

## 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) \*

School inspector Raúl Díaz: between the civilizing plan for the frontier and the ways it was carried out in the National Territory of Chaco (Argentina 1900-1909)

Laura Rosso \*\*

### Resumen

El proyecto fundacional de Estado-nación concibió a las fronteras como espacios vacíos donde concretar la civilización. Los Territorios Nacionales fueron incorporados a la categoría de frontera, y la escuela definida como una de las instituciones estatales que producirían la civilización en aquellos espacios. En este artículo se busca describir los modos en que los objetivos fundacionales se concretaban en el Territorio Nacional del Chaco entre 1900 y 1909, así como dar cuenta de los posicionamientos adoptados por el Inspector Raúl Díaz en contacto con la frontera y sus pobladores nativos, indígenas e inmigrantes.

**Palabras clave:** frontera, escuela primaria, inspectores escolares

### Abstract

The original plan of State-nation envisaged the frontiers as empty areas where civilization would develop. The National Territories were categorized as frontiers,

---

\* Recibido: abril 2008. Aceptado: octubre 2008.

Este artículo forma parte del Proyecto PI-51/04 titulado "Entre la homogeneidad fundacional (1880-1916) y la diversidad cultural de fin de siglo (1980-2000). Los discursos escolares sobre los indígenas en el Chaco", acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste, y dirigido por la profesora Mg. Teresa Artieda.

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Antropología Social. Profesora Adjunta de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Correo electrónico: lauralirosso@gmail.com

and the school was appointed as one of the state institutions in charge of developing the civilization in those spaces. This article describes how the original objectives were achieved in the National Territory of Chaco between 1900 and 1909, as well as shows School Inspector Raúl Díaz's stance when in contact with the frontier and its inhabitants.

**Key words:** frontier, primary school, school inspectors

## 1. Introducción

En el presente trabajo se caracteriza inicialmente al proyecto de civilización y progreso para la frontera gestado por Sarmiento, en tanto constituyó uno de los sustentos fundamentales de la organización del Estado y los Territorios Nacionales entre 1862 y 1884.

Posteriormente se describe la forma en que se concretó el mencionado proyecto caracterizando el contexto económico y social del Territorio Nacional del Chaco entre 1900 y 1909, y se busca dar cuenta de los posicionamientos adoptados por el discurso educativo ante las determinaciones generadas por aquel contexto. Esto porque se sostiene que la educación se desarrolla en un marco de condiciones de producción, tales como: procesos de reproducción y/o transformación de relaciones de producción y otras luchas sociales, culturales y políticas; condiciones que resultan internas y no externas al proceso educativo, que son producto y productoras de sujetos (Puiggrós, 1990:29).

Se constituyen en principales fuentes primarias, los informes de escuelas de Territorios Nacionales (en adelante TN) del Inspector General de Escuelas, Raúl Díaz, publicados entre 1900 y 1909 en la Revista El Monitor de la Educación Común (en adelante EMEC), órgano difusor oficial del Consejo Nacional de Educación.

El periodo se inicia en 1900, año a partir del cual es posible identificar un cambio en la concepción sobre los TN sostenida por el inspector, quien pasó de una imagen idealizada a una posición crítica sobre lo que ocurría en la frontera. El periodo finaliza en 1909, año previo al cumplimiento del Centenario, a partir del cual Díaz y sus inspectores subalternos sostendrán una postura pragmática sobre los problemas sociales, culturales y educativos que afectaban a estos territorios (Rosso, 2007).

### 1.1. Los Territorios Nacionales como frontera

Al organizarse el Estado argentino, los TN fueron definidos por la Constitución Nacional (1853) como estados intermedios entre las provincias y el 'desierto'. Se los concibió como espacios no sujetos al dominio de gobierno local alguno, razón por la cual desde 1862 quedaron subordinados a la jurisdicción nacional. A partir de 1884, el Estado argentino estuvo conformado por 14 provincias y 10 TN<sup>1</sup> (Oszlak, 2004).

---

1 Los mismos fueron: Formosa, Chubut, Neuquén, Pampa, Rio Negro, Tierra del Fuego, Misiones, Los Andes y Chaco.

El estatuto de estados intermedios entre provincias y desierto con que fueron definidos se sostenía en la concepción que Sarmiento produjo sobre estas extensiones de tierras, a las que vio como fronteras entre la civilización y la barbarie<sup>2</sup>.

Sarmiento creía que el proyecto Estado-nación se podría concretar en la frontera una vez liberada de indígenas. Concibió a la tierra como principal fuente de riquezas, la que debía ser poblada con colonos europeos 'civilizados', quienes la destinarían a la agricultura a la vez que educarían a los criollos nativos con su conducta ejemplar.

La frontera estaría conectada con los centros urbanos a través de vías y medios de transportes, conexión que permitiría a los pobladores vender su producción en el mercado y acceder a bienes de consumo e información.

En la frontera se podría re-crear el progreso material, allí el paso de tierras 'vacías' a tierras explotadas y pobladas atraería, posteriormente, a capitales industriales y a obreros permitiendo que este esquema avanzara sobre otras tierras inexploradas. Del mismo modo se recrearía allí la democracia, cuando los hombres llegados a poblarla establecieran normas para la vida en común.

El Estado cumpliría un rol sustancial, estaría a cargo de la distribución de las tierras, resguardaría la propiedad privada y aseguraría el acceso al bienestar económico y cultural de la población, a la vez que formaría ciudadanos para ejercer derechos políticos a través de la escuela.

Sarmiento sostuvo que los sectores populares debían acceder a tales derechos, pero señaló que su situación de pobreza y falta de educación los convertía en 'sujetos peligrosos' capaces de atentar contra la propiedad privada de los sectores privilegiados y el orden político a construir, por ello la educación debería estar a cargo del Estado y aportar a la consolidación del orden formando sujetos sumisos, moralizados y productivos.

El mencionado proyecto fue gestado por Sarmiento durante la proscripción que Rosas impuso a los jóvenes intelectuales y políticos de la llamada Generación de 1837 opositora a su gobierno. Hacia 1862 integrantes del mencionado grupo accedieron al poder buscando concretar el programa diseñado en el exilio; así produjeron la organización del Estado alcanzando el orden interno y la unificación nacional.

Durante el período de organización nacional (1862-1880) se consolidaron los atributos materiales del Estado creándose instituciones de alcance nacional como el ejército y el sistema educativo, instaurándose el centralismo estatal que quitaba autonomía a las provincias y que con respecto a los Territorios Nacionales determinaba su casi absoluta dependencia al poder nacional, en continuidad con la concepción originaria que los definía como espacios 'vacíos' no sujetos a gobiernos locales.

---

2 Sarmiento definió civilización y barbarie como dos sociedades diferentes coexistiendo en un mismo país. El surgimiento de la barbarie se daba por la configuración del terreno y los hábitos que éste generaba. Los lugares donde predominaba eran las tierras despobladas, habitadas por indígenas o dedicadas a la ganadería. Se trataba de una sociedad donde imperaban las costumbres rudas, los gustos simples y el aislamiento. El aislamiento llevaba a la barbarie política, pues sus pobladores no podían conocer otra forma de gobierno que la de los caudillos provinciales. La civilización era la cultura proveniente de Europa (ideas, instituciones, costumbres y gustos). Se sostenía en los ideales de democracia e igualdad y se encarnaba en leyes, derechos, educación, juzgados, organización municipal, gobierno, comercio, objetos, individuos activos e ilustrados y ciudades.

## 1.2. La organización de la educación primaria y el lugar de la inspección

El sistema educativo argentino fue creado bajo el mandato sarmientino según el cual la escuela posibilitaría fundar un nuevo orden, produciendo nuevos sujetos sociales y políticos, transformando las costumbres y el estilo de vida de los argentinos. La 'barbarie' proveniente de la montonera criolla, de los peones rurales, de los pobres de los alrededores de las ciudades, varones y mujeres, niños y adultos, debían educarse en la escuela estatal, ocupando el lugar de sujetos educables (Puiggrós, 1990). Sarmiento, excluyó de esta condición a los indígenas, calificándolos como máxima expresión de la barbarie y justificando su aniquilamiento a través de campañas militares.

Hacia 1884 se aprobó la Ley 1.420 de Educación común, laica, gratuita y obligatoria, con jurisdicción en Capital Federal y Territorios Nacionales. Su aprobación significó un triunfo del liberalismo y centralismo estatal (Puiggrós, 1999). En ella se estableció la creación del Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), órgano que centralizaba la conducción y el control de la instrucción primaria, ejercía amplias funciones, entre las que se encontraban: dirigir la educación en todas las escuelas primarias, administrar los fondos para su financiamiento, organizar su inspección, dictar los programas de enseñanza y prescribir libros de textos (Ley 1.420/1884, Artículo 57).

Acompañaba en la ejecución de la conducción y el control, el cuerpo de inspectores, quienes debían 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 (Ley 1.420/1884, Artículos 35-37). El mencionado cuerpo 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 estuvo a cargo de Raúl B. Díaz desde el citado año hasta 1916.

Sobre el cuerpo de inspectores señala Marengo (1991) que si bien constituía una figura subordinada al CNE en la organización jerárquica, fue alcanzando entre 1884 y 1916, influencia sobre las decisiones que se tomaban en torno a la vida escolar, las reformas, los textos y la confección de programas escolares.

Por otra parte, se ubica al inspector Díaz en el campo pedagógico-político como integrante de la tendencia democrática radicalizada, en disputa con la de los normalizadores. Al respecto importa señalar que ésta última tendencia sostenía la educación laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de inmigrantes y grupos del naciente bloque popular, al que asimilaron a la 'barbarie'; la escuela debería formarlos como ciudadanos desde la concepción conservadora sostenida por Sarmiento. La tendencia democrática se caracterizaba por oponerse a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias y reclamaba mayor participación del papel docente de los sectores populares. La lucha entre ambas tendencias fue desigual, porque los normalizadores estaban insertos en las bases del poder del sistema de instrucción pública y hegemonizaron el campo pedagógico-político (Puiggrós, 1990).

En el presente artículo se indaga sobre el perfil que fue adquiriendo Díaz, considerando la complejidad del campo antes descrito, así como la de los territorios donde desempeñaba sus funciones. Por ello se analizan los informes de su autoría desde el su-

puesto planteado por Fernández Bravo quien sostiene que nada queda igual después del viaje a la frontera, la perspectiva de enunciación de quien sobre ella escribe aparece desplazada y afectada por un nuevo ángulo de observación que cambia al sujeto y al objeto de la escritura (1999:18). Esta presunción permite preguntarse: ¿qué tópicos del proyecto fundacional conservará y buscará se cumplan en la frontera y sus escuelas, el Inspector Díaz?, ¿cuáles modificará, revisará o discutirá?

## **2. El avance 'civilizador' sobre el Territorio Nacional del Chaco**

La forma en que se produjo la colonización durante el periodo aquí estudiado distaba de lo planeado en el proyecto inicial. El Chaco fue incorporado al mercado interno y externo a través de la producción forestal. En estas décadas la agricultura no alcanzó mayor desarrollo debido a que las tierras entregadas eran poco aptas para ser cultivadas, en su lugar podía responderse a las demandas del mercado con maderas duras y tanino.

La actividad forestal creció a través de latifundios y grandes empresas que se fueron conformando en este periodo. Los latifundios se expandieron favorecidos por la forma en que se otorgaron las concesiones de tierras. Si bien inicialmente el Estado había asumido la tarea de colonizar, desde 1878 aprobó leyes que permitieron la entrega de grandes extensiones de tierras a empresas nacionales y extranjeras, inclusive desde 1891 se liberó a las mismas de colonizar con familias de inmigrantes (Ley Nacional Nº 2.875/1891).

Las tierras del Chaco significaron un recurso de donde extraer riquezas, en manos de grandes empresarios; antes que un espacio donde re-crear el progreso para inmigrantes que desearan dedicarse a la agricultura y aspirar al bienestar.

El predominio de la actividad forestal y el latifundio desalentaron la llegada de inmigrantes europeos y el poblamiento estable en el TN del Chaco. Si bien en 1895 el 69,9% de la población extranjera era de origen europeo, hacia 1914 la población extranjera será del 43,6% y los extranjeros de países limítrofes alcanzarán el 52,5% de ese total (Bolsi y Meichtry, 1982). Se trataba de paraguayos, quienes junto a migrantes de provincias vecinas e indígenas conformaban la mano de obra necesaria para las explotaciones forestales.

Los obrajes eran los establecimientos donde se daba la mayor concentración de población ya que constituían la unidad de explotación forestal. Se conformaban en torno a una isleta de monte y eran de localización temporaria. Esta modalidad determinó que el poblamiento del Chaco se caracterizara por la itinerancia y la precariedad durante el periodo estudiado en este artículo.

## **3. El proyecto reformista para la frontera**

A fines del siglo XIX el gobierno del Estado nacional se encontraba en manos de una oligarquía liberal compuesta por profesionales y la burguesía latifundista. En 1890, este

gobierno enfrentó una fuerte crisis financiera de múltiples efectos, entre los que se señalan: la organización del movimiento obrero y la emergente izquierda con importante participación de inmigrantes europeos; la creación de la Unión Cívica Radical como partido opositor; y el surgimiento en el seno del mismo bloque liberal de un grupo de reformistas buscando gestar políticas que ampliaran el papel del Estado en la solución de los problemas sociales, generados por una economía de libre mercado (Zimmerman, 1995).

Los reformistas liberales se ocuparon de las problemáticas de la frontera, cuestión que se plasmó en la Ley de Fomento de los Territorios Nacionales N° 5.559 (1908). En ella se buscaba poner a producir las tierras de los TN e insertarlos definitivamente en el mercado agro-exportador a través de la construcción de líneas férreas, obras de navegación, regulación de crecientes, canalización de ríos y extensión de líneas telegráficas; división y venta de tierras fiscales a través de una nueva política de poblamiento y colonización (Bandieri, 2000:142). La concreción de lo prescrito por la ley se dio de manera lenta en los TN debido a que mediaron numerosos obstáculos derivados de la ausencia de financiamiento estatal para realizar las obras.

El inspector de escuelas de TN, Raúl Díaz adhirió al proyecto reformista, así lo expresó en una nota titulada "Edificación escolar en los Territorios. El ferrocarril y la escuela", publicada en 1909 (CNE. EMEC, 1909, Año XXIX, T. XXIX, No. 56, pp. 71-79). 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 y necesidades. El ferrocarril sería proveedor de información y educación, la nueva herramienta de progreso y civilización.

La Ley de Fomento de TN preveía que al construirse los ferrocarriles estatales se reservaran tierras destinadas a la construcción de la planta urbana e incluía allí instituciones estatales como la escuela. En el TN del Chaco los ferrocarriles privados predominaban sobre los estatales (Pérez, 1985), y Díaz advirtió esta diferencia. Ante ello adoptó una posición pragmática proponiendo que las empresas particulares reservaran terrenos para la construcción de escuelas, a la vez, que resaltó la actitud de algunos empresarios que ya habían realizado este tipo de donaciones. Al respecto escribió:

"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." (CNE, EMEC, 1909, Año XXIX, T. XXIX, N° 56, p.73).

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 en la frontera, articulando los intereses estatales con los empresarios.

Otra preocupación planteada en los informes de Díaz, entre 1900 y 1909, fue la diseminación de la población de los TN; la misma constituía una preocupación para

el esquema de progreso al que adhería, considerándola un paso anterior a la deseada densidad (CNE, EMEC, 1909, Año XXIX, T. XXIX, Nº 56, p.74).

La diseminación sería eliminada 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.” (CNE, EMEC, 1909, Año XXIX, T. XXIX, Nº 56, p.74)

Este esquema permitiría que en la frontera las instituciones disciplinarias operaran de manera más eficaz a través de la propuesta de agrupamiento. La escuela modificaría las conductas de los habitantes; el juez garantizaría el cumplimiento de los derechos civiles y protegería la propiedad privada; la policía, 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 construir el orden social en los márgenes de la nación.

#### **4. 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 y puentes que permitieran la asistencia de los niños a las escuelas y de edificios escolares. Hacia 1904 el 75% de los niños en edad escolar de los TN no asistían a la escuela (CNE, EMEC, 1904, Año XXIV, T. XIX, Nº 373, p.763).

La escasa construcción de edificios escolares fue asumida como “... la necesidad mayor, más vieja y persistente.” (CNE, EMEC, 1904, Año XXIV, T. XIX, Nº 373, p.861). Si bien este era un problema de todo el sistema educativo<sup>3</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,

---

3 Por ejemplo: en Buenos Aires la necesidad se agravaba debido al importante crecimiento de la población y la no existencia de infraestructura para responder al mismo (Puiggrós, 1990:304).

de las cuales, sólo diez podían considerarse en edificios modestos, en opinión de Díaz. En el mismo año existía en Resistencia, capital del TN del Chaco, sólo una “casa-escuela cómoda, higiénica y fiscal”, de las 21 en funcionamiento en todo el mencionado territorio (CNE, EMEC, 1904, Año XXV, T. XX, Nº 382, p.132).

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 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.” (CNE, EMEC, 1904, Año XXV, T. XX, Nº 383, p. 236); 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. Díaz citó una memoria escrita por aquel donde planteaba que no debía producirse la colonización sin que existieran instituciones de educación (CNE, EMEC, 1904, Año XXV, T. XX, Nº 383, p. 236). Este tipo de poblamiento no se concretaba en el Chaco en el periodo estudiado debido a la débil inversión estatal, el predominio del latifundio y la itinerancia generada por la explotación forestal.

La cercanía temporal al cumplimiento del centenario de la Revolución de Mayo forzaba el balance acerca de cómo se venía concretando el progreso en los TN. Los edificios escolares aparecieron en los informes de Díaz como la ‘cristalización’ 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?” (CNE, EMEC, 1909, Año XXIX, T. XXIX, Nº 56, p.79.)

Fue en el tratamiento del tópico la casa-escuela donde el inspector dio cuenta de una postura crítica respecto de la presencia del Estado en la frontera. Díaz se convierte en demandante y denuncia el contraste:

“... cuando los ojos contemplan desde los territorios los palacios escolares de la absorbente metrópoli, levantados como si una extraña obsesión hiciera olvidar que los límites de la República van más allá del distrito federal.” (CNE, EMEC, 1904, Año XXV, T. XX, Nº 382, p.134)

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." (CNE, EMEC, 1909, Año XXIX, T. XXIX, N° 56, pp.71-72)

## 5. Díaz frente a la 'otredad' de la frontera

La población inmigrante europea se concentró en su mayoría en las ciudades<sup>4</sup>. La aplicación de políticas estatales que dificultaban el acceso a la propiedad de la tierra fue uno de los obstáculos para que se asentaran definitivamente en tierras de la frontera y dedicaran su vida a la agricultura. En el Chaco, como ya hemos mencionado, predominaba la población migrante de origen paraguayo antes que europeo.

Por otra parte, los europeos llegados al país no encarnaron el prototipo esperado; muchos de ellos eran analfabetos, carecían de cultura urbana; en su mayoría, eran de origen rural y algunos grupos adscribían a ideologías contrarias al orden liberal conservador.

La brecha entre el inmigrante imaginado y el inmigrante real generó hacia fines del siglo XIX la fractura del consenso sobre la nación cosmopolita, sostenida en el proyecto fundacional (Bertoni, 2001). En reacción la elite gobernante revisó los componentes de la identidad nacional definiéndola en función a la historia, la tradición provincial y la cultura criolla. Las provincias fueron definidas como depositarios naturales de la tradición, lugares donde la identidad argentina hallaba sus fuentes más arcanas, disociadas ahora de la tradición caudillesca que antes de la organización nacional fue sinónimo de barbarie (Svampa, 1994).

La escuela fue, en el nuevo esquema diseñado, el lugar privilegiado de producción de la nación<sup>5</sup>; fortalecería el rol del Estado y actuaría como instrumento de integración de estos sujetos produciendo la homogeneidad cultural (Gagliano, 1991).

Al respecto nos preguntamos si la tarea de nacionalización asignada a la escuela adquirió los mismos significados en los TN que en las provincias. Díaz participaba de la revisión del proyecto fundacional. Desde la primera década del Siglo XX sostuvo que el poblamiento de la frontera con inmigrantes europeos no derivó en su civilización

4 En 1895 en el Gran Buenos Aires se concentraba el 19,6% de la población del país, del cual el 38,6% era de origen extranjero, en 1914 el porcentaje de población era de 25,4% y los extranjeros representaban el 40,6%; mientras que el Nordeste - región a la que pertenece el TN del Chaco junto otros TN y provincias - concentraba en 1895 el 1% de la población del país, del cual sólo 2,2% era extranjero, en 1914 contenía al 1,4% del total de la población y el porcentaje de extranjeros era del 1,6%. (Cortés Conde, 1998:166)

5 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, 1991).

debido a que la población arribada alcanzaba en algunos casos hasta el 90% de analfabetismo (CNE, EMEC, 1908, Año XXVIII, T. XVII, N° 432).

Definió al poblador de las TN en general como "... hombre primitivo de muchas variedades étnicas." (CNE, EMEC, 1905, Año XXV, T. XX, N° 388, p.759).

El proyecto sarmientino había ubicado a los inmigrantes europeos como prototipos donde mirarse para construir un "nosotros nacional civilizado", la caída de esta imagen los colocó en el lugar de "otros" a civilizar.

En el marco de aquellas reformulaciones, el maestro fue el funcionario del Estado llamado a construir la homogeneidad cultural frente a la diversidad que habitaba la frontera. Al respecto 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; hacerla amplia, homogénea y sólida base de la Nación, por la transformación y asimilación a la plutocracia material y social envolventes; ... 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..." (CNE, EMEC, 1909, Año XXIX, T. s/n, N° 444, pp.389-390).

El inspector, a quien se señala como crítico del Estado central y cercano al grupo de los democráticos radicalizados en el campo pedagógico, asumió en el tratamiento de este tópico una posición coherente con la elite gobernante. Sostuvo una concepción de identidad nacional excluyente de los inmigrantes europeos, ubicándolos en la categoría de sujetos a educar junto los demás grupos de pobladores de la frontera.

## 5.1. El indígena educable

Las demandas por incorporar las tierras del Chaco al mercado externo e interno llevaron a que las fuerzas militares pasaran de una etapa de guerra contra los indígenas a otra de búsqueda de control territorial y disciplinamiento laboral que permitirían la ocupación de todo el territorio y asegurarían la explotación de aquellos como mano de obra de establecimientos agrícolas regionales. Estos objetivos se cumplieron con las campañas militares llamadas 'pacificadoras', por el discurso estatal, desarrolladas entre fines del Siglo XIX y la primera década del XX (Beck, 1994).

El inspector Díaz publicó en 1908 una propuesta educativa para los grupos de indígenas que poblaban los TN. Los definió como razas atrasadas que debían ser preservadas, conservadas y civilizadas a través de políticas estatales. Mencionó a los grupos que vivían en el Chaco, reconoció la explotación que sufrían y el conflicto de la guerra (CNE, EMEC, 1908, Año XXVIII, T. XVII, N° 432).

El conocimiento que Díaz adquirió sobre el tratamiento que en los Estados Unidos se daba a los indígenas y las nuevas políticas estatales argentinas de integración como mano de obra, lo habilitaron a ensayar una propuesta para los indígenas de los TN en la que propuso integrarlos a la escuela común para civilizarlos.

Se opuso a las reducciones religiosas que existían en los TN del norte y sur de Argentina, y objetó las reducciones estatales de los Estados Unidos porque consideraba

contradecían los principios de igualdad y justicia de aquel país. Sostenía que el encierro producía en los indígenas sentimientos de inferioridad, en su lugar propuso escuelas diurnas-abiertas donde se produciría el mestizaje con la población blanca; y sólo si se trataba de grupos indígenas nómades se abrirían escuelas-internados de carácter abierto y transitorio.

En esas escuelas, a través de la moralización y la enseñanza práctica, se formarían sujetos disciplinados y productivos. Las niñas adquirirían nociones de higiene y tareas domésticas, y los varones saberes sobre jardinería y cuidado de animales.

Díaz produjo una ruptura con el proyecto sarmientino al incorporar a los indígenas a la categoría de sujetos educables; pero no definió si serían propietarios de la tierra, tampoco cuestionó la apropiación estatal de sus territorios, afirmando de esta manera el esquema civilizador, al precio del disciplinamiento y sometimiento de estos grupos.

## 6. Conclusiones

A modo de cierre interesa señalar que la civilización de la frontera con el apoyo de un Estado que garantizara el acceso a la tierra y la educación de su población, fue el proyecto esbozado por Sarmiento. En el Chaco durante la primera década del Siglo XX este proyecto distaba de su concreción; predominaba el latifundio, la itinerancia de población pobre y la escasa asistencia de niños a las escuelas. El inspector Raúl Díaz, a través de sus informes, mostró continuidad en la adhesión a tópicos centrales del proyecto sarmientino al demandar el arraigo de la escuela y la diseminación del ferrocarril en los TN, por ejemplo.

En tanto funcionario de frontera, el inspector experimentaba permanentemente el contraste entre proyecto y realidad, ese lugar lo llevaba a cuestionar y cuestionarse los principios que lo sostenían, a la vez que permite plantear su no linealidad con una sola tendencia.

En ese sentido se reseñan los posicionamientos de los que se ha dado cuenta en el artículo, a saber: el inspector participó del proyecto reformista y las críticas al Estado oligárquico, pero buscando concretar la construcción de escuelas en la frontera propuso articular los intereses del Estado y los de latifundistas pidiendo que los últimos donaran terrenos para la construcción de edificios escolares. Por otra parte, su adhesión a la tendencia democratizadora en el campo pedagógico-político le permitió objetar la exclusión del indígena a la nación y proponer su integración a través de la escuela común; mientras que cuando se ocupó de los inmigrantes europeos -a quienes definió como "hombres primitivos" necesitados de educación y civilización junto a los demás pobladores de la frontera- Díaz se corrió de los sustentos de la tendencia democrática acercándose a los de la normalizadora.

## 7. Bibliografía

Bandieri, Susana (2000): "Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia". En: M. Lobato, *Nueva historia argentina. El progreso, la modernización y sus límites*, pp.119-177. Buenos Aires: Sudamericana.

- 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.
- Bertoni, Lilia (2001): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bolsi, A. y N. Meichtry (1982): "Realidad y política migratoria en el nordeste argentino". *Cuadernos de Geohistoria Regional*, N° 7. Chaco, Argentina: IIGHI-Conicet-Fundanord.
- Cortés Conde, Roberto (1998): "Auge de la economía agroexportadora y vicisitudes del regimen conservador". En: Ezequiel Gallo et.al., *Historia Argentina*, Tomo 3, 2ª ed., pp. 99-236. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Bravo, Álvaro (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.
- Gagliano, Rafael (1991): "Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario". En: Adriana Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino. Historia de la Educación Argentina*, Tomo II, pp.281-308. Buenos Aires: Galerna.
- Marengo, Roberto (1991): "Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación". En: Adriana Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino. Historia de la Educación Argentina*, Tomo II, pp.71-176. Buenos Aires: Galerna.
- Osizlak, Oscar (2004): *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Ariel.
- Pérez, María (1985): "El desarrollo de las redes vial y ferroviaria en el N.E.A. 1872-1980". *Revista Historia de los correntinos y de sus pueblos*, Suplemento N° 2. Corrientes, Argentina: Amerindia Ediciones.
- Puiggrós, Adriana (1990): "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)". En: Adriana Puiggrós (dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo argentino. Historia de la Educación Argentina*, Tomo I, 3ª ed. Buenos Aires: Ed. Galerna.
- Puiggrós, Adriana (1999): *Qué pasó en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Rosso, Laura (2007): "Educando a la heterogeneidad en las fronteras de la Nación. El discurso de los inspectores escolares sobre la educación de indígenas e inmigrantes en el Territorio Nacional del Chaco. Argentina (1910-1916)". Ponencia, VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana: Buenos Aires.
- Svampa, Maristella (1994): *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*. Buenos Aires: Ediciones El cielo por asalto.
- 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.
- Zimmerman, Eduardo (1995): *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina. 1890-1916*. Buenos Aires: Sudamericana y Universidad de San Andrés