



LOS INSPECTORES ESCOLARES EN LOS ORÍGENES DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA PATAGONIA NORTE. ARGENTINA: 1884-1957

Vol. 1 nº 2 jul./dez. 2006

p. 13-32

*Mirta Elena Teobaldo*¹

Universidad Nacional del Comahue / ARGENTINA

Resumo: Este artigo tenta mostrar o papel que desempenham os inspetores de escola na instalação e na difusão do sistema educacional em Río Negro e Neuquén (Argentina). Nossa opinião é de que a Inspeção Nacional das Escolas nos territórios e nas colônias nacionais forneceu a maioria das fontes de referências aos empregados civis. Sem a inspeção nacional das escolas, a criação e a manutenção da escola pública, a execução do projeto da criação da nação e a incorporação eficaz dos habitantes desta região teriam sido muito difíceis. A Inspeção Nacional das Escolas foi a organização que permitiu aos habitantes locais uma incorporação eficaz ao território nacional por meio de um processo de “argentinização” e, deste modo, a internalização da identidade coletiva.

Palavras-chave: Territórios nacionais, inspetores de escola, identidade nacional.

Abstract: This article tries to show the role that the school Inspectors played in installation and diffusion of the educational system in Río Negro and Neuquén (Argentina). It is our opinion that the National Inspection of Schools in the Territories and National Colonies provided the civil servants with the most source of reference. Without the National Inspection of Schools, it would have been very difficult the creation and the maintenance of the public school, the implementation of the project of creation/invention of the nation and the effective incorporation of the inhabitant of the region. The National Inspections of schools was the organization that allowed the local inhabitants to effectively be incorporated to the National territory by means of a process of “argentinization” and thus, internalizing the “collective identity”.

Key –Words: Education, National Territories, school inspectors, national identity.

En la Argentina, a partir de 1880, la necesidad de consolidar el Estado-nación objetivo fundamental del proyecto político dirigido por el presidente de la República Julio A. Roca- requería, entre otras medidas, de la creación de un sistema educativo nacional y la consecuente institucionalización de la escuela pública. De hecho, el discurso de la Instrucción Pública se convirtió en política de Estado y la escuela de la Ley de Educación Común (1420) en el instrumento privilegiado para hacer efectiva la incorporación de los habitantes a la soberanía de la nación, no sólo de los inmigrantes europeos que residían en el país sino, como en el caso particular de los territorios nacionales de Río Negro y Neuquén, de “la otra

extranjería" constituida por las comunidades mapuche y por los chilenos (también ellos considerados "grupos étnicos").

En este marco, la escuela debía alfabetizar y hegemonizar las diferencias culturales a fin de construir, a través de sus rituales y de la enseñanza de la historia, de la geografía y de la lengua, una nación y una identidad nacional común. Para alcanzar estos propósitos, el gobierno nacional, más allá de lo que establecía el artículo nº 5 de la Constitución², fue avanzando paulatinamente en el control de la educación en todo el territorio nacional: Capital, Provincias, Territorios y Colonias Nacionales. Algunos de los instrumentos que hicieron posible la aplicación de esta política centralizadora fueron el otorgamiento de las subvenciones destinadas al sostenimiento de la educación en las provincias y la consecuente designación de los Inspectores para supervisar la distribución y utilización de las mismas; como así también, la aplicación de la Ley Lainez, a partir de su sanción en 1905³.

De este modo, la figura del Inspector fue tomando cuerpo en el diseño de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación como la herramienta que garantizaba la aplicación y difusión de los principios de la Ley 1420. Respecto de este tema ya Sarmiento había dicho, en 1849, en su obra *Educación Popular*, que la Inspección debía ser ejercida por autoridades especiales, profesionales, que tuvieran aptitudes en el ejercicio la enseñanza y en la administración de "ese ramo de los intereses públicos". Con estos conceptos forjados al calor de las experiencias europeas y americanas introdujo, en el debate de la época, la problemática de la Inspección, proponiendo no sólo la obligación del Estado de inspeccionar a fin de que "...todos sus miembros reciban en la infancia aquella parte de educación que es indispensable... para que el hombre salga de su estado de naturaleza...", sino también, la necesidad de participación de las autoridades municipales y civiles en la administración a los efectos de garantizar "por la doble acción de los inspectores y de la administración pública, los fines de la institución"⁴.

En la misma línea argumentativa, en 1885, el presidente del Consejo Nacional de Educación (C.N.E), Benjamín Zorrilla, en su Memoria Anual, sostenía respecto de los Inspectores: " No se concibe la existencia de un sistema regular de educación común, sin el personal técnico que visita los establecimientos de Educación, dándole vida por la vijilancia (sic), el estímulo, la indicación útil y todo tipo de conocimientos y reglas que una inspección preparada e ilustrada lleva a las escuelas públicas y privadas [...]Esos empleados, en una palabra, son el vínculo ilustrado que une y encarna los esfuerzos combinados de la Nación y las provincias para facilitar el progreso y el adelanto de la educación."

ALGUNAS CONSIDERACIONES HISTÓRICAS DEL CONTEXTO

Durante las últimas décadas del Siglo XIX, con la unificación de la Confederación Argentina y el Estado de Buenos Aires, se fue consolidando paulatinamente un nuevo orden acorde con los requerimientos del progreso indefinido. Las demandas de los tiempos modernos y la necesidad de incorporar a la Argentina al mercado internacional, como así también, la necesidad de asegurar la soberanía nacional amenazada por la ocupación de países vecinos hacían necesaria la organización del poder y el ejercicio de la dominación política. De este modo, la creación del Estado-nación⁵ proveía de un nuevo marco de organización y funcionamiento social coherente con la necesidad de afianzar la soberanía en todo el territorio nacional y el perfil productivo que iba adquiriendo el mercado y las relaciones de dominación. Para legitimar material e ideológicamente estas relaciones, el Estado-nación recurrió a formas coercitivas y a otras modalidades forjadoras de consenso. Así, la incorporación de territorios consecuencia de las campañas militares, la sistematización de la educación a partir de la creación de escuela pública, la introducción de los ferrocarriles y de capitales extranjeros y el fomento de la inmigración fueron algunas de las medidas que coadyuvaron a la legitimación de su dominio.

A partir de 1879 con la campaña militar del Gral. Roca y su corolario, la rendición del último cacique Sayhueque, la difusión de la educación común, la implementación de una serie de disposiciones jurídicas y creaciones institucionales hicieron efectiva la conquista del llamado “desierto”.

La legitimación del dominio de los territorios del sur tuvo un interés económico, pero el reaseguro de la soberanía mediante la formación de la conciencia nacional, las prácticas simbólicas, la enseñanza de la historia como instrumento de moral cívica, que se consolida desde la promesa hecha a un “catecismo laico”: la Constitución⁶, y la superación de “la barbarie” fueron los argumentos ideológicos que respaldaron dicho dominio. Al respecto, Susana Bandieri señala que la Patagonia norte, en especial el territorio de Neuquen, caracterizado por el aislamiento y mediterraneidad como por su débil consistencia poblacional, se presentaba desde el momento mismo de la conquista como *“zona de reaseguro del territorio ocupado, donde parece pesar más el tema de la seguridad que el tema de la incorporación productiva de sus tierras al sistema económico nacional”*⁷.

La característica de la ocupación debe inscribirse, según la autora, en el modelo de expansión territorial sin poblamiento. El agente de ocupación, si lo hubo, fue el ganado y no el hombre lo que daría características especiales al proceso de poblamiento de la región.

La población total de la Patagonia para fines del siglo XIX, puede estimarse aproximadamente entre un mínimo de unos veinte mil habitantes y un máximo de unos cuarenta mil. Frente a este panorama, las campañas militares de ocupación no encontraron mayor resistencia para hacerse fuertes en los puntos clave de las antiguas vías de comunicación

La preocupación de los primeros gobiernos neuquinos, como así de los grupos de “vecinos caracterizados” (profesionales, docentes, directores de periódicos, etc.) sobre las características de una población escasa y móvil y con una cantidad importante de chilenos, se hizo evidente en numerosas manifestaciones públicas, especialmente en periódicos y en notas de los directores de escuela. En la década de 1920, la situación se había modificado poco, al punto que los funcionarios se plantearon la instalación de colonias militares y escuelas hogares en la región cordillerana para concentrar la población y “argentinar” el territorio. La gran cantidad de pobladores de origen chileno favorecía la continuidad de una relación socio-económica anterior a la ocupación militar; pero además, la pervivencia de los lazos culturales y sociales con el país trasandino provocaba el temor por la “chilenización” de las costumbres, serio obstáculo para el éxito del proyecto de nacionalización. Sumado a esto, la política nacionalista militante que Chile había asumido, luego de la guerra del Pacífico, constituía para la elite gobernante una amenaza latente a la soberanía nacional.

La población extranjera señalada por el censo de 1895 era de 62,1%; descendiendo en 1914 a 46,14; de ese porcentaje, el 40% eran chilenos.

Al respecto, el Inspector seccional de la zona III, Olivio Acosta, decía en 1908 en un informe elevado al Inspector General:

“En la parte Oeste (de Río Negro) el 80% de sus pobladores es de nacionalidad chilena, que viven en campos fiscales, sin vínculos de nacionalidad, sin lazos que los atajen a la tierra que habitan, sin amor al trabajo, sin anhelos de mejorar, sin medios de vida, sin fuerzas que asimilen y transformen sus costumbre”⁸

En 1912, el Director de Censos, también, denunciaba esa situación en un informe enviado a sus superiores:

“Existen en Neuquén diez o doce mil chilenos residentes en las tierras elegidas a su libre albedrío, sin más derecho que la simple ocupación y en la casi totalidad de los casos sin permiso ni aún aviso de la autoridad [...] Como no son propietarios de la tierra en que viven no plantan árboles ni construyen casas de alguna importancia, levantándose pobrísimos ranchos, cuyas estacas se llevan consigo cuando cambian de ubicación. Aunque sus hijos son nacidos en territorio argentino aprovechan sus viajes anuales para bautizarlos en Chile como ciudadanos de aquella república”⁹

A esta característica poblacional de los pueblos de la Norpatagonia se sumaba el origen diverso de los mismos. Unos, fueron el resultado de la gestión de los vecinos, a veces, acompañados o guiados por la participación activa de los Inspectores escolares, que reunidos en Comisiones vecinales decidían la fundación.

“En estos casos el reconocimiento oficial se llevaba a cabo a posteriori del surgimiento del pueblo. Pomona, Allen, Plottier, Cutral Co y Plaza Huicul son algunos ejemplos de esta modalidad. En otros, el reconocimiento gubernamental y la urbanización eran inmediatos cuando había una política de gobierno activa. Tal fue el caso de pueblos fundados por militares, como General Roca, Junín de los Andes, Chos Malal”. (Navarro/Nicoletti, 2001).

BREVE HISTORIA DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LA INSPECCIÓN

Existían ya desde la época de la Independencia algunos antecedentes respecto de la Inspección de escuelas, sin embargo fue la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875, de clara influencia sarmientina e importante antecedente de la Ley 1420, la que dispuso que la función de inspeccionar debía distribuirse entre los distintos agentes educativos: el Consejo General, los Consejos de Distritos, inspectores y directores. Pero fue recién, en 1884, en el origen mismo de la burocratización del sistema, que las funciones y misiones de los Inspectores se encuadraron legalmente en el capítulo IV de la Ley 1420 bajo el título: Inspección Técnica y Administrativa de las Escuelas. En su artículo 35 establecía: “las escuelas primarias de cada distrito escolar serán inspeccionadas dos veces, por lo menos, en el año, por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de inspector de escuelas primarias, que será desempeñado por maestros o maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva”.

Sin embargo, la realidad social y educativa de los Territorios Nacionales, diferente a la de la Capital, imponía situaciones particulares y demandaba de los inspectores actuaciones no previstas en el articulado de la Ley que implicaban una mayor complejización de sus funciones. Frente a la nueva realidad, debió crearse en 1890, la Inspección de las escuelas de los Territorios y Colonias, independizándose de la Inspección Técnica de la Capital Federal. La nueva institución fue dotada de un cargo de Inspector General y de un Subinspector. No obstante este avance, la existencia de sólo dos funcionarios y el hecho de que la residencia del Inspector General de Territorios permaneciera en la capital de la República ocasionaba no pocas dificultades para desempeñar la tarea de Inspección. Es preciso destacar que durante este período-

do, el Inspector General Raúl B. Díaz, uno de los intelectuales más lucidos de la época, reclamaba como consecuencia del profundo conocimiento que tenía de la región una modificación en la constitución del cuerpo. Propuso al respecto, una organización que contemplara la existencia de una Superintendencia especial que, instalada en los Territorios y Colonias, trabajara exclusivamente para ellos y de una Inspección Técnica propia, independiente del resto de la República, que también viviera e inspeccionara exclusivamente en los Territorios, desde el jefe hasta el último inspector de sección. A propósito de este problema y del asiento del cuerpo de Inspectores en la ciudad de Buenos Aires, Raúl B. Díaz¹⁰ manifestaba lo siguiente:

“Mediante aquel paso de 1890 (la creación de la Inspección de Territorios y Colonias) mucho se anduvo, pero no todo el camino, porque el asiento de la Inspección de Territorios, continuó en la ciudad de Buenos Aires y su acción fue intermitente. Porque en la ausencia generalmente larga de los Inspectores ¿quién difundirá en los Territorios los principios modernos de enseñanza, mostrará los ideales de perfección, aumentará el estímulo al esfuerzo entre los maestros y las autoridades, despertará y fomentará el culto popular por la escuela, acopiará datos, anotará necesidades, promoverá reformas provechosas, etc.? La escuela no debe marchar tarde ni languideciente detrás de los pueblos que se dirigen al desierto, porque siendo la raíz y el fruto de la civilización, ha de ir con ellos adelante, viviente y próspera; todo lo cual exige el agente inmediato, el apóstol que predique y practique la ignorada religión de la escuela primaria...La expansión del funcionario público y su restitución al propio escenario, son una imposición del espíritu del siglo y una exigencia de la presente civilización argentina.”

Como consecuencia de sus informes, en 1905, un nuevo Reglamento estableció una modificación en la estructura del personal de la Inspección. La misma quedaba conformada por un Inspector General - jefe inmediato de la Repartición y asesor del Consejo- y de los Inspectores Seccionales, a cargo de las cuatro Secciones de Inspección: I) Misiones, Formosa Chaco Austral y Los Andes; II) Pampa Central, Río Negro, Martín García, Puerto Militar y Buques de Guerra; III) Neuquén; IV) Chubut; Santa Cruz y Tierra del Fuego que ya se habían determinado en el Reglamento de 1890. Además, establecía para los Inspectores otras funciones de carácter administrativo burocrático tales como: organizar los consejos escolares, abrir escuelas, atender a la reparación de los establecimientos, ejecutar el traslado de las escuelas, firmar contratos, escriturar terrenos, formular los presupuestos de las obras conforme a los planes aprobados por el Consejo, considerar las licitaciones, y poner en función a los maestros. El Inspector General de Colonias y Territorios debía visitar por lo menos una

vez al año todas las escuelas públicas o particulares de la sección, respetando el itinerario que anualmente y por escrito debía presentar para la aprobación del C. N. E. en caso de incumplimiento o desobediencia a sus superiores jerárquicos. En 1920, se creó el cargo de Inspector Visitador, funcionario bajo las órdenes inmediatas de los Inspectores Seccionales. Amplió la órbita de acción de estos, centralizando junto a los escribientes acordados a cada inspección muchas de las tareas que hasta el momento se hallaban dispersas, como el pago de haberes de los maestros.

La creación de los nuevos cargos obedecía a la imposibilidad de que un solo Inspector visitase todas las escuelas de su jurisdicción, situadas a enormes distancias una de otras, sin telégrafos, ni vías de comunicación. Por esa razón, en 1921, se crearon 17 puestos de visitadores de escuelas cuya acción posibilitó la inspección de todas las escuelas de los territorios, alguna de ellas hasta dos veces por año. En el mismo período se crearon dos nuevas secciones escolares, aumentando de esta manera su número a seis y se reorganizaron sus jurisdicciones, *la tercera (III) correspondía a Río Negro y la sexta (VI) a Neuquén*. Este nuevo panorama exigía completar los cargos de Inspectores Visitadores. A esta nueva redistribución de zonas se sumaba la tarea que significaba el avance de la enseñanza privada en la región. El C.N.E dispuso, en 1933, que los Visitadores de escuela de Territorios inspeccionaran los establecimientos privados situados en la zona a su cargo, a cuyos efectos debían entenderse directamente con la Inspección General.

De este modo, con el mayor desarrollo del sistema educativo, de su infraestructura y de la sociedad en general, en el lapso de 73 años, se fue instalando y organizando el cuerpo de funcionarios sin cuya participación, como decíamos arriba, no hubiera sido posible la presencia del Estado y de la escuela de la Ley de Educación Común.

LOS INSPECTORES Y EL SISTEMA EDUCATIVO EN LOS TERRITORIOS DE RÍO NEGRO Y NEUQUÉN

En este contexto, la estructuración del campo educativo se realizó bajo la impronta de una política civilizadora y nacionalizadora en la que la formación del ciudadano estaba siempre presente aunque subordinada a aquella. Las acciones educativas debían estar orientadas prioritariamente a la eliminación de “la barbarie” y a la “argentinización” de los habitantes de las tierras de frontera para asegurar la soberanía de la nación. En este marco, los Inspectores tuvieron a su cargo diferentes actividades, relacionadas tanto con la internalización de una conciencia colectiva

nacional para la formación de la nación, como con la puesta en acto de las condiciones materiales para la creación-organización de la escuela pública¹¹ y a menudo de otras instituciones de la sociedad civil. Respecto de las primeras, el especial énfasis puesto en ellas por los Inspectores se debió a la existencia, en estas sociedades de frontera, de una problemática particular: “la chilenuzación de las costumbres”. La amenaza de invasión chilenua, siempre latente, llevó a la Inspección a reforzar el control sobre los contenidos curriculares de carácter nacional y las prácticas simbólicas utilizadas por la escuela, a los efectos de intensificar el sentido de pertenencia de los habitantes de los territorios a la nación y de asegurar la soberanía.

1.- Funciones de la Inspección

La realidad social y educativa de los territorios, como señalábamns arriba, complejizó las funciones de los Inspectores. Debido a las diferentes percepciones que tenían acerca de los problemas que el medio social les presentaba, mostraron con frecuencia, distintos criterios en cuanto a la aplicación de la Ley 1420 y del Reglamento de Inspección. En consecuencia, las prácticas de algunos de ellos constituyeron verdaderas alternativas, no sólo formales sino críticas, a la política del Consejo Nacional de Educación; a menudo, por propia iniciativa o como consecuencia de sus interacciones con la sociedad civil dieron respuestas a las demandas de “los vecinos caracterizados”, actuando con libertad e independencia de criterio frente a lo establecido por el reglamento de Inspección. En ocasiones, extendieron su campo de acción para resolver cuestiones que extralimitaban las funciones propias de la profesión para atender a las necesidades de los pobladores. Creemos que sus prácticas profesionales no sólo reproducían el discurso oficial sino que, a menudo, encarnaron la resistencia a la política educativa centralizada, actuando como agentes creativos y Maestros comprometidos (la mayúscula, no es arbitraria) con la realidad regional.

En este punto, también es necesario señalar que si estas prácticas fueron posibles se debió a que en el seno mismo del Consejo Nacional de Educación, a pesar de la aparente homogeneidad de su política, existieron intersticios que posibilitaron la aparición de acciones alternativas y de políticas emergentes.

Los Inspectores tuvieron a su cargo diferentes y variadas funciones en el campo educativo, como las de evaluación, capacitación y organización de la vida institucional. Sus prácticas fueron estructurantes de las prácticas pedagógicas de los maestros de la región. Como “maestros de maestros” intervinieron en el aula, dando clases magistrales, dictando conferencias, sugiriendo y disponiendo modificaciones en la tarea docente y administrativa en los informes. Así, la inexistencia de escuelas normales en estos territorios¹² y los escasos maestros titulados que llegaban desde las provincias, al menos hasta la tercera década del siglo XX, fueron reemplazados por la labor de los

Inspectores. El qué, el cuándo y el cómo enseñar estaban pautados minuciosamente en informes y clases modelos para orientar a los docentes en la formación de la conciencia nacional y en la formación del ciudadano¹³. Aunque, creemos necesario aclarar en este último punto que el ciudadano, en realidad, era una categoría abstracta de difícil aplicación en la Argentina del período y en particular en los Territorios Nacionales. La “ciudadanía” de los territorios presentaba características particulares, que no pueden ser analizadas, como dice Mario Bucciarelli, sólo desde la categoría de ciudadanía política¹⁴, puesto que este ciudadano si bien no estaba habilitado, durante el período 1884-1957, a ejercer el derecho político de elegir y ser elegido en las elecciones presidenciales de acuerdo a lo establecido por el artículo 22 de la Ley N° 1532 de Organización de los Territorios Nacionales, podía ejercer sus derechos civiles, intervenir en la conformación del espacio público, demandar y peticionar.

2.- Los Inspectores y su relación con la sociedad territorialiana

Si bien, la Inspección en los Territorios y Colonias Nacionales se había creado para hacer cumplir los principios fundamentales de la Ley 1420, las distancias y los inconvenientes en la comunicación con el país “civilizado”, además de la débil consideración política de estas tierras, actuaron como un importante obstáculo para la plena integración política cultural y económica. Las distancias y el tiempo transcurrido entre las decisiones políticas del gobierno central y la implementación de las mismas provocó la aparición de un emergente característico de la región: las demandas¹⁵ de un sector de la población, los “vecinos caracterizados”, por escuelas públicas.

Mediante la constitución de una esfera pública¹⁶, hecha realidad en las reuniones vecinales o en la utilización de la prensa, los vecinos apelaron, entre otros interlocutores, a los Inspectores y/o a los gobernadores como las figuras más “visibles” del gobierno central para encauzar mediante el diálogo y/o el debate, sus demandas. En este sentido, los Inspectores fueron a menudo no sólo el nexo de la sociedad civil con el gobierno, sino que además, impulsaron algunas medidas que trascendían el campo educativo. En el caso específico de la educación es interesante observar en sus Informes la forma en que éstos interpelaban al Estado a los efectos de demandar soluciones para la organización de la escuela pública en los Territorios; por ej. Próspero Alemandri, en su libro: *Notas sobre la Enseñanza*¹⁷, denunciaba:

“Las voces de los vecinos de los territorios no tienen eco, no llegan a los oídos de los padres de la patria y mientras se niegan recursos, para alimentar, vestir y proteger de la intemperie a millares de niños argentinos que se mueren de hambre, que se mueren de frío, se afectan los dineros públicos para mantener facultades imaginarias o para extender los rieles de oro del ferrocarril a Huaitiquina.”

En la misma línea, otro Inspector, Raúl B. Díaz, tampoco ahorra críticas en sus escritos con respecto al accionar del Consejo Nacional de Educación, denunciando que *“La escuela de las gobernaciones... no educa, sólo instruye imperfectamente”*¹⁸. Estas escuelas debían, según su opinión, brindar una educación diferente porque *“El niño de la campaña de los Territorios, se presenta a la escuela, con los sentidos y la mente menos despiertos (que los niños de Capital), casi dormidos profundamente ... a menudo sin hablar el idioma del Estado, que es el vehículo de la enseñanza”*¹⁹

Otro problema a resolver, frecuentemente citado en los informes, fue la inexistencia de edificios adecuados para el dictado de las clases. En este punto, el Inspector Díaz se separaba de los reclamos de los vecinos demandándoles a ellos mayor participación a pesar de la importante contribución que habitualmente hacían al Estado ya sea construyendo locales, prestando o alquilando sus propiedades.

Por el contrario, para Próspero Alemandri, autorizado por su vasta experiencia en la Inspección escolar y en la vocalía del Consejo Nacional de Educación, el problema era convencer al gobierno para dar respuesta inmediata a los reclamos: *instruyendo “a los niños donde se encuentren y como se pueda”*. Para lo cual consideraba obra patriótica “sembrar” escuelas en la Cordillera y las fronteras, *“cerrando los ojos a muchas reglamentaciones... no es posible medir con el mismo cartabón el costo de la educación del niño, en el centro urbano, en el campo o en la montaña; ni se puede exigir, mientras se carece de recursos, edificios de construcción pedagógica... ni es posible tampoco, ... mantener el radio escolar fijado por la ley”*²⁰

No menos problemática para los Inspectores fue la creación de los Consejos Escolares según lo establecía la Ley 1420. Los mismos debían estar integrados por personas de la sociedad local con preparación suficiente para hacerse cargo de la responsabilidad de controlar las escuelas. Al respecto, la opinión de Raúl B. Díaz no era favorable. Para él era necesario, debido a la inexistencia de referentes preparados, reducir el número de integrantes establecido por ley o en su defecto reemplazar estos Consejos por un Subinspector con asiento en la capital de la gobernación.

En cuanto a las demandas de los vecinos por maestros, Díaz daba algunas respuestas para solucionar el problema; por un lado, sostenía que frente a *“la falta de maestros titulados argentinos... sólo resta echar mano a los extranjeros... seleccionando a los mejores (aunque no recurriendo al sistema de oposición) porque tratándose de las gobernaciones no se debe ni puede implantar”*²¹; por otro, interpelaba al Estado reclamándole mejores sueldos para que la falta de docentes fuera subsanada:

“Cómo pues llevará el Consejo Nacional esos maestros a las Gobernaciones paulatinamente, allá donde por lo común se cree que se va a un lugar de deportación?.

Los propagadores del Evangelio moderno (sin ser mercenarios muchos de ellos), no se pondrán en camino de las fronteras nacionales... sin que se les ofrezca una remuneración justa pagada con puntualidad...²².

Respecto del mismo tema, el Inspector General de Territorios y Colonias Nacionales, Manuel B. Fernández, en reemplazo por ausencia de Raúl B. Díaz, en su informe de 1908, manifestaba:

*"Hasta hace poco tiempo, no ha sido raro el caso de que los alumnos de muchas escuelas se eternizaran en los bancos sin aprender siquiera á leer, explicándose tanto atraso y desidia, sólo por el atraso, incompetencia y falta de aptitudes profesionales de los que *querían ocupar* los puestos de la enseñanza en nuestras campañas. Así era y tenía que ser por que los nuevos maestros que salían de las Escuelas Normales del país, intimidados por la falta de atractivos de los pueblos nacientes de los Territorios... y sobre todo por la reducida compensación pecuniaria á una vida de sacrificios reales, han preferido hasta abandonar su carrera para optar por un empleo cualquiera en las ciudades y centros de mayor actividad [...] En poco tiempo algo se ha hecho en este sentido, pero falta hacer más aún garantizando la justa compensación que tales esfuerzos reclaman con la equiparación completa de los sueldos, en igualdad de categorías, con los maestros de la Capital [...] Debe tenerse en cuenta que aparte de ser la vida más cara y llena de privaciones en los Territorios, no hay razón para que con iguales deberes y responsabilidades, sus maestros estén peor retribuidos."²³ (el subrayado es del autor).*

En la misma línea, también, Alemandri argumentaba:

"No todos los maestros aceptan ir...a muchos otros lugares de los Territorios de Río Negro, Neuquén y Chubut, donde tienen que vivir aislados, ir a buscarse el alimento y cocinar ellos mismos para comer..."²⁴.

3.- La Inspección y las escuelas privadas: La competencia por los espacios educativos y la opinión de los Inspectores

Respecto del origen de la constitución de los espacios educativos públicos y privados, podemos decir que el mapa escolar oficial rionegrino se fue dibujando, a partir de 1879, con la llegada del "gringo a las tierras del indio" siguiendo el curso del río que le da nombre a la gobernación. "Casi simultáneamente, en 1880, la congregación religiosa de los salesianos, mediante una acción estratégica apostólica concertada desde Turín, comenzó a conformar el suyo propio disputándole al Estado, no sólo los espacios sino la formación de un hombre que fuera prioritariamente

“buen cristiano, ajeno a la corrupción y al materialismo del espíritu laico”.²⁵

La influencia de los salesianos no se circunscribió, de acuerdo al mandato de Don Bosco, exclusivamente a la evangelización, a la educación y a la integración de las comunidades originarias a la cultura nacional, sino que en una acción concertada con el gobierno desempeñaron numerosas funciones civiles que el Estado no estaba en condiciones de asumir. Amén de las diferencias ideológicas que los separaban y de la fuerte posición del Estado respecto de no permitir la intromisión eclesiástica en sus asuntos, había entre ellos intereses compartidos. La elite no cuestionaba el carácter cristiano de la civilización que debía implantarse en las tierras sustraídas a “la barbarie” y apreciaba la función civilizadora del clero, siempre que no contradijera su proyecto de nación²⁶. En este contexto, si bien la defensa del laicismo era medular en la política educativa y uno de los principios no sujetos a negociación, las autoridades gubernamentales consideraron funcionales a las escuelas de la congregación para implementar la política alfabetizadora y disciplinadora del Consejo y la política civilizadora del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Por tal razón, ellas debían ser inspeccionadas por los agentes del Estado según lo establecía la Ley de Educación Común, cumpliendo en consecuencia los Inspectores un papel fundamental en el control de la enseñanza de los contenidos básicos comunes.

Sin embargo, algunos funcionarios, entre ellos Raúl B. Díaz, encontraban que la intervención de los clérigos implicaba un peligro real que atentaba contra el éxito del proyecto modernizador y la formación del ciudadano. De este modo, la compleja red de las relaciones políticas entre la Iglesia y el Estado, durante la segunda mitad del siglo XIX, hacía necesario diseñar estrategias que permitieran por un lado, la separación del espacio de la religión del de la política y de la cultura en función de la ideología positiva que respaldaba el proyecto hegemónico²⁷, pero por otro, era también necesario que la Iglesia se hiciera cargo de asumir la gestión de un segmento de la educación que el Estado no estaba en condiciones de satisfacer.

La competencia entre el Estado y los religiosos fue puesta de manifiesto en los Informes del Inspector Raúl B. Díaz:

“Algunos creen que la congregación salesiana tiene establecidas sus misiones en el desierto patagónico, entre tribus indígenas; [...]. Es un error muy generalizado, especialmente en Buenos Aires, por publicaciones, influencias y conversaciones muy interesadas. [...] Opera, pues, en la zona entregada á la civilización, en las capitales y villas más importantes”²⁸.

Y agregaba a modo de balance, luego de 20 años de recorrer la región:

“...(la congregación) combate sordamente al Estado, su protector, y le disputa su influencia social y política [...] Veinticinco escuelas salesianas (desde Buenos

Aires. a Tierra del Fuego) están frente a frente de otras tantas escuelas laicas, nacionales, y en abierta lucha, porque representan dos tipos diferentes, dos tendencias, dos fuerzas contrapuestas”²⁹.

En la misma época, otro Inspector subordinado jerárquicamente al Inspector General de Territorios opinaba sobre el tema:

*“Estoy firmemente convencido, sin embargo, que para asegurarle todos los beneficios, que hay derecho á esperar de ella (la escuela del Estado), es urgente dotarlas del sistema de internado que permite la reconcentración de niños [...] Es esta la única ventaja que ofrece la escuela congregacionista sobre la nacional...”*³⁰.

La oferta constante de la escuela religiosa de los salesianos se adelantaba a las necesidades de la población, organizando los “circuitos escolares” de acuerdo al sexo y a los distintos sectores sociales. Para los sectores acomodados garantizaban, aunque formalmente adoptaran el curriculum oficial, una educación moral y religiosa exenta de “las lacras del liberalismo masónico” y del peligro de la coeducación³¹; para los sectores marginados, los chilenos y los mapuche, generalmente desatendidos por las escuelas del Estado, crearon escuelas de Artes y Oficios, brindándoles los instrumentos de capacitación necesarios para la inserción en el mercado laboral.

No obstante, es necesario aclarar que la enseñanza práctica fue un tema prioritario para los Inspectores. La mayoría de ellos insistía en sus reclamos ante el CNE, para que se solucionaran los obstáculos que impedían la enseñanza de la agricultura y ganadería en las escuelas del Estado, a los efectos de dar cumplimiento a la ley y de brindar, de ese modo, una educación práctica y utilitaria que sirviera al desarrollo de la región.

*“La enseñanza agrícola que prescriben los programas en vigencia no puede aún llevarse a la práctica porque el Consejo no posee terrenos... en consecuencia el Consejo debe insistir que se le ponga en posesión de ellos á la brevedad posible, á fin de no retardar tanto esta enseñanza de tan sensible necesidad, en aquel territorio (Neuquén), donde sus habitantes se dedican con preferencia á las faenas agrícolas y ganaderas”*³².

En la gobernación del Neuquén la congregación no tuvo, a diferencia de la de Río Negro, particular interés en disputarle al Estado los espacios escolares, de por sí casi ausentes y desdibujados por la escasa matrícula. En cambio, privilegió la labor educativa de las misiones itinerantes cuyo sentido no fue solo evangelizar sino también educar y “civilizar”. Civilizar significaba para los salesianos transformar a los pueblos “primitivos y bárbaros” a la civilización occidental y cristiana. En este

sentido, apelaban a los contenidos de los programas oficiales, aunque tamizados por la criba del dogma y si bien, compartían las ideas evolucionistas de D´Orbigny no acordaban con él en la evaluación de las posibilidades de aprendizaje de los pueblos “bárbaros”³³. Para los salesianos, los indígenas eran educables y en ese sentido diseñaron para ellos una educación relacionada con el aprendizaje de los oficios y de la agricultura.

Durante el período crearon en Neuquén, en la localidad de Junín de los Andes, sólo un establecimiento educativo para varones y otro para niñas a cargo de las Hermanas de María Auxiliadora, “rama femenina de la congregación”.

El Territorio del Neuquén, presentaba algunas particularidades que lo diferenciaban de su vecino rionegrino. Las características geográficas del terreno, un triángulo cerrado por ríos y cordillera, las dificultades en las comunicaciones, la escasez de habitantes (Neuquén era el territorio más deshabitado) fueron obstáculos que hicieron difícil la instalación de las escuelas salesianas, únicas escuelas privadas en la región, como así también, la creación de las escuelas públicas y la visita regular de los Inspectores, de hecho menos frecuentes que en la Seccional III (Río Negro)³⁴.

4.- Los “espacios territorianos” de Neuquen y la Inspección

Un aspecto importante que problematiza el análisis de la Inspección y los Inspectores en la Seccional VI (Neuquén) es la particular articulación del Estado y de la sociedad civil en la región. Agregado a esto, la constitución del campo educativo variaba según se tratara del espacio rural, del espacio urbano o el de los emprendimientos estatales³⁵. En cada uno de ellos, la intervención estatal y las demandas por educación adquirieron características particulares.

En el “espacio rural”, si bien es posible suponer que el Estado a través de los Inspectores cubría todas las necesidades escolares, fueron los pobladores, a pesar de la débil densidad demográfica que dificultaba la asociación, los que encontraron la forma de organizarse a los efectos de demandar por escuelas. Es interesante señalar en este sentido que aún en los espacios de “los emprendimientos estatales” en donde la presencia del Estado era contundente (nos referimos al caso de Yacimientos Petrolíferos Fiscales en Plaza Huincul y Cutral Co³⁶) también, fue la sociedad local la que se organizó y apeló a los funcionarios de la empresa para que gestionaran sus demandas frente al Ministerio de Educación.

En estos espacios, tal como sucedió en Río Negro, los periódicos regionales constituyeron el canal privilegiado de circulación de los reclamos. El conocimiento y el compromiso de los directores/editores con los problemas educativos, evidenciado en

sus notas de edición, en el espacio gráfico destinado a la educación, en el seguimiento puntilloso de los problemas, en la publicación de las “voces” de los vecinos y a menudo en la defensa del derecho a la educación de los “sin voz”, constituyó una de las características más sobresalientes de estas publicaciones. En ellos se anunciaban con especial interés las visitas de los Inspectores, resaltando los méritos académicos del funcionario y la labor desempeñada para el progreso de la educación.

No obstante, cabe señalar que a pesar de la activa participación de la sociedad civil, por cierto no homogénea en la inmensa extensión de los territorios, no todos los Inspectores tenían una representación positiva de “la calidad” de sus integrantes: Algunos testimonios aportan al respecto:

Debo informar nuevamente que las escuelas de Neuquén, aunque no sea muy sensible tener que decirlo, no reciben el concurso que sería de desear de los señores Encargados, porque en su casi totalidad, son personas de muy limitados conocimientos, y estas deficiencias son sin duda, la causa principal del poco interés que revelan a favor de la alta misión educadora...

Pero debo informar que, sea por la reducida población de aquellas localidades, ó sea también por la falta de cultura intelectual de los vecindarios, la concurrencia está reducida exclusivamente al personal Conferencias públicas³⁷

En la misma época el Inspector que visitaba Río Negro manifestaba sobre el y tema:

El atraso del medio físico, con su aislamiento y del social, con su indiferencia, son causas que conspiran contra los intereses escolares presuponen falta de ambiente para los éxitos de la escuela [...] Todo hay que confiarlo á la acción oficial, pues la particular es nula ó apenas se manifiesta ³⁸

5.- La impronta positivista en la formación de los Inspectores

En la formación y en la gestión, durante la etapa territorialiana (1884-1957), de la mayoría de los Inspectores se hizo evidente una fuerte impronta de la corriente del positivismo. Aún, en los que actuaron cuando ya la misma había perdido su lugar hegemónico quedaban fuertes resabios en la concepción de ingeniería burocrática del sistema y en la concepción pedagógica/didáctica de la clase, si bien permeada a partir de la segunda década del siglo XX por los “avances modernos” de “la escuela activa”. Así, las clases modelos, las indicaciones sobre los contenidos y formas de abordarlos, las sugerencias sobre la utilización del material didáctico, las normas

sobre la capacitación docente, “la mirada” sobre los habitantes en general y de los alumnos en particular - explícitas en sus discursos- daban cuenta de la matriz formada al calor del positivismo.

En las escuelas de la región y fundamentalmente en la Escuela Normal Popular de Viedma, creada en 1917, existió un positivismo difuso como forma de concebir la realidad, pero estricto en el momento de abordarla; aunque el consenso logrado en este último sentido estuviera, a menudo, construido sobre la aceptación formal de los pasos del método científico, único modelo adecuado para la selección de los métodos didácticos. Sin embargo, otras teorías pedagógicas de cuño espiritualista se yuxtapusieron al positivismo en las prácticas cotidianas del aula, cambiando las viejas fórmulas profundamente arraigadas y ejercitadas por otras nuevas no siempre internalizadas ni comprendidas. Esta sustitución meramente formal, a veces, no apoyada en el conocimiento de fundamentos teóricos sólidos produjo la incapacidad de develar la racionalidad de las prácticas docentes ocasionando la desorientación de los maestros hasta bien avanzado el siglo.

Las conferencias pedagógicas asumidas por Inspectores, Directores y docentes, estipuladas como obligatorias en el Reglamento de Inspección e impulsadas permanentemente por los primeros como uno de los métodos más efectivos de formación constituyen un claro ejemplo de lo expresado arriba.

En la Escuela Normal de Viedma, la primera de los territorios estudiados, se ofrecieron numerosas conferencias, durante las primeras décadas del siglo y si bien, el análisis de las mismas no nos autoriza a generalizar sobre los conocimientos teóricos y las prácticas del conjunto de los docentes del período estudiado, al menos nos permite acercarnos a algunas conclusiones referidas tanto a las concepciones teóricas que los docentes-disertantes tenían sobre la educación, las ciencias y las materias estéticas a su cargo, como a las prácticas de enseñanza que sugirieron e implementaron en las aulas. En este sentido, creemos que hubo en ellos una concepción epistemológica predominantemente positivista formada al calor de los postulados comteanos y spencerianos, con un marcado predominio del evolucionismo en la interpretación de lo social. No obstante, discursos de signo espiritualista como el krausismo y otras líneas de pensamiento filosófico/pedagógico colaboraron en la producción de un positivismo difuso. Esta concepción mixturada atravesó tanto a las disciplinas del área estética como a las del área de las ciencias sociales. Resulta menos claro sostener este planteo en el caso de las Matemáticas y de la Lengua, pues en ellas se observa un enfoque positivista sin especulaciones metafísicas en su trama conceptual. En cambio es evidente, en el conjunto de los trabajos, el consenso que los docentes manifestaron en lo relativo a la elección del método para el desarrollo de las clases. Sólo el método científico, constituía el

camino legítimo capaz de garantizar el acceso al conocimiento. La referencia a la inducción-deducción, fue casi una constante en el conjunto de las conferencias didácticas, además de la idea propiamente positivista referida a los postulados sobre la estructura jerárquica de las ciencias y la necesaria correlación entre las mismas como principios ordenadores de la acción didáctica.

Otras cuestiones, como la producción escrita de los docentes³⁹ y la organización gremial, merecen ser al menos mencionadas para profundizar la mirada sobre la formación profesional de la Inspección. Con respecto al primer aspecto, la profusa producción intelectual de los Inspectores y maestros, plasmada en diarios y revistas profesionales de varias localidades de la región (Revista Antártida, Revista del Magisterio, Revista Escuela y Municipio, etc), fue considerada tanto un medio de capacitación solidaria, como un mecanismo de defensa frente a los inconvenientes en las comunicaciones y un dispositivo de construcción y afirmación de identidad colectiva: “los maestros de territorios”. En estas revistas, en los periódicos y en los informes de Inspectores, las temáticas como el nacionalismo y la xenofobia constituyeron a menudo las ideas fuerzas que avalaban la concepción hegemónica frente a los habitantes de origen chileno y mapuche. Las mismas llegaron a articular un discurso que señalaba la imposibilidad de civilizar el territorio mientras los primeros permanecieran en el mismo y que creemos reflejaba el temor y la preocupación de los argentinos por el peligro de la violación de las fronteras y la pérdida de los territorios patagónicos, ocupados de hecho por los vecinos del país trasandino.

En cuanto al segundo aspecto, el gremialismo de la región tuvo su origen en los centros culturales locales impulsados, algunos de ellos, por los mismos Inspectores que participaban activamente en sus reuniones. Si bien puede parecer paradójal que un funcionario del Estado interviniera en cuestiones concernientes al gremio docente, es necesario aclarar en este punto, que las prácticas gremiales de entonces giraban fundamentalmente en torno a las cuestiones éticas de la docencia, más que a las salariales y políticas. Al respecto, podríamos hipotetizar que los docentes no siempre decodificaron el conflicto entre la representación vinculada a la misión espiritual y redentora del ser docente y las necesidades materiales, personales e institucionales.

CONCLUSIÓN

En síntesis, hemos recorrido a lo largo de este trabajo distintos aspectos relacionados con la Inspección Escolar en los Territorios Nacionales de Río Negro y Neuquén, analizando la constitución del campo profesional de la Inspección, indagando sobre sus funciones y el papel fundamental que jugaron en el ordenamiento burocrático de la educación, en la política de argentinización y en su protagonismo en

el ámbito educativo privado y confesional, a pesar de los enfrentamientos entre Iglesia y Estado; como así también, en las corrientes filosóficas/ pedagógicas y sociales que atravesaron la formación docente. Del análisis realizado en los puntos mencionados podemos sostener que, a nuestro criterio, el cuerpo de Inspectores fue la herramienta privilegiada que la elite ilustrada utilizó para llevar adelante el proceso de homogeneización en los Territorios Nacionales. Como parte del ordenamiento burocrático garantizó la conexión del poder político y la construcción/vigilancia de la vida cultural. En ellos, la conjunción del poder y la cultura se impuso, transformándose en la idea de “la misión nacional” que sólo pudo ser realizada como misión cultural⁴⁰.

REFERÊNCIAS / NOTAS

- ¹ Facultad de Ciencias de la Educación; Universidad Nacional del Comahue; Argentina
- ² El artículo nº 5 de la Constitución Nacional de 1853 determinaba, entre otros puntos, que las provincias debían hacerse cargo de la educación primaria.
- ³ Por la Ley Lainez, se hizo efectiva la aplicación de la Ley 1420 en las escuelas nacionales creadas en los territorios provinciales por petición de sus gobiernos.
- ⁴ Domingo F. SARMIENTO. **Educación Popular**. Editorial Lautaro Bs. As. 1948, págs. 75 y ss.
- ⁵ Oscar OSZLAK. **La formación del Estado Argentino**. Editorial de Belgrano. Bs. As. 1982.
- ⁶ Carlos FLORIA. **Pasiones nacionalistas**. F.C.E. Bs. As. 1998.
- ⁷ La práctica de una sola actividad productiva –la cría extensiva de ganado– en una vasta superficie de la Patagonia norte fue la causa de la dispersión de los asentamientos poblacionales. Ver Susana BANDIERI; Orieta FAVARO y Otros; **Historia de Neuquén**. Edit. Plus Ultra, Bs.As. 1993, pág. 139.
- ⁸ Informe al Inspector General de Territorios y Colonias Nacionales D. Manuel B. Fernández del Subinspector Gral. de Territorios, Gregorio Lucero, 1907, en **Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. 1906-1907**. Documento oficial. Editado por. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Bs. As., 1909.
- ⁹ Gabriel CARRASCO. “La población chilena”. El territorio del Neuquén. Informe del Director de Censos y Territorios Nacionales al Ministro Joaquín V. González, 1902.
- ¹⁰ Raúl B. DÍAZ (Jefe de la Inspección 1890-1903) **Reorganización necesaria de la Inspección de Escuela**. Tipografía “La Baskonia”, Bs. As. 1903, pág: 17.
- ¹¹ En el caso particular de los Territorios, la implementación de la escuela de la Ley 1420, fue también producto de las demandas y la gestión de la sociedad civil que mediante la creación de la esfera pública, hizo viables dichas demandas, dialogando o interpelando al Estado. Ver sobre el tema de la conformación de la sociedad civil y de la esfera pública, entre otros, a Jürgen Habermas, **Historia y crítica de la opinión pública**. Ediciones Gili, Mexico.1981; Antonio Gramsci. **Literatura y Cultura Popular**. Tomo I. Cuadernos de Cultura Revolucionaria. Bs.As.1974 ; Perry Anderson *Las Antinomias de Antonio Gramsci*. **Estado y revolución en Occidente** . Edit. Fontamara, Barcelona.1981; Adriana Puiggrós, **Sujetos, disciplina y curriculum**. Edit. Galerna. Bs.As. 1990.; Hilda Sabato (coord) **Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina**. Fideicomiso Historia de las Américas.México, 1999.

- ¹² La primera Escuela Normal de la región fue creada en Viedma, capital del Territorio Nacional de Río Negro, en 1917.
- ¹³ El circuito de las relaciones de poder y la institucionalización del espacio político estaba diseñado en los lineamientos de la Ley de Territorios y Colonias Nacionales Nº 1532/1884. Dicha ley subdividía la antigua gobernación de la Patagonia de 1878, en los siguientes territorios nacionales: Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Si bien, esta reestructuración geográfica, significó un avance en términos de una mayor organización política, estos territorios carecieron de autonomía. El Art. 22 de la Ley establecía una división meramente formal de los poderes: el gobernador actuaba como simple delegado del Poder Ejecutivo Nacional; el Poder Legislativo podía constituirse siempre y cuando la población superara los 30.000 habitantes y el Poder Judicial debía conformarse con un único juez letrado del territorio. Asimismo se ejerció, desde el poder central, una marcada discriminación respecto de los habitantes del territorio al no permitírseles la integración política; éstos podían ejercer su derecho al voto para las elecciones municipales, siempre y cuando el número de los habitantes (1000) de las poblaciones, permitiera la constitución de los Concejos Ver César VAPNARSKY. **Pueblos del Norte de la Patagonia.1779-1957**. Edit. de la Patagonia, 1983.
- ¹⁴ “Desde este enfoque, ser ciudadano no implica simplemente poseer derechos otorgados y garantizados por la pertenencia a un Estado, sino asumir una *calidad* que se ejercita y actualiza en las prácticas cotidianas, posibilitando a partir del conflicto la concepción y expansión de derechos. En este sentido, si no se limita la práctica política a una práctica estatal y la noción de ciudadanía al ejercicio de los derechos políticos convencionales (elegir y ser elegido), es cuestionable que la aparición y paulatina vinculación de movimientos de carácter reivindicatorio que surgen en los espacios territorianos y las numerosas intervenciones que se llevaron a cabo, fundamentalmente a partir de la década de 1930, ejemplifican una activa *concurrencia* de los mismos en la elaboración de propuestas y diferentes modelos de resolución que en última instancia están presentes y se articulan en el escalonado proceso de provincialización llevado a cabo durante el régimen peronista”. Ver Mario ARIAS BUCCIARELLI, “Tendencias en el proceso de conversión de territorios nacionales a provincia. La pervivencia de un horizonte referencial”, en **Revista de Historia/6**, Neuquén, UNCo, 1996.
- ¹⁵ Sobre la constitución del sistema educativo rionegrino se puede consultar: Mirta TEOBALDO; Amelia. B. GARCÍA **Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la educación desde la historia**. Neuquén. 1884-1957. Edit. Arcasur, Rosario.2000
- ¹⁶ Jürgen HABERMAS. **Historia y crítica de la opinión pública**. Ediciones Gili, México,1981.
- ¹⁷ Próspero ALEMANDRI. **Notas sobre Enseñanza**. Cabaut, Bs.As.1934
- ¹⁸ Raúl B. DÍAZ. La Educación en los Territorios y Colonias Federales. Informes Generales 1890-1904. Tomo I. Publicación Oficial. Bs. As. 1910, pág. 97.
- ¹⁹ Raúl B. DÍAZ. Territorios y Colonias Federales. Mi opinión sobre la enseñanza primaria en las Escuelas Rurales para niños y en las Escuelas de Adultos “La Baskonia”, Bs. As. 1903, pág 4.
- ²⁰ Próspero ALEMANDRI, Op. Cit., pág. 12
- ²¹ Raúl B. DÍAZ. **La Educación en los Territorios** ...Op cit. Pág 13
- ²² Ibidem, pág 14
- ²³ Informe presentado por Manuel B. Fernández al Presidente del CNE, en Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. 1906-1907. Documento oficial. Editado por. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Bs. As., 1909

- ²⁴ Próspero ALEMANDRI, Op. cit. Pág: 12.
- ²⁵ Mirta TEOBALDO; Amelia GARCÍA. **Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro.** Edit. Geema. Bs. As. 2002, págs: 22 a 37.
- ²⁶ Roberto DI STEFANO; Loris ZANATTA. **Historia de la Iglesia Argentina.** Edit. Grijalbo. Bs.As. 2000.
- ²⁷ Ibidem, pág: 341.
- ²⁸ Raúl B DÍAZ. **La educación en los Territorios y Colonias Federales. Veinte años de inspector. 1890-1910.** Tomo III Compañía Sudamericana de Billetes de Banco. Bs.As. 1910, pág. 135.
- ²⁹ Ibidem. Pág: 137.
- ³⁰ Informe del Inspector Seccional Olivio J. ACOSTA en **Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. 1906-1907.** Documento oficial. Editado por Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Bs. As. 1909.
- ³¹ La cuestión de la coeducación fue un tema álgido por largo tiempo, las familias consideraban que la asistencia de niñas y varones a una misma escuela y/o a una misma aula, constituía un peligro para la moral de sus hijos. En la Escuela Normal de Viedma (1917), durante los primeros años de funcionamiento, asistía a clase una madre como “chaperona” debido a que el profesor de una de las materias era de sexo masculino.
- ³² Informe del Subinspector Gral. de Territorios, Gregorio LUCERO 1907, en **Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. 1906-1907.** Documento oficial. Editado por. Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional. Bs. As., 1909, pág. 130
- ³³ María Andrea NICOLETTI, “Una imagen alternativa sobre la conversión y educación del “indio” de la Patagonia: Don Bosco la Congregación Salesana, “la imagen previa” y la imagen “in situ””, en Mirta TEOBALDO; Amelia. B. GARCÍA **Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la educación desde la historia.** Neuquén. 1884-1957. Edit. Arcasur, Rosario. 2000, págs: 199 a 216.
- ³⁴ Mirta TEOBALDO; Amelia. B. GARCÍA **Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la educación desde la historia.** Neuquén. 1884-1957. Edit. Arcasur, Rosario.2000, pág:133.
- ³⁵ Tomamos esta división del espacio social de Enrique MASES y Otros. **El mundo del trabajo.** Neuquén.1884-1930. Edición propia. Neuquén, 1994.
- ³⁶ Mariela RACEDO. “La escolarización en Plaza Huin cul”, en **Sobre Maestros y Escuelas.** Op. Cit., págs: 87 a 109.
- ³⁷ Informe del Subinspector Gral. de Territorios, Gregorio LUCERO 1907 en Educación Común... Op. cit. pág. 131.
- ³⁸ Informe del Inspector seccional Ovidio Acosta , 1908, en Educación Común... Op. cit., pág.155
- ³⁹ Mirta TEOBALDO; Amelia B. GARCÍA, “Docentes como intelectuales/productores. Sus revistas profesionales”, en **Revista História da Educação.** ASPHE, Año 3. N° 5. Edit. da UPFEL. Pelotas, Brasil. Abril, de 1999.
- ⁴⁰ Eduardo TERRÉN. **Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia.** Edit. Anthropos, Barcelona. 1999.