

La Patagonia en los primeros textos escolares argentinos (1862-1877)*

Pedro Navarro Floria**

Resumen:

Paralelamente con la construcción institucional del Estado nacional argentino, entre la Constitución de 1853-1860 y la consolidación en la década de 1880, se estableció una red de Colegios Nacionales para la formación de las *élites* dirigentes que gobernarían la Argentina hasta la década de 1910. Sus planes y programas de estudio y sus libros de texto buscaron canonizar una imagen unificada de la nación y de su territorio. En ese marco, la Geografía jugaba un importante rol político.

En los primeros textos nacionales de Geografía, la Patagonia era representada, por un lado, como un espacio *indiscutiblemente sometido a la soberanía argentina*; por otro lado, se proponía la visión de una tierra *radicalmente desconocida y vacía*. Ninguna de las dos imágenes era verdadera, pero las dos eran políticamente útiles. Esta conclusión surge del análisis del *Curso completo de geografía* (1866) de Alfredo Cosson y de dos obras de una década después: los *Elementos de geografía* (1877) del mismo autor y la *Geografía de la República Argentina* (1877) de Juan María Gutiérrez.

Abstract:

Parallelly with the institutional construction of the Argentinean national State, between the Constitution of 1853-1860 and the consolidation in the decade of 1880, a net of National Schools was settled down for the formation of the directing elites that they would govern the Argentina until the decade of 1910. Their plans and study programs and their text books looked for to canonize an unified image of the nation and of their territory. In that framework, the Geography played an important political role.

In the first national texts of Geography, the Patagonia was represented, on one hand, as a space *unquestionably subjected to the Argentinean sovereignty*; on the other hand, it intended the vision of a *radically unknown and empty earth*. None of the two images was true, but both were politically useful. This conclusion arises of the analysis of the *Complete Course of geography* (1866) by Alfredo Cosson and of two works of one decade later: the *Elements of Geography* (1877) by the same author and the *Geography of the Argentine Republic* (1877) by Juan María Gutiérrez.

* El presente trabajo forma parte del proyecto del autor sobre *La construcción ideológica de la Patagonia, 1830-1879* (CONICET). Agradezco particularmente los aportes y comentarios del Dr. Horacio Capel (Universidad de Barcelona).

** Universidad Nacional del Comahue.

Una tierra de «espantosos huracanes y terribles terremotos», que «pertenece de hecho y de derecho a la República Argentina». Esta contradictoria frase expresa, en unas pocas palabras tomadas de los libros analizados, los dos contenidos centrales que convivían en los textos escolares destinados al sistema educativo estatal en las décadas de transición de 1860 y 1870, acerca de un territorio que, al mismo tiempo que arrastraba el estigma de «tierra maldita» y desconocida, comenzaba a ser propuesto como parte integrante de la Nación y como escenario del progreso futuro.

En este trabajo, nos proponemos analizar las representaciones de los territorios pampeano-patagónicos del Sur argentino en dos obras del profesor del Colegio Nacional de Buenos Aires Alfred Cosson –el *Curso completo de geografía* (1866) y los *Elementos de geografía* (1877)– y en un trabajo de Juan María Gutiérrez –su *Geografía de la República Argentina* (1877)–, en el contexto político en que se produjo el establecimiento de los Colegios Nacionales para la formación de las élites dirigentes que gobernarían la Argentina hasta la década de 1910. Los contenidos de estas obras son demostrativos del divorcio provisorio que en esas décadas distanciaba los conocimientos científicos sobre la Patagonia de los propósitos políticos sobre el territorio: de un lado, al tiempo que los reclamos de Chile y de la Argentina sobre la Patagonia definían los términos del conflicto y que los Colegios Nacionales proponían una visión unificada y unificadora de la Nación, se mostraba un espacio *indiscutiblemente sometido a la soberanía argentina*; de otro lado, al compás de los avances de la Geografía nacional, se proponía la visión de una tierra *radicalmente desconocida y vacía*. Ninguna de las dos imágenes era verdadera, pero las dos eran políticamente útiles, y constituían los ejes sobre los cuales la Geografía nacional se constituyó tempranamente como asignatura escolar y se enseñó en los Colegios Nacionales hasta los primeros años del siglo XX.

Geografía escolar y Nación

Frente a «la existencia subyacente de una precaria pero real base material de organización nacional» a partir de la unificación del Estado en 1862, según Quintero Palacios se plantea el problema de «formar una nueva conciencia social entre las diferentes fracciones dirigentes» que vinculara sus intereses particulares, a través de la constitución de un sistema educativo estatal (Quintero Palacios 1995:17-25). En la «red de Colegios Nacionales» formada entre la organización del Nacional de Buenos Aires en 1863 y la erección de los catorce colegios nacionales existentes al terminar la presi-

dencia de Sarmiento, se formó la clase dirigente de los siguientes cuarenta años. Entre ellos, algunos personajes de decisiva importancia en el proceso de incorporación de la Patagonia a la nación, como Estanislao Zeballos, Nicasio Oroño y Julio A. Roca: así, según la misma autora, «se comprende inmediatamente la significación histórica que cobran en este contexto los contenidos curriculares y, consecuentemente, los referentes disciplinarios de las asignaturas escolares».

Desde el plan de estudios de 1863, se incorporó el estudio de la Geografía argentina en los primeros años, como parte integrante y auxiliar de la Historia, sin que esto haya tenido antecedentes similares en las instituciones educativas rioplatenses. La hipótesis central de Quintero Palacios vincula el surgimiento e institucionalización de la disciplina geográfica con la aparición del Estado moderno, a través de la idea de que:

«La Geografía se institucionalizó y perduró como asignatura independiente en los sistemas de enseñanza regulados por el Estado porque cumplió un papel específico en la formación ideológica del Estado-Nación moderno; el discurso geográfico escolar podía justificar la exclusividad de la nación estatal como comunidad legítima de pertenencia social y su inevitabilidad como orden institucional trascendente a toda elección política voluntaria, mediante la construcción de un conjunto de representaciones naturalizadas del más evidente de sus referentes materiales: el territorio.» (Quintero Palacios 1995:9-10)

En función de esto, la escolarización nacional del discurso geográfico parece haber sido, para los estudiosos de la historia de la Geografía, anterior e independiente de la producción científica de la disciplina, lo que ayudaría a explicar el divorcio señalado entre los escasos conocimientos sistemáticos sobre el territorio y el largo alcance de los proyectos políticos. La relación entre los conocimientos científicos y los conocimientos transmitidos por la escuela ha sido un problema abordado en los últimos años por los historiadores del currículum. La forma en que el discurso escolar recontextualiza y reestructura el discurso científico en cada caso ha sido analizada por Ivor Goodson (*School Subjects and Curriculum Change*, 1983), que postula la existencia de grupos al interior de las disciplinas «que pugnan por el control del currículum...», que dependen en grado variable de las disciplinas académicas y que han sido protagonistas del cambio curricular» en función de «conexiones bien establecidas con los criterios de asignación de recursos y las perspectivas de trabajo y carrera asociados» (Dussel 1992:87-88). En este sentido, los autores que estudiamos aquí fueron, de una u otra

forma, funcionales no tanto a una comunidad científica que controlara mediante la «rendición gustosa» de sus subordinados (Dussel 1992:88) el campo curricular, sino a una *clase política* nacionalista interesada en construir y transmitir cierta imagen del país: Gutiérrez como intelectual-político –en ese doble rol tan frecuente en la América Latina del XIX– que pertenecía a esa clase de pleno derecho, y el profesor nacional Cosson –como también el rector Jacques– en un rol académico subordinado al mismo proyecto.

La pobreza científica de los contenidos geográficos quedaría disimulada bajo el aspecto de la descripción erudita, destinada a despolitizar –en el sentido de desactivar la carga conflictiva del dato científico, de por sí provisorio– y naturalizar –en el sentido de deshistorizar, de ocultar el proceso gracias al cual la realidad fue constituida– los contenidos sobre un territorio en disputa. «El argumento nacionalista funciona a través de la evidencia..., su eficacia se mide por su grado de despolitización, por la objetivación de su discurso sobre la realidad, por su pasaje de la demostración a la descripción.»¹ En los textos analizados, la evidencia del argumento aparece sostenida, en efecto, por la fuerza de una descripción nunca matizada ni relativizada: el texto descriptivo se convierte aquí en una herramienta de la apropiación discursiva del espacio nacional y de la fijación de su imagen.

El principal operador político de esta temprana escolarización de la Geografía fue el primer presidente de la Argentina unificada, Bartolomé Mitre, participante en 1843 del Instituto Histórico Geográfico de Montevideo creado por Andrés Bello, y fundador en 1854 del Instituto Histórico Geográfico del Río de la Plata, que según su Reglamento «tiene principalmente por objeto el estudio de la historia, de la geografía y de la estadística de la República Argentina en particular y de la América en general». «La creación del Instituto Histórico-Geográfico en Buenos Aires respondía, en efecto, a una preocupación generalizada entre el grupo nacionalista liberal: la compilación y elaboración de material empírico que permitiera dar cuenta de la singular riqueza de la Nación en términos de patrimonio natural, población y tradición cristalizada en productos culturales» (Quintero Palacios 1995:57-58). En ese contexto, y contradiciendo la proposición tradicional de que estas instituciones y tareas habrían fundado una «Geografía científica nacional»:

«La Geografía no parece aludir más que a un sustantivo colectivo, que permitía referirse al estudio científico de los diversos procesos y elementos físicos observables sobre determinadas porciones de la superficie terrestre, aleatoriamente definidas en cuanto a su extensión y límites; o, en

otros casos, reseñas informadas de los que se consideraban aquellos rasgos más característicos de diversas naciones del planeta... distintas formas de descripción erudita...». (Quintero Palacios 1995:61-62)

En su periodización sobre las relaciones argentino-chilenas, Lacoste aporta algunos datos importantes a fin de comprender la influencia mutua entre las iniciativas de ambos países hacia los territorios situados al sur y la construcción de los respectivos Estados nacionales (Lacoste 1999:5-8). En primer lugar, se debe tener en cuenta que después de Caseros, comenzaron las relaciones diplomáticas permanentes y se abrió el espacio de diálogo que permitiría la celebración de los tratados de 1856 y 1881. Incluso «hay algunos planteos interesantes de integración, como la reivindicación del principio de 'cordillera libre', vigente de 1856 hasta 1868». Sin embargo, a partir de entonces y progresivamente desarticulado el «tapón» indígena por el avance de las fronteras militares, Argentina y Chile quedaron frente a frente y llegó el momento de delimitar las áreas de uno y otro en el espacio conquistado. Con el propósito de lograr ventajas para el propio país en el proceso de fijación de límites, políticos, académicos y científicos de cada lado trabajaron en la generación de explicaciones y justificaciones de las respectivas posiciones. Los contenidos de los sistemas educativos, debido a su potencial multiplicador, es obvio que no permanecían ajenos a este proceso, y una evidencia de esto está en la temprana exposición y descripción, en los textos escolares, de unos límites del territorio nacional que todavía estaban lejos de hacerse efectivos sobre el terreno.

La Patagonia en los textos escolares

El tratado con Chile de 1856 y el principio de «Cordillera libre» mantuvieron vigencia mientras duró un entendimiento tácito entre ambos países, que por entonces coincidían en un movimiento expansivo hacia el norte: Chile en perjuicio de Bolivia, y la Argentina en el marco de la guerra de la Triple Alianza contra el Paraguay (Lacoste 1999:7). El primer texto de Geografía argentina destinado a los Colegios Nacionales es el *Curso completo* de Cosson, de 1866, coincidente con el final de esta etapa de armonía y con los primeros aprestamientos para el conflicto. Cabe recordar que todavía en 1869 se editaría en París, con el auspicio del gobierno nacional, el *Atlas de la Description de la Confédération Argentine* de Victor Martin De Moussy, que, como todos sus precedentes y contemporáneos europeos, fijaba el límite sur de la Argentina en el río Negro.

La iniciativa de este primer texto escolar de Geografía nacional es atribuible a dos profesores franceses contratados por el Estado, y que tendrían una fuerte influencia en la formación de las primeras camadas de la *élite* formada en los Colegios: Amédée Jacques (1813-1865) y Alfred Cosson (m. 1881). Ambos exiliados de la Francia de Napoleón III, recalaron primero en Montevideo y después de Caseros en el Colegio de San Miguel de Tucumán, que Jacques organizó como rector desde 1858. De Moussy habría sido testigo de la boda de Jacques en Santiago del Estero, en 1857. Cosson dictó Historia y Geografía en Tucumán hasta 1860. El rector proponía poner «énfasis en las aplicaciones de las 'ciencias positivas' (ciencias fáctico-naturales), y [en un conocimiento] orientado casi en su totalidad a las actividades económicas con posibilidades de prosperar en el Río de la Plata» (Quintero Palacios 1995:34), y reservar a la Geografía un papel subordinado al de la Historia. En 1863 ambos se trasladaron a Buenos Aires, siendo Jacques director de estudios del nuevo Colegio Nacional (Quintero Palacios 1995:38) y Cosson profesor en el mismo establecimiento (Quintero Palacios 1995:85, nota 60). Miguel Cané recuerda en las páginas famosas de *Juvenilia* la personalidad destacada del director. En 1865 Jacques falleció, reemplazándolo en el cargo Cosson, que se retiró en 1878 y murió, a su vez, en 1881.

Jacques representaba una postura divergente respecto de la clase dirigente nacional acerca de cuáles serían las disciplinas que servirían de eje para la representación de «la singularidad material de la Nación». Privilegiaba a las Ciencias Naturales, mientras Mitre y sus continuadores priorizaban las Ciencias Sociales. Según Quintero Palacios, el equilibrio favoreció a los objetivos políticos determinados por Mitre, mientras que Jacques le dio al sistema estatal de educación media contenido científico-natural y fundamento erudito (Quintero Palacios 1995:14-15).

Cosson, anticipándose en una década a los nuevos tratados que corregirían y superarían prontamente a De Moussy –*La República Argentina* de Ricardo Napp y la *Description physique de la République Argentine* de Hermann Burmeister, ambas de 1876–, comenzaba su obra haciendo llegar a la Argentina a los 54° de latitud sur (Cosson 1866:32), es decir hasta el extremo sur continental y sin tomar en cuenta el archipiélago de la Tierra del Fuego. Sin embargo, incluye al «Archipiélago de Magallanes» entre los Territorios que acompañan a las catorce Provincias argentinas, junto a los de Misiones, Chaco, Indio del Sur y Patagonia (Cosson 1866:34). Los nombres de estos dos últimos, y en particular el del Territorio Indio del Sur, respetan lo establecido por De Moussy en 1864, en el tercer tomo de su *Descripción*.² Este Territorio Indio se consideraba incluido en la «Llanura argentina o Pampasia» (Cosson 1866:35), nombre que –como el de Mesopotamia– res-

ponde también a la caracterización paisajística de De Moussy. Allí «numerosas tribus de indios salvajes tienen todavía establecidas sus tolderías», mientras que, «como continuación y remate sur de la llanura argentina, extiende la Patagonia sus planicies hasta el estrecho de Magallanes», árida, «azotada por los vientos helados». «Es por lo demás muy poco conocida, y recorrida por indios nómades y salvajes» (Cosson 1866:36).

En el capítulo 12, dedicado a los datos sobre «Clima, producciones, industria, comercio, habitantes, lengua, religión, etc.», se señala que, en una Argentina de lengua española y religión católica, hay todavía «indígenas civilizados e indios salvajes que recorren los bosques del Chaco y la parte sur de la Pampa y de la Patagonia» (Cosson 1866:40).

El análisis específico del Territorio Indio del Sur (Cosson 1866:67-68) lo sitúa de los 34° -latitud inferior a la de Buenos Aires o a la de San Rafael- a los 40° sur –la latitud media del curso del río Limay-Negro-, y de los 62° -la longitud de Bahía Blanca, aproximadamente- a los 72° oeste –meridiano que cruza el territorio chileno en pleno-. Reconoce como límites los de las provincias de Mendoza, San Luis, Córdoba, Buenos Aires, el río Negro y la cordillera de los Andes. Le asigna una población de 30.000 habitantes, de un «origen común» con los de la Patagonia, pero que «por su modo de vivir, han tenido que fraccionarse y aislarse unos de otros, resultando de ello alguna alteración en la lengua madre». Los nombres de las tribus responden al del lugar o al del jefe, pero se agrupan en tres grandes conjuntos: los pehuenches o aucas (en la Pampa hasta el Colorado), los puelches (del Colorado al Negro) «más altos y menos inteligentes que los pehuenches y ranqueles», y los tehuelches (en la Patagonia). Su religión es dualista, su lengua es la «auca», son jinetes diestros y «viven del ganado que roban». Los aucas son, según Cosson, araucanos «modificados en algo por su modo de vivir adecuado a las regiones en que habitan». En cuanto al territorio, describe correctamente el sistema Limay-Neuquén-Negro y el Colorado, «difícilmente navegable», mientras que Mendoza y San Luis «disputan cada día a la barbarie los hermosos terrenos que riegan» el Chadileuvú y el Atuel.

La Patagonia (Cosson 1866:69) queda situada al sur del Territorio Indio, entre los 40° y los 56° sur –esta vez la latitud alcanza al cabo de Hornos- y entre los 65° y los 72° oeste –longitudes correctas aunque sólo aproximadas-. Los límites son, naturalmente, el río Negro, el Atlántico y los Andes. La población, de 34.000 habitantes (4.000 en el «archipiélago de Magallanes»), se compone de tehuelches, y puelches y pampas del río Negro, siendo los primeros «de una estatura notablemente alta». «El interior de la Patagonia es poco conocido», afirma el autor, dando lugar a una descripción corta y pobre pero no errónea.

La caracterización de los pueblos que habitan el territorio argentino se hace en el contexto de una clasificación en seis «variedades» o «razas» no jerarquizadas, que según la óptica biologicista que comienza a ganar prestigio, difieren «por la conformación exterior de la cabeza y por el color de la tez» (Cosson 1866:316). Sin embargo, más adelante el autor vuelve a la terminología propia de la matriz teórica lingüística de raíz romántica, que habla de *naciones* en lugar de *razas* y de *lenguas* en lugar de *rasgos anatómicos*: «La *lengua* es el verdadero y a veces el único rasgo característico que distingue a una nación de otra...» (Cosson 1866:320).

Resulta evidente la referencia a la obra de De Moussy, como fuente de información de Cosson, como así también a los trabajos clasificatorios de Alcide d'Orbigny y sus cálculos –en *El hombre americano* (1839)- acerca del número de habitantes indígenas, muy cercanos a los citados aquí. En definitiva, la síntesis de Cosson se limita a sistematizar para el uso escolar, los conocimientos que circulaban comúnmente: la idea de una Pampa y una Patagonia desconocidas –fundamentalmente al sur del río Negro-, habitadas por pueblos uniformemente bárbaros³ –con menos distinción de matices que en las obras más amplias-, pero, y pese a este desconocimiento y a la falta de una presencia real y efectiva del Estado, *los territorios son presentados como incuestionablemente sometidos a la soberanía argentina*.⁴

¿Cómo evolucionaría la presentación didáctica de los territorios de la Pampa y la Patagonia y de sus habitantes, en los años que corrieron hasta 1877? ¿Registrarían nuevos aportes científicos? Veamos.

El segundo texto de Cosson, significativamente, modifica el orden de los contenidos y muestra un tono fuertemente racista en comparación con el primero. Respecto de los temas que nos interesan, comienza por una «Clasificación de los hombres» (Cosson 1877:28-31) en tres «razas» principales (blanca, amarilla y negra), el desarrollo de la idea de «etnografía», y la distinción de las «razas» en primer lugar por rasgos fisonómicos –incorporando la metodología del «ángulo facial»- y subsidiariamente «por el lenguaje, usos y costumbres». Entre los hombres así clasificados, la «raza blanca... es más activa, emprendedora, ambiciosa, y forma las naciones colocadas al frente de la civilización». La «raza negra... es menos civilizada y parece menos inteligente que las dos anteriores». Entre las «razas secundarias» se encuentran «los salvajes de América, es decir, los indígenas... [que] hoy relegados cada día más por la raza conquistadora, sólo constituyen algunos pueblos pobres y salvajes». También resulta despectivo el lugar que les asigna a estos pueblos indígenas en la escala de las formas de sociedad (Cosson 1877:33-34), que comienza con los salvajes de familias aisladas, continúa con las «tribus, hordas o pueblos nómades» cazadores, pastores o que «vi-

ven también de pillaje y de rapiña», y termina en las naciones o pueblos más civilizados.

Entre las dos primeras categorías se encuentra según Cosson la población indígena americana, los indios que «forman miserables pueblos salvajes, y vagan de un lado a otro por los bosques y lugares incultos, y disminuyen más cada día, a medida que aumenta la población blanca. Algunos indios se han sometido y adoptado las costumbres europeas.» «Los salvajes siguen, los unos un feticismo [*sic*] estúpido, los otros una religión más racional» (Cosson 1877:43).

La Argentina es presentada igual que en 1866, exceptuando la mención –ahora omitida- a las «numerosas tribus» que «todavía» vivían en la Pampa (Cosson 1877:44). El Territorio indio del Sur (Cosson 1877:69-70) también se presenta de igual forma, pero con una población, ahora de 20.000 habitantes, disminuida en un tercio respecto de una década atrás. Tampoco se menciona ahora la existencia de una «lengua madre» común, aunque la clasificación de los pueblos indígenas se mantiene. «Tienen algunos rebaños de vacas y caballos, que renuevan con los robos que hacen a menudo en las estancias fronterizas... Cuando están en paz, mantienen relaciones de comercio...». La Patagonia y el Archipiélago de Magallanes quedan descriptos igual que en 1866, excepto por una disminución similar de la población, ahora de 25.000 habitantes.

Los aportes científicos reconocibles en esta segunda obra, provienen de la antropología física y de la etnografía, y se evidencian contruidos en el marco de una ideología racista y peyorativa del otro. La existencia de los «miserables pueblos salvajes», vagabundos, inferiores, estúpidos y ladrones aunque adoptan las costumbres europeas cuando se someten, choca con la evidencia positiva de su disminución numérica. Una apreciación cuyas bases empíricas no conocemos, que bien puede haber respondido a la realidad en los años en que la presión blanca sobre la frontera se hacía sentir con fuerza irreversible –fundamentalmente en la Pampa-, pero que en este contexto cumple el rol de evidencia del cumplimiento de la ley inevitable de la supervivencia de una «raza superior».

En el mismo año 1877, aparece el texto escolar de Juan María Gutiérrez. Un trabajo que se inscribe más explícitamente en un proyecto pedagógico y en una vieja idea personal. Respecto de esto último, cabe recordar el apoyo que Gutiérrez, siendo primero ministro de Relaciones Exteriores y luego rector de la Universidad de Buenos Aires, había brindado a Martín De Moussy ante los presidentes Urquiza y Mitre, para que pudiera concluir la edición de su obra. Del mismo modo, estimaba la *Descripción* como «punto de partida a los trabajos que deben en adelante hacerse sobre el país, bajo

otra base más formal, más permanente, pero que exige el concurso de muchos y del tiempo»⁵, con lo cual se manifiesta su idea acerca de la necesidad de una revisión sistemática y quizás de una trasposición didáctica de las descripciones existentes sobre el territorio nacional. En cuanto al proyecto pedagógico personal de Gutiérrez, en su «Advertencia» inicial (Gutiérrez 1877:3-5), señala la falta de una obra elemental de Geografía argentina, que sintetice la información recabada por una serie de obras descriptivas extranjeras, no difundidas: las de Woodbine Parish, d'Orbigny, De Moussy – al que considera un descriptor serio y veraz-, Napp, Burmeister, y monografías sobre varias provincias. «Por último: nos hemos propuesto decir la verdad a la juventud argentina,... la República no es un país de 'leche y miel' ni tampoco una pampa árida e infecunda». Idea sobre la cual Gutiérrez proponía, tempranamente respecto de la abundante literatura que generaría en los años siguientes la exploración de la Pampa y la Patagonia, la formulación de una valoración *científica*, es decir objetiva, lejos de los mitos positivos o negativos acerca del territorio a analizar.

En el repaso de las lenguas de la Argentina (Gutiérrez 1877:12-13), el autor menciona, obviamente, al español, y agrega una infrecuente valoración de las lenguas indígenas «que deben conservarse vivas, cultivarse y perfeccionarse», aunque entre ellas reconoce al guaraní y al quichua pero ignora a las del Sur. En la descripción del territorio nacional, recuerda que «al oeste y sudoeste se extiende el desierto llamado 'Pampa', guarida de indios salvajes, contra cuyas incursiones se opone como defensa la 'línea de frontera'», que va avanzando y «dejando a su retaguardia hermosos terrenos para el pastoreo y la labranza de la población civilizada» (Gutiérrez 1877:28-29). Sin embargo de esta imagen –que parece asignar a las patas de los caballos «patrios» un efecto inverso del que la leyenda atribuye a las de las monturas de Atila, la Pampa es un *desierto* sólo en el sentido cultural. Páginas más adelante describe el «Territorio pampa ocupado por los indios del Sur» (Gutiérrez 1877:129-131) en términos prácticamente idénticos a los de Cosson, como una «pampa habitada por las tribus nómadas... de raza puelche y tehuelche: tienen algunos rebaños de vacas y caballos; cuidan ovejas cuya lana saben tejer las mujeres; viven en el ocio, espionando la oportunidad de invadir el territorio poblado de las provincias vecinas: son bravos, independientes y enemigos de la vida civilizada. Cuando están en paz, mantienen relaciones de comercio...».

La Patagonia de Gutiérrez (Gutiérrez 1877:125-126) es un territorio del que muy poco puede decirse, más allá de que se extiende del río Negro al Estrecho y de los Andes al Atlántico, y que está poblada por un número indeterminado de tehuelches, por 700 galeses y por los 3.000 maragatos de Carmen de Patagones. «La Patagonia oriental pertenece de hecho y de de-

recho a la República Argentina», y pese a los límites señalados «la Tierra del Fuego puede considerarse como parte de la Patagonia y por consiguiente perteneciente a la República Argentina».

En conclusión, la descripción de la Patagonia por Gutiérrez resulta ser un fiel reflejo de la ambigüedad que recorre los contenidos escolares sobre la Pampa y la Patagonia antes de su incorporación efectiva al Estado-nación: desconocimiento científico del territorio, unido a una afirmación categórica –con una determinación mayor en función de la novedad de los límites defendidos- de la soberanía política de la Argentina sobre la misma tierra.

Conclusión

Durante el proceso de construcción institucional del Estado argentino, los libros de texto de los Colegios Nacionales buscaron canonizar una imagen unificada del país y de su territorio, asignando un importante rol político a la enseñanza de la Geografía nacional.

En el *Curso completo de geografía* (1866) de Alfredo Cosson se incorporan los escasos conocimientos disponibles para entonces acerca del territorio patagónico, sistematizados en la *Descripción* de Martin De Moussy, pero a diferencia de ésta, se extiende la soberanía territorial de la Argentina a toda la Patagonia atlántica. La región es objeto de una descripción pobre –según su imagen de tierra desconocida- pero exenta de los errores y fantasías presentes en otras obras –incluso en la de De Moussy-. Sus habitantes son tratados de acuerdo con los estereotipos de barbarie y salvajismo que se les atribuía desde los primeros estudios etnográficos de la época de la Ilustración, y los grupos étnicos son considerados, en general y en una línea romántica, variedades de un mismo hombre producidas por la diferenciación lingüística.

Una década después, los *Elementos de geografía* (1877) del mismo autor se caracterizan por una impronta fuertemente racista y minusvalorativa de los pueblos indígenas, que sustituye al anterior marco teórico de base lingüística por otro proveniente de la antropología física. En ese contexto, se subraya la existencia de un proceso de disminución numérica de esos pueblos, supuestamente demostrativo de su derrota en la lucha por la supervivencia. Paralelamente, la *Geografía de la República Argentina* (1877) de Juan María Gutiérrez se proponía como una primera sistematización de conocimientos científicos destinada a la escuela pública, y reproducía contenidos similares a los de Cosson, con un mayor énfasis en la pertenencia plena del territorio patagónico a la soberanía argentina.

En estos primeros textos nacionales de Geografía, la Patagonia era representada, por un lado, como un espacio *indiscutiblemente sometido a la soberanía argentina*; por otro lado, se proponía la visión de una tierra *radicalmente desconocida y vacía*. Ambos postulados carecían de fundamento cierto, pero resultaban políticamente funcionales al proyecto de expansión del Estado nacional hacia el sur, y a la formación de las *élites* encargadas de operar esa transformación.

Bibliografía

- BOSCH, B. (1961) «El primer texto de geografía bonaerense», en *La Prensa* (Buenos Aires), 9 de abril de 1961.
- COSSON, A. (1866) *Curso completo de geografía física, política e histórica arreglado al uso de los colegios y escuelas de la República Argentina*. Buenos Aires. Coni.
- COSSON, A. (1877) *Elementos de geografía física y política arreglados para uso de los colegios y escuelas de la República Argentina*. Buenos Aires. Librería Rivadavia.
- DUSSEL, I. (1992) «Las disciplinas escolares: la literatura escolar en el curriculum argentino, 1867-1920», en *Propuesta Educativa*, 4:7, octubre.
- GUTIÉRREZ, J.M. (1877) *Geografía de la República Argentina para uso de la juventud que se educa en sus escuelas y colegios*. Buenos Aires. Casavalle.
- LACOSTE, P. (1999) «Entre espacio de conflicto y foco de integración: el papel de la frontera en las relaciones argentino-chilenas», en CD-ROM *VII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia* (Neuquén, 22-24 set 1999).
- PODGORNY, I. (1999) *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos. La imagen de los indios en el mundo escolar*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología.
- QUINTERO PALACIOS, S. (1995) *Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino (1862-1870)*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Notas:

¹ Jean-Michel BRABANT, «Crise da Geografia, crise da escola», *O ensino da Geografia*, São Paulo, Vesentini, 1989, p. 20, cit. en Quintero Palacios 1995:5.

² Para un análisis más extenso de esta obra en el contexto de su tiempo, cfr. Pedro NAVARRO FLORIA, «Un país sin indios. La imagen de la Pampa y la Patagonia en la geografía del naciente Estado argentino», en *Scripta Nova*, Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales (Barcelona), 51 (1 nov 1999), <http://www.ub.es/geocrit/sn-51.htm>.

³ Curiosamente, no parece coincidir completamente esta mirada sobre los pueblos originarios con la que contienen los primeros textos escolares de Historia de la época. El *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata* (1ª ed. 1863) de Juana Manso, si bien describe una población indígena nómada y dispersa por una Pampa árida, reconoce en su «barbarie» algunos rasgos positivos (Podgorny 1999:109-111). El *Catecismo de historia argentina* (s/f), incluso, presenta un «carácter» indígena paralelo al del argentino contemporáneo: sin maldad, manso y hospitalario (Podgorny 1999:112).

⁴ Parecido vacío de información acerca del interior del territorio parece haberse reflejado, por ejemplo, en el primer texto escolar de geografía bonaerense: el *Curso de geografía de la Provincia de Buenos Aires*, del director del Colegio de la América del Sud, Lorenzo Jordana (Bosch 1961). Tras reclamar para la provincia los territorios «desde el arroyo del Medio hasta el cabo de Hornos» y «desde el cabo de San Antonio hasta la cordillera de los Andes», asigna a las Pampas un clima «muy frío en invierno, a causa de esa gran soledad que las cubre», y a la Patagonia «espantosos huracanes y terribles terremotos» y pobladores de «figura deforme», de «carácter muy taimado y traicionero», incluso antropófagos en el caso de los fueguinos. No hemos accedido a consultar el texto de Jordana sino a través del artículo de Bosch.

⁵ Cit. en Beatriz BOSCH, «Martin De Moussy, geógrafo de la Confederación Argentina», en *En la Confederación Argentina, 1854-1861*, Buenos Aires, EudeBA, 1998, p. 217.

A Educação no Sul de Mato Grosso Fronteira com o Paraguai (1870-1930)¹

Carla Villamaina Centeno*

Resumo

Esse artigo procura verificar qual o papel que exercia a educação no sul da fronteira de Mato Grosso com o Paraguai, no período correspondente aos anos de 1870 a 1930. A fronteira, assim como todo o Estado de Mato Grosso, passava por um período de mudanças, facilitadas pela liberação da navegação do Rio Paraguai permitindo que a província tivesse acesso ao mercado mundial. A região da fronteira, ricas em ervais e pastos para criação de gado, passa a receber levas de imigrantes, sobretudo paraguaios e gaúchos, contribuindo para o povoamento da região. A maior parte dessa população era constituída de trabalhadores rurais e se concentrava no campo; eram poucos os que podiam ter acesso à educação formal. Carente de recursos para atender as precárias e improvisadas escolas da região, o governo de Mato Grosso pouco pôde fazer para atender a população que lá habitava. As escolas pouco ou nada influíram na educação daquela população. A educação se dava no trabalho e atendia uma necessidade do trabalhador: a produção de sua existência.

Abstract:

The Education in South of Mato Grosso with Paraguay (1870 – 1930)

This article wants to find out what the role that practised the education in the South of Mato Grosso frontier with Paraguay in the age of 1870 to 1930. The frontier, like all state of Mato Grosso passed over a period of changes, facilitated by opening of navigation of Paraguay river permitting that the province had access to world market. The region of border, rich in herbs and grazing for cattle, starts to receive immigrants overall paraguayans and «gaúchos» contributing to the population of region. The biggest part of this population was established by rural workers and was concentrated in fields far from cities; were few that could have access to formal education. Destitute of riches to attend the precarious and improvised schools of region, the government of Mato Grosso could do a little to care for the population that lived there. The schools little or nothing influenced in education that population. The education was in work and attended a worker's necessity: the support of your subsistence.

* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande (Brazil).