difícil ingresar y permanecer en niveles posteriores a la EGB 1 y 2, fenómeno que contribuye a aumentar la situación de exclusión.

Nuestro señalamiento sobre el predominio de la tendencia culturalista de la educación para indígenas no significa que creamos que el aprendizaje de la lecto-escritura no es valioso, más bien sostenemos que contiene el acceso a saberes básicos para el ejercicio de la ciudadanía, los que resultan doblemente necesarios para quienes buscan ejercer derechos vinculados a una identidad históricamente invalidada. Se trata más bien de mostrar la escasa existencia de propuestas en que la escuela busque aportar al mejoramiento de la situación socio-económica de los indígenas a través de la formación, así como la ausencia de discusiones sobre cuestiones nucleares, tales como: el modelo de “desarrollo humano” mencionado en el artículo 75 de la Constitución Nacional, o de “desarrollo sustentable” demandado actualmente por los dirigentes indígenas chaqueños<sup>342</sup>; formación que aporte a la autoderterminación política reclamada por los indígenas y sus organizaciones; su promoción a niveles superiores del sistema educativo, entre otros temas.

Creemos que la escuela no puede desvincularse del tratamiento de un proyecto de desarrollo que se plantee la forma de inserción económica de los indígenas en la sociedad y que a la vez incluya la forma de inserción de la economía provincial en la nacional e internacional.

Retomando la idea de frontera entendida como límite o linde, es necesario asumir siguiendo a Geertz (1996) que quienes han sido llamados históricamente “otros”, ya no se encuentran en los límites de nuestra sociedad, sino entre nosotros mismos. Para este autor, actualmente el escenario proyectado aparece definido por espacios sociales cuyos lindes no están fijados, que resultan más bien irregulares y difíciles de localizar. Con lo cual es necesario asumir que la historia y estado actual de los

---

<sup>340</sup> 7º, 8º y 9º año de la EGB. Datos provenientes del Área de Educación Aborigen. Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco.

<sup>341</sup> Comprende 3 años y es el nivel próximo superior de la EGB

<sup>342</sup> Demandado por Egidio García, Secretario General del IDACH (Instituto del Aborigen Chaqueño) cito en nota publicada en <http://argentina.indymedia.org/news/2007/03/499251.php> el 23 de marzo de 2007. Página consultada el 2 de abril de 2007.

indígenas del Chaco no sólo es la de “ellos” sino la de “nosotros” los demás pobladores de esta provincia y que, plantearnos desde la escuela el futuro con “ellos” es también darnos la posibilidad de pensar un futuro diferente para los demás sectores excluidos de la provincia.

## Índice de Mapas y Gráficos en CD

1. Grandes Adjudicatarios. Fuente: Schaller, Enrique (1986)
2. Tierras vendidas por Santiago del Estero. Fuente: Schaller, Enrique (1986)
3. Escuela Benjamín Zorrilla. Fuente: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año 41, No. 600, Diciembre de 1922, p.199.
4. Mapas de colonias nacionales y tierras fiscales ocupadas (1914). Fuente: Schaller, Enrique (1986)
5. Mapas de colonias nacionales y tierras fiscales ocupadas (1918). Fuente: Schaller, Enrique (1986)
6. Mapas de pueblos creados en 1921. Fuente: Schaller, Enrique (1986)
7. Plano del Internado Infantil Indígena. Fuente: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. En: *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires, Año 40, No.585, Septiembre de 1921, p.123.
8. Foto de escuela ambulante en Las Palmas. Fuente: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. En: *El Monitor de la Educación Común*. Año 41, No.601, Enero 1923, p.44.
9. Foto de escuela ambulante en Las Palmas. Fuente: CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. En: *El Monitor de la Educación Común*. *op.cit.* p.45.

## Bibliografía

Altabe, R., Braunstein, J. y González, J.

(1997) **Derechos indígenas en la Argentina**. Resistencia, Chaco, Cuadernos de ENDEPA 3.

Artieda, Teresa

(2002) **La conformación del sistema de educación pública en los Territorios Nacionales**. Serie Fichas de Cátedra. Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Humanidades, Historia de la educación argentina. Resistencia, Chaco, 11 págs., *mimeo*.

----- y Rosso, Laura

(2003) **Propuestas educativas para indígenas del norte argentino en las fases iniciales del proceso de proletarización. 1884-1922**. En: VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. Coord. López Pérez, O., Coed. del Colegio de San Luis, Centro de Estudios sobre la Universidad CESU-UNAM y Soc. Mexicana de Historia de la Educación, San Luis Potosí, México, 14 págs., en CD.

Bandieri, Susana

(2000) **Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia**. En: Lobato, M. *Nueva historia argentina. "El progreso, la modernización y sus límites"* Buenos Aires, Sudamericana, pp.119-177.

Bartolomé, Miguel A.

(2004) **Los pobladores del "desierto"** En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire*. Número 10. *Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine*. <http://alhim.revues.org/document103.html>. Página consultada el 3/4/2007.

Bertoni, Lilia A.

(2001) **Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX**. Buenos Aires, FCE.

Bechis, Marta

(1992) *Instrumentos para el estudio de las relaciones interétnicas en el período formativo y de consolidación de Estados nacionales*. En: Hidalgo, C. y Tamagno, L. **Etnicidad e Identidad**. CEAL, Buenos Aires, p.p.82-108.

Beck, Hugo

(1994) **Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950)**. Cuadernos de Geohistoria Regional, N°29, Chaco, Argentina, IIGHI, Conicet, Fundanord.

Bitlloch, E. y Sormani, H. (1997)  
*Los enclaves forestales de la región chaqueño-misionera.* En: **Revista Ciencia Hoy.** Vol.7, No.37. <http://www.cienciahoy.org.ar/hoy37/enclav5.htm>, página consultada el 10/09/2006.

Bolsi, A. y Meichtry, N.  
 (1982) **Realidad y política migratoria en el nordeste argentino.** Cuadernos de Geohistoria Regional No.7, Corrientes, IIGHI, Conicet, Fundanord.

Borrini, Héctor  
 (1999) *Los efectos de la industria en el poblamiento del territorio nacional del Chaco (1878-1950).* En: **Folia Histórica del Nordeste**, No.14, Resistencia. IIGHI, CONICET – IH, UNNE. pp.95-119.

----- y Schaller, E.  
 (1997) *La colonización en el Territorio Nacional del Chaco en el período (1916-1930).* En: **Separata Quinto Congreso Nacional y Regional de Historia argentina.** Buenos Aires, Academia Nacional de Historia, pp.481- 491.

Botana, Natalio  
 (1985) **El orden conservador.** Buenos Aires, Ed. Sudamericana.

Bünstorf, Jürgen (1982)  
*El papel de la industria taninera y de la economía agropecuaria en la ocupación del espacio chaqueño.* En: **Folia Histórica del Nordeste.** No.5, Resistencia, Chaco, Argentina, IH – Facultad de Humanidades, IIGHI- CONICET- FUNDANORD, pp.7-60.

Carli, Sandra  
 (1991) *Infancia y sociedad: la mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación.* En: Puiggrós, A. (dir.) **Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.** Historia de la Educación argentina T. II, Buenos Aires, Galerna, pp.13-46.

(1993) *Modernidad, diversidad cultural y democracia en la historia de la educación entrerriana (1883-1930).* En: Puiggrós, A.(dir.) **La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945).** Buenos Aires, Ed.Galerna, pp.185-238.

(2002) **Niñez, Pedagogía y Política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.** Buenos Aires, Miño y Dávila eds.

Cortés Conde, Roberto  
 (1998) *Auge de la economía agroexportadora y vicisitudes del regimen conservador.* En: Gallo, E., R. Cortés Conde, *Et.al.* **Historia Argentina** Tomo 3, 2ª.ed., Buenos Aires, Paidós, pp. 99-236.

De Pompert de Valenzuela, María (2006)

**Historia de la educación primaria en el Chaco. 1872-1978.** Resistencia, Chaco, Editorial Librería de la Paz.

Devoto, Fernando

(2002) **Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna.** Buenos Aires, Siglo XXI.

Dussel, Inés (1996)

**Las reformas curriculares en la enseñanza media (1863-1920): lecturas del pasado y políticas del presente.** En: Congreso Internacional de Educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, mimeo.

Escolano, Agustín

(1994) *La arquitectura como programa. Espacio-escuela y currículum.* En: **Revista Interuniversitaria Historia de la Educación.** Salamanca, No. 12-13, Ediciones Universidad de Salamanca, pp.97-120.

Fernández Bravo, Alvaro

(1999) **Literatura y frontera. Procesos de territorialización en las culturas argentina y chilena del siglo XIX.** Buenos Aires, Editorial Sudamericana y Universidad de San Andrés.

Fossatti, María Elena

(2000) **La problemática del edificio escolar chaqueño (1884-1930).** En: XX Encuentro de Geohistoria Regional. Resistencia, IICHI-CONICET, pp.373-391.

Foucault, Michel

(1991) *La gubernamentalidad.* En: Foucault, M, Danzelot, J. et. al. **Espacios de poder.** Madrid, Ediciones Endymion, 2ª.ed.

(1999) **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.** México, siglo XXI eds., 29ª. ed.

Gagliano, Rafael

(1991) *Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario.* En: Puiggrós, A. (dir.) **Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino.** Buenos Aires, Galerna, pp.281-308.

Gallo, Ezequiel

(1998) *La gran expansión económica y la consolidación del régimen conservador liberal. 1875-1890.* En: **Historia argentina,** Tomo 3, Buenos Aires, Paidós, 2ª. ed.

Giordano, Mariana (2003)

*Intrusos o propietarios. Argumentos y percepciones sobre el derecho a la propiedad de la tierra del indígena chaqueño.* En: **Gazeta de Antropología** N°19. En: Revista Electrónica. Universidad de Granada, [http://www.ugr.es/~pwlac/G19\\_26Mariana\\_Giordano.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G19_26Mariana_Giordano.html)

Gordillo, Gastón

(1992) *Cazadores-recolectores y cosecheros. Subordinación al capital y reproducción social entre los tobas del oeste de Formosa.* En: Trincherro, H. *Et.al. Capitalismo y grupos indígenas en el Chaco centro-occidental (Salta y Formosa).* Buenos Aires, CEAL.

Gori, Gastón

(1999) **La Forestal. La tragedia del quebracho colorado.** Buenos Aires, Ameghino editora.

Gorostegui de Torres, Haydée

(2000) **La organización nacional.** Buenos Aires, Paidós, 3ª.ed.

Halperin Donghi, Tulio

(2004) **Una nación para el desierto argentino.** Buenos Aires, Editores de América Latina.

Iñigo, Nicolás

(1983) **La colonización del Chaco.** Historia testimonial argentina. Documentos vivos de nuestro pasado. Buenos Aires, CEAL.

(1984) **Campanas militares y clase obrera, 1870-1930.** Historia testimonial argentina. Documentos vivos de nuestro pasado. Buenos Aires, CEAL.

(1988) **Colonos y Obreros.** En: La vida de nuestro pueblo N° 34. C.E.A.L. Buenos Aires.

(1992) *Las modalidades de la coacción en el proceso de génesis y formación del proletariado para la industria azucarera del nordeste argentino (1870-1940).* En: Campi, D. (1992) **Estudios sobre la historia de la industria azucarera argentina.** T.II, Tucumán; Unidad de Investigación en Historia Regional – UNJu, pp.113-141.

Katra, Williams

(2000) **La generación del '37. Los hombres que hicieron el país.** Buenos Aires, EMECE.

Lagos, Marcelo

(1998) *Problemática del aborigen chaqueño. El discurso de la 'integración'. 1870-1920.* En Teruel, A. y Jerez (comps.) **Pasado y presente de un mundo postergado,** Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, Unidad de Investigación en Historia Regional, pp. 57-101.

Lenton, Diana

(1994) **La imagen en el discurso oficial sobre el indígena de Pampa y Patagonia y sus variaciones a los largo del proceso histórico de relacionamiento: 1880-1930.** UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Dir. Lic. Sofía Tiscornia, *mimeo*.

(2000) **Los Indígenas y el Congreso de la nación Argentina:1880-1976.** En: [www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm](http://www.naya.org.ar/articulos/identi09.htm). Página consultada el 02/04/02.

Leoni de Rosciani, María S.

(2001) **Los territorios nacionales.** En: Academia Nacional de Historia. Nueva Historia de la Nación Argentina, Buenos Aires, Planeta.

Marengo, Roberto

(1991) *Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación.* En: Puiggrós, A. (dir.) **Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.** Historia de la Educación argentina T. II, Buenos Aires, Galerna, pp.71-176.

Míguez, Eduardo

(1985) **La tierra de los ingleses en la Argentina. 1870-1914.** Buenos Aires, Ed.de Belgrano.

Miranda, Guido

(2005) **Tres ciclos chaqueños.** Resistencia, Chaco, Ed. Librería De La Paz, 3ª.ed.

Muel, Francine

(1991) *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal.* En: Foucault, M, Danzelot, J., *Et. al.* **Espacios de poder.** Madrid, Edic. Endymion, 2ª.ed., pp.123-142.

Nicoletti, María y Navarro Floria, Pedro

(2004) *Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del insepctor escolar Raúl Díaz (1910).* En: **Anuario de Historia de la Educación.** Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, No.5., pp.121-135.

Oraison, Mercedes

(2006) Desafíos y oportunidades de la escuela argentina frente a la formación ciudadana. En: **Revista Iberoamericana de Educación** No.40/3, Noviembre de 2006. OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [www.rieoei.org/deloslectores/1676oraison.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1676oraison.pdf)

Ortiz, Renato

(2002) **Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo.** Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.



Oslak, Oscar

(2004) **La formación del Estado argentino**. Buenos Aires, Ariel.

Panettieri, José

(1984) **Las primeras leyes obreras**. Buenos Aires, CEAL.

Pérez, María E.

(1985) *El desarrollo de las redes vial y ferroviaria en el N.E.A. 1872-1980*. En: **Revista Historia de los correntinos y de sus pueblos**. Corrientes, Argentina, Amerindia ediciones, suplemento No.2, 28 págs.

Puiggrós, Adriana

(1990) **Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)** Colección Historia de la educación argentina, T. I. Buenos Aires, Ed. Galerna, 3ª.ed.

(1992) *La educación argentina de la reforma Saavedra-Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión*. En Puiggrós, A. (coord.) **Escuela, democracia y orden (1916-1943)**. Colección Historia de la educación argentina, T. III, Buenos Aires, Ed. Galerna, p.p.15-97.

(1999) **Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo**. Buenos Aires, Kapeluz.

Ramírez, Mirta

(1983a) **La actividad azucarera en el Nordeste (1870-1930)**. Cuadernos de Geohistoria Regional No. 9. Resistencia, Chaco, Argentina, IIGHI-CONICET-FUNDANORD.

(1983b) **La expansión ferroviaria de origen forestal**. En Cuarto Encuentro de Geohistoria Regional, Resistencia, Chaco, Argentina, IIGHI, pp.404-430.

Romero, José L.

(2002) **Breve historia de la Argentina**. Buenos Aires, FCE.

Roze, Jorge

(2004) **Del apogeo y crisis de una burguesía hegemónica al defensismo de una burguesía en disolución. El caso del Chaco 1970-2000**. En: Revista Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo. Número 9. [www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artroze.htm](http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero9/artroze.htm) Página consultada 2/4/2007.

Sábato, Jorge

(1991) **La clase dominante en la Argentina moderna**. Buenos Aires, Cisea - Imago Mundi, 2ª.ed.

Santillán, Diego

(1959) **Gran Enciclopedia argentina**. Tomos I-VIII, Buenos Aires, Ediar Sociedad Anónima Limitada.

Schaller, Enrique

(1986) **La colonización del Territorio Nacional del Chaco en el período 1869-1921**. Cuadernos de Geohistoria Regional, No.12, Resistencia, Chaco, IIGHI-CONICET-FUNDANORD.

Svampa, Maristella

(1994) **El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista**. Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.

Tamagno, Liliana (2001)

**Nam Qom hueta'a na doqshi lma'**. Los tobas en la casa del hombre blanco. **Identidad, memoria y utopía**. La Plata, Buenos Aires, Ediciones Al Margen.

Tedesco, Juan C. (1980)

*La educación argentina entre 1880 y 1930*. En: **Historia Integral Argentina. De la expansión a la democracia orgánica**. Buenos Aires, CEAL, pp. 65-84.

Viñao Frago, Antonio

(1994) *Del Espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones*. En: **Revista Interuniversitaria Historia de la Educación**. Salamanca, No. 12-13, Ediciones Universidad de Salamanca, pp.17-74.

Viñas, David

(1995) **Literatura argentina y política. De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista**. Buenos Aires, Sudamericana.

(1998) **De Sarmiento a Dios. Viajeros argentinos a USA**. Buenos Aires, Sudamericana.

Viyerio, Julio

(1999) **Vida, pensamiento y obra de Enrique Lynch Arribálzaga**. Nordeste, 2ª. Época, Serie Tesis Historia No.1, Resistencia, Chaco, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Wolf, Eric

(1993) **Europa y la gente sin historia**. Buenos Aires, FCE.

Zarankin, Andrés

(2002) **Paredes que domesticam: Arqueología de Arquitectura Escolar Capitalista. O caso de Buenos Aires**. Buenos Aires, Centro de Historia da Arte e Arqueología, Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas, UNICAMP.

Zarrilli, Adrián (2000)

**Transformación ecológica y precariedad económica en una economía marginal. El Gran Chaco Argentino (1890-1950)**. En: Revista Theomai, Primer Trimestre, No. 001, Quilmes, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 14 págs.

Zimmerman, Eduardo  
 (1995) **Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina. 1890-1916.**  
 Buenos Aires, Ed. Sudamericana / Universidad de San Andrés.

#### - Otra bibliografía

Barreto, Eduardo (2001) **Patriotas y mercenarios en las huelgas de La Forestal y Las Palmas.** Diario Norte. Suplemento Chaqueña. Resistencia, Chaco, 13 de mayo de 2001, p.15.

----- (2001a) **Mujeres en lucha contra el imperio Las Palmas.** Diario Norte. Suplemento Chaqueña. Resistencia, Chaco, 28 de octubre de 2001, pp.8-9.

García Pulido, José (1977) **El gran Chaco y su imperio Las Palmas.** Resistencia, Chaco, Argentina, Librería Casa García, 2ª.ed.

Leoni de Rosciani, Ma. Silivia **La provincialización del Chaco.** En: <http://www.chaco.gov.ar/cultura/junta/hisdores/leoni03.htm>, s/f, página consultada en junio de 2006.

**Memorias del Gran Chaco. 1884-1933 Toba y Mocoví 1ª.parte.** Fasiculo 5c. Reconquista, Santa Fe. Encuentro Interconfesional de Misioneros. Impreso en Talleres de INCUPO.

Pascual, Angel (2001) **Las Palmas ayer.** Resistencia, Chaco, Argentina, Meana Impresiones.

Polich, Lidia (1996) **Hombres y mujeres que hicieron Chaco.** Encarnación, Paraguay, Talleres Gráficos Impreop.

#### - Fuentes primarias

Alemandri, Próspero (1932) **Problemas de la enseñanza argentina.** Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores.

----- (1934a) **Notas sobre enseñanza.** Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, 2ª. ed.

----- (1934b) **Orientaciones.** Buenos Aires, Cabaut y Cía. Editores, 2ª.ed.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **La Educación Común en la República Argentina. Años 1909-1910.** Presidencia del Doctor don José María Ramos, Buenos Aires, Penitenciaría Nacional, 1913. En: <http://www.bnm.me.gov.ar>

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. **El Monitor de la Educación Común.** Buenos Aires. Números editados de 1891 a 1930.

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1936) **Cincuentenario de la Ley 1420. 1938.** Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.

Díaz, Raul (1915) **Los Analfabetos. Territorios Federales.** Buenos Aires, Talleres Gráficos L.J. Rosso y Cía.

Lynch Arribáizaga, Enrique (1914) **Informe sobre la Reducción de Napalpí.** Ministerio del Interior, Dirección General de Territorios Nacionales, Buenos Aires, Imprenta y encuadernación de la Policía, 1914.

**Ley No.1420 de Educación Común en la Capital, colonias y territorios nacionales.** 8 de julio de 1884. En: <http://www.unlu.edu.ar/~museo/documentos/1420.htm>

MINISTERIO DE ECONOMÍA DE LA NACIÓN. Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. **Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2005)** En: [www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI](http://www.indec.mecon.gov.ar/webcenso/ECPI). Pág. consultada el 30 de marzo de 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. **Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.** Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

MINISTERIO DEL INTERIOR. **Boletín del Departamento Nacional del Trabajo.** Inspector José E. Niklison, No.28, 1914, Buenos Aires, Imp. Alsina.

Muello Alberto (1926) **Geografía económica del Chaco y Formosa.** Buenos Aires, Establecimiento Gráfico "Oceana".

Sarmiento, Domingo (1959) **Viajes.** Tomos I, II y III. Buenos Aires, Hachette.

----- (1989) **Educación Popular.** Buenos Aires, Banco de la Provincia de Córdoba.

----- (2000) **Facundo.** Buenos Aires, Planeta, edición especial para el Diario La Nación.

## **Agradecimientos**

Este trabajo fue realizado y culminado gracias al apoyo y colaboración de muchas personas a quienes quisiera reconocer y agradecer. Primero a quienes trabajan en la Biblioteca “Leopoldo Herrera” por la atención y ayuda en la búsqueda y con ellos a los demás bibliotecarios con quienes trabajé. Particularmente a María Cristina por comprender y preocuparse del cuidado y conservación de las fuentes y Ubaldo, por su continuo auxilio.

Agradezco a María Siliva Leoni, Gabriela Quiñonez y Enrique Schaller por su colaboración con materiales de gran valor. A Mercedes e Ileana, compañeras del área de Historia de la Educación, permanentes referentes de consulta y apoyo. A Alcides, especialmente, porque suplantó con trabajo mis meses de ausencia; a Alejandro por auxiliarme en momentos difíciles; Andrea y Verónica mis primeras compañeras de cursado de la Maestría y amigas; a Katy Schvörer por su solidaridad y a Katy Lockett por estar siempre.

A Teresa Artieda, quien le dio contención institucional a este trabajo incluyéndolo en un proyecto mayor sobre educación de indígenas en el Chaco, también por escuchar mis dudas e inquietudes y por su colaboración constante con sugerencias y materiales.

Especialmente quiero reconocer a Ana María Gorosito Kramer, directora de tesis, por ayudarme a emprender este interesante camino de aprendizaje; por su calidez y contención. A Nidia Piñeiro, quien colaboró en la corrección de estilo del texto.

Finalmente a Mary, Marcelo, Paloma y Valentino, mis compañeros de la vida, por su ayuda, compañía y paciencia.



**Formulario de autorización de depósito de tesis/trabajo final integrador en la  
Comunidad ARGOS-Ciencias Sociales del RIDUNaM  
(Repositorio Institucional Digital de la UNaM)**

Por intermedio de la presente, el abajo firmante, AUTOR de la Tesis titulada “Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación” Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930).

Da FE de la autoría y originalidad de la obra mencionada, que fue dirigida por Mgter. Ana María Gorosito Kramer

presentada y defendida en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (FHyCS-UNaM), el (fecha) ...../..... /....., Acta/Expdte. N° ....., con el fin de obtener el título de Magíster en Antropología Social

**Tildar según corresponda**

Tesis de Posgrado  Doctorado  Maestría  Trabajo Final Integrador

Otra .....

**Derechos patrimoniales**

Como autor, expreso mi conformidad en cuanto a la cesión gratuita de los derechos de reproducción y circulación de esta obra, en forma NO EXCLUSIVA, a la FHyCS-UNaM. Dicha reproducción y circulación se podrá realizar, una o varias veces, en cualquier soporte, para todo el mundo, con fines sociales, educativos y científicos.

En virtud del carácter no exclusivo de esta cesión, el autor podrá reproducir y comunicar libremente la tesis o trabajo final integrador, a través de los medios que estime oportunos.

**Condiciones de acceso en línea**

Autorizo el depósito de la tesis o trabajo final integrador en forma inmediata

Autorizo el depósito del documento con embargo por el plazo de \_\_\_\_\_ meses a partir de la defensa de la misma.

**Condiciones de uso de la tesis/TFI**

Será puesta a disposición pública bajo las siguientes condiciones de uso:

	<b>(BY) Atribución</b> — Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciante (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o que apoyan el uso que hace de su obra).
	<b>(NC) No Comercial</b> — No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
	<b>(SA) Permite trabajos derivados</b> — Siempre que se mantenga la misma licencia.
	<b>Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual (by-nc-sa):</b> No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.

Referencias:

- CC (Licencias Creative Commons).
- BY (Atribución).
- NC (No comercial).
- SA (Compartir igual).



**Dados personales** (llenar un cuadro por cada autor)

Apellido y Nombres	Rosso Laura Liliana
Teléfono/Celular	362 - 4318660
Correo electrónico	lauralirrosso@gmail.com

Apellido y Nombres	
Teléfono/Celular	
Correo electrónico	

Apellido y Nombres	
Teléfono/Celular	
Correo electrónico	

Se firma la presente en la Ciudad de Posadas a los 28 días del mes de marzo de 2023.-

Firma

DNI: 232723236

Tipo y N° Documento

Laura Liliana Rosso

Aclaración