

XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013.

Políticas educativas en la colonia galesa del Chubut (1880-1905).

SANCHEZ PABLO DARIO.

Cita:

SANCHEZ PABLO DARIO (2013). *Políticas educativas en la colonia galesa del Chubut (1880-1905)*. XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-010/1153>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**XIV Jornadas
Interescuelas/Departamentos de Historia
2 al 5 de octubre de 2013**

ORGANIZA:

Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional de Cuyo

Número de la Mesa Temática: 131

Título de la Mesa Temática: Historia de las relaciones entre los funcionarios estatales, los docentes y la políticas educativas.

Apellido y Nombre de las/os coordinadores/as: Laura Rodríguez, Mariana Gudelevicius, Gastón Gil.

**POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA COLONIA GALESA DEL CHUBUT
(1880-1905).**

Pablo Darío Sánchez

Facultad de Filosofía y Letras - UBA

pablosanchez1848@hotmail.com

Existe un acuerdo historiográfico generalizado a la hora de caracterizar a la década de 1880 como el momento en que se consolida definitivamente el Estado Nacional. Efectivamente, el monopolio de la violencia y la integridad territorial dieron cuenta de la estatalidad alcanzada en ese periodo. La llamada “generación del ’80” fue la que tomó en sus manos la tarea de encauzar al novel país por la senda del “orden y progreso”. Para ello, se fijaron grandes metas: en principio, la conformación de un espacio nacional que posibilitase el desarrollo de relaciones sociales capitalistas de producción en su interior, para lograr la exitosa integración de la economía al mercado mundial como proveedora de alimentos (Oszlak, 1982: 19). En segundo lugar, abrir las puertas a la inmigración europea, destinada a cubrir el vacío demográfico de un territorio extenso y poco poblado. Finalmente, el despliegue de una arquitectura política que, más allá del carácter federal de la Constitución Nacional, se caracterizara por un fuerte impulso centralizador que lograra aunar los intereses de las oligarquías del interior junto con los de la porteña. Esta alianza, personificada en la figura de Julio A. Roca y encarnada en el Partido Autonomista Nacional, fue la que posibilitó sentar las bases de lo que se conoce como el “orden conservador”.

En este contexto, la consolidación del Estado implicó la incorporación de sus habitantes a la nación, por lo que el sistema educativo se vio como uno de los principales vehículos para lograr la “argentinización” de una población particularmente heterogénea. Como ha señalado Lilia A. Bertoni, durante las últimas décadas del siglo XIX el país se encontraba en medio de un proceso inconcluso de formación de la nación (Bertoni, 2001: 11), sumado a que la sociedad se hallaba atravesada por las fuerzas “disgregadoras” de una espectacular corriente inmigratoria. Es así como, según la autora, hacia 1887 la escuela comienza a transformarse en un dispositivo de homogenización de las diferentes tradiciones, lenguas e identidades, bajo la matriz de una educación con marcados tintes patrióticos cuyo fin era la construcción de la identidad nacional.¹

Partiendo de estos supuestos, en la presente ponencia nos proponemos investigar las relaciones entre el Estado Nacional y la Colonia Galesa del Chubut tomando como eje

¹ El otro dispositivo de homogeneización fundamental que reconocemos fue el avance militar sobre la frontera con el indio, a fin de asegurar la soberanía nacional sobre la totalidad del territorio. En la Patagonia en particular, la llamada “Conquista del Desierto” tuvo como objetivo la incorporación a la producción de las regiones conquistadas y la consolidación de la llamada “frontera interna”, su justificación estuvo ligada a principios ideológicos: el desprecio por lo indígena resumido en la dicotomía “civilización o barbarie”. Cabe destacar que estos temas no serán materia de este trabajo monográfico, quedando pendientes para una próxima investigación.

de análisis el ámbito educativo. Sin embargo, aunque reconocemos que la educación fue uno de los instrumentos fundamentales a la hora de incorporar a las masas inmigrantes a la ciudadanía, consideramos que debemos matizar su influencia, al menos para nuestro caso de estudio.

El período que trabajaremos abarca desde la década del ochenta hasta 1905, espacio temporal decisivo en la integración de los galeses a la nación. Como veremos, en ese lapso es sancionado parte del andamiaje normativo que regula las relaciones entre ambos actores, la Ley N° 1532 de Territorios Nacionales (1884) y la Ley N° 1420 de Educación Común (1884), y a fines de ese periodo es cuando por medio de un plebiscito en el marco del conflicto limítrofe con Chile, los galeses deciden voluntariamente pertenecer a la República Argentina.

Para dar cuenta de esta posición trataremos de responder las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de estrategias educativas empleó el Estado para lograr la asimilación de los galeses a la nación? ¿Fueron efectivas? Y finalmente: ¿Existieron estas estrategias? En consecuencia, intentaremos dilucidar si el rol desempeñado por el sistema educativo nacional en el territorio de Chubut entre 1880 y principios de siglo XX fue determinante o, si por el contrario, otro tipo de factores jugaron un papel más preponderante.

Para alcanzar este objetivo, por un lado reflexionaremos en torno a las declaraciones de miembros destacados de la colonia (docentes, pero también periodistas y autoridades locales) publicadas en informes oficiales y medios gráficos galeses de la época, buscando aprehender su posicionamiento y modos de adhesión o resistencia a los avances de las iniciativas estatales en materia de educación. Y por el otro, trabajaremos con el cuerpo documental que produjeron los agentes estatales, buscando advertir las posibles estrategias adoptadas. En particular, tomaremos los informes realizados por inspectores del Consejo Nacional de Educación en el territorio de Chubut, publicados en la revista El Monitor de la Educación Común entre 1882 y 1905,

Algunos aportes teóricos.

En primer lugar, partimos desde la perspectiva de que “nación” es una categoría propia de la modernidad que no puede escindirse del Estado-nación. Tal como argumenta Hobsbawm, la nación “es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta

clase de Estado territorial moderno, el «estado-nación», y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad, excepto en la medida en que ambas se refieren a él” (Hobsbawm, 1997: 18). Por esta razón, dejamos de lado las concepciones esencialistas que la consideran como una categoría anterior al Estado.

Por otra parte, en nuestro país existe cierto acuerdo entre los especialistas en torno a la idea de que el sistema educativo es un instrumento de control ideológico de la clase gobernante. En gran medida este punto de vista se apoya en los aportes intelectuales realizados por Antonio Gramsci, quien al reflexionar sobre los aspectos culturales de la sociedad, elaboró el concepto de “bloque hegemónico”. Según este autor, las clases (o segmentos de clase) dominantes ejercen su poder no sólo por el control de los aparatos represivos del Estado, sino principalmente por el consenso que logran construir alrededor de su propio proyecto político, tras el cual se amalgaman todas las clases sociales. En su razonamiento, los sectores dominados hacen suyo el discurso que las elites despliegan gracias a su control sobre el aparato educativo, las instituciones civiles o religiosas, y los medios de comunicación (Gramsci, 2009: 27-29).

En este mismo sentido, para el caso argentino Oscar Oszlak señala que, de las diferentes formas de penetración estatal sobre la sociedad civil, la “penetración ideológica” fue la que estuvo orientada a fundar un consenso generalizado, creando una identidad común a la nación en ciernes (Oszlak, 1982: 97-103). Desde el punto de vista del autor, el desarrollo de esta forma se extendió sobre distintos aspectos. Por un lado, por la apropiación por parte del Estado de atribuciones conferidas previamente a la Iglesia Católica en la reglamentación de la vida civil (matrimonio, inscripción de nacimientos y defunciones). Por otro lado, por la educación por medio de la cual el Estado pretendió galvanizar diferentes marcos identitarios en el llamado “crisol de razas”. Este concepto refería a la conformación de una nación en la cual la inmigración europea se amalgamase con los criollos, dando como resultado una población mayoritariamente blanca que pudiera llevar adelante los ideales de modernización y progreso. De esta forma, la educación sería un vehículo eficiente a la hora de nacionalizar a estas masas de inmigrantes. A título de ejemplo, podemos mencionar la institucionalización de rituales con fuerte carga simbólica como las fiestas patrias, el culto a los próceres y la adoración de los símbolos nacionales como elementos que cimentaban los dispositivos de una “religión laica” dentro de un proceso de nacionalización de masas.

Una propuesta interpretativa similar es la de Juan C. Tedesco quien explica que, como resultado de un proceso de concentración del poder, la clase terrateniente logra

apropiarse de los mecanismos de control social, de los cuales la educación es uno de los más importantes. En su opinión, el sistema educativo argentino se apoyó principalmente en una función política para llevar adelante dicho proceso de control social, en donde prevalecieron aspectos instrumentales tendientes a legitimar el status quo, construir la ciudadanía y disciplinar la mano de obra, razones que permiten explicar tanto sus características como también su rápida expansión. En resumen, la obra de Tedesco muestra cómo el devenir de la educación en nuestro país estaba en función de los intereses concretos de una clase social que construye, durante el llamado orden conservador, su propia superestructura (Tedesco, 1970).

Retomando la idea de la primacía de la función política del sistema educativo, Lucía Lionetti opina que éste tuvo como uno de sus objetivos, constituirse como un mecanismo de disciplinamiento e integración de las clases populares en el orden oligárquico (Lionetti, 2005: 2-3). Al profundizar sobre su etapa de desarrollo y consolidación, la autora destaca que el mismo fue avanzando sobre los sistemas provinciales y por sobre los locales promovidos por la sociedad civil, los cuales se caracterizaban por una serie de intentos poco sistemáticos y voluntaristas cuyos resultados, teniendo en cuenta las pobres tasas de alfabetización, demostraban ser poco eficaces. En este sentido, el poder central fue desplegando en forma progresiva medidas que terminaron configurando un orden centralizado y homogéneo, que finalmente se impuso en todo el territorio nacional. Ejemplo de ello son: la ley de creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, la Ley de Subvenciones Nacionales de 1871 (Ley N° 463), la Ley de Educación Común de 1884 y la Ley Láinez de 1905.

Por su parte, centrandó su análisis en la conformación y consolidación de la estructura burocrática del sistema educativo argentino, Martín R. Legarralde aborda el periodo 1871-1910 teniendo como eje la acción de los Inspectores escolares (Legarralde, 2007). El autor propone que este cuerpo de funcionarios no sólo tuvo a cargo la tarea de inspeccionar los aspectos estructurales (financiamiento, formación docente, etc.), sino también que fueron los mediadores entre las autoridades del Consejo Nacional de Educación, los gobiernos provinciales, los Territorios Nacionales y la sociedad civil en su conjunto. Por esta razón, Legarralde destaca que estos burócratas que ocupaban las instancias técnicas de la administración escolar, tuvieron un papel fundamental en la conformación de las políticas educativas nacionales y provinciales, y en la expansión del propio sistema.

Los inicios de la Colonia.

Para comprender las particularidades con que se desarrolló la instalación de la escuela en la colonia galesa, creemos necesario realizar un breve repaso de las motivaciones que llevaron a su fundación, así como del devenir de las relaciones entre colonos y Estado.

Los galeses se asentaron en el Valle Inferior del río Chubut en julio de 1865, cuando aún no se había concretado la ocupación militar del territorio patagónico. El avance del industrialismo en Gales desde principios del siglo XIX, estaba provocando un proceso de desestructuración tanto productivo como cultural. La industria minera y los cercamientos estaban produciendo la proletarización de un importante porcentaje de la población campesina, al tiempo que una significativa corriente inmigratoria proveniente de Escocia e Irlanda se combinaba con un acelerado proceso de urbanización. En este contexto de profundas transformaciones que alteraron la vida tradicional, algunos sectores de la sociedad galesa percibieron que su cultura, su lengua y principalmente su religión se hallaban en peligro de desaparecer. En estas circunstancias comenzó a tomar forma la posibilidad de crear una nueva Gales del sur. Las experiencias migratorias que los galeses desarrollaron con anterioridad en E.E.U.U., Australia y Sudáfrica, concluyeron en procesos de asimilación a las sociedades receptoras. Por ello, en opinión de Susana López (López, 2003: 5), la elección de Chubut como lugar de emplazamiento de la colonia se relacionaba con su aislamiento geográfico distante de centros urbanos, que posibilitaba mantener escasos contactos con otras sociedades para preservar mejor su identidad y que, a su vez, les permitiese establecer un gobierno lo más autónomo posible.

Para concretar la empresa colonizadora, se iniciaron negociaciones entre la Sociedad de Emigración de Gales y el Ministro del Interior, Guillermo Rawson. En el proyecto presentado al Congreso Nacional en 1863, se explicitaban los deseos futuros de la Sociedad de establecer una “provincia galesa” en la Patagonia incorporada a la nación argentina. Si bien el proyecto no fue aprobado, se les permitió instalarse en condiciones menos favorables en términos políticos. Se les otorgó tierras fiscales, y la colonia quedó sujeta a la subordinación directa del gobierno nacional. No obstante, el control administrativo durante los primeros años fue laxo, lo cual posibilitó el autogobierno de la colonia. Sus miembros comenzaron a organizar la educación de sus hijos, primero en el seno de las familias, y luego en iglesias y escuelas particulares solventadas por la comunidad. Dado que prácticamente la mayoría de los colonos desconocía el castellano, la educación se impartía en galés.

En 1876, cuando se creó la Gobernación de la Patagonia, arribó al territorio del Chubut el primer Comisario Nacional designado por el Estado nacional, Antonio Oneto. Comienza entonces una etapa de confrontación con los funcionarios estatales en relación a la administración de la colonia, y especialmente en torno a la educación. En 1878 la escuela que existía en Rawson se nacionalizó: el castellano pasó a ser el idioma oficial en las aulas, mientras que el mantenimiento y los salarios de los maestros pasaron a depender del gobierno central. En su informe final de marzo de 1879, entre otras recomendaciones Oneto propone: “13° Crear una Comisión Inspector de escuela, la cual debe hacer todo lo posible para que los colonos envíen a sus hijos a la escuela y aprendan el idioma castellano como lengua madre y no como lengua secundaria” (tomado de Dumrauf, 1996: 200).

Junto con la creación de la escuela nacional de Rawson y de la Comisión Inspector, se produjo el nombramiento de su primer maestro, R. J. Powel, un londinense de origen galés que hablaba castellano, quien introdujo por primera vez el empleo del idioma nacional, y confeccionó textos en ambas lenguas. Sin embargo, los colonos eran reticentes a que sus hijos se instruyesen con el castellano como idioma principal. David Lloyd Jones, Juez de Paz elegido por los colonos, el 14 de diciembre de 1878 se refería a esa situación en los siguientes términos: “Es indispensable que tengamos educación, y quiero que esa educación se imparta en galés. Pero además quiero que todo niño que se eduque sepa desempeñarse en inglés y castellano...” (Dumrauf, 1996: 196-197).

También en ese año, R. J. Berwyn, un maestro local, escribió un manual escolar, *Gwerslyvr Cyntav i ddysgu darllen Cymraeg at wasanaeth ysgolion y Wladva* (libro de texto para enseñar a leer a los niños de las escuelas de la Colonia). Además de maestro, Berwyn era editor del diario local “Ein Breiniad”. En su editorial del sábado 19 octubre de 1878 publicó:

... algunos quieren inglés, otros castellano y otros galés, y los chicos van creciendo sin educación y nosotros no podemos ofrecer un sueldo a los maestros (...). Querida gente consigamos educación para los niños cueste lo que cueste. Enseñemos a los chicos muy bien en galés primero para que sean galeses de sentimiento y moral después castellano para que puedan desempeñarse en el comercio y la política de su país (tomado de Caviglia, 2011: 78).

En este fragmento se observa como la lengua podía funcionar al mismo tiempo como un anclaje identitario y una herramienta de integración. Berwyn apela a la conservación de

la comunidad por medio del sentimiento y la moral, mientras que reconoce la necesidad de integrarse a la nación desde una posición más pragmática, para poder actuar así en beneficio de su propio grupo de pertenencia.

Otro colono, Lewis Jones, quien se destacó como autoridad local y como funcionario nacional (fue designado comisario entre 1880 y 1881) explicaba las necesidades educativas de la colonia de esta manera:

Que debiéramos, además solicitar del Gobierno que nos enviara un maestro y una maestra capacitados, para que nuestros hijos, nacidos acá y ciudadanos de la nación, de acuerdo con la Constitución, no desconocieran el idioma de la patria, y no fueran en el futuro los indios blancos de la Patagonia, sin habilidad y sin la elevada dignidad del pensamiento y del corazón... (Caviglia, 2011: 72).

Mientras que Berwyn apela a la tradición galesa, por el contrario Jones refiere a “ciudadanos de la nación” e “idioma de la patria”. Entendemos que se apoyan en ideales diferentes, al suscribir el primero a una concepción de la nación como derecho de sangre, y el segundo como derecho de suelo. Pero en definitiva, ambos coinciden en la necesidad de una escuela financiada por el Estado. Sin embargo, como figuras influyentes en la colonia que desempeñaron cargos públicos, ambos mantuvieron serios conflictos con los agentes estatales en el territorio, en especial con el Comisario Nacional Juan Finochetto, llegando a momentos de aguda tensión. Estos antagonismos expresaban una mutua desconfianza, ya que los colonos veían en los funcionarios a tiranos del Estado, mientras que éstos últimos recelaban de las intenciones de los galeses de incorporarse a la nación. Uno de los temas más problemáticos seguía siendo el idioma empleado en la escuela.

Para 1883, en Chubut funcionaban dos escuelas nacionales: una en Rawson y otra en Gaiman. En el informe que Finochetto redacta con motivo de la visita que le encomienda el presidente del Consejo Nacional de Educación para examinar los progresos de los alumnos, manifiesta:

Esta Colonia tiene 18 años de vida y cuenta con 1300 habitantes, y en todo ese lapso de tiempo, solo en el año que concluye y parte del anterior han funcionado Escuelas Nacionales, en las que el niño pueda educarse conociendo el idioma del país en que nace; pues en las escuelas particulares que en otros años aquí ha habido, solo se enseñaba la lengua muerta Galense (...), le ruego se sirva de prestar siempre su apoyo a las

Escuelas Nacionales de este punto, que son las que están difundiendo la enseñanza de nuestro idioma en un punto de nuestro territorio en que era completamente ignorado hasta por los mismos niños que aquí nacían y a los cuales es necesario inculcarles por medio de la enseñanza el sentimiento de nacionalidad (Finochetto y Thomas, 1884: 608).

La opinión de Finochetto es elocuente en cuanto a la necesidad de intervención del Estado en un espacio en que los conflictos políticos entre funcionarios y colonos llegan a veces casi a la confrontación directa. Y encuentra en la escuela la herramienta que permitiría superar los antagonismos que ya comenzaban a ser cada vez más visibles, en la medida en que ésta inculcara la lengua y el sentimiento de nacionalidad, es decir, en la medida en que la escuela los incorporase como ciudadanos argentinos.

La situación fue armonizándose hacia 1884 cuando se promulga la Ley N° 1532, que dividió la Gobernación de la Patagonia en los Territorios Nacionales de Río Negro, La Pampa, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Con la llegada a Chubut del primer gobernador, Teniente Coronel Luis J. Fontana, se inicia un periodo de distensión del conflicto. En opinión de Susana López, durante esta etapa coincidieron los intereses de los colonos con los del gobierno argentino, y en 1885 juntos llevaron adelante la llamada *Expedición de los Rifleros del Chubut* (López, 2003: 13). La autora plantea que esta campaña, por un lado, posibilitó la expansión de la colonia: los galeses lograron el acceso a mejores áreas de cultivo en los valles andinos, aliviando la presión por la tierra que estaba operando en la zona del Valle Inferior del río Chubut. Mientras que el gobierno, con la expansión territorial hacia el oeste, pudo asegurar y afianzar su soberanía en una zona de reciente anexión y en disputa con Chile. Con la fundación de la *Colonia 16 de Octubre* (hoy Trevelin) se promueve la definitiva incorporación de los galeses a la nación: quienes allí se asentaron recibieron el título de propiedad de las tierras en 1902, y en ese mismo año, los galeses respondieron a un plebiscito convocado por el árbitro inglés en la cuestión de límites con Chile, optando por la nacionalidad argentina.

Sin embargo, las problemáticas en torno a la educación en la colonia siguieron siendo un tema complejo, ya que las escuelas galesas continuaban siendo percibidas como espacios de “extranjerización” y fomento de la autonomía política.

El almacén institucional y el rol de los inspectores.

Como sabemos, con la sanción de la Ley N° 1420 en 1884, la educación pasó a ser obligatoria, gratuita y laica. En principio, esta ley tuvo aplicación en el ámbito de la Capital Federal y los Territorios Nacionales, y el órgano designado para llevar adelante sus políticas fue el Consejo Nacional de Educación (CNE). Este consejo, además de tener injerencia en el financiamiento, la administración, la formación docente y el control de la educación privada, debía fomentar la participación de la comunidad para la creación de Consejos Escolares, los cuales estarían encargados de articular entre las escuelas y el organismo superior.

Como ha señalado Legarralde, en esta estructura los inspectores nacionales tenían por objeto garantizar el cumplimiento de los principios de la Ley 1420 a lo largo de todo el territorio nacional. Si bien la creación de este cuerpo de funcionarios era anterior a la Ley de Educación Común (se había conformado con la Ley de Subvenciones), es a partir de 1880 que se fue consolidando su accionar. Como destaca Mirta E. Teobaldo, “las funciones y misiones de los Inspectores se encuadraron legalmente en el capítulo IV de la Ley 1420” (Teobaldo, 2006: 5). Posteriormente, y dadas las especificidades de los Territorios Nacionales, en febrero de 1890 se crea la Inspección Técnica para las Colonias y Territorios Nacionales, separándola de la Inspección Técnica de la Capital Federal. Su cometido era realizar inspecciones periódicas en los establecimientos dependientes de su jurisdicción, dar charlas de formación docente, llevar adelante la estadística escolar y fomentar la participación de la sociedad civil a partir de los Consejos Escolares. Sin embargo, esta secretaría tenía que cubrir vastísimas circunscripciones, y para ello, en un comienzo contaba solamente con un inspector y un subinspector que debían residir en la Capital Federal.

El primer inspector, quien ocupó el cargo hasta 1916, fue Raúl B. Díaz. Graduado como maestro nacional en 1885, fue formado en el pensamiento de matriz positivista y normalista propio de su época. Se desempeñó como profesor en la Escuela Normal de Profesores de Tucumán, y luego, hacia 1889, como vicerrector de la Escuela Normal de Maestros de Salta (Alemandri, 1942: 28). Durante su gestión Díaz realizó periódicas inspecciones a los Territorios Nacionales, por lo cual adquirió un conocimiento acabado de la situación que atravesaban sus escuelas, aprendiendo por experiencia propia en el terreno las características de las comunidades que lo habitaban. Por este motivo, propuso la reorganización de la dependencia a su cargo, reclamando una estructura que

permitiese la instalación de funcionarios permanentes en los Territorios Nacionales. Al mismo tiempo, demandaba cambios en la legislación educativa que tendiesen a respetar las particularidades regionales. En su primer informe de 1891 al CNE, publicado al año siguiente en el Monitor de la Educación Común, Díaz expone la situación de la educación en los Territorios Nacionales, reconociendo las fallas de la Ley 1420: “Nuestra legislación escolar, a pesar de su sabiduría, no se adapta, en todo a la difusión y fomento de la instrucción primaria en las gobernaciones” (Díaz, 1891: 130).

En relación con la participación de las sociedades locales en la administración escolar establecida por la ley, Díaz se mostró decepcionado. En su opinión los Consejos Escolares eran en su mayoría negligentes, y los maestros carentes de la preparación pedagógica necesaria, por lo que sus propuestas estuvieron centradas en el papel de la inspección para el perfeccionamiento docente y el control de los consejos. También hizo hincapié en la necesidad de llevar a los Territorios maestros titulados, y reconocía que, para que eso fuera posible, tenían que producirse mejoras en las condiciones de trabajo: mejores salarios, pago de viáticos, escuelas con hogar para el docente, jubilación luego de quince años de servicio: “Los propagadores del evangelio moderno (...) no se pondrán en camino de las fronteras Nacionales, sin que se les ofrezca una remuneración justa, pagada con puntualidad...” (Díaz, 1891: 134).

Asimismo, menciona que era fundamental mejorar las escuelas existentes dotándolas de mejores materiales, además de fundar nuevas escuelas. En términos generales, Díaz concluye que es necesario promover un aumento de la inversión en educación en los Territorios Nacionales, para hacer de las escuelas lugares atractivos tanto para las comunidades que debían enviar a sus hijos, como para los maestros que debían “argentinarlos”. Por eso, estos “profetas laicos” tenían que ser incentivados con condiciones más ventajosas.

En 1892 se publicó el informe realizado por Díaz el año anterior sobre los Territorios Nacionales. En este caso hacía un análisis más detallado de la situación en Chubut, donde explicaba a las autoridades del CNE su apreciación de la problemática imperante en el lugar:

Está en las conveniencias del país que el Consejo Nacional fije su vista en el Chubut donde maestros galenses enseñan en galense a niños que aunque nacidos en esta tierra, son por sus costumbres, lenguaje y religión, también galenses.

La asimilación de las generaciones que allí nacen al organismo de la Nación, es tan necesaria, como altos son sus fines.

... no puede haber unidad nacional á donde falta la unidad del idioma, de la religión y de las costumbres.

En los países cosmopolitas como el nuestro, esa unidad empieza, aunque no acaba, en la escuela pública (Díaz *et al*, 1892: 459).

Si bien para ese momento en Chubut ya estaban en funcionamiento dos escuelas nacionales junto a seis particulares, por medio de esta cita podemos apreciar cómo, a más de cinco años de estar en vigencia la Ley N° 1420, los progresos en relación a la lengua oficial continuaban siendo poco alentadores. El porcentaje de niños que asistía a las escuelas nacionales era muy bajo en relación con las privadas, y los maestros eran en su mayoría de origen galés. El inspector notifica que, de una población escolar estimada en mil alumnos, apenas setenta concurren a las dos escuelas nacionales de la zona. Sin embargo, la tasa de alfabetización registrada era del 73,12%, lo que implicaba que la mayoría se estaba educando en las escuelas galesas:

Salta, pues, á la vista un gran vacío en rama tan importante de la administración nacional, y no escapan seguramente al Consejo los graves perjuicios que de él provienen al país. No solamente quedan sin instrucción muchos niños aquí nacidos, que mañana intervendrán tal vez en los negocios de la República, sino que se trata (óigase bien) de pobladores extranjeros no asimilados á la sociedad argentina, que aparte de las dificultades y sinsabores con que tropiezan en la planteación de sus industrias, carecen hasta del aliciente de la instrucción fácil y segura de sus hijos... (Díaz, 1893: 136).

Las medidas indicadas por Díaz para modificar esta situación no difieren mucho de las del año anterior, es decir, sigue insistiendo en la necesidad de mejorar la infraestructura edilicia, capacitar a los maestros locales, y alentar a los maestros normales a instalarse allí, incentivándolos con mejores salarios, viáticos y regularidad en los pagos: “Es necesario elevar el magisterio para elevar el nivel de la enseñanza; conviene estimularlo pagando buenos sueldos a los maestros y con puntualidad” (Díaz *et al*, 1892: 458).

Además, propone enviar un comisionado especial que pueda mantener un contacto más fluido con los vecinos de la colonia, para que realice un informe con los posibles solares donde fundar más escuelas. En definitiva, el inspector continúa reclamando un mayor presupuesto destinado a educación.

Al año siguiente, en 1894, un informe sobre la educación en Chubut elaborado por el Gobernador interino Alejandro Conesa, anuncia que se produjeron algunos progresos en relación a la difusión del castellano en las escuelas, y que se creó un nuevo establecimiento nacional, aunque en general, el escenario sigue siendo similar al de años anteriores, esto es, sigue habiendo escasez de escuelas, materiales didácticos y personal docente. Como estrategia recomienda estimular a los maestros locales a profundizar sus conocimientos sobre la lengua nacional, con la promesa de que, en la medida en que se vayan creando escuelas públicas, se los incorporará a la planta de las mismas:

Pues comprendo que aunque con la sutileza y moderación que debe distinguir a los encargados de la asimilación del elemento extranjero, á fin de no herir susceptibilidades de raza, de nacionalidad, de idioma y de costumbres; debe darse principio á esa indispensable tarea; en las poblaciones como esta, compuesta de elementos extranjeros casi en su totalidad... (Conesa *et al*, 1894: 840).

Su proyecto es ir introduciendo en forma progresiva el castellano en las aulas a través de docentes galeses, que luego continuarían o serían reemplazados por maestros normales. De esta manera, los maestros galeses actuarían como cabeza de puente, preparando el terreno para el dictado de las clases en el idioma oficial.

En ese mismo año, Díaz reitera una vez más los reclamos de aumento presupuestario para los Territorios Nacionales realizados años anteriores, y en su informe de febrero de 1895, haciendo un balance de su gestión, recae sobre los mismos argumentos: la escasez de escuelas en relación a las recomendadas por el censo escolar (en el caso de Chubut, tres instaladas de siete solicitadas), lo inadecuado de las existentes, su precariedad y la desorganización en la entrega de materiales, el atraso de salarios docentes y su bajo monto, lo que provocaba que los territorios nacionales no fueran un destino tentador para los maestros normales: “Hace cuatro años que vengo señalando la necesidad de aumentar el sueldo de los maestros para mejorar la calidad del personal y de la enseñanza; y me es doloroso tener que decir que el H. Congreso continúa sancionado presupuestos deficientes” (Díaz, 1895a: 206).

En otro informe de ese mismo año (1895), Díaz se aboca a una descripción detallada del estado de la colonia galesa. Efectúa una reseña de sus progresos materiales, de su economía y de las características de sus habitantes. Advierte de parte de los colonos una actitud conservadora y el rechazo a los valores nacionales, y reitera la importancia de la escuela para transformar esta actitud:

La escuela, se ha dicho, es la quinta potencia de las democracias, y hay que establecerla en todos los distritos de esta Colonia anti-argentina, única en su modo de ser, desde el trópico al canal de Beagle, para ligarla a la comunidad política y social del estado (Díaz *et al*, 1895b: 215).

Preocupado por la introducción del castellano en las aulas, Díaz ve, tal como Conesa, que la única posibilidad es teniendo como mediadores a los maestros locales:

Tenemos, pues, que servirnos de aquéllos, guiarlos con clase modelo y consejos é irlos remplazando, poco á poco, por otros del habla española á medida que los niños entienden el idioma nacional y salvo el caso que se distinguan por su competencia y conducta (Díaz *et al*, 1895b: 215).

Otras dos recomendaciones del inspector fueron: crear un Consejo Escolar para involucrar a la población en las políticas educativas, y fundar siete escuelas más, propuesta que ya había realizado Conesa con anterioridad.

El efecto de este informe fue casi inmediato. El Congreso Nacional autorizó los fondos para la fundación de las siete escuelas, y en líneas generales, se aumentaron las partidas para infraestructura, salarios y viáticos de los docentes (Díaz *et al*, 1895b: 212-213). A más de diez años de sancionada la Ley N° 1420, la mayoría de las demandas reclamadas durante tanto tiempo fueron incluidas para el siguiente presupuesto. Inclusive, a principios de enero de 1896, el propio Díaz se trasladó a Chubut para asistir a la creación de los establecimientos y promover la organización de los Consejos Escolares (Díaz *et al*, 1896).

No obstante, en informes posteriores el inspector hace referencia al estado precario de estos nuevos establecimientos y la desaparición del consejo fundado previamente. Por lo tanto, retoma el tenor de las observaciones y reclamos en la línea de los realizados durante esos años (Díaz *et al*, 1897).

Finalmente, con la llegada del nuevo siglo y a casi veinte años de vigencia de la Ley N° 1420, el inspector Díaz llega a Chubut con dos maestros normales, quienes se suman a los dos que desde el año anterior ejercían el magisterio en el territorio, inaugurando lo Díaz que denominó “una nueva era”. Un presupuesto más holgado permitió tener las escuelas en mejores condiciones y salarios más atractivos:

Los maestros galenses son por ahora un necesario vínculo de unión entre los maestros argentinos y los niños y las familias galenses. Los maestros aludidos prestan servicios desde 1895 y hanme dicho que sería tan duro y desalentador para ellos ganar un sueldo menor del que gozan, después de

cinco años, que se verían obligados á renunciar a sus puestos (...) Los profesores Quiroga y Agüero fueron bien recibidos. Los colonos se van convenciendo de la honestidad y competencia de los buenos maestros nacionales. Una experiencia de más de cinco años ha hecho ver también que los maestros galenses por carecer de preparación pedagógica y habilidad no pueden operar por sí solos la cultura elemental que se desea. El segundo paso se ha dado, pues, con éxito satisfactorio, y no transcurrirán muchos años sin que se forme en el Chubut una colonia de maestros argentinos imbuidos en el espíritu nuevo, que enseñarán a conocer, amar y respetar la nación (Díaz *et al*, 1900: 554).

Las estrategias diseñadas por Díaz continuaban en marcha, y parecían haber comenzado a dar sus frutos recién en el mediano plazo, a tal punto que en mayo de 1900, los pobladores de la Colonia Sarmiento en Chubut solicitan por carta la mediación del inspector Díaz para la fundación de una escuela en el lugar, resaltando entre otros argumentos que:

La necesidad de una escuela, señor inspector, se hace sentir aun mas teniendo en cuenta que la mayor parte de los pobladores somos extranjeros que quieren inculcar a sus hijos el amor a esta patria que nos da albergue. Conociendo su acendrado patriotismo y su amor al progreso educacional no dudamos que dará los pasos necesarios para acceder a nuestro pedido elevando esta solicitud a donde corresponda.

Como podemos ver, los residentes de Colonia Sarmiento no eran indiferentes a las inquietudes de Díaz, y también apelaban al discurso nacionalizador. Este pedido fue respondido en marzo del siguiente año, de forma afirmativa.

Para diciembre de 1903, a pesar de estos avances, el informe de Díaz muestra nuevamente casi las mismas preocupaciones que desde el inicio de su gestión, y plantea la misma necesidad de adecuar el presupuesto a las condiciones de los Territorios Nacionales. Si bien expresa que se han producido algunas mejoras en relación a los salarios (aumento y mayor puntualidad en el pago) que redundan en el mayor interés demostrado por los maestros normales, no obstante sostiene que la situación edilicia poco ha variado. En cuanto a la calidad de la enseñanza, observa que la finalidad de la misma está centrada en la instrucción elemental, en especial en la alfabetización, mientras que una parte importante de los contenidos educativos son dejados de lado:

La faz política de la enseñanza está pospuesta a la faz utilitaria de la misma, casi olvidada en algunos puntos; pero debe desarrollarse con empeño en los territorios donde predomina el elemento extranjero sobre el argentino, porque es una necesidad primordial, vincular al Estado, desde las bancas de la escuela, las generaciones que descienden de extranjeros (Díaz *et al*, 1904: 862).

Conclusiones.

Este recorrido por las fuentes documentales nos permite apreciar que, frente al problema de la incorporación de los galeses a la nación, existieron posicionamientos y estrategias desplegadas tanto por parte del Estado argentino y como por los mismos colonos.

Por un lado, como hemos visto, la colonia que cobró vida hacia 1865 podía definirse como “una utopía celta en la Patagonia” (López, 2003: 49). Los hombres y mujeres que realizaron el largo viaje de Gales a Puerto Madryn buscaban una alternativa para preservar sus tradiciones del proceso de aculturación que se venía imponiendo en su tierra natal desde principios de siglo XIX, y en tanto campesinos, esperaban escapar de las duras condiciones de vida de la proletarización. Sin embargo, sus aspiraciones se encontraron rápidamente en conflicto con las del naciente Estado, el cual aceptó la instalación de los galeses en tierras patagónicas como una avanzada de la civilización sobre el desierto, pero con la idea de que esta población se incorporase a la nación como argentinos. En este contexto, la lengua y la escuela se transformaron en argumentos que pusieron en tensión dos marcos identitarios, enfrentando a colonos y funcionarios durante los primeros años de vida de la colonia.

No obstante, con el correr del tiempo los dos bandos fueron intentando estrategias de distensión que les permitieran establecer relaciones beneficiosas para ambos. Así, a mediados de la década de 1880 alcanzaron cierto consenso que posibilitó que el asentamiento galés se expandiese hacia el oeste, ganando nuevas tierras de cultivo, y que el Estado argentino obtuviese un enclave que garantizara su soberanía en un territorio en disputa con Chile. En este marco de mejoramiento de las relaciones, se produjo el viraje del posicionamiento de la población de la colonia respecto de la educación: concientes de sus limitaciones materiales para solventar escuelas propias, supieron desarrollar estrategias de interpelación a los funcionarios públicos, apelando

paradójicamente a su condición de extranjeros para conseguir la financiación para la fundación de establecimientos.

Por parte del Estado argentino, en cambio, las estrategias para “argentinizar” a los galeses fueron diseñadas por funcionarios que recorrían los Territorios Nacionales y tenían un conocimiento cabal tanto del terreno como de sus habitantes. Éstos buscaron superar las dificultades que entrañaba la presencia de una comunidad diferente en tradiciones, cultura, religión y sobre todo idioma, mediante el despliegue progresivo de la influencia estatal a través de la escuela.

En este sentido coincidimos con Legarralde, quien encuentra en los inspectores “la última línea de fidelidad garantizada para la implementación de las políticas de Estado” (Legarralde, 2007: 80), pero advirtiendo que, en casos como el que hemos abordado, los funcionarios se desempeñaron desde una posición crítica al Consejo Nacional de Educación. Como ha señalado Teobaldo, consideramos que estas prácticas fueron posibles gracias a que el CNE no fue un bloque monolítico, sino que existieron resquicios para la emergencia de políticas alternativas (Teobaldo, 2007: 8).

Las propuestas realizadas tanto por Díaz como por otros agentes nacionales, se centraban en la mejora de la calidad de la educación que el Estado impartía a los niños de la colonia. Por ello, sus reclamos hacían hincapié en dos variables: la infraestructura y el personal. Era imprescindible el aumento del número de escuelas, las mejoras edilicias y la provisión del material didáctico necesario. Además, para atraer a los maestros normales, también era fundamental incrementar los salarios ofrecidos, que el Estado costeara los viáticos para el traslado a los lejanos territorios nacionales, que se aseguraran beneficios jubilatorios, y que las escuelas contasen con alojamiento para el docente. Al mejorar las condiciones materiales, los maestros normales irían reemplazando a los maestros locales hablantes de galés, y de esta forma el castellano iría avanzando en las aulas, así como los patrones de la nacionalidad considerados para la época. En términos generales, como ya se ha dicho, la clave radicaba en aumentar la inversión para hacer posible la estrategia diseñada.

Sin embargo, como lo demuestran los informes analizados, en el caso de la Colonia galesa del Chubut el Estado nacional mantuvo una posición cuanto menos contradictoria, porque no libró los recursos necesarios reclamados año tras año por estos funcionarios. Esta situación fue brillantemente resumida por el inspector Díaz en el informe de 1894: “No faltan ideas para dar vigor a las escuelas de las Gobernaciones; faltan recursos” (Díaz, 1895a: 206).

En conclusión, consideramos que si bien se desarrollaron estrategias, al momento de “argentinar al elemento extranjero” el Estado mantuvo una actitud contradictoria, ya que estas se llevaron a cabo en forma lenta, tardía, y además incompleta, dado que la función de la escuela quedó básicamente circunscripta a la alfabetización, a su faz utilitaria, en teoría insuficiente para formar ciudadanos en los Territorios Nacionales. En una región lejana, con una población enteramente extranjera y que prácticamente permaneció aislada durante décadas, el mecanismo homogenizador por excelencia, la escuela nacional, estuvo por muchos años casi ausente.

En consecuencia, estos lineamientos nos llevan a matizar los presupuestos teóricos esbozados sucintamente más arriba, al menos para nuestra área de estudio. Incluso la mentada función política de la educación, elaborada por Tedesco y sostenida por otros autores, sería una hipótesis que no se verifica en la Colonia galesa de Chubut en el periodo trabajado, que coincide con el momento de consolidación del Estado argentino. Nos inclinamos a pensar que, para el caso de los galeses, la incorporación al proyecto nacional se produjo por medio de otros mecanismos: principalmente, como ha señalado Susana López, gracias al otorgamiento de tierras producto de la llamada “expansión hacia el oeste”. Luego esta incorporación se ratificó en el plebiscito de 1902 ya mencionado.

En definitiva, en este trabajo queda pendiente un interrogante: ¿por qué el Estado no desplegó un dispositivo de control ideológico más eficiente en Chubut, teniendo en cuenta sus especificidades? Provisoriamente podemos conjeturar dos atisbos de respuesta: que el poder central no se encontraba en condiciones económicas de afrontar sus costos, o bien, que a pesar de la brecha cultural que separaba a los colonos del ideal nacional, estos no representaban una amenaza contrahegemónica real para el Estado argentino.

Sin embargo, consideramos que estos supuestos ameritan una investigación más extensa que amplíe la base documental y compare el caso galés con otras colonias, Territorios Nacionales y jurisdicciones escolares, que incorpore a otros grupos inmigratorios, y que finalmente, estudie la situación de otros actores sociales como la Iglesia y los pueblos originarios.

Bibliografía:

ALEMANDRI, Próspero (1942). "Raúl B. Díaz". Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150941&nun_img=28 . Acceso en: 25/06/2012).

BANDIERI, Susana (2000). "Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia". En Mirta Zaida Lobato (Dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Colección Nueva Historia Argentina. Buenos Aires: Sudamericana, pp. 119-178.

_____ (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Sudamericana.

BERTONI, Lilia Ana (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

CAVIGLIA, Sergio Esteban (2001). *La Educación en el Chubut 1810-1916*. Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. (http://www.chubut.edu.ar/descargas/publicaciones/la_educacion_en_el_chubut_bn_imprimible.pdf . Acceso en: 04/06/2012).

DUMRAUF, Clemente (1996). *Historia de Chubut*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.

GRAMSCI, Antonio (2009). *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Retórica Ediciones.

HOBSBAWM, Eric (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona: Crítica.

LEGARRALDE, Martín (2007). *La formación de la burocracia educativa en la argentina (1871 - 1910)*. Buenos Aires: Tesis de Maestría FLACSO Argentina. (http://www.flacso.org.ar/uploaded_files/Publicaciones/Tesis_Martin_Roberto_Legarralde.pdf . Acceso en: 3/03/2013).

LIONETTI, Lucía (2005). “La función republicana de la escuela pública: la formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. X, N° 27. (<http://historiapolitica.com/datos/biblioteca/lionetti.pdf>. Acceso en: 12/06/2012).

LÓPEZ, Susana Mabel (2003). *Representaciones de la Patagonia: colonos, científicos y políticos, 1870-1914*. Colección Universitaria. La Plata: Editorial Al Margen. (<http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/.../SML%2003%20final.doc>. Acceso en: 02/06/2012).

OSZLAK, Oscar (1982). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

TEDESCO, Juan Carlos (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Colección Estudios Económicos y Sociales, Vol. 4. Buenos Aires: Ediciones Pannedille.

TEOBALDO, Mirta Elena (2006). “Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia norte. Argentina: 1884- 1957”. *Educere et educare Revista de Educação*, Vol. I, N° 2. (<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/167/109>. Acceso en: 10/03/2012).

Fuentes:

CONESA, Alejandro A.; López, Santiago y Díaz, Raúl B. (1894). “Informe del Gobernador del Chubut sobre la instrucción primaria”. *Monitor de la Educación Común*. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150814&num_img=839 . Acceso en: 25/06/2012).

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1901). “Expediente de fundación escuela de Colonia Sarmiento (Chubut)”. Proyecto MEDAR. (http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/medar/historia_investigacion/archivos/doc_1/img/documento.pdf. Acceso en: 18/04/2013).

DÍAZ, Raúl B. (1891). “Informes del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales: correspondiente al año de 1890”. Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150812&num_img=129). Acceso en: 25/06/2012).

_____ [et al] (1892). “Informe del Inspector de Territorios y Colonias Señor Don Raúl B. Díaz: correspondiente al año de 1891”. Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150812&num_img=457). Acceso en: 25/06/2012).

_____ (1893). “Informe del Inspector de Territorios Nacionales Señor Don Raúl B. Díaz: año escolar de 1892”. Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150813&num_img=135). Acceso en: 25/06/2012).

_____ a (1895). “Informe del Inspector Nacional de Escuelas en los Territorios correspondiente al año de 1894”. Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150815&num_img=203). Acceso en: 25/06/2012).

_____ b [et al] (1895). “Informe del Inspector de los Territorios Nacionales sobre la educación en Santa Cruz, Chubut y Tierra del Fuego”. Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150815&num_img=213). Acceso en: 25/06/2012).

_____ [et al] (1896). “Informe del Inspector de los Territorios Nacionales: la educación en el Chubut”. Monitor de la Educación Común. (http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150815&num_img=692). Acceso en: 25/06/2012).

_____ [et al] (1897). “La educación en el Chubut: informe del Consejo Escolar”. Monitor de la Educación Común.

http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150816&num_img=347 . Acceso en: 25/06/2012).

_____ [et al] (1900). “Informe del Inspector de territorios nacionales sobre su viaje al Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego”. Monitor de la Educación Común. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150818&num_img=551 . Acceso en: 25/06/2012).

_____ [et al] (1904). “Informe de la Inspección de escuelas de los territorios”. Monitor de la Educación Común. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150820&num_img=859. Acceso en: 25/06/2012).

FINOQUETTO, Juan y THOMAS, John (1884). “Resultado de los exámenes en las escuelas de Chubut: Chubut, diciembre 31 de 1883”. Monitor de la Educación Común. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900001&num_img=607. Acceso en: 25/06/2012).