

## **El discurso del Estado y la Iglesia en la Argentina sobre los pueblos originarios: educar, evangelizar y “civilizar” (1879-1930).**

María Andrea Nicoletti (IIDyPCa/CONICET/UNRN)

En 1879 dos hechos desencadenaron la apropiación del Estado y de la Iglesia del territorio patagónico: la campaña militar de Julio Roca y la desocupación de la parroquia de Carmen de Patagones por la Congregación lazarista<sup>1</sup>, que el arzobispo Aneiros ofreció a las Congregaciones salesianas: Salesianos<sup>2</sup> e Hijas de María Auxiliadora<sup>3</sup>, para desde allí extenderse por toda la Patagonia, donde según el arzobispo, “millones de infieles viven en las tinieblas de la idolatría”<sup>4</sup>.

Al mismo tiempo el Estado nacional y la Iglesia desplegaron su poder y sus brazos institucionalizadores a través de jurisdicciones, leyes y mecanismos de sujeción, adoctrinamiento y disciplinamiento para los pueblos originarios sobrevivientes y para los nuevos pobladores patagónicos. En este trabajo analizaremos cómo el Estado nacional y la Iglesia, representada por las Congregaciones salesianas en la Patagonia, impusieron jurisdicciones y elaboraron discursos que pervivieron en representaciones sobre las poblaciones indígenas que condicionaron su educabilidad. El Estado central, a través de la figura de los Territorios Nacionales, administró estos espacios y construyó un sistema educativo centralizado mediante la Ley 1420 de Educación común, cuyos brazos ejecutores fueron los Inspectores nacionales desde el Consejo Nacional de Educación. Por su parte, el discurso de “barbarie, salvajismo e incivilización”, sobre los pueblos originarios que sobrevivieron a las campañas militares de exterminio, condicionó su acceso al derecho a la educación. Las Congregaciones salesianas, elaboraron a su vez un discurso que si bien sostenía estos principios, exculpaba a los indígenas de la barbarie y los transformaban en sujetos pasibles de ser educados y evangelizados. Mientras el Estado buscaba por la fuerza integrar a los sobrevivientes en calidad de argentinos con todas las obligaciones y algunos derechos, los Salesianos promovían esta integración a partir de la conversión al catolicismo. También impusieron jurisdicciones propias, desde el Vaticano, que aunque nunca fueron reconocidas por el Estado nacional, no impidieron que desplegaran en un corto tiempo una vertiginosa y amplia red de misiones, parroquias y escuelas. Dentro de la Ley 1420 las Congregaciones crearon el sistema educativo confesional y privado que resultó monopólico hasta la segunda mitad del siglo XX, aún provincializados los territorios. En sus escuelas, la educación práctica y especialmente agrícola, fue una propuesta que buscó “civilizar” y “evangelizar” a los pueblos originarios.

---

<sup>1</sup> Su fundador fue San Vicente de Paul (1625); el nombre oficial de esta congregación es Congregado Misionis, pero el nombre de mayor circulación ha sido lazaristas, por haber tenido su origen en el Priorato de San Lázaro de París.

<sup>2</sup> Los Salesianos se constituyeron como una congregación de sacerdotes y laicos fundada por Giovanni Bosco en 1859 en Turín, Italia y aprobada por el Papa Pío IX en 1869. La congregación fue denominada por el mismo Don Bosco como Pía Sociedad bajo la advocación de San Francisco de Sales y sus miembros fueron llamados comúnmente como salesianos de Don Bosco.

<sup>3</sup> María Dominga Mazzarello (1837-1880), había organizado en Mornese, Italia, la Pía Unión de las Hijas de María Santísima Inmaculada, dedicada al trabajo con las jóvenes rurales, que se transformó con la propuesta de Don Bosco en 1872 en el Instituto de hijas de María Auxiliadora. Este Instituto fue co-fundado con D. Bosco en 1872 y se constituyó en la rama femenina de la Congregación hasta su autonomía en 1910.

<sup>4</sup> Bollettino Salesiano, año III, N° 11, 1879, “Lettera del Archivescovo di Buenos Aires a Don Bosco”, pp. 1-3.

## 1. El Estado: la fuerza de la Ley y el *laisse faire*

Particularmente en Patagonia, el Estado reprodujo en los Territorios Nacionales la centralidad burocrática y económica que los transformó en “colonias internas” (Navarro Floria, 2003), a través de la ley 1532 de administración de los Territorios nacionales. Esta concentración de poder fue una constante del período en el que se centralizaron las administraciones sobre los Territorios Nacionales del Sur, que acentuaron “... su carácter de espacios coloniales internos y cristalizaron la estructura de poder vigente más que a ampliar la República y adaptar sus instituciones a las nuevas demandas sociales” (Navarro Floria, 2003, p.13). Se reeditaba la lógica centralista del Estado oligárquico, en términos del sistema educativo, donde el Estado “...aseguraba no sólo el estrecho control de las noveles gobernaciones, sino también la preservación de un espacio privilegiado para el ejercicio del poder político” (Ruffini, 2006, p. 80). El criterio de ciudadanía era fuertemente excluyente en este período, tanto en lo económico, que propició el latifundismo, la ovinización y la precariedad laboral (Mombello,2018,p.21), como en lo político a través de gradientes de ciudadanía (Ruffini,2007). Esta misma centralidad del Estado se reprodujo hacia el interior de los Territorios Nacionales. En este contexto se procuró reforzar el poder local de los gobernadores territorianos, subdividir administrativamente cada territorio, y expandir el aparato estatal con oficinas, juzgados, comisarías, aduanas, puentes, canales, ferrocarriles, caminos, correos y escuelas. Sin embargo, el nombramiento de los gobernadores por el ejecutivo y la falta de ejercicio de electoral de los habitantes del territorio, debilitó notablemente el poder de los mismos (Ruffini,2007, p.67). En ese sentido estamos ante un modelo de administración liberal, donde el Estado se limitaba a la gestión eficiente de recursos, pero reducía al mínimo su aporte (Bonaudo y Mauro, 2014) y dejaba en manos del asistencialismo concentrado en la élite porteña mayoritariamente católico (Zanata y Di Stefano, 2000).

Pero la ley por excelencia que buscó educar ciudadanos argentinos en la Patagonia fue la Ley 1420 de Educación común. Esta última fue sancionada en base a los datos de analfabetismo del censo escolar nacional realizado entre 1883 y 1884, que mostró que había 156.325 alumnos que asistían tanto al sistema escolar estatal como al privado, de un total de 500.000 niños, es decir, algo menos del 29%. Los semianalfabetos eran aproximadamente 51.814 y los analfabetos 324.739 (Dirección General De Estadística De La Nación, 1885). Ante este panorama, la Ley 1.420 no sólo se convirtió en el instrumento idóneo para resolver el problema del analfabetismo, sino que ofreció al Gobierno la posibilidad de integrar a poblaciones de distintas latitudes y con una cultura heterogénea en el proceso más amplio de argentinización (Quijada, 2000; Nicoletti y Navarro Floria, 2004) bajo el paradigma de la homogeneidad (Quijada, 2000). También, la sanción de la Ley 1.420 fue fundamental para poner en funcionamiento una organización burocrática basada en tres pilares: la formación docente normalista, la creación de escuelas y el control de las mismas a través del cuerpo de inspectores. Esta ley fue sancionada en 1884 tras los debates del Congreso Pedagógico de 1882 y apuntó a organizar y crear el sistema escolar primario sobre las bases de la gratuidad, la obligatoriedad y neutralidad en términos religiosos, bajo el impulso de Domingo F. Sarmiento. La ley de Educación común rigió sobre la Capital Federal y los Territorios Nacionales y encontró limitaciones en su implementación (Rosso, 2008), pero cubrió a una parte importante de la población con la apertura y fundación de nuevas escuelas (Southwell, 2015). De todos modos, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la demanda siempre fue más alta que la inversión del Estado y esta situación redundó en marcadas diferencias en las administraciones que en ese momento componían la República Argentina: la Capital Federal, las provincias y los Territorios nacionales de la

Patagonia y del Norte del país. En el periodo comprendido desde mediados del siglo XIX hasta 1890, la educación formal en Patagonia norte se mantuvo con un alto nivel de desorganicidad mientras se iban constituyendo las administraciones que las contenían. La Memoria del Ministerio del Interior sobre el Territorio rionegrino decía al respecto que: “los edificios públicos de la Nación, allí existentes, como ser cuarteles, maestranzas, Comisarías de la colonia, Municipalidad y la casa que ocupa la escuela mixta, son cómodos y bien contruidos” (1889, T 2, pp. 283-302).

La Ley 1420 tuvo como institución central de administración y control al Consejo Nacional de Educación (C.N.E), dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1881). Las tareas y atribuciones del Consejo, eran dirigir y controlar la instrucción, la matrícula y autorizar la construcción. Si bien el C.N.E concentró el poder y ejerció el control, no garantizó su cumplimiento. Sin embargo, este cumplimiento estuvo en manos de sus más férreos defensores y custodios: los Inspectores escolares, cuyos informes fueron clave para el conocimiento, administración y construcción del sistema educativo (Monitor de la Educación Común, XI, 201, 1891).

La escuela fue por entonces la herramienta más efectiva de argentinización en una población de indígenas sometidos, altamente chilenezada, básicamente rural y dispersa y de un alto componente de extranjeros o colonos de otras provincias. La homogeneización propuesta por este modelo de escuela buscaba corregir la heterogeneidad que presentaba la sociedad territoriana, ante estos “elementos susceptibles de argentinizar”, como bien analiza Cielo Zaidenberg (2016). De este modo, la Ley N° 1420 se convirtió en el instrumento fundamental a partir del cual las escuelas nacionales del nivel primario educaron bajo el objetivo de homogeneizar el imaginario simbólico, proveer de “cultura nacional” al extranjero, “civilizar al bárbaro” y formar al ciudadano (Teobaldo y Nicoletti, 2007). Esta ley se profundizó en el primer mandato de Hipólito Yrigoyen, pero tras la dictadura que lo derrocó, el nuevo discurso ideológico abonó la idea de la educación que vinculaba a la escuela con el trabajo y con las corrientes pedagógicas que ponían su acento en los intereses y en la actividad del niño y se reorientó a reforzar la autoridad docente, el amor a la patria y el apoyo a la educación católica (Amuchástegui y Puiggrós, 1997).

La sociedad civil, mediante sus reclamos y denuncias permanentes, demandó al Estado tanto para la creación de escuelas como la designación de maestros y la provisión de útiles y muebles. Con frecuencia, fue la misma sociedad la que decidió y operó en consecuencia, adelantándose al Estado para satisfacer, entre otras, sus necesidades educativas. De este modo, el campo educativo fue gestionado al calor de la aplicación de la Ley N° 1420 con los nuevos pobladores en el territorio y la presencia de las congregaciones salesianas que construyeron su propio sistema educativo confesional y privado, denominado por entonces de escuelas particulares.

## **2. El discurso y la mirada del Estado sobre los pueblos originarios: bárbaros y salvajes**

Las consecuencias inmediatas que ocasionaron las campañas militares fueron el genocidio, el despoblamiento indígena y la desarticulación de su espacio. Basados en un modelo de tenencia de la tierra comunal donde la extensión territorial y el movimiento eran fundamentales, fueron obligados a establecerse en un territorio impuesto y reducido, donde perdieron su identidad orgánica original. Su organización económica y social fue desestructurada y se los obligó a sobrevivir en esas circunstancias, transformándolos en criadores aislados de ganado menor o en pobladores de las reservas y reducciones indígenas.

Como resultado de la estructuración del espacio nacional que ahora incluía el Chaco, la Pampa y la Patagonia, se formularon políticas nacionales destinadas a incluir a la población mestiza e indígena sometida en los moldes del sistema legal, político y social del Estado. La presencia de una población indígena culturalmente diversa, hablante de otras lenguas, generalmente no cristiana y que era percibida mayoritariamente como inadaptable a las pautas de vida capitalistas occidentales, la convertía en una “cuestión” a resolver. Desde el punto de vista antropológico, además, había quienes proponían la “fusión” de la población mestiza con inmigrantes europeos en colonias mixtas, y quienes preferían la separación, tanto para preservar a los indígenas de las enfermedades europeas y de los vicios occidentales como para aislar a los laboriosos inmigrantes de la “barbarie” criolla.

En una primera etapa histórica que recorre la época colonial hasta la conquista militar de 1879, las representaciones están vinculadas a dos ideas relacionadas, una con el plano territorial: la idea de “desierto” y “vacío” y la otra, con el plano de sus habitantes: la idea de “salvajismo” y “barbarie”. Esta primera mirada se constituye, según Navarro Floria, en la plataforma que legitima la política de conquista. La idea de “vacío” se trasluce claramente, por ejemplo, en las políticas territorianas, sobre todo en la Ley de Territorios (1532 en 1884), que predomina sobre otros proyectos y diseños territoriales (Mitre en 1872 y Pellegrini en 1900) (Navarro Floria, 2001 y 2002). La fuerte recurrencia de ciertas metáforas, como las del “desierto”, y el “espacio vacío”, deben entenderse como la institucionalización de una imagen, de una mirada particular acorde con el discurso científico que contribuía a la internalización del territorio como uno de los componentes de la ideología colectiva nacional; sólo el territorio definía las fronteras de la inclusión y si bien la idea de “desierto” estaba puesta en el referente empírico territorial, el “vacío” era asumido como la ausencia de “civilización”, legitimando la conceptualización del espacio como espacio abandonado de cultura.

En este sentido, hemos observado en otras investigaciones, que las etapas correspondientes al discurso científico enunciado no tienen un correlato punto a punto con el discurso escolar que visualizamos a través de los textos, por el contrario la trasposición didáctica operó yuxtaponiendo las categorías (Teobaldo y Nicoletti, 2009). Básicamente, se presentaron varias propuestas para resolver la cuestión indígena de la Patagonia: la distribución de personas y familias, la colonización por el Estado nacional, la evangelización de parte de la Iglesia y la propuesta educativa-colonizadora de la Congregación Salesiana.

Todas estas políticas se proponían asimilar a la población indígena, fusionarla con el resto del país, transformándola en sedentaria, en trabajadora útil, etc. Se entendía, de acuerdo con la ideología liberal dominante, que todas las personas sometidas a la jurisdicción del Estado y nacidas en el territorio nacional eran ciudadanos y ciudadanas argentinos. Es decir que tenían, en principio, los mismos derechos y obligaciones que la Constitución Nacional consagraba para cualquier otro argentino. Sin embargo, la evidencia de la diversidad cultural –el hecho de que no comprendieran la lengua castellana, por ejemplo– y las ideas racistas de la época contribuían a crear una imagen de inferioridad: no podían ejercer todos sus derechos y obligaciones, y muchos pensaban que eran naturalmente incapaces y nunca lo lograrían. Como consecuencia de esa imagen de inferioridad, los indígenas fueron considerados, en muchos casos, legalmente “menores”, como los niños, las mujeres o los discapacitados mentales. Las propuestas fluctuaban entre la discriminación y la protección de los que eran vistos como diferentes e inferiores. En consecuencia, se entendía que lo mejor que las instituciones públicas podían hacer por ellos era aculturarlos, ayudándolos y obligándolos a romper lo más pronto posible con su cultura y sus pautas tradicionales de vida en comunidad, de asentamiento, de movilidad,

de solidaridad, de actividad económica, etc., y llevándolos a una forma de vida cristiana, occidental y capitalista, enseñándoles a trabajar la tierra, a comerciar usando moneda, a vender su fuerza en el mercado de trabajo, a vivir en poblado, a asistir a la escuela oficial, etc.

Por ejemplo, en 1927, Marcelo T. de Alvear reglamentó su accionar mediante un decreto para la administración y la centralización de las políticas estatales destinadas a indígenas. Desde el Ministerio del Interior, con dependencia de la Dirección General de Territorios Nacionales se crearon “Escuelas para indígenas”, que en el caso de los territorios del norte, funcionaban dentro de los ingenios azucareros con el aporte de las empresas. Pero en los Territorios del Sur. “Las políticas indigenistas hasta avanzado el siglo se reducen por lo general a establecer la tutela estatal sobre los indígenas de los territorios nacionales, dejando en cambio que las leyes “del mercado” -o las tradiciones locales- establezcan su dominio en las provincias.” (Lenton, 2005, p.278). En síntesis, el discurso y la política del Estado fue la de “desmarcar” (2005) al indígena para “argentinarlo” e “integrarlo” mediante instituciones estatales al “ser nacional”. Un claro ejemplo en nuestra zona fue la Aldea Escolar “Villa Llanquín”, creada en 1941 a solicitud de la comunidad Llanquín (Assaneo,2020).

Agustín Assaneo afirma en su tesis que la pertenencia aborígen no sólo era una “marca étnica” sino una explicación cultural y pedagógica con rasgos biologicistas que caracterizaron al desarrollo intelectual de estas poblaciones como “deficiente”, que sería suplida por la escuela urbana. Este autor, investigó especialmente el proyecto de la Aldea Escolar del Inspector Ratier quien sostuvo que: “... El indio o el criollo son accesibles a una recuperación educativa (...) que será el regreso del hombre autóctono a sus lares, en una asimilación moderna que lo transformará en algo positivo” (Ratier, 1960, p. 46). Finalmente Assaneo estudia como el inspector imaginó que la curricula para educar indígenas debía tener dos características: “la adaptación regional” y la enseñanza práctica. “Esta propuesta puede haber sido una respuesta a dos problemas diferentes con una intersección común: la supuesta incapacidad de los alumnos y la necesidad de educar en formas “civilizadas” sobre la relación con el territorio. La forma de enseñanza debía tener llegada tanto a los estudiantes como a las familias y debía poder crear nuevas formas de producir y reproducirse en el lugar que habitaban” (2020, p. 265).

### **3. “Infieles”, “civilizados y católicos” e “indígenas conversos”**

La clara adhesión al creacionismo y al evolucionismo sociocultural del que participaba la Iglesia de la época, tenía su correlato en la fundamentación que Don Bosco realizaba de la evangelización indígena cuando adhiere a la tradición misionera fundada en el siglo XVI, al afirmar la unicidad del género humano y la asignación de la culpa de los “hábitos salvajes” al demonio (demonización), lo que suponía a los indígenas víctimas y no culpables. Las posibilidades de redención estaban para Don Bosco claramente enunciadas: Dios a través de la Congregación Salesiana podía proveer misioneros, que siguiendo el plan presentado, los evangelizaran y educaran para lograr la única posibilidad de salvación (Nicoletti,2005). Esto no significaba que no adhiriera a la categorización de “salvaje” que aparece profusamente en sus escritos. Una categoría propia del pensamiento decimonónico y de la Iglesia de su tiempo: ser cristiano es ser civilizado. Fiel al magisterio de la Iglesia y a las directrices del Concilio Vaticano I (1869), Don Bosco fue construyendo de acuerdo a sus concepciones teológicas y de la información científica

disponible en Europa sobre la Patagonia, este concepto del indígena “infiel” como base y justificación de su tarea misionera. Concepto que enunció en reiteradas oportunidades ante el Colegio De Propaganda Fide por medio de sus informes (Ceria,1959) y de su escrito central La Patagonia e le terre australi del Continente americano (1876).

Desde esta fundamentación se exculpó a los indígenas de su “naturaleza indómita”, separándose de las afirmaciones del autor del que principalmente se sirve en su informe , para categorizarlos como “infieles”, desconocedores de la verdad por ignorancia y no por falta de inteligencia (Bosco, 1988). Este concepto incluía la posibilidad de aprendizaje de cada grupo indígena, de acuerdo a las teorías ambientalistas vigentes en la época.

Esta premisa partió seguramente de la convicción, común en las ideas de la época, que algunos grupos humanos carecían de una verdadera capacidad de intelección por no poseer los recursos culturales adecuados de la ciencia moderna (Geertz, 2000). Coincidiendo además con la categorización de minoridad que desde la ley el Estado le imponía al indígena, los misioneros consideraban que “un indio adulto es simplemente un niño grande” (Marabini, 1906) de allí que el sistema de reducciones o colonias fuera la opción más buscada y el concepto de “civilización” como grado máximo del progreso. ¿Cómo pensaban remediar los Salesianos esta diferencia en el caso de los indígenas patagónicos? Milanésio propuso a la educación en el trabajo agrícola y fundamentalmente la educación en la fe católica, como herramienta vital para el progreso en la “civilización”. Esta posibilidad estaba latente en el reconocimiento de una humanidad indígena contenida en una ley natural en estado puro, pero “algo entorpecida”. Para que los indígenas pudieran desarrollar estos principios incompletos y convertirse efectivamente en “buenos cristianos” y “buenos ciudadanos”, la acción misionera y educativa resultaba pues indispensable. La prédica misionera los ayudaba entonces a “perfeccionarse paulatinamente tanto en el orden moral como material” (Milanesio, 1890).

A los “bárbaros y salvajes” dentro del discurso estatal la introducción de la variable misionera suma a estas categorías la del indígena “infiel”, “bautizado”, “reducido” y “redimido”. El indígena “converso”, nos presenta a los aborígenes como “salvajes” pero “redimidos”, iguales a todos los hombres porque son creación de Dios y por la incorporación mediante el bautismo como hijos de la Iglesia, pero diferentes a los “otros” ante la necesidad de “civilización”, protección y educación en la fe católica. Un indígena que se incorpora a la “civilización” porque es hijo de la Iglesia deja entonces de representar un “peligro para el progreso” (Lemoine-Amadei y Ceria 1981-1989).

#### **4. La Congregación salesiana en Patagonia: educar “infieles”**

Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, los Salesianos e Hijas de María Auxiliadora, lograron expandirse y establecerse en toda la Patagonia. Como para el Estado las administraciones impuestas en el espacio fueron los Territorios Nacionales, para la Iglesia y la Congregación salesiana lo fueron las diócesis y el Vicariato y Prefectura apostólica. Mientras que la Patagonia correspondía jurisdiccionalmente a la Arquidiócesis de Buenos Aires, los Salesianos gestionaron ante la Santa Sede una jurisdicción propia: el Vicariato y la Prefectura apostólica. Administraciones basadas en la consideración de territorios “ad gentes” para misionar. Se consideraban las misiones ad gentes al: “trabajo desarrollado por quienes portaban el mensaje cristiano en tierra paganas o heréticas” (Favale, 1977, p.16). En 1884 fueron aprobadas estas administraciones por el Vaticano nombrando a Giovanni Cagliari como Vicario y a

Giuseppe Fagnano como Prefecto apostólico. Sin embargo, estas figuras nunca fueron reconocidas por el Estado argentino (Nicoletti,2017).

Durante esta etapa, las misiones en la Patagonia se organizaron bajo dos modalidades: misiones volantes en la Patagonia continental y reducciones en la Tierra del Fuego. Las misiones volantes fueron confeccionadas mediante circuitos de corto y largo alcance, utilizando los espacios urbanizados como base, a través de la guía de baqueanos y pobladores, para adentrarse en las misiones rurales. De allí que en Río Negro se siguiera fundamentalmente el curso de los ríos para adentrarse hacia la cordillera, en Neuquén la geografía triangular y en el Chubut se establecieran misiones costeras y cordilleranas que ensamblaban con las misiones rionegrinas. El extenso territorio de Santa Cruz fue atendido desde Tierra del Fuego, como parte de la prefectura apostólica, estableciendo misiones volantes en el sur del territorio y su costa y reducciones en la isla.

Las Congregaciones salesianas fundaron parroquias y escuelas en las poblaciones para continuar en las zonas rurales mediante misiones itinerantes. En la Patagonia Norte, Viedma se organizó el complejo misionero-educativo más importante de la en cuanto a su oferta: el Colegio San Francisco de Sales de Artes y Oficios (1884), las Hermanas con su colegio de niñas “María Auxiliadora” (1884) y la Escuela Normal Popular Mixta (1917), que inició junto con el Estado el camino para la implementación de la enseñanza media. En el Territorio de Neuquén Chos Malal se organizó con parroquia y colegio desde 1888 y Junín de los Andes con misión y colegios de Salesianos e Hijas de María Auxiliadora (1892 y 1898). ). Desde 1895 Rawson pasó a ser sede parroquial y misionera. La primera misión desde Rawson atravesó el ancho del territorio hasta la cordillera. Las giras misioneras chubutenses se diseñaron de modo circular: de los centros costeros y cordilleranos partieron algunas líneas que atravesaron el territorio en su zona norte y costearon sus ríos principales. Santa Cruz presentó una realidad diferente por su pertenencia a la prefectura apostólica (1887). Monseñor Fagnano organizó las misiones volantes desde la sede central en Punta Arenas, por lo tanto, los circuitos misioneros se concentraron en la costa sur de Santa Cruz, desde Río Gallegos (1899) hasta San Julián (1910). Estos sitios y Puerto Santa Cruz constituyeron los puntos de misión que sustentaron los circuitos. Tierra del Fuego con sus reducciones, su administración binacional y la alianza empresarial con los Estados presentó otra realidad. Nuestra Señora de la Candelaria en Río Grande (Argentina) y San Rafael en isla Dawson (Chile), fueron las reducciones principales.

Además, los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadoras fundaron paralelamente al sistema estatal, el sistema educativo confesional y privado, denominado por entonces “de escuelas particulares” desde 1880. Al igual que el Estado, la Congregación fue responsable de la construcción material e inmaterial del territorio patagónico. La centralidad del Estado, las distancias, la inadecuación de la norma y la falta de recursos debilitaron el sistema educativo y a la vez permitieron que se fortaleciera el sistema educativo confesional (AGN, Ministerio del Interior, 1892, leg. 1, exp 293, ff.2-11), lo que llevó a diferentes enfrentamientos en pleno proceso de laicización del Estado (Nicoletti, 2000 y 2007). La Ley 1.420 alcanzaba también a las escuelas particulares y si bien quitaba la obligatoriedad de la religión católica, el Estado siguió sosteniéndola de forma optativa por fuera del horario de clase y la amplió a diferentes cultos (art.8): “es necesario que el C.G. de E. que ejerce superintendencia sobre ellas, obligue a estos señores a cumplir estrictamente con el programa existente, que ha sido y es, el formulado y mandado observar como la fiel expresión de nuestras leyes (Memoria del Gobernador de Río Negro al Ministro del Interior, T III,1895, pp.93-124).

Los Salesianos e Hijas de María Auxiliadora, como congregación misionera y educativa, tuvieron que adherir a los principios de la ley 1420, tal como lo informaba Giovanni

Cagliero al Ministro de Culto e Instrucción Pública Antonio Bermejo: “La Religión, base de nuestro sistema de educación, [está] hermanado con el Programa Oficial que señala la ley de Educación Común.” Pero su propia pedagogía, sus textos y editoriales, la división por sexos que había desaparecido con la Ley 1420 (Díaz, 1900, p.178), los internados escolares para quienes vivían en zonas rurales, orfanatos y escuelas de artes y oficios, constituyeron una opción para una buena parte de la población norpatagónica (AHS-ARS/BA,Caja 20.7. Relación inédita del Obispo Cagliero a Propaganda Fide, Patagones 22/7/1889).

La Ley 1420 los obligó a adaptarse a la norma y estructurar su sistema hacia una educación política para la ciudadanía con un sentido patriótico y argentinizante, requerido por el Estado para la educación elemental, especialmente en zonas de frontera y en la recientemente conquistada Patagonia. Tanto los Salesianos como el Estado ordenaron su sistema educativo en función de “la constitución de diferentes sujetos políticos y sociales” (Teobaldo y García 2002, p. 27), donde surgieron coincidencias sobre un mismo objetivo: la “ciudadanización” y la “argentinización” de la infancia en Patagonia a través de la escolarización, a la que los Salesianos agregaron la “conversión al catolicismo”. En otro sentido, las formas de colonización y dominio estatal sobre el territorio tuvieron más que ver con la instalación de “presencias civilizadoras”, como la construcción del ferrocarril –en manos de empresas de capital británico- o del telégrafo en lugares relevantes o estratégicos, creando una lógica marcada de centros y periferias.

Tal como señalaba el inspector nacional Díaz la Congregación buscó implementar en la región aquello que se denominaba “enseñanza práctica” (Díaz, 1890, p.19). El objetivo de la escuela agrícola de esta etapa histórica, tanto desde el Estado como desde los Salesianos, fue generar arraigo en las poblaciones rurales pero “civilizando las costumbres del campo”, erradicar el analfabetismo y socializar a las comunidades rurales incorporándolas, siempre como mano de obra al aparato productivo (Assaneo y Nicoletti, 2018, pp. 204-231). Por ejemplo, las escuelas agrícolas que se fundaron especialmente en el río Negro hacia el Valle Medio y el Alto Valle, lo que dio lugar a la experiencia fundacional de las Escuelas de Agricultura práctica: “San Miguel” (1889) en General Roca posteriormente Escuela agrícola “San José” (1907) en J. J. Gómez, “Sagrado Corazón” en Fray Luis Beltrán (1917) y la Escuela agrícola “San Isidro Labrador” (1914-1932). Las escuelas agrícolas salesianas se constituyeron tempranamente en Viedma, Fortín Mercedes y General Roca (hoy Padre Alejandro Stefenelli). Estas escuelas fueron acompañadas por obras de riego en los valles norpatagónicos y observatorios meteorológicos, que ya se habían comenzado a desarrollar en Italia con Francesco Denza. En 1881 el *Bollettino Salesiano* publicó “Un proyecto de una red meteorológica en América del Sur a cargo de los salesianos”. (*Bollettino Salesiano* 1881, N° 12, pp. 12 y 13).

Las escuelas agrícolas salesianas en la Patagonia fueron pioneras en el sistema educativo, he intenaron ser signos contra modélicos que supieron leer más allá de la explotación y el beneficio latifundista. Su objetivo “civilizador y evangelizador” constituyó la base de su proyecto. Los Salesianos entendían que era clave la implementación de irrigación artificial para estimular la producción de cereales y las escuelas agrícolas como laboratorios para las prácticas de agricultura, siguiendo aquellos principios de Don Bosco de evangelización de los hijos a los padres.

Basta relevar que los mismos hijos de los indígenas, ahí educados cuando vuelven a sus ranchos son felices propagadores de los principios agrícolas que han aprendido. Así en estas tierras lejanas, junto a la luz del Evangelio se hace siempre



conocer y apreciar aquella gran fuente de beneficio material, que es la agricultura (Boletín Salesiano, año XXV, N° 12, 1905, p. 367).

Por ejemplo, la escuela “San Miguel” fundada por el Salesiano Alessandro Stefenelli, estudiada por Silvia Omenetto (2017). Estas escuelas pensadas como internados en las que podrías los niños y jóvenes ser: “instruídos y moralizados con una enseñanza completa elemental y religiosa al mismo tiempo durante el día bajo la guía de hábiles agricultores e industriales se les enseñaría a cavar la tierra y los productos más apropiados para utilizarlos de la manera más conveniente”.<sup>5</sup>

Los alumnos de la Escuela de Agronomía podrán proporcionar más tarde buenos agricultores, ya sea para trabajar la tierra que ellos mismos podrían obtener en las colonias fundadas o por fundar, o para servir a los propietarios de establecimientos agrícolas que necesitan este elemento, hoy tan escaso.<sup>6</sup>

## Conclusiones

En 1879 es el clivaje de dos procesos de larga duración: la apropiación del Estado (antes de la Corona Española) y de la Iglesia del territorio patagónico (desde las misiones jesuitas cordilleranas). Durante el siglo XIX se concretaron con la campaña militar de Julio Roca y la llegada de Congregaciones salesianas: Salesianos e Hijas de María Auxiliadora. Ambas agencias desplegaron su poder y ocuparon el territorio mediante jurisdicciones propias y distintos mecanismos de sujeción, adoctrinamiento y disciplinamiento para los pueblos originarios sobrevivientes y para los nuevos pobladores patagónicos. A través de los Territorios Nacionales, las diócesis y el Vicariato y Prefectura apostólica, ambas instituciones disputaron poder en un contexto de fuerte laicización de los estados nacionales.

Hemos analizado cómo el Estado nacional y la Iglesia, representada por las Congregaciones salesianas en la Patagonia, elaboraron discursos que pervivieron en representaciones sobre las poblaciones indígenas condicionando su posibilidad de ser educados. La Ley 1420 de Educación común fue clave en la disputa para la constitución del sistema educativo. Sus brazos ejecutores fueron los Inspectores nacionales desde el Consejo Nacional de Educación, imperando el centralismo como factor decisivo de poder. El discurso de “barbarie, salvajismo e incivilización”, sobre los pueblos originarios que sobrevivieron a las campañas militares de exterminio fue común a ambas agencias que sostuvieron con distintas metodologías el tutelaje, la minoridad y la subalternidad que se proyectaron en gradientes de ciudadanía desde el Estado y en el adoctrinamiento en la religión católica y administración del bautismo para su incorporación a la Iglesia. Mientras el Estado justificaba sus políticas de exterminio con el espacio vacío, “sin indios salvajes”, para la Iglesia el vacío no era de habitantes, sino de religión y civilización pues fueron justamente los pueblos originarios los que justificaron su presencia en tierra ad gentes para evangelizar infieles.

---

<sup>5</sup> Omenetto, 2017 cit. ACS, CHI80409: Alessandro Stefenelli autobiografía, 1899, p. 161.

<sup>6</sup> Omenetto, 2017 cit. ACS, CHI80409: Alessandro Stefenelli autobiografía, 1899, p. 161.

Las Congregaciones salesianas, elaboraron a su vez el discurso del indígena “infidel” que si bien sostenía los principios de barbarie, exculpaba a los indígenas como desconocedores de la verdad de la fe católica y los transformaban en sujetos pasibles de ser educados y evangelizados. El Estado buscaba integrar por la fuerza a los pueblos originarios en calidad de argentinos pero segregándolos sin garantizarles los derechos ciudadanos y dejándolos en los márgenes del sistema capitalista como mano de obra. Los Salesianos, valiéndose del artículo de la Constitución nacional, que promovía su conversión al catolicismo, disputaron el espacio educativo y buscaban esta integración a partir de la conversión y la educación práctica, especialmente agrícola. Dentro de la Ley 1420 las Congregaciones crearon el sistema educativo confesional y privado que resultó monopólico hasta la segunda mitad del siglo XX, y buscó mediante sus escuelas, “argentinar” “civilizar” y “evangelizar” a los pueblos originarios.

## **Bibliografía**

Assaneo, Agustín. La Aldea Escolar en Villa Llanquin: Educación para indígenas en el Territorio Nacional de Río Negro (1933-1967). Tesis doctoral. UBA. 2020.

Assaneo, Agustín y Nicoletti, María Andrea. "Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945)". *Historia Social y de la Educación*. Hipatia Press, Barcelona. Vol.7 No. 3 Octubre 2018. 204-231.

Bonaudo, M. y Mauro, D (2014). Las paradojas del Reformismo Liberal. De la experiencia de la Liga a la construcción del partido (1897-1931). *Estudios Sociales*; 46, 119-144.

Favale, Agostino, “Le misión cattoliche nei primordi della congregazione salesiana”, en Scotti, Pietro (ed.), *Missioni salesiane, 1875-1975. Studi in occasione del Centenario*, Roma, LAS, 1977.

Geertz, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, 1983.

Lenton, Diana, “De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)”, *Corpus*, vol. 4, N° 2, 22 diciembre de 2014, en línea: <<http://journals.openedition.org/corpusarchivos/1290>>. Consulta: 30 de enero de 2019.

Mombello, Laura, *Por la vida y el territorio: disputas políticas y culturales en norpatagonia*, Mar del Plata, UNDEM, 2018.

Nicoletti, María A. Una imagen alternativa sobre la conversión y educación del ‘indio’ de la Patagonia. Don Bosco y la Congregación Salesiana, la ‘imagen previa’ y la ‘imagen in situ’”. En: Mirta TEOBALDO, (Dirección), GARCÍA, Amelia Beatriz (Codirección). *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia, Neuquén, 1884-1957*. Arca Sur, abril 2000.

Nicoletti, María A. “La acción salesiana en el marco de la consolidación de la Nación en la Patagonia (1880-1920): el Estado argentino, la Iglesia y la Congregación salesiana en un territorio en disputa” y “Las misiones salesianas en el marco de la consolidación de la Nación en la Patagonia (1880-1920): la acción evangelizadora”, en Fresia, A., M. A. Nicoletti y J. Picca, *Estado e Iglesia en Patagonia. Repensando las misiones salesianas*, Buenos Aires, Prohistoria y Ediciones Don Bosco, 2016, pp. 77-92 y 93-120.

Nicoletti, M. A. . Patagonia: misiones, poder y territorio. Bernal.UNQ. 2020

Nicoletti, M. A. Controversias y enfrentamientos ante la formación del ciudadano: los informes “Escuelas del Sud” del vocal JB Zubiaur y “Los Salesianos del Sud” de P. Marabini, sdb (1906). Archivum, XXIII, 105-117. 2004

Nicoletti, M. A. y Navarro Floria, P. Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz (1910). Historia de la Educación. Anuario, (5), 2004, 121 -137.

Omenetto, Silvia, Le prime ‘escuelas agrícolas’ salesiane in Argentina (1875-1910) come sedimenti materiali nel processo di territorializzazione, Roma, Università Roma III, 2017.

Quijada, M. (2000). El paradigma de la homogeneidad, in Quijada, M., Bernand, C. y Schneider, A., Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX, Madrid, Centro Superior de Investigaciones Científicas. 15-56.

Rosso, G. (1950). “La geografía delle missioni”. Atti XV Congresso Geografico italiano. Vol. II. Torino. ITER.

Ruffini, M (2007). La pervivencia de la República posible en los Territorios Nacionales. Bernal. Universidad Nacional de Quilmes.

Southwell, M (2015). “La Ley 1420 y la tarea de los Inspectores escolares”. Anuario de Historia de la Educación, vol. 16, N° 1 63-72.

Teobaldo, Mirta y García, Amalia B. *Actores y Escuelas, Una historia de la educación de Río Negro*, Buenos Aires, Grupo Editorial Multimedial, 2002.

Teobaldo, Mirta y Nicoletti, María Andrea. “Entre Centauros y Santos: los indígenas de la patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncura”, en: Artieda, Teresa (Comp). Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de Nación. Luján, Universidad Nacional de Luján.2009.

Teobaldo, Mirta y Nicoletti, María Andrea. “Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886 – 1940”, Quinto Sol. Revista de Historia Regional, Instituto de Estudios Socio- Históricos, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, año 11, número 11, 2007.

Zaidenberg, Cielo, Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur, Buenos Aires, Prohistoria, 2016.

Zanatta, L. y Di Stefano, R. (2000). Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX. Grijalbo-Mondadori.

## **Fuentes**

AHS ARS/BB, Milanesio, Domenico, *Manuscrito, Rasgos etnográficos de los indígenas de la Patagonia. Imperiosa necesidad de educarlos*, 1890.

Bollettini salesiani, 11,1879; 12,1881; 12,1905.

Bosco, Giovanni, Epistolario (1876-1877 y 1882-1883), edición de Francesco Motto, introduzione, testi critici e note, vol. V y vol. VII, Roma, LAS, 2012 y 2019.

— y Giulio Barberis, *La Patagonia e le Terre Australi del Continente Americano*, estudio crítico de Jesús Borrego Roma, LAS, 1988 [1876].

Díaz, R.B. (1890). Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales. Correspondiente al año 1890. *El Monitor de Educación Común*, XI (201), 129-150.

Díaz, Raúl, *La educación en los Territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1910,

Dirección General de Estadística de la Nación, 1885.

Lemoyne, J., A. Amadei y E. Ceria, *Memorias biográficas de San Juan Bosco*, Madrid, CCS, 1981-1989, tt.XVII y XVIII.

Marabini, Pedro, *Los salesianos del sud. Trabajos y riquezas. Contestación al Informe "Las Escuelas del Sud"*, del Dr. J. B. Zubiaur, vocal del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, Pío IX, 1906.

Memoria del Gobernador de Río Negro al Ministro del Interior, T III, 1895.

AGN, Ministerio del Interior, 1892, leg. 1, exp 293