

Quinto Sol, vol. 26, n° 2, mayo-agosto 2022, ISSN 1851-2879, pp. 1-22

<http://dx.doi.org/10.19137/qs.v26i2.6064>

Esta obra se publica bajo licencia Creative Commons 4.0 Internacional. (Atribución-No Comercial-Compartir Igual)



La fuerza de la ley: de las escuelas comunales y parroquiales a las escuelas de la Ley 1420 (1852-1904)

The force of the law: from communal and parochial schools to Law 1420 schools (1852-1904)

A força da lei: das escolas de comunas e paróquias às escolas da Lei 1420 (1852-1904)

Agustín Assaneo

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche
Argentina
Correo electrónico: agustinassaneo@gmail.com

María Andrea Nicoletti

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/Universidad Nacional de Río Negro. Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos del Cambio
Argentina
Correo electrónico: mariaandreanicoletti@gmail.com

Resumen

Este artículo historiza el sistema educativo en la Patagonia norte, a partir de una periodización que comprende el siglo XIX desde las primeras escuelas de primarias y de las sociedades de beneficencia, para analizar el paso de estas instituciones comunales y religiosas

Palabras clave

historia de la educación
Patagonia
sistema educativo

hacia las escuelas de la Ley 1420. Por este motivo, realizamos un recorrido por la creación de instituciones educativas, territorios y funciones que se configuraron entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. Incorporamos fuentes provenientes de inspecciones escolares, informes de gobernadores de Territorios Nacionales y del Consejo Nacional de Educación.

La construcción de un sistema educativo moderno en Patagonia norte fue producto de los vínculos entre el Estado nacional, los gobiernos locales y el accionar de la Iglesia, en principio a partir de la congregación lazarista y, luego de la conquista militar, con la llegada de las congregaciones salesianas, Salesianos e Hijas de María Auxiliadora.

Abstract

This article historicizes the educational system in northern Patagonia, starting from a periodization that encompasses the 19th century from the first schools of first letters and charitable societies, to analyze the transition from communal and religious schools to Law 1420 schools. For this reason, we go through the creation of educational institutions, territories and functions that were configured between the mid-19th century and the beginning of the 20th century. We incorporate sources from school inspections, reports from governors of National Territories and the National Education Council.

The building of a modern educational system in northern Patagonia was the product of the links between the national State, local governments and the actions of the Church, initially from the Lazarist congregation and after the military conquest, the arrival of Salesian congregations, Salesians and Daughters of Mary Help of Christians.

Resumo

Este artigo historiza o sistema educativo na patagônia norte, a partir de um período que compreende o século XIX desde as primeiras escolas de ensino fundamental e das sociedades de beneficência, para analisar a passagem destas instituições comunais e religiosas até as escolas da Lei 1420. Po este motivo, realizamos um trajeto pela criação de instituições educativas, territórios e funções que se configuraram entre meados do século XIX e princípios do século XX. Incorporamos fontes de inspeções escolares, informes de governadores de Territórios Nacionais e do Conselho Nacional de Educação. A construção de um sistema educativo moderno na patagônia norte foi consequência dos vínculos entre Estado Nacional, os governos locais e a ação da igreja, em um princípio da congregação Lazarista e, depois da conquista militar, com a chegada das congregações Salesianas, Salesianos e Filhas de Maria Auxiliadora.

Recepción del original: 18 de agosto de 2021.

Aceptado para publicar: 17 de octubre de 2021.

Keywords

educational History
Patagonia
educational systems

Palavras-chave

história da educação
Patagônia
sistema educativo



La fuerza de la ley: de las escuelas comunales y parroquiales a las escuelas de la Ley 1420 (1852-1904)

1. Introducción

El interés del Estado nacional en “argentinar” y educar a la dispersa y heterogénea población constituyó un propósito primordial tras la conquista militar (1879-1884), que se cristalizó en la Ley 1420 de 1884 para organizar un sistema de educación común en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales. En el mismo año fue sancionada la Ley 1532 de organización de los Territorios; ambas leyes implementaron un fuerte centralismo y una burocracia moderna cuyos centros de decisión estaban en la Capital Federal.

De este modo, la Ley 1420 se convirtió en el instrumento fundamental a partir del cual las escuelas nacionales del nivel primario se constituyeron bajo los principios de gratuidad, obligatoriedad, gradualidad y laicidad, con el objetivo de homogeneizar el imaginario simbólico, proveer de “cultura nacional” al extranjero, “civilizar al bárbaro” y educar al ciudadano, con las implicancias que esto tenía para un Territorio Nacional.

Los trabajos de Mirta Teobaldo y Amelia B. García (2002) y Cielo Zaidenweg (2016) han demostrado cómo la sociedad civil territorial demandó al Estado la creación de escuelas y la designación de maestros, así como el mantenimiento y provisión de la infraestructura. Con frecuencia, fueron estas mismas poblaciones las que se ocuparon de llevar adelante el mandato de la Ley 1420, frente a las limitaciones del Estado para cumplirla.

La Iglesia católica tuvo un lugar preponderante en la constitución del sistema educativo en Patagonia. Como veremos, la Congregación de San Vicente de Paul llevó adelante la iniciativa de fundar escuelas por mandato del arzobispo de Buenos Aires en las zonas consideradas de frontera con los pueblos originarios. Esta misma línea la continuaron las Congregaciones Salesianas, Salesianos e Hijas de María Auxiliadora,¹ quienes monopolizaron la educación confesional en Patagonia y, tras la Ley 1420,

¹ Denominamos congregaciones salesianas a los salesianos de Don Bosco y a su, por entonces, rama femenina, Hijas de María Auxiliadora, ya que comparten el carisma del fundador, Don Bosco. Los salesianos se constituyeron como una congregación de sacerdotes y laicos fundada por Giovanni Bosco, Don Bosco, en 1859 en Turín, Italia, y aprobada por el papa Pío IX en 1869. Fue denominada por el mismo Don Bosco como “Pía Sociedad” bajo la advocación de San Francisco de Sales, y sus miembros fueron llamados comúnmente como “salesianos de Don Bosco”. En este contexto de renovación, restauración y surgimiento de nuevas órdenes y congregaciones religiosas, entre los papas Gregorio XVI (1831-1846) y Pío IX (1846-1878), María Dominga Mazzarello (1837-1880) había organizado en Mornese, Italia, la Pia Unión de las Hijas de María Santísima Inmaculada, dedicada al trabajo con las jóvenes rurales, que se transformó con la propuesta de Don Bosco en 1872 en el Instituto de Hijas de María Auxiliadora. Este Instituto fue cofundado con Giovanni Bosco en 1872 y se constituyó en la rama femenina de la congregación hasta su autonomía, en 1910.

dieron respuestas alternativas educativas a la población territorialiana (Nicoletti, 2002, 2004).

La historiografía educativa, de corte regional, ha recorrido profusamente el período de implementación de la Ley 1420, sobre todo a partir de la llegada de las inspecciones nacionales. Las investigaciones pioneras en el campo educativo de la Norpatagonia² nos permitieron identificar elementos comunes y particularidades del sistema educativo patagónico para advertir una mayor heterogeneidad de la que se reconocía en la historiografía nacional.

En general, el punto de partida de las investigaciones norpatagónicas en historia de la educación fue 1884, año de sanción de la ley que estableció una igualdad entre la legislación y la construcción del campo educativo. De esta manera, el período previo no ha sido prácticamente abordado. Los trabajos de José Manuel Bustamante Vismara (2000, 2007) permiten acercarnos a caracterizar el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires como un desenvolvimiento de esa frontera que mencionamos antes. En este contexto, es necesario preguntarnos si la educación en Patagonia norte fue una extensión de esa frontera o tuvo un desarrollo independiente de esa expansión y en qué medida siguió esa huella.

Por otra parte, son escasos los trabajos que abordan el proceso previo a la llegada y a la implementación de la Ley 1420; uno de ellos (Duarte, 2019) analiza el proceso de propagación estatal desde un abordaje de lo nacional hacia lo territorial que da lugar a los problemas educativos en el marco de la política del Estado en consolidación, y el avance de los salesianos ante las limitaciones del Estado, que, como veremos, fue más complejo y variopinto. En ese sentido, dicha regulación formó parte de las denominadas “leyes laicas” en un contexto de fuerte secularización estatal, es decir, cuando la intervención de los Estados nacionales, provinciales y, en nuestro caso, territoriales buscaban intervenir en aquellos ámbitos que estaban monopolizados por la Iglesia católica. La amplia bibliografía que estudia estas cuestiones a nivel nacional y regional nos ha permitido encontrar en Norpatagonia los matices de este complejo proceso y su dinámica particular (Di Stefano, 2011; Rodríguez y Nicoletti, 2011; Mallimaci, 2015; Mauro y Martínez, 2015). Especialmente para el estudio del sistema educativo, coincidimos con Laura Rodríguez en que “en momentos de mayor auge del Liberalismo, el Estado argentino participó del proceso de conformación y consolidación de la Iglesia nacional y no fue en absoluto su enemigo” (2017, p. 184) y, como veremos, en la Patagonia, su visibilización formó parte del discurso anticlericalista de funcionarios del Estado central y de los Territorios Nacionales.

En este artículo nos proponemos analizar la aplicación de la Ley 1420 en Norpatagonia desde la etapa que le antecede y durante las décadas del régimen conservador hasta 1904, con el propósito de resignificar y complejizar la construcción del sistema educativo. En ese sentido y en distintas problemáticas, la historiografía patagónica examinó estas cuestiones en función de presencias y ausencias estatales, como diádas conceptuales (Ruffini, 2017, p. 24) y calibró las respuestas a las demandas

² Hacemos referencia a las producciones del equipo de Historia de la Educación, dirigido por Mirtha Teobaldo y Amelia Beatriz García, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

de un territorio que desde la centralidad porteña seguía percibiéndose como “vacío de civilización”.³

Buscamos con este trabajo dar cuenta de la heterogeneidad del sistema educativo previo a la Ley 1420 y de su organización tras su aplicación, tratando de salvar las dicotomías que plantean la debilidad o la fortaleza del Estado en la construcción del campo, resignificando la dinámica de la aplicación de la Ley y la demanda de los distintos actores territorianos que intervinieron en esta problemática, como los gobernadores, los “vecinos caracterizados”, los inspectores nacionales y la Iglesia católica. Por ello, intentaremos complejizar el entramado histórico desde aspectos simbólicos que se advierten en la trama discursiva de los actores y agencias locales intervinientes desde el contexto y escalas en las que estuvieron situados y accionaron sobre el territorio.

Abordamos la historia local y regional a través de escalas que “aluden tentativamente a un ajuste espacial de la observación y de la práctica, y a la necesidad de detectar la diversidad y la particularidad en un contexto mayor al que le une cierta coherencia fenomenológica” (Fernández, 2019, p. 44). La hermenéutica de la historia de la educación nos permitirá dar cuenta de esta compleja relación y escalar en un contexto histórico decisivo para los Territorios Nacionales, a partir de un conjunto heterogéneo de fuentes como los informes de inspectores, las memorias de maestros, la abundante producción de escritos de archivos eclesiásticos y las memorias de los gobernadores norpatagónicos.

El trabajo se divide en dos partes centrales para visualizar el campo en su conjunto. Estas corresponden a la periodización abordada: el análisis histórico previo a la Ley 1420 en zonas cercanas a la Patagonia e incluso cuando esta misma se constituye, tras la conquista en el espacio fronterizo. Este primer período abarca desde 1856 hasta 1890, a partir de las primeras instalaciones de escuelas que funcionaron de manera sostenida hasta la creación de la Inspección Nacional de Territorios y Colonias desde el Consejo Nacional de Educación (CNE). Posteriormente nos adentraremos en la aplicación, intención y materialización de la Ley 1420, a través de la acción de control ejercida por la inspección escolar, desde las distintas agencias y actores intervinientes, para revisar premisas historiográficas y aproximarnos a su alcance desde la diversidad y la complejidad territorial. La segunda etapa se extiende desde 1890 hasta 1904, y comprende lo que Pedro Navarro Floria denomina para la Norpatagonia como “el reformismo finisecular”, orientado a “acentuar su carácter de espacios coloniales internos y a cristalizar la estructura de poder vidente más que ampliar la República y adaptar sus instituciones a las nuevas demandas sociales” (2008, p. 13). Este período fundacional en la construcción del sistema educativo norpatagónico es el de mayor centralización del CNE, y también de demanda sostenida de las autoridades locales y las sociedades regionales en materia educativa.

³ Esta mirada fue compartida por el Estado y la Iglesia católica. Para el primero, ese vacío significaba la apropiación del espacio (Navarro Floria, 1999). Para la Iglesia, era un “vacío” de religión católica (Nicoletti, 2020). En el análisis cartográfico, Carla Lois llama “acto de vaciamiento” a la ausencia específica de cierto tipo de información: “Lo que ocurre junto con el proceso de vaciamiento es un proceso de selección que tenderá a privilegiar ciertas formas de conocimiento geográfico” (2018, p. 154).

2. Antes de la Ley 1420: la configuración de la frontera

En 1938, el exmaestro territorialiano Antonio Millan (1938) publicó en el *Monitor de la Educación Común* sus "Apuntes para una historia de las escuelas patagónicas", donde señalaba la necesidad de llenar algunos vacíos desconocidos de la historia educativa patagónica. Lo cierto es que sus apuntes se enfocan en la mirada estatalista, en los gobiernos centrales durante el siglo XIX y en el accionar educativo vinculado a ellos. Esta publicación representa un punto de partida para comenzar a pensar el largo plazo.

Según consta en los registros de Juan P. Ramos (1910) en su *Historia de la Instrucción primaria*, hacia 1825 ya se contabilizaba una escuela en Carmen de Patagones, el borde norte de los territorios del sur. En 1856 se creó la escuela de niñas en ese pueblo, que dependía de una sociedad de beneficencia a cargo de dos mujeres de familias patricias: Francisca Sánchez de Rial y Marcelina Real de Álvarez, que fungía de organizadora e inspectora. La escuela quedó a cargo del juzgado de Paz, que se encargaba de su mantenimiento, y tuvo muchas dificultades iniciales en cuanto a su funcionamiento, dadas las complejidades para conseguir docentes a causa de las condiciones de la frontera. Un proceso similar ocurría en San Javier, una localidad cercana a Patagones, donde se inauguró una escuela de varones para los hijos del cacique Chingoleo Linares, hacia 1869. La escuela dependía del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, cuyo director, Antonio Zinny, se encargaba de la provisión de libros de enseñanza de historia patria, mientras en 1884, el gobernador Lorenzo Vintter ensanchaba el edificio de la escuela junto con los vecinos (Vintter, 1884 [citado en Navarro Floria, 2008]).

También la Iglesia católica había incursionado en el territorio bonaerense por medio de las misiones lazaristas (1873-1879),⁴ bajo la gestión del arzobispo de Buenos Aires Federico Aneiros, "para establecer misiones católicas entre los indios llamados vulgarmente pampas que se encuentran en los confines de esta Argentina" (Copello, 1945, p. 24).

Los lazaristas se asentaron en Luján, en los poblados de la frontera bonaerense y en la parroquia de Carmen de Patagones, que en 1880 fueron traspasados a las Congregaciones Salesianas. Para estas misiones elaboraron catecismos bilingües,⁵ como el *Pequeño catecismo castellano-indio* (Nicoletti y Malvestitti, 2009), que había sido reeditado por los salesianos en su imprenta y usado en la conquista militar de 1879 (Bruno, 1984, p. 216).

En los Anales de la Congregación, el sacerdote Jorge Rèvelliére informaba al Superior general que los misioneros "habían podido establecer la escuela con los

⁴ Su fundador fue San Vicente de Paul (1625); el nombre oficial de esta congregación es *Congregado Missionis*, pero el nombre de mayor circulación ha sido lazaristas, por haber tenido su origen en el Priorato de San Lázaro de París.

⁵ En territorio bonaerense fueron los lazaristas, con el *Doctrinale elementare y Doctrinale familiare* (1875) de José María Salvaire; el *Pequeño Manual del Misionero* para evangelizar a los indios fronterizos (1876) de Pablo Emiliano Savino; y el *Pequeño catecismo castellano-indio* (1898), para enseñar la doctrina cristiana a los indios que están en casa de particulares, de José Pablo Birot (1879).

aportes del Gobierno" nacional y provincial y con el asentimiento de Catriel.⁶ Esta congregación misionera solicitaba apoyo al arzobispo para abrir escuelas en tierras de Catriel: una para varones, a cargo de los lazaristas, y una para las mujeres, con una directora y maestra, con las que lograron acercar a la "escuela 23 niñas y algunos niños indígenas" (Copello, 1945, pp. 55-56). Sabemos por la solicitud del P. Fernando Meister al arzobispo Aneiros que enseñaban con "cartillas grandes para aprender las letras, 'Anagnosias' de Marcos Sastre,⁷ el Catecismo del P. Astete (1886)⁸ y las lecciones de aritmética de Sastre" (Copello, 1945, p. 56).

En 1874 se abrió la misión en Azul, en la que trabajó el P. Jorge María Salvaire, que desde allí visitaba a los Namuncurá en Salinas Grandes, quienes buscaban "aser todo lo qe pueda para qe se formen Iglesias Colegios para aser sivilizar estas pobres familias") (Bernardo Namuncurá, 1873 [citado en Copello, 1945, p. 134]). Entre 1875 y 1876 misionó el P. Pablo Emilio Savino en la comunidad de Coliqueo en Los Toldos, donde fundó una escuela a la que concurrieron inicialmente seis niños y después veinte niñas, a quienes el propio P. Pablo Emilio Savino enseñó a leer y escribir⁹.

Finalmente, la misión más alejada pero más consolidada fue la de Carmen de Patagones, que tuvo sacerdotes católicos estables desde 1780.¹⁰ Allí llegaron los lazaristas Pablo E. Savino y José Cuny en 1877 y, en su misión volante a Rincón Grande sobre el río Colorado, visitaron al cacique Quenpumil, quien aceptó la propuesta de Savino de establecer allí pueblo y colegio. La idea de la misión lazarista no estaba escindida de la fundación de escuelas (Copello, 1945, pp. 93-95). De hecho, Savino había comprado casas para abrir un internado destinado a niños indígenas y un colegio para niñas de la población que se llamaría "Santa María de los Indios" (Copello, 1945, pp. 95-97). El mismo proyecto se iba a desarrollar en la otra orilla, en Mercedes (Viedma), al lado de la iglesia, "pero el colegio estaba pensado para varones y en Artes y Oficios, especializado en agricultura" (Copello, 1945, pp. 140 y 141).

Sin embargo, imprevistamente, el padre Savino renunció a la misión en 1878 (Copello, 1945). Los cambios de autoridades en la congregación y la planificación de la conquista militar de 1879 terminaron con este proyecto, que fue retomado con el traspaso de la parroquia de Patagones a las Congregaciones Salesianas, que actuaron inicialmente con la misma dinámica de los lazaristas.

Tras la conquista en 1880, las congregaciones salesianas establecieron sus primeras escuelas –de niños a cargo de los salesianos, y de niñas con las Hijas de María Auxiliadora– en las localidades de Carmen de Patagones.¹¹ En territorio rionegrino lo hicieron en 1884: en Viedma (San Francisco de Sales y María Auxiliadora), Guardia Mitre

⁶ Jorge Rèveillére Superior Provincial, CM, 1874. Manuscrito, p. 286. Archivo Vicentino. Palacios, H. (1983). Argentina. La Congregación de San Vicente de Paul (1859-1880) y Primeros años de las Hijas de la Caridad en el Plata (1859-1870).

⁷ Método de enseñanza de lectoescritura de Marcos Sastre publicado entre 1838 y 1880.

⁸ Gaspar Astete. *Catecismo de la Doctrina Cristiana*, para la Arquidiócesis de la Santísima Trinidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Colegio de Artes y Oficios, 1886. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-85/el-catecismo-del-padre-astete>.

⁹ *Annales Congregation de la Mission*, 1874. Manuscrito, p. 297. Archivo Vicentino.

¹⁰ *Annales Congregation de la Mission*, 1874, Manuscrito, p. 313. Archivo Vicentino.

¹¹ I Salesiani e le Suore di Maria Ausiliatrice tra le Indi Pampas ed Patagoni (1880). *Bollettino Salesiano (BS)* IV, 5, 10 y 11. <http://biesseonline.sdb.org/1880/188005.pdf>

(1889 escuela de salesianos y de María Auxiliadora), Conesa (1891, María Auxiliadora) y Roca (1889, Escuela Agrícola San Miguel y María Auxiliadora), pero su despliegue por toda la Patagonia fue vertiginoso y simultáneo respecto de las escuelas estatales.

Inmediatamente, las Hijas de María Auxiliadora fundaron el “Colegio de las Indias” con “un buen número de niñas indígenas”,¹² donde les enseñaban lengua castellana, caligrafía, aritmética, sistema métrico y teneduría de libros para uso doméstico. Se complementaba con la enseñanza de “labores femeninas según la condición de las alumnas... y todos los trabajos ordinarios en una familia honesta”.¹³

Para 1884, Giuseppe Fagnano daba cuenta de la construcción de dos colegios, a derecha e izquierda del río Negro, y contabilizaba en el Colegio San José de Patagones, 69 alumnos y unos 500 indígenas bautizados en las misiones volantes que se instalaban en las localidades cercanas del río.¹⁴ Las hermanas sumaban 93 niñas a sus colegios. A la educación de primeros grados y la enseñanza de la doctrina católica, los salesianos agregaron la enseñanza de oficios, de teatro y de música.¹⁵ Como se puede ver en estos ejemplos, esta etapa se caracterizó por la desorganicidad del sistema, es decir, la baja articulación horizontal entre las escuelas y la escasa capacidad de gestión que mostraba el CNE, atravesado por la dinámica de frontera, que representaba la voluntad expansionista de los gobiernos nacionales durante el siglo XIX. A su vez, se asistió a la aparición de las primeras experiencias educativas confesionales salesianas que, en principio, no entraron en una disputa territorial ni de matrícula.

Estas etapas necesitaron de la mediación de algunas agencias, que en este período estuvieron representadas por empresarios, terratenientes, comerciantes y agentes de la Iglesia católica. Entonces existían algunas escuelas que funcionaban a partir de la voluntad individual, grupal y de las congregaciones salesianas con subvenciones esporádicas de los Estados nacional, provincial o municipal (como fue el caso de Cubanea en 1870 o, en General Roca, la subvención del Congreso a la comisión municipal en 1889 para edificar una escuela, templo y canal de riego).

Con la intervención de las sociedades de beneficencia –muchas de ellas asociadas a la Iglesia católica–, se subvencionaban la escolarización de niños y niñas indigentes, también las misiones y la evangelización y educación indígena (Copello, 1945, p. 84). Los salesianos continuaron asimismo este modelo de colaboración intrainstitucional con la creación de los Cooperadores y Cooperadoras salesianas. Estas agrupaciones estaban compuestas por grupos de señoras provenientes de las principales familias de Buenos Aires, ya que por medio de ellas se podía acceder a vías de financiamiento articuladas por relaciones interpersonales tanto con altos funcionarios públicos como de la jerarquía eclesiástica (Bracamonte, 2020, p. 61).

La creación de escuelas como forma educativa tenía que ver con la instrucción en primeras letras y la conversión al catolicismo de los pueblos indígenas como “instituciones asistemáticas, fragmentarias y aisladas” (Bustamante Vismara, 2000, p.

¹² La missione salesiana della Patagonia (1880). *BS*, IV, 7, p. 4. <http://biesseonline.sdb.org/1880/188007.pdf>

¹³ *Educatore per le fanciulle* (1881). *BS*, V, 9, p. 4. <http://biesseonline.sdb.org/1881/188109.pdf>

¹⁴ *Notizie della Patagonia* (1882). *BS*, V, 7, p. 118 <http://biesseonline.sdb.org/1882/188207.pdf>

¹⁵ *Notizie della missione di Las Piedras nella Repubblica dell'Uruguay* (1883). *BS*, VIII, 4, p. 59. <http://biesseonline.sdb.org/1883/188304.pdf>

123). También se sumaba algún atisbo de educación patriótica combinado con elementos de religión.

En términos generales, la historiografía educativa patagónica se ha encargado de analizar el sistema educativo a partir de las campañas militares de 1879, y muy especialmente a partir de la Ley 1420 y de su impacto en los Territorios Nacionales. Sin embargo, la etapa previa, que sigue siendo poco explorada, muestra algunas tendencias que se mantendrían en el tiempo, incluso una vez sancionada la ley. Las propuestas en cuanto a la currícula, inspección, creación de escuelas y otros artículos no fueron implementadas de inmediato, sino que requirieron un largo proceso.

3. La fuerza de la ley: la 1420 en la Patagonia norte

En Norpatagonia, el proceso de integración territorial de Río Negro se aceleró a partir de las designaciones de gobernadores civiles en reemplazo de los militares del primer período –Lorenzo Vintter, Napoleón Berreaute, Félix Benavidez y Liborio Bernal– (Ruffini, 2007). Neuquén y el área cordillerana rionegrina, en cambio, tuvieron como puntos determinantes en su integración la resolución de los conflictos con Chile en 1902 y, con la designación de los gobernadores civiles Juan Alsina y Carlos Bouquet Roldán (1902 y 1903), el traslado de la capital desde Chos Malal a la Confluencia en 1904.

Además, en este período de fines del siglo XIX y principios del XX, se procuró reforzar el poder local de los gobernadores territorianos; subdividir administrativamente cada territorio; y expandir el aparato estatal con oficinas, juzgados, comisarías, aduanas, puentes, canales, ferrocarriles, caminos, correos y escuelas.¹⁶ En esta etapa comenzó el proceso del paso de la escuela parroquial de primeras letras a las escuelas primarias de la ley, es decir, de la escuela comunitaria a la escuela estatal (Bustamante Vismara, 2000).

En 1884, como consecuencia de los debates del Congreso Pedagógico de 1882, fue sancionada la Ley 1420 o de educación común, la primera legislación nacional que apuntó a la organización de un sistema escolar primario sobre las bases de la gratuidad para quien fuera indigente, la gradualidad escolar, la obligatoriedad y neutralidad en términos religiosos. Su principal impulsor fue Domingo F. Sarmiento, quien disputó intensamente contra las posiciones de los legisladores católicos por la exclusión de la enseñanza religiosa en la currícula obligatoria y la creación de un sistema de instrucción pública.

La sanción de la Ley 1420 fue fundamental para poner en funcionamiento una organización burocrática basada en tres pilares: la formación docente normalista, la creación de escuelas y el control de estas mediante el cuerpo de inspectores. La sanción representó un proceso de consolidación administrativa y de renovación didáctica, gestada en el lapso de 1852 en adelante.

La normativa rigió en la Capital Federal y los Territorios Nacionales y encontró limitaciones en su implementación (Rosso, 2008), aunque también cosechó una amplia aceptación por parte de la población, tal como lo había pretendido Sarmiento

¹⁶ Memoria del Ministerio del Interior, 1889, citado en Navarro Floria, 2008.

(Southwell, 2015), que funcionó como un factor de dinamización, crecimiento y andamiaje para la expansión del sistema educativo. Aun así, el consenso alcanzado respecto de la importancia de la educación parecía no ser suficiente o no conciliarse con las posibilidades financieras del Estado. Esta situación marcó un crecimiento desigual entre la Capital Federal y los Territorios Nacionales, que representaron un espacio periférico en la configuración territorial de la ley.

Efectivamente, los Territorios se construyeron como “una manifestación más del incremento de las atribuciones presidenciales a través de la creación de espacios centralizados y dependientes del poder central”, donde un “republicanismo tutelado” consideraba a su población “más habitantes que ciudadanos” (Ruffini, 2007, p. 59). Tal como analiza Martha Ruffini, la influencia de la provincia de Buenos Aires, con la organización de la Gobernación de la Patagonia entre 1878 y 1884, tuvo una enorme importancia en la conformación del espacio de la margen sur del río Negro, donde se asentaría la capital, Mercedes de Patagones, futura Viedma. Su cercanía con Carmen de Patagones permitió a sus habitantes ejercer sus derechos ciudadanos, posteriormente cercenados por la Ley de Territorios, adquirir tierras para poblar “la frontera” y conformar una primera elite terrateniente (Ruffini, 2007). Este proceso constituye una importante marca en la futura formación del sistema educativo.

La Ley 1420 daba al CNE la atribución central, al asignarle la responsabilidad sobre el sistema educativo en términos de control. Las capacidades de este organismo se circunscribieron al ejercicio del control y cumplimiento de la ley, pero no a garantizarlo materialmente: “¿Cómo se explica la contradicción que se nota entre la deferencia del Consejo Nacional que menciono y la lentitud en las provisiones de personal, textos y útiles; en la postergación de las instalaciones?”, señalaba el gobernador del Neuquén, Franklin Rawson.¹⁷ Esta concentración de poder fue una constante del período en el que se centralizaron las administraciones sobre los Territorios Nacionales del Sur, que acentuaron “su carácter de espacios coloniales internos y cristalizaron la estructura de poder vigente más que a ampliar la República y adaptar sus instituciones a las nuevas demandas sociales” (Navarro Floria, 2003, p. 13). Se reeditaba la lógica centralista del Estado oligárquico en términos del sistema educativo, de acuerdo con la cual el Estado “aseguraba no sólo el estrecho control de las noveles gobernaciones, sino también la preservación de un espacio privilegiado para el ejercicio del poder político” (Ruffini, 2006, p. 80).

Hacia finales de 1884, funcionarios del CNE realizaron una gira de inspección a la Patagonia. En ella, Víctor Molina, el inspector a cargo, se mostraba sorprendido frente al *progreso* que ostentaba la región. Aun así, con respecto a las escuelas, es poco lo que informaba más allá de las falencias. En ese momento, había en Río Negro tres en funcionamiento: una en Roca, de varones, y dos en Viedma, una de mujeres y otra de varones. Si bien fueron inspeccionadas por el CNE, Molina destacaba la necesidad de que el gobierno se hiciera cargo de la educación como forma de adelanto y progreso social. En particular, señalaba la falta de matrícula y de asistencia a las escuelas, para lo que incitaba al juez de Paz al uso de la fuerza en función del cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

¹⁷ Memoria del Ministro del Interior, 1894, citado en Navarro Floria, 2008.

Por otro lado, Molina señalaba la provisión de docentes como una gran dificultad. Ese elemento sería un factor recurrente en el tiempo, que caracterizaría al sistema educativo patagónico hasta la segunda mitad del siglo XX, como también señalaron los gobernadores.¹⁸ Las difíciles condiciones de vida, sumadas a los sueldos bajos y desiguales para hombres y mujeres, junto con la falta de docentes titulados, hacían de la escasez y la alta rotación de docentes un factor constitutivo. Para el inspector, los normalistas debían ir a trabajar a la Patagonia como un acto de patriotismo y para pagar al Estado los costos asumidos por su formación profesional: "No es con hombres gastados en la enseñanza, con extranjeros sin vínculos en país con quienes se ha de vigorizar y levantar el espíritu de aquellas poblaciones nacientes" (Molina, 1885, p. 683). Es interesante la contradicción en la que recayó al señalar, por un lado, que esa tierra ya era libre de "salvajes", pero preguntándose qué hacer con los hijos de los indígenas que aún quedaban, ya que señalaba que "el elemento nativo no conoce ni es apto para una industria que no sea la pastoril" (Molina, 1885, p. 679). Sin embargo, para Molina, la falta de docentes adecuados era un obstáculo aún mayor para la enseñanza en las poblaciones indígenas. Por un lado, su educabilidad era seriamente cuestionada, pero al mismo tiempo pensaba que podría llegar a ser puesta en práctica a través de los medios adecuados.

El estrecho vínculo entre ciudadanía y educación que proponía la Ley de Educación Común debía ser el resultado del trabajo del CNE.¹⁹ Lo cierto es que su llegada a los Territorios, luego de la sanción de la Ley 1420, era una tarea con obstáculos, dadas las condiciones materiales de las gobernaciones. El artículo 57 de la esa normativa establecía, en sus 26 puntos, las tareas y atribuciones de aquel organismo, que tenía, entre otras facultades, "dirigir la instrucción", "vigilar la enseñanza de las escuelas normales de la Capital, colonias y Territorios", "vigilar a los inspectores", controlar la matrícula y la asistencia en sus jurisdicciones, "autorizar la construcción de edificios para las escuelas... y comprar bienes raíces con dicho objeto".

Por lo pronto, la sanción de la Ley 1420 tuvo poca injerencia hasta la creación de la Inspección Nacional de Territorios en 1890, donde la figura de Raúl B. Díaz –de gran influencia en la creación y el sostenimiento del sistema educativo patagónico– pondría de relevancia la necesidad de concretar los objetivos de esa ley en los Territorios (Teobaldo, 2011). En ese sentido, la temprana organización de la inspección específica para los Territorios, su división en secciones (1905) y la periodicidad de las visitas y sus informes fueron clave para el conocimiento, administración y construcción del sistema educativo estatal.

Para el caso, Raúl B. Díaz, en su informe de 1890 (*Monitor de la Educación Común*, 1891) mostraba esta función de la inspección, donde daba cuenta del estado de situación de las escuelas de los Territorios. En él detalla las condiciones de los edificios, la provisión de útiles realizada, la composición demográfica de los estudiantes y sus familias, datos sobre los docentes y evaluación de la enseñanza, entre otros elementos. De esta manera, reflejaba el afán de relevar la información acerca de la

¹⁸ Memoria del Departamento del Interior, 1899, citado en Navarro Floria, 2008.

¹⁹ Este órgano del gobierno central, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, fue creado en 1881 durante la primera presidencia de Julio A. Roca; tenía a cargo las escuelas de la Capital Federal y de los Territorios Nacionales, así como años más tarde, las escuelas Láinez en las provincias.

tarea realizada en clave de control. El caso de Díaz es el que más aristas mostraba, ya que también daba sus opiniones más allá de estos puntos, con sugerencias de cambios posibles en la implementación de la ley. Por otra parte, un aspecto que reflejaban los informes era la creciente burocratización, porque representaba, en todos los casos, la elevación de información de una jerarquía a otra, donde los consejos escolares o los docentes (preceptores o directores) respondían a un estamento superior sobre su tarea.

La organización de estos consejos escolares iba en sintonía con la población. Hacia 1886, el informe del CNE mostraba la concentración que algunas localidades tenían respecto del gobierno escolar. El Consejo de Choele-Choel, en el Valle Medio rionegrino, estaba compuesto por un presidente, un secretario y cuatro vocales, y de él dependían también las escuelas de Viedma, San Javier y General Conesa; mientras que el Consejo de Roca era unipersonal y en Neuquén no había ninguno en funcionamiento.

La cuestión de la centralización del poder y su burocratización fueron dos de las aristas que más preocuparon a los gobernadores territorianos, con facultades mínimas, sin capacidad de iniciativa y dependientes de partidas de distintos estamentos (Ruffini, 2007). El gobernador Lisandro Olmos, desde Chos Malal, capital del Neuquén, señalaba la imposibilidad de tener que tratar cuestiones como educación, justicia letrada y de paz, obras públicas, colonización, tierras, bosques, minas, vías de comunicación, culto, atinentes a ocho ministerios.²⁰

Los decretos de Roca en su segunda presidencia buscaron reforzar la autoridad de los gobernadores por sobre otros funcionarios del Territorio, como jueces y comisarios (Navarro Floria, 2003). Pero la dinámica de poder de Roca "dar para quitar" iba en detrimento de la única instancia democrática de participación: los municipios y sus concejos, y obviamente no fueron ajenos a esta dinámica los consejos escolares.

Los gobernadores vieron en la centralidad del poder del consejo y sus funcionarios la cuña perfecta para demandar el poder que se les retaceaba. El gobernador de Neuquén, Franklin Rawson, opinaba en su Memoria de 1895 que:

el obstáculo está en la misma ley; la autonomía de la autoridad escolar es imposible en los Territorios, cuando menos en este; y creo que el modo de remediar esto está en buscar un medio que salvando aquella, dé intervención directa a la autoridad.

Por ello solicitaba al ministro del Interior que se regulara por derecho lo que sucedía de hecho:

El infrascrito en su calidad de gobernador del Territorio y presidente del Consejo Escolar de la capital, ejerce de hecho al presente una superintendencia inmediata sobre las demás escuelas del Territorio; superintendencia que dada la escasez de personas competentes y en condiciones requeridas por la ley para constituir los Consejos Escolares de distrito no puede ser sino benéfica, prestando su cooperación en todas las medidas de sus fuerzas a la acción eficaz del Consejo Nacional de Educación cuyas tareas simplifica en lo que al Territorio se refiere.²¹

²⁰ Memoria del Ministro del Interior, Tomo III, 1900, pp. 169-198, citado en Navarro Floria, 2008.

²¹ Memoria del Ministro del Interior, 1895, citado en Navarro Floria, 2008.

Por su parte, el gobernador rionegrino, Liborio Bernal, pensaba en otra estrategia: el nombramiento en Viedma de un inspector general "bajo el control de esta Gobernación...", y con:

el deber de pasar cada seis meses un estado general con el balance del movimiento de altas y bajas de todas las escuelas del Territorio; su estado y condiciones y las observaciones que crea necesarias para el mejor desempeño y marcha de aquellas, sin olvidar las aptitudes y conducta de los educacionistas y también de lo útil o nulo que sea cualquiera de los Consejos departamentales para evitar que lo que sea malo siga perjudicando.²²

En su segunda presidencia, Julio Roca, como advertimos, prefirió depositar su confianza en las "comisiones provisorias de vecinos honorables", antes que en los gobiernos municipales electivos, ya que a su juicio representaban los verdaderos intereses del Territorio, es decir, de sus sectores dominantes (Navarro Floria, 2003). El concepto de vecinos caracterizados que retoman varios autores (Teobaldo y García, 2002; Navarro Floria, 2003) refiere a esos grupos de pobladores que se hicieron cargo del ideal civilizatorio estatal y encararon tareas para materializar ese proyecto y se constituyeron como una suerte de "aristocracia local" (Fresia y Nicoletti, 2016, p. 614). En ese sentido, estamos ante un modelo de administración liberal, según el cual el Estado se limitaba a la gestión eficiente de recursos, pero reducía al mínimo su aporte (Bonaudo y Mauro, 2014), al que, como vimos en el período anterior, dejaba en manos del asistencialismo concentrado en la élite porteña, mayoritariamente católica (Zanatta y Di Stefano, 2000).

En los territorios norpatagónicos, como señala Ruffini, "los vecinos continuaron con la costumbre de dirigirse directamente al gobierno nacional para exponer quejas o solicitudes, actitud que también asumían los concejos municipales y comisarios de policía" (Ruffini, 2007, p. 218). Estas preocupaciones y demandas manifestadas por los gobernadores y los "vecinos caracterizados" nos permiten visibilizar a otros actores que fueron fundamentales en la constitución del sistema educativo norpatagónico: las Congregaciones Salesianas (Teobaldo y García, 2002).

4. Las escuelas particulares: argentinos y católicos

Los principios de neutralidad religiosa, la acción del Estado y la homogeneización de los contenidos fueron el resultado de largas disputas políticas en los años previos a la ley –volcados en el Congreso Pedagógico de 1882– y, por lo tanto, su aplicación no fue en los términos que esta proponía. La Iglesia tuvo un rol fundamental en la expansión del sistema educativo patagónico.

Como vimos en el período anterior, las Congregaciones Salesianas tuvieron una presencia monopólica en las misiones "*ad gentes*" y en la educación católica en toda la Patagonia desde 1880. Durante un ciclo que podemos considerar fundacional (1880-1910), se establecieron los principales centros misioneros, parroquias y escuelas, que una vez afianzados descendieron hacia 1885 por el río Negro hacia el Valle Medio y el

²² Memoria del Ministro del Interior, 1894, citado en Navarro Floria, 2008.

Alto Valle, lo que dio lugar a la experiencia fundacional de Escuelas de Agricultura Práctica.²³ En esta cuestión coincidían con el inspector de escuelas Raúl B. Díaz, que, aunque se opuso tenazmente a las escuelas salesianas, como veremos, buscaba implementar en la Patagonia aquello que se denominaba “enseñanza práctica” (Díaz, 1890, p. 19), como también señalaban los gobernadores.²⁴

Este panorama nos permite comprender la reacción del gobernador Félix Benavídez en 1891, quien, al llegar a Río Negro, dijo que “la escuela religiosa [estaba] dominando en todo a la escuela laica”.²⁵

Estos enfrentamientos, en el marco de las discusiones por la laicidad educativa de la Ley 1420, tuvieron un virulento plano discursivo en los informes de inspección y en las respuestas de los salesianos en escritos de su propia prensa, como el periódico *Flores del Campo*, los *Boletines Salesianos*, o aquellos especialmente editados por los salesianos sobre ese tema, como fueron los casos de Pedro Marabini con *Los Salesianos del Sud* y de Domenico Milanese en *Los puntos negros de la Escuela laica* (Nicoletti, 2004).

La Ley 1420 alcanzaba también a las escuelas particulares y, si bien quitaba la obligatoriedad de la religión católica, el Estado siguió sosteniéndola de forma optativa por fuera del horario de clase y la amplió a diferentes cultos (art. 8), como señalaba el gobernador de Río Negro, Liborio Bernal:

Nuestras leyes –y la principal de todas, la Constitución Nacional– protegen todas las religiones o sectas, pero no obligan ni imponen ninguna, dejando al criterio de todos y cada uno de los habitantes de la República que hagan en su hogar, su culto.²⁶

Los salesianos e Hijas de María Auxiliadora, como congregación misionera y educativa, tuvieron que adherir a los principios de la ley, tal como lo informaba el vicario apostólico y superior de los salesianos en Argentina, monseñor Giovanni Cagliero, al ministro de Culto e Instrucción Pública, Antonio Bermejo: “la Religión, base de nuestro sistema de educación, (está) hermanado con el Programa Oficial que señala la ley de Educación Común”.²⁷ Mientras que el gobernador rionegrino Bernal opinaba lo contrario y solicitaba que se “obligue a estos señores a cumplir estrictamente con el programa existente”.²⁸

Por otro lado, introdujeron algunas cuestiones que iban más allá del dictado de la religión: un sistema pedagógico propio, el sistema preventivo,²⁹ maestros y maestras

²³ “San Miguel” (1889) en General Roca, posteriormente Escuela Agrícola “San José” (1907) en J. J. Gómez, “Sagrado Corazón” en Fray Luis Beltrán (1917) y Escuela Agrícola “San Isidro Labrador” (1914-1932) en Viedma.

²⁴ Ministerio del Interior, 1893, citado en Navarro Floria, 2008.

²⁵ Ministerio del Interior, 1891, citado en Navarro Floria, 2008.

²⁶ Memoria del Gobernador de Río Negro al Ministro del Interior, 1895, citado en Navarro Floria, 2008.

²⁷ Informe anual de Monseñor Juan Cagliero al Ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Antonio Bermejo. Buenos Aires, 6 de abril de 1897. Caja 18, expediente 640. Archivo del Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

²⁸ Memoria del Gobernador de Río Negro, 1895, citado en Navarro Floria, 2008.

²⁹ Este sistema creado por Don Bosco, basado en la trilogía razón-religión-amor, sostenía que había que prevenir el error con la instrucción, el vicio con la inducción de buenos hábitos, las faltas con la vigilancia amorosa o asistencia. El sistema se inspiraba en la prevención por sobre la represión, el conocimiento de

salesianos o hermanas, internados escolares para quienes vivían en zonas rurales y para: "un buen número de niños, la mayor parte huérfanos e indios (que) aprenden un oficio y aquellas santas verdades y reglas que los ayudarán a conservarse buenos cristianos y útiles a sí mismos y al prójimo en lo porvenir".³⁰ Además, sus escuelas estaban separadas por sexos, imprimían libros de texto de su propia editorial (Nicoletti, 2009) y, como ya vimos, promovieron la enseñanza práctica en agricultura y oficios que proponían los gobernadores y para las que ya habían identificado las poblaciones aptas para este desarrollo, como Choele-Choel.

Sin embargo, fueron los salesianos los primeros en concretar misión (1899) y escuela (1903) en Choele-Choel, y la escuela de agricultura práctica en Fray Luis Beltrán (1903).

Estas cuestiones tuvieron un particular atractivo para la sociedad territoriana. Es claro que los salesianos captaron inmediatamente la preocupación de los vecinos por la educación mixta y "la opinión de algunos padres contraria a los varones como directores de escuelas mixtas" (Díaz, 1900, p. 178).

Los inspectores escolares, especialmente el emblemático Raúl B. Díaz, concluían que la sociedad norpatagónica estaba dividida en cuanto a la educación pública y la educación salesiana (Díaz, 1907, p. 27).

Sus informes, especialmente el titulado "Peligro de Congregación o salesiano", publicado en 1910, calificaba a la escuela salesiana de antigua, monástica, escolástica, retrógrada, catequística, anacrónica, rudimentaria, memorística, incumplidora de los programas oficiales, enemiga y competidora de la escuela pública, ofensiva y amenazadora, protegida por las autoridades y engañosa ante un Estado inocente y una sociedad inculta, antinacional y antipatriótica, enemiga de la democracia y deficiente en lo que respecta a la calidad de sus maestros y enseñanza.

Díaz buscaba construir, sobre el descrédito enunciado de las escuelas salesianas, la legitimidad de las escuelas públicas. Sus calificativos hacia la escuela estatal muestran la contraposición entre ambas: moderna, racional, científica, laica, ajustada a los programas oficiales, nacionalizadora, patriótica, democrática y desatendida por las autoridades. En sentido inverso, el salesiano Domenico Milanesio, en su escrito "Los puntos negros de la escuela laica", de 1918, calificaba a las escuelas estatales como: malas, contrarias a Cristo, pecadoras, monstruosas, diabólicas, sectarias, impías, ingratas, modernas (como mal social), liberales, mixtas (en el sentido de educar en el desenfreno de las pasiones a ambos sexos juntos), solamente racionales e ignorantes de Dios (Nicoletti, 2004).

Para Díaz, esta férrea oposición aconteció especialmente en Río Negro. En el territorio neuquino, en cambio, la problemática era otra, y en ese caso, las escuelas salesianas lograban complementar la educación con las escuelas del Estado. La alta tasa de población chilena que señalaba el gobernador Olmos³¹ solo podía ser "asimilada"

las prescripciones y reglamentos del colegio por parte de los alumnos y la vigilancia y "amable" corrección de los directivos, guías y maestros. Constituciones de Salesianos de Don Bosco, (1985, 239-256, artículo 20) y Pietro Braido (1999).

³⁰ Monseñor Cagliero. Relación inédita del Obispo Juan Cagliero al Cardenal Juan Simeoni Prefecto de la Sagrada Congregación de Propaganda Fide. Carmen de Patagones, 22 de julio de 1889. Caja 20.7. Archivo Histórico Salesiano (AHS). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

³¹ Memoria del Departamento del Interior, 1900, citado en Navarro Floria, 2008.

con educación. Según el gobernador Rawson: “desde que la cordillera tiene veinticinco boquetes, acceso de otras tantas rutas que conducen a Chile, ¡en cada boquete debe echarse los cimientos de un templo a la cartilla primaria!”³²

Por ello, Díaz señalaba que, en Neuquén, el atraso, el aislamiento y la ignorancia no se debían a los colegios de las Congregaciones Salesianas, concentrados fundamentalmente en Junín de los Andes, sino a una población chilena y rural y a maestros ineficientes (Díaz, 1907, pp. 41, 159). Sin embargo, los puntos de enfrentamiento se convertían en coincidencias entre salesianos y el inspector Díaz respecto de garantizar la estabilidad de colonos europeos (Milanesio, 1904; Díaz, 1907) y adaptar los programas escolares a las necesidades de la región, “procurando dar a la enseñanza un carácter nacional y práctico” (Díaz, 1890, p. 19).

Finalmente, observamos heterogeneidad en la convivencia entre las escuelas de la Ley 1420 y las escuelas salesianas de acuerdo con el apoyo o la crítica de los gobernadores territorianos. Tanto en Río Negro como en Neuquén, los gobernadores militares se enfrentaron abiertamente a los salesianos (Garófoli, 1915). Pero los gobernadores civiles como Eugenio Tello (1898-1905) y Félix Benavidez (1891-1894) en Río Negro tuvieron, no solo opiniones favorables, sino un apoyo explícito, a pesar de haber tenido, ambos, críticas virulentas hacia las congregaciones.

El gobernador rionegrino, Eugenio Tello –que emprendió tareas de infraestructura fundamentales como el Ferrocarril del Sur de Bahía Blanca a la Confluencia y los estudios de riego tras la inundación de 1899 con el ingeniero Cipolletti–, en materia educativa argumentó claramente a favor de la obra salesiana, que, según el gobernador, ahorra al erario público en materia educativa “26.945 pesos al año”.³³ En 1887, en su Memoria publicada en el *Boletín Salesiano* argumentaba:

Esta no es razón para pensar que si no existieran las escuelas salesianas, los niños asistirían a las nacionales: porque en Viedma la escuela nacional de varones no acepta más niños por falta de local y porque muchos son pupilos atraídos de los campos, asilados en el Colegio de Artes y Oficios de Viedma, y en la escuela práctica de Agronomía en Roca.³⁴

Tanto los salesianos como el Estado ordenaron su sistema educativo en función de “la constitución de diferentes sujetos políticos y sociales” (Teobaldo y García 2002, p. 27), en donde surgieron coincidencias sobre un mismo objetivo: la “ciudadanización” y la “argentinización” de la infancia en Patagonia por medio de la escolarización. La educación política para la ciudadanía con un sentido patriótico y argentinizante fue uno de los motivos fundantes del sistema nacional de educación elemental. Para la Iglesia, esa “argentinización” debía estar acompañada de “catolicidad”, para formar, como sugería Don Bosco, “buenos cristianos y honrados ciudadanos”.

³² Memoria del Ministro del Interior, 1895, citado en Navarro Floria, 2008.

³³ Del Gobernador Tello. Triunfo de los Salesianos (1899). *Boletín Salesiano*, 7, p. 181. AHS.

³⁴ Del Gobernador Tello. Triunfo de los Salesianos (1899). *Boletín Salesiano*, 7, p. 181. AHS.

5. Conclusiones

En este trabajo nos propusimos historizar la construcción del sistema educativo en Patagonia norte tomando como eje el impacto de la Ley 1420 para establecer una periodización comprehensiva del siglo XIX en materia educativa. Esta ley fue el pilar fundamental en la construcción del sistema educativo estatal moderno en los territorios norpatagónicos, que entendemos no se desarrolló en un espacio “vacío”, sino que entró en diálogo y negociaciones con formas educativas previas que respondían a instituciones escolares decimonónicas y de frontera.

Para ello, buscamos ampliar el período de análisis a las primeras escuelas de la frontera bonaerense que continuaron hacia el espacio patagónico, hasta que este mismo territorio se cristalizó como frontera. En ese sentido, si bien observamos una extensión en la dinámica educativa entre Estado e Iglesia, que buscaban expandir la frontera con misiones y escuelas, podemos afirmar que, en cuanto a la fundación y constitución del sistema educativo en la Patagonia norte, este tuvo un desarrollo propio y particular. Para poder llegar a esta conclusión general, examinamos cómo estas agencias propiciaron la evangelización y la educación por medio de misiones de fronteras y escuelas. Como ya afirmamos, si bien esta secuencia continuó en la Patagonia norte, la irrupción de la conquista y las leyes de Territorios Nacionales y Educación Común fueron el clivaje que dio lugar a un sistema educativo construido desde una escala propia pero siempre en tensión con la escala nacional. Esta revisión fue la que nos permitió presentar un panorama más variado y matizado al de la dicotomía ausencia y presencia del Estado o bien Estado versus Iglesia que fue planteado historiográficamente en trabajos previos. La intervención de otros agentes locales –como gobernadores, vecinos caracterizados, maestros, policías y jueces de Paz– formó parte de la demanda educativa, del cumplimiento de la ley y la constitución y de la conformación del sistema.

La implementación de la Ley 1420 se realizó en el marco de un Estado centralista, conservador, liberal y oligárquico que buscaba “argentinizar” mediante la educación a los habitantes de estos territorios sureños recientemente conquistados.

Las escuelas de la frontera bonaerense, dependientes del Departamento de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, y las de las misiones católicas lazaristas, tuvieron problemas y demandas comunes con las de la Ley 1420, tales como la necesidad de docentes, edificios, materiales escolares, intervención de la Iglesia católica y sostenimiento de sociedades de beneficencia de la élite porteña. Fue una etapa inorgánica que respondió claramente al proceso de nacionalización y conquista de frontera norpatagónico de una fuerte actividad de políticas estatales en obras, servicios y colonias, regidas por la centralización, control y vigilancia de organismos de gobierno, pero al estilo liberal del emprendimiento pionero. Como parte de la continuidad histórica, la creación de escuelas estuvo asociada con la instrucción en primeras letras y la conversión al catolicismo de los pueblos indígenas cuyo objetivo asimilacionista continuaron los salesianos.

La Ley 1420 se administró desde el más férreo centralismo estatal con el CNE, que designó en su cuerpo de inspectores escolares, organizados entre 1890 y 1905, su cumplimiento, pero no la garantía material para ponerla en marcha, tal como

administraba el liberalismo conservador roquense. La fuerza de la ley se observa en sus informes, y también las demandas y necesidades que planteaban los gobernadores territorianos y los "vecinos caracterizados". El caso de Raúl B. Díaz fue emblemático: incansable recorriendo escuelas, informando y opinando sobre cambios posibles en la implementación de la ley, inspector y docente, Díaz encarnó en los Territorios Nacionales los principios de la Ley de Educación Común de este período.

En un contexto en el que los gobernadores también eran fuertemente controlados y su papel era básicamente el de administradores, la educación constituyó una de las vías de "progreso social" y bandera de argentinización fundamental para homogeneizar a las sociedades territorianas. En ese sentido, pudimos observar en sus informes, que, tanto en Río Negro como en Neuquén, estos primeros gobernadores vieron en la posible delegación de la administración del sistema educativo una grieta por donde disputarle poder al Estado central.

En ese contexto, las congregaciones salesianas, que ya tenían presencia en Patagones y Río Negro antes de la Ley 1420, avanzaron fuertemente en el espacio con una oferta educativa particular y religiosa que fue monopólica en materia de educación confesional. La oferta tuvo puntos en común con los proyectos estatales, y también diferenciados. Para el ámbito regional, hemos observado cómo la idea de fundar escuelas agrícolas atendía al desarrollo económico, especialmente de los valles.

El enfrentamiento entre escuelas estatales y salesianas fue diferenciado también de acuerdo con los espacios norpatagónicos y sus etapas históricas. Mientras Río Negro concentraba en los valles la mayor cantidad de establecimientos salesianos en competencia abierta con las escuelas estatales; Neuquén buscaba atender a la población en puntos nodales para el cuidado de la frontera, como Chos-Malal, Junín y, desde 1904, la Confluencia, concentrándose en las misiones complementadas con centros educativos como Junín de los Andes. Los discursos entre ambas agencias fueron virulentos y estaban incorporados a los informes de gobernadores, de inspectores y de la prensa territorialiana, mientras que los salesianos discutían desde sus propios púlpitos y publicaciones. Los gobernadores militares de ambos territorios fueron sus férreos opositores, mientras que los gobernadores civiles decidieron convivir e incluso apoyar a los establecimientos salesianos ante un Estado central que muchas veces hacía oídos sordos a las demandas y los instrumentos necesarios para aplicar con fuerza la ley.

Referencias bibliográficas

1. Bonaudo, M. y Mauro, D. (2014). Las paradojas del Reformismo Liberal. De la experiencia de la Liga a la construcción del partido (1897-1931). *Estudios Sociales*, 46, 119-144.
2. Bracamonte, L. (2020). Cooperación salesiana en el sur bonaerense y la Patagonia: la perspectiva de Isabel Casares de Nevares en la década de 1920. *Anuario del Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segreti"*, 20 (1), 51-79.

3. Braido, P. (1999). *Prevenire, non reprimere*. LAS.
4. Bruno, C. (1984). *Los Salesianos y Las Hijas de María Auxiliadora en Argentina*. Instituto Salesiano de Artes Gráficas.
5. Bustamante Vismara, J. (2000). La escuela rural. Del catón al arado. En C. Mayo (Ed.) *La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770–1870)* (pp. 123-159). Biblos.
6. Bustamante Vismara, J. (2007). *Las escuelas de primeras letras en la campaña de Buenos Aires, 1800-1860*, volumen 19. Instituto Cultural de la Provincia de Buenos Aires.
7. Copello, S. (1945). *Gestiones del Arzobispo Aneiros en favor de los indios hasta la conquista del desierto*. Coni.
8. Constituciones de Salesianos de Don Bosco. (1985). LAS.
9. Di Stefano, R. (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en la Argentina. *Quinto Sol*, 15 (1), pp. 1-30. <https://doi.org/10.19137/qs.v15i1.116>
10. Díaz, R. B. (1890). Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales. Correspondiente al año 1890. *El Monitor de Educación Común*, XI (201), 129-150.
11. Díaz, R. B. (1900). Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales. Correspondiente al año 1890. *El Monitor de Educación Común*, XI (201), 129-150.
12. Díaz, R. (1907). *Informes generales. La educación en los Territorios y colonias federales*. El Comercio, tomo I. Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
13. Díaz, R. (1910). El peligro de Congregación o Salesiano. En *La Educación en los Territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*, tomo III (pp. 132-145). Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
14. Duarte, O. D. (2019). La expansión del estado argentino sobre los territorios patagónicos a fines del siglo XIX: integración y resistencia de los pueblos indígenas frente a la estrategia religiosa-educativa. *História da Educação*, 23, 1-32. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/79861>
15. Fernández, S. (2019). Ver de cerca, ver lo pequeño, ver lo diferente: una cuestión de escala. En C. Salomón Tarquini, S. Fernández, M. A. Lanzillotta y P. Laguarda (Eds.) *El hilo de Ariadna: propuestas metodológicas para la investigación histórica* (pp. 39-82). Prometeo.
16. Fresia, A. y Nicoletti, M. A. (2016). Cartografías de la devoción y repercusiones sociales del proceso de santidad de Don Bosco (Argentina 1929 y 1934). En A. Giraud, G. Loparco, J. M. Prellezo y G. Rossi (Coords.) *Sviluppo del carisma di*

Don Bosco fino alla metà del secolo XX. Congresso Internazionale di Storia Salesiana nel bicentenario della nascita di Don Bosco. Roma, 19 al 23 de noviembre, pp. 589-620.

17. Garófoli, J. (1915). *Breve reseña de apuntes más relevantes de la actuación del padre Domingo Milanés en la Patagonia*. Imprenta del Colegio Pío IX.
18. Lois, C. (2018). *Terrae incognitae. Modos de pensar y mapear geografías desconocidas*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
19. Mallimaci, F. (2015). *El mito de la Argentina laica. Catolicismo, política y Estado*. Capital Intelectual.
20. Mauro, D. y Martínez, I. (2015). *Secularización, Iglesia y política en Argentina. Balance teórico y síntesis histórica*. HyA Ediciones.
21. Milanés, D. (1904). *Consigli e proposte agli emigranti italiani alle regioni patagoniche dell' America del Sud*. Tipografía Salesiana.
22. Milanés, D. (1918). *Los puntos negros de la escuela laica*. San Martín.
23. Millan, A. (1938). Apuntes para una historia de las escuelas patagónicas. *El Monitor de la Educación Común*, 58, 54-62.
24. Molina, V. (1885). Inspección escolar de los Territorios Nacionales del Sud. *El Monitor de la Educación Común*, 81, 678-684.
25. Navarro Floria, P. (1999). Un país sin indios. La imagen de la Pampa y la Patagonia en la geografía del naciente Estado argentino. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 51 (1). <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/125>
26. Navarro Floria, P. (2003). La nacionalización fallida de la Patagonia Norte, 1862-1904. *Quinto Sol*, 7, 61-91. <https://doi.org/10.19137/qs.v7i0.684>
27. Navarro Floria, P. (Ed.) (2008). *Memorias de los Gobernadores de Neuquén y Río Negro (1880-1904)*. CD-ROM. Editorial Universitaria Universidad Nacional del Comahue.
28. Nicoletti, M. A. (2002). Educar a la mujer en la Patagonia: las Hijas de María Auxiliadora y las imágenes femeninas (1880-1934). *Rivista di Scienze dell'Educazione*, XL, 1, 50-79.

29. Nicoletti, M. A. (2004). Controversias y enfrentamientos ante la formación del ciudadano: los informes "Escuelas del Sud" del vocal JB Zubiatur y "Los Salesianos del Sud" de P. Marabini, sdb (1906). *Archivum*, XXIII, 105-117.
30. Nicoletti, M. A. y Malvestitti, M. (2009). Catecismos mapuche y evangelización en la época del awkan: prédica misionera relaciones intertextuales. *Revista de Estudios Trasandinos*, 15, 5-26.
31. Ramos, J. P. (1910). *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*. Jacobo Peuser.
32. Rodríguez, L. G. (2017). Educación, laicismo y socialismo en la Argentina: las organizaciones de maestros y profesores entre 1955 y 1983. *Historia Caribe*, XII, 30, 179-210.
33. Rodríguez, A. M. y Nicoletti, M. A. (2011). Evangelizar y nacionalizar territorios indígenas para incorporarlos a la nación. Salesianos e Hijas de María Auxiliadora en Patagonia y La Pampa, Argentina (1875-1930). En S. Fernández (Ed.) *Magallanes en ojos religiosos*, volumen I Escenarios conflictivos (1867-1900) (pp. 16-32). Editorial Universidad de los Lagos.
34. Rosso, L. (2008). El inspector de escuelas Raúl Díaz: entre el proyecto civilizador para la frontera y sus formas de concreción en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina 1900-1909). *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), 115-126.
35. Ruffini, M. (2006). Ciudadanía restringida para los territorios nacionales: contradicciones en la consolidación del Estado argentino. *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 17 (2), 61-86.
36. Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales: poder y ciudadanía en Río Negro*. Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
37. Ruffini, M. (2017). *La Patagonia mirada desde arriba. El grupo Braun-Menéndez Behety y la Revista Argentina Austral (1929-1967)*. Prohistoria.
38. Southwell, M. (2015). La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares. *Historia de la Educación*, 16 (1), 63-72
39. Teobaldo, M. y García, A. B. (2002). *Actores y escuelas: una historia de la educación de Río Negro*. Grupo Editor Multimedial.
40. Teobaldo, M. (2011). "¡Buenos días, Sr. Inspector!". *Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Ediciones Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

41. Zaidenweg, C. (2016). *Amar la patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el sur*. Prohistoria.
42. Zanatta, L. y Di Stefano, R. (2000). *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*. Grijalbo-Mondadori.