

Una particular mirada a la educación  
de los Territorios del norte de la Patagonia:  
Juan Benigar y sus reflexiones sobre educación.  
1936.

Mirta Teobaldo<sup>1</sup>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer la mirada crítica de un poblador de Neuquén, Juan Benigar, acerca de las políticas educativas que aplica el Consejo Nacional de Educación, como institución centralizadora de las decisiones y acciones, en los territorios nacionales del norte de la Patagonia, durante los años 30.

Creemos que la presentación de sus escritos reviste una novedad de importancia, dado que no es frecuente encontrar documentos elaborados, no ya por instituciones de del Estado o de la sociedad civil, sino por un sujeto sin pertenencia institucional alguna, que por elección de vida y compromiso vital optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio.

En este artículo se trabajan específicamente sus notas sobre la cantidad y calidad de escuelas en el Territorio Nacional de Neuquén y el tipo de alumno que asiste a ellas. Las mismas pertenecen al capítulo "Las Escuelas" de su libro *La Patagonia piensa*.

Abstract

The purpose of this presentation is to acknowledge the critical view of Juan Benigar, an inhabitant of Neuquen. Juan Benigar explains the educational policies implemented by the Consejo Nacional de Educación during

the 30's in the north of Patagonia. These writings as we see are of great importance since it is not easy to find documents published by a person without institutional experience as we can find among those by State institutions or civil society.

He was entirely motivated by electing this way of life. Thus, committing himself to share the same life through marriage and sheer love.

This article makes reference to Juan Benigar's notes about the quantity and quality of schools in Territorio Nacional de Neuquén as well as what kind of students attended these schools.

These notes are part of the chapter "Las Escuelas" of his book *La Patagonia piensa*.

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer la mirada crítica de un poblador de Neuquén, Juan Benigar,<sup>1</sup> acerca de las políticas educativas que aplicaba el Consejo Nacional de Educación como institución centralizadora de las decisiones y acciones durante los años 30, en los territorios nacionales del norte de la Patagonia.

Creemos que la presentación de sus escritos reviste una novedad de gran importancia, dado que no es frecuente encontrar documentos elaborados, no ya por instituciones de del Estado o de la sociedad civil, sino por un sujeto sin pertenencia institucional alguna, que por elección de vida y compromiso vital optó por convivir con las comunidades originarias a la que se asoció por amor y matrimonio.

En este artículo analizamos específicamente sus notas sobre la cantidad y calidad de escuelas en el Territorio Nacional de Neuquén y el tipo de alumno que asiste a ellas. Las mismas pertenecen al capítulo "Las Escuelas" de su libro *La Patagonia piensa*. Dejamos para estudios posteriores otras cuestiones planteadas en él como la función de los inspectores escolares, los maestros rurales, la escuela nacionalista, la construcción de la ciudadanía y su propuesta utópica de sociedad y educación y gobierno.

Para desarrollar los puntos seleccionados confrontaremos las opiniones de nuestro autor con otros documentos de la época, las memorias de gobernadores y la literatura afín al tema en cuestión.

<sup>1</sup> Universidad Nacional del Comahue.

A los efectos de hacer inteligible el análisis propuesto comenzamos el trabajo, dando a conocer las particularidades del campo educativo de Neuquén en el período, luego el problema de la cantidad y calidad de las escuelas, para finalizar con la consideración desde los distintos actores de "la cuestión indígena" y del tipo de alumnos que asistían a las escuelas de la región.

### Algunas características de la educación en los territorios de la Patagonia Norte

El proceso de territorialización y construcción de la nación en la Argentina definió espacios sociales entre los cuales la escuela, una de las herramientas más efectivas de "argentización", ocupaba un lugar primordial para clasificar, ubicar a los "otros internos" en el simultáneo proceso de homogeneización y de creación de heterogeneidad (Del Río, 2005; Briones, 1998; Quijada 2000).

El desarrollo de la educación fue adquiriendo algunas particularidades marcadas que se cristalizaron más allá de las políticas aplicadas por los distintos gobiernos que atravesaron el período de 1884 a 1957. Estas particularidades se fueron conformando sobre la base de las características de una región que se distinguía por tener una mayor proporción de población rural y una débil densidad demográfica. Una de estas características fue la constitución étnica de la población escolar. La mayoría de los alumnos pertenecían a las comunidades aborígenes y si bien es cierto que este dato no siempre se reflejaba en los censos oficiales debido a estrategias de invisibilización y destribalización, los problemas educativos como el ausentismo, la deserción y el analfabetismo aparecían con claridad instalados en la documentación de la época como una consecuencia de la composición de la matrícula.<sup>2</sup>

Del análisis de las fuentes consultadas se desprenden una serie de factores que concurren a la explicación de los problemas señalados: las distancias; la inadecuación y la escasez de los medios de transporte; la crudeza del clima y el pauperismo fisiológico (Ygobone, 1948); la economía basada en el sistema de invernada y veranada, única posibilidad de proveer al ganado de pastizales aptos y la consecuente transhumancia del grupo familiar; la dispersión de la población escolar y el ausentismo de los niños generalmente

encargados del cuidado de los animales; las formas de sociabilidad ajenas y hasta incompatibles con la ritualidad escolar; la ausencia del bilingüismo que dificultaba en los niños la comprensión de los códigos pedagógicos y en los maestros la comprensión de la cultura de las comunidades; y la concepción evolucionista predominante, durante el período territorialiano, acerca del alumno indígena que determinaba un tratamiento particular, basado en acciones diferenciadas y diferenciadoras por parte del cuerpo docente.<sup>3</sup>

Además de las características señaladas arriba, es importante mencionar el importante papel que cumplió la sociedad civil en la conformación del campo educativo mediante sus demandas al Estado, tanto para la creación de escuelas como para la designación de maestros y la provisión de útiles y muebles. A partir de la institucionalización de la escuela primaria organizada por la ley 1420, en no pocas ocasiones, por no decir con llamativa frecuencia decidió y operó en consecuencia, adelantándose al Estado para satisfacer sus necesidades educativas.<sup>4</sup> Sin embargo, no todos los habitantes veían de igual manera los problemas que aquejaban a la Patagonia. Juan Benigar radicado en la región escribía, en 1936 desde Aluminé, sus reflexiones sobre la educación en el territorio. En ellas criticaba al gobierno central no ya por faltas de escuelas sino por las políticas que, elaboradas e implementadas desde la capital del país en su empeño por homogeneizar, desconocían las condiciones físicas, sociales, políticas y culturales de los territorios. Al respecto decía: “mucho se ha errado con uniformar los medios sin tomar en cuenta las diferentes modalidades de parajes existentes en los territorios.”<sup>5</sup> En este sentido, el problema educacional de la Patagonia Norte no era para él un problema de cantidad sino de calidad:

*Los territorialianos no podemos quejarnos de la remisión de los gobiernos nacionales en la creación de escuelas por medio del Consejo Nacional de Educación. Han respondido con amplitud al clamor por institutos de enseñanza elemental, que era general cinco o seis lustros ha... Por lo menos en el Territorio del Neuquén, creo que ya son pocos los puntos donde cabe una escuela con suficiente población escolar dentro del radio de la concurrencia obligatoria, que es de una legua... el conocimiento personal de las realidades y el estudio de hechos reflejados por la estadística indicanme que las exigencias escolares apremiantes ya no son de cantidad, sino de calidad.”<sup>6</sup>*

Otras fuentes elaboradas en la misma fecha acuerdan con este punto de vista, es decir que la solución no radicaba para sus autores en la creación de escuelas, sino en la aplicación rígida de una ley que no se adaptaba a las condiciones regionales de los Territorios. Este problema no era nuevo, ya el Inspector Nacional Raúl B. Díaz lo había denunciado a principios de siglo.

*“...nuestra legislación escolar, a pesar de su sabiduría no se adapta, en todo a la difusión y fomento de la instrucción primaria en las Gobernaciones (...). Urge, pues dictar disposiciones generales que se avengan a las necesidades de los pueblos en que se hallen establecidas las escuelas, aunque las disposiciones se opongan en algo a la letra de la ley actual de educación.”<sup>7</sup>*

Un año antes que Benigar, en 1935, el Coronel Sarobe, refiriéndose también a todo el territorio patagónico decía respecto de la cantidad de escuelas existentes en las vastas extensiones:

*“Son alrededor de 250 escuelas diseminadas en una superficie total de 858.000 Kilómetros cuadrados. Es decir que, cada una de esas escuelas comprende un promedio de 3.432 km2 dentro de su jurisdicción. Ello explica que en la práctica resulte irrelevante extender el beneficio de la educación escolar a muchos distritos donde el inconveniente de la distancia se opone a la concurrencia diaria de los alumnos a las aulas, a lo cual se suma las dificultades del clima y la falta de comunicaciones en algunas comarca.”<sup>8</sup>*  
*(el subrayado es nuestro)*

El primero, a pesar de ser un funcionario del Consejo Nacional de Educación, apelaba a superar el principismo legal, fundamentándose en el profundo conocimiento de la región que frecuentemente visitaba, a fin de adaptar la enseñanza a las condiciones del ambiente físico y social. La región de la Patagonia norte tenía necesidades e intereses particulares y diferentes a la Capital Federal, no contemplados en la reglamentación de la Ley 1420. El segundo, marcaba un problema que perduraría por años sin

resolución efectiva: las escuelas, instaladas según los rígidos preceptos legales, dejaban sin educación a muchos potenciales alumnos. A menudo, el irracional aunque legal trazado de cada jurisdicción escolar no atendía el problema de las enormes distancias que debían recorrer los niños a pie o en flacas cabalgaduras, únicos medios de movilidad disponibles para estos sectores.

Cuarenta años después a estos planteos, el panorama educativo no se había modificado. Aquiles Ygobone coincidía con este mismo análisis pero aplicado a todo el territorio patagónico. Resaltaba la situación al señalar que el problema no era precisamente de cantidad de escuelas, sino por el contrario, radicaba en la aplicación rígida de la ley y en la ausencia de una planificación acorde a la realidad de los territorios:

*“Existen alrededor de 500 escuelas diseminadas en una superficie de aproximadamente 787.000 Kilómetros cuadrados, es decir que cada una de ellas abarca un promedio de 1.574 Km<sup>2</sup>. Podría afirmarse que el único sistema seguido por las autoridades oficiales a través de casi medio siglo ha sido el de crear escuelas, de acuerdo con un rígido precepto legal, pero desprovistas de los elementos esenciales de orden cultural y práctico para que aquellos cumplieran con la elevada finalidad social en el medio regional con un sentido profundamente argentino. Sólo cabe imputar el fenómeno (el retardo en que se encuentra la escuela del sur) a la falta de unidad de pensamiento... y a la ausencia de un plan racional y bien coordinado que permitiera enfocar los múltiples problemas educativos para resolverlos con propiedad y firmeza.”*  
(el subrayado es nuestro)

A lo ya citado, Benigar agregaba otro ingrediente para densificar el análisis, al destacar que la economía de subsistencia, característica de los espacios casi deshabitados, hacía innecesaria la instalación de más escuelas:

*“No cometeré la simpleza de pretender que esta extensión 3.100 leguas que carecen de escuelas represente 500 distritos escolares, porque la dispersión de la población no es uniforme y quizá la tercera parte de las 3.100 leguas carece habitantes del todo, por su carácter desértico, o du-*

*rante la mayor parte del año, como es el caso de las veranadas serranas[...] No se puede exigir el establecimiento de costosas escuelas nacionales para grupos de veinte, diez o cinco alumnos [...] La desventaja que las distancias crean en regiones poco pobladas no puede ser vencida por los medios comunes empleados en localidades densamente habitadas, porque la prudencia gubernativa no permite que el costo sobrepase un límite máximo razonablemente determinado.”<sup>10</sup>*  
(el subrayado es nuestro)

El criterio economicista recorre la obra de Benigar. Para él no se debían malgastar los fondos públicos en obras poco funcionales y como en la economía de una casa de familia, los gastos no debían superar el presupuesto asignado.

Otro documento de la época abona esta postura. En la memoria de 1940 el gobernador Pilotto menciona el informe del Inspector Seccional, Adolfo Antoni, para señalar que la deserción y el ausentismo son los dos grandes problemas determinantes de la inestabilidad educativa, cuyas causas residían en las enormes distancias y en la dispersión de la población existente en la zona rural:

*“La primacía absoluta de la población rural (75,36%) sobre la urbana es agravada en este territorio por su inestabilidad, el Neuquén se mueve periódicamente a través de las estaciones climáticas unas veces, y otras al régimen de las lluvias en búsqueda de pastos para sus rebaños [...] A estos fenómenos migratorios, interiores y exteriores debe agregarse la extraordinaria dispersión característica de las zonas en que se cría el ganado lanar. Sólo una cuarta parte de la población (3.220 niños) está nucleada en centros mayores de 500 habitantes, el resto (9.848) deambula en una extensión de 94.350 Km<sup>2</sup>. [...] la distancia legal de 5 Km. establecida como límite de la obligatoriedad escolar se halla interrumpida por cerros y torrentes.”*

Pero además de lo señalado arriba existían, a juicio de estos actores, otras cuestiones a tener en cuenta: los intereses políticos espurios y la ineficiencia de los funcionarios. En este sentido, Benigar sostenía que el nú-

mero exigido de alumnos para crear escuelas se conseguía a veces artificialmente incluyendo, también, los niños que vivían dos leguas o más de distancia del establecimiento escolar al sólo efecto de la figuración pública de ciertos funcionarios porque *“como el pellejo no les da para palpar en las profundidades de la vida territorial sus verdaderas necesidades, siguen la pauta ya tradicional y aprendida de memoria: Derechos políticos, comunicaciones y más escuelas.”*<sup>11</sup>

Por otro lado, condenaba severamente la forma de actuar de estos agentes frente a las demandas de las comunidades aborígenes y criticaba la falta de atención prestada a los problemas de las mismas, pero sobre todo, hacía notar el favoritismo oficial hacia los propietarios de grandes extensiones de tierras. *“Todo es infructuoso – decía refiriéndose a la escuela de Aluminé cuando la población indígena- con casi 100 chicos en edad escolar- pide para reabrir la escuela que se quemó hace 11 años”*<sup>12</sup>. Tan infructuoso fue el pedido que finalmente los indígenas decidieron construir por su cuenta un modesto rancho, pero como no respondía a los cánones edilicios establecidos por el gobierno escolar debieron aceptar, mientras tanto, la espera durante muchos años de una escuela mejor.

### El problema de la ubicación de la escuela y “la cuestión indígena”

La realidad educativa no podía ser considerada separadamente de las condiciones sociales que surgían a partir del problema de la tenencia de tierras. En este punto, el Estado basaba la solución de “la cuestión indígena” a partir de distintas perspectivas. Por un lado, el gobierno central invisibilizaba al “otro interno” cuando éste se incorporaba a la “vida ordinaria” y a la escuela oficial, pero por otro, construía su visibilidad al hacerlo objeto de políticas de integración, vinculadas a la creación de reducciones, colonias o aldeas ubicadas en lotes fiscales, concedidos a título precario, pero sin posibilidades de acceso a la propiedad (Del Río, 2005) y de escuelas “especiales”, como fueron, por entonces, los internados.

A partir de 1930, la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios, sin modificar la mirada diferencial sobre “el otro interno” (Del Río, 2005) disponía resolver el problema indígena asegurando la posesión de la tierra y

la instalación de la escuela como centro de civilización. No obstante, la situación no varió en nada respecto del primer punto y casi nada, si exceptuamos contados casos, respecto del segundo.

En este contexto histórico, Juan Benigar asumió personalmente con éxito dispar una frontal batalla con los agentes del Estado para evitar, en no pocas ocasiones, el desalojo de las tribus de sus tierras. En 1939, junto a Martín Etcheluz, periodista de Zapala, enfrentó una disposición del gobierno central por la cual 500 familias indígenas tenían que abandonar sus predios. Las gestiones consiguieron del Ministro del Interior, Dr. Merlo, la anulación de la medida.

En lo que respecta a la instalación de las escuelas planteó como solución partir necesariamente de datos verídicos procedentes de un estudio estadístico serio y de la verificación de los mismos mediante la vigilancia de las autoridades superiores pero sobre todo, la de los padres. Si bien, la escuela se levantaba en la cabecera de los departamentos, debido a que el número de integrantes del grupo humano así lo justificaba, con frecuencia el lugar elegido era inadecuado por las irregularidades del terreno o por otras razones más espurias. Al respecto, Benigar sostenía que *“nos encontramos en presencia de la falta más perfecta de rumbo en las disposiciones atingentes”*.<sup>13</sup> En la campaña abierta, al parecer se dejaba librada la elección al maestro que, a menudo, no tenía otro criterio que el de la conveniencia personal. En el caso de la escuela de Ruca Choroy, por citar un caso, el docente decidió instalar el edificio en un sitio elegido por la belleza del entorno, sin tener en cuenta que quedaba al final de una “larga chorrera de poblaciones”, dificultando en consecuencia la asistencia de los niños de los caseríos más alejados.

La solución al problema de la ubicación no resultaba difícil para Benigar:

*“no es necesaria mucha sabiduría- decía- para dar a una escuela la ubicación más conveniente. Cada conjunto de poblaciones tiene un punto desde donde la suma de distancias media es un mínimo.”*<sup>14</sup>

Por lo que, tomando en cuenta este punto y las dificultades de acceso, debía buscarse el lugar más cercano y apto para una escuela, porque según su criterio:

*“Todo procedimiento que descuide estos principios casi numéricos aumenta las distancias que después de la negligencia oficial, son el principal obstáculo al buen funcionamiento.”<sup>15</sup>*

De este manera, contrariando la opinión generalizada de los agentes del Estado, en particular los maestros y directores, compartida a menudo por los sectores dirigentes de la sociedad civil, quitaba de las espaldas del indígena y del criollo el peso de la acusación sobre la falta de interés por la educación, asignándoles la responsabilidad exclusivamente a los funcionarios estatales:

*“Que mal hacen -decía- los que reprochan al campesino criollo o indio la desidia y mala voluntad para la escuela. Son calumnias de ociosos que juzgan sin previo examen. Pese a las distancias y a los caballos eternamente flacos, los niños concurrían con ejemplar regularidad. Hay muy pocos padres refractarios a la escuela, tan pocos que no he encontrado ninguno en los largos años de mis observaciones... por lo general los padres y los indios quizás en primer lugar observan y encaminan el adelanto de sus hijos...”<sup>16</sup>*  
*(el subrayado es nuestro)*

También, evaluaba críticamente otras opciones para solucionar el problema de las distancias y de la asistencia escolar. No veía con buenos ojos la propuesta del Coronel Sarobe de construir internados como medio de paliar la dispersión de la población en edad escolar. Fundamentaba su desacuerdo en varios planos: en el sostenimiento económico financiero que podía demandar nuevos impuestos; en los materiales propuestos para la construcción porque: *“...las construcciones en madera se consideran en la ingeniería como provisionales”*; en los costos consecuentes *“porque, si el costo inicial de un edificio en madera quizá sea menor que el de un edificio en mampostería, los gastos de conservación son siempre mayores en el primer caso”*; y fundamentalmente en la propuesta inadecuada para países de mala administración: *“No sé de qué modo se portarían como instituciones oficiales en un medio de desidia como lo es el nuestro. Desgraciadamente - decía- vivimos en la Argentina de*

1936”<sup>17</sup>. Pero, más allá de cuestiones materiales basaba su posición en consideraciones sociales y pedagógicas. Respecto de las primeras, sostenía que los niños eran eficaces ayudantes para sostener la economía de la familia por lo que era inadecuado separarlos de ella; en cuanto a las segundas, consideraba que el trabajo físico de los alumnos, como medio para sostener el internado con lo producido en la granja, era incompatible con el estudio y la formación intelectual, objetivo primordial de la escuela primaria: *“el esfuerzo muscular y moral que pide la granja para conseguirlo, no es compatible con el estudio, que es la finalidad primordial de los institutos proyectados.”<sup>18</sup>*

En lugar de estos internados, Benigar proponía como solución una escuela rural que fuera ambulante y supeditada a prolijos censos.<sup>19</sup> Según su criterio, debían considerarse tres formas de escuelas: la primera de dos años de nueve meses cada uno; la segunda de tres años de seis meses y la tercera de cuatro años de cuatro meses. La primera debía instalarse en las regiones de población estable durante todo el año, las otras dos cubrirían las necesidades de la población nómada. La escuela de tres años debía funcionar en las zonas de travesía, donde los ganaderos permanecían seis meses completos en un mismo lugar; la de cuatro debía estar destinada a las veranadas donde se concentraba la población dispersa durante el resto del año. Estas últimas debían ser atendidas por los mismos maestros de las escuelas invernales por lo cual debían trabajar 10 meses al año, aunque la desproporción en la cantidad de ambas clases de escuela permitiría resarcirlos oportunamente con vacaciones de seis meses.

La construcción del primer tipo, destinada a alojar al mayor número de alumnos, debía ser construida en sólida mampostería para defenderse *“de la acción demoledora de la naturaleza”*. Además, debía ser *“decente y hasta bella (sin lujo alguno) para que no desmerezca el decoro nacional”<sup>20</sup>*; en cambio, para las ambulantes que alojarían un número entre diez y veinte alumnos la construcción podía ser de zinc y madera y desmontables para posibilitar su traslado.

### Acerca de los alumnos

Como decíamos en otra parte de este trabajo, en las políticas oficiales pervivía la concepción acerca de “la cuestión indígena” en la que el proble-

ma de la integración se resolvía, por un lado, mediante la aplicación de una política homogeneizadora sustentada en las corrientes evolucionistas en boga que establecían que la articulación de las características fenotípicas y del ambiente determinaban/mostraban la inferioridad de la raza y la condenaban a su desaparición; y por otro, mediante la naturalización de las desigualdades sociales, procedimiento funcional a “la invención de una nación de raza blanca de la cual participaron las Ciencias sociales y [que tuvo] su costado disciplinar en la tesis determinante de nuestro país como un “país sin indios””.<sup>21</sup> Según Mónica Quijada, existieron distintas políticas para la exclusión del indígena: la “exclusión por fusión” o por “superación numérica” y el exterminio. Ambos métodos basaban su justificación teórica en los discursos científicos de la época que consideraban al indígena como un ser incapaz de ser civilizado porque pertenecía a los peldaños inferiores de la escala biológica de las razas humanas. En consecuencia, la violencia de las armas y el desplazamiento de aquellos que no murieron a las clases bajas de la sociedad capitalista contribuyeron a la invisibilización del “otro interno”, a la alienación de la soberanía y a la consecuente exclusión de la formación ciudadana;<sup>22</sup> como así también, a la arqueologización, a la paleontologización y a la remisión a un pasado remoto (Navarro Floria, 2006) sólo recuperable por la mediación de los museos y los libros de textos escolares.

Esta concepción sobre los pueblos originarios orientó la ideología y sostuvo los prejuicios de no pocos maestros y funcionarios sobre los alumnos que asistían a las escuelas rurales de los territorios. En numerosos informes elaborados por Directores e Inspectores se señalaba la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje, debido a las particularidades de su raza y al ambiente incivilizado en el que crecían y lo complejo de la tarea docente que con esfuerzo, a menudo infructuoso, debía al menos intentar superar aquellas condiciones.

Frente a esta concepción acerca de la “cuestión indígena”, Juan Benigar defendía una postura moral diferente al pensamiento hegemónico de la época, aunque en parte coincidente con él cuando le atribuía al indígena más grandeza de corazón que posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto. Ciertamente es que, para él, este último punto debía someterse para su validación o refutación a estudios científicos inexistentes hasta el momento de sus reflexiones.

*“He oído, sí, echar la culpa del poco aprovechamiento de la enseñanza a los cortos alcances de los niños camperos. Conozco un caso que llegó a indignarme... Hay en cierta región del territorio del Neuquén una escuela concurrida exclusivamente por niños indígenas. Más razón para prevenciones infundadas en un ambiente donde se mira al indio sólo como una rara curiosidad... Repetidas veces les he oído decir (a los padres indígenas) que el maestro desatiende la enseñanza por atender sus tejemanejes a través de la frontera chilena. El indio, por lo general, es demasiado prudente para ser chismoso... Sin embargo, como el inspector en unas de sus visitas reparara en el pobre adelanto de los pupilos, el maestro se disculpó con la absoluta falta de memoria de los indiecitos. Admito: la ideación indígena, tan distinta de la nuestra, quizá impida al indio mantener el paso en los estudios superiores. ... No es igual el caso del aprendizaje inferior, donde la ideación no entra en el juego para nada, y, sí, la memoria en todo y para todo. Pues, bien quisiera yo poseer la retentiva de los indiecitos y se la deseo a aquel maestro y al inspector en primer lugar.”<sup>23</sup> (el subrayado es nuestro)*

El reconocimiento acerca del problema planteado por las diferencias está presente en toda su obra. En el apartado “Vida y Escuela” realiza una comparación entre el niño rural y urbano, exaltando las cualidades del primero en desmedro del segundo. Sostiene que el niño rural es un eficaz ayudante para sus padres porque comienza su trabajo “cuando ya pisa con firmeza”, ahorrándole personal a sueldo “que en la gran mayoría de los casos no tendrían con que pagar”. En cambio, ubica al niño urbano en una situación de inferioridad y de dependencia marcada, siendo “más bien” por su condición, un estorbo para sus padres. La educación del primero radicaba, también, en la imitación de sus mayores por lo cual, en otro capítulo de su libro, sostiene “la inutilidad” de la enseñanza práctica de oficios en las escuelas porque los niños aprenden en la vida cotidiana las tareas que necesitan para su supervivencia: “Hasta la mayor parte de sus juegos son una seria preparación para los quehaceres de la vida adulta. Para él apenas tienen sentido los millares de costosos juguetes que fabrica una fuerte industria, alimentada por la necesidad de distracción de los niños urbanos, víctimas del aburridor encierro.”<sup>24</sup>

No sólo Benigar marcaba la diferencia existente entre los niños, según su lugar de residencia, sino también, la inadecuación de los planes de estudios de la escuela rural que el CNE pretendía aplicar. Como problema asociado a los dos anteriores, destacaba el “encierro” como cuestión importante a tener en cuenta. El niño de la ciudad era víctima de un doble encierro, el de su casa y el escolar; por lo tanto, las escuelas urbanas reforzaban, según su criterio, el modo de vida del niño ciudadano. Ellas debían atender a “niños aburridos”, considerados “un estorbo” desde el momento en que no podían intervenir en la economía familiar y a niños “encerrados” que no tenían la posibilidad de conectarse con la naturaleza. Por el contrario, en la escuela rural “el encierro” era necesario y cumplía una función positiva, porque habituado el niño campesino a vivir al aire libre y a intervenir en la economía de subsistencia, necesitaba de espacios cerrados y cómodos para alfabetizarse en la lengua del Estado.

### Algunas primeras conclusiones

En los capítulos de *La Patagonia Piensa*, dedicados a educación, Juan Benigar plantea una serie de cuestiones relacionadas a las dificultades que para él atraviesan el campo educativo en los Territorios Nacionales de la Patagonia Norte, atendiendo a las particularidades de un terreno que se distinguía por tener una mayor proporción de población rural y una débil densidad demográfica. La mayoría de los alumnos pertenecían a las comunidades aborígenes, y si bien es cierto que este dato no siempre se reflejaba en los censos oficiales debido a estrategias de invisibilización y destribilización, los problemas educativos como el ausentismo, la deserción y el analfabetismo aparecían prioritariamente atribuidos, en la documentación oficial de la época, a la composición de la matrícula, a las características de la población, al clima y a las distancias.

Las dos problemáticas que seleccionamos para este artículo y que preocupaban a Benigar: la cantidad y calidad de escuelas en el Territorio Nacional de Neuquén y el tipo de alumno que asistía a ellas, plantean cuestiones fundamentales que cruzan en realidad toda su obra y que marcan la ruptura con el pensamiento hegemónico. Desde una postura crítica inter-

pela al Estado, en particular al Consejo Nacional de Educación y a sus funcionarios por no cumplir con los deberes correspondientes a sus cargos y por aplicar una política educativa impropia e inadecuada al desarrollo de la nación. La solución no radicaba, según su opinión, en aumentar el número de escuelas porque la economía de subsistencia, entre otros factores, característica de los espacios casi deshabitados junto con otros factores como las inmensas distancias, el trazado erróneo de las jurisdicciones escolares, las dificultades del terreno, para citar algunos, hacían innecesaria la instalación de más edificios. Por el contrario, se debía fomentar y proteger la calidad de la educación, planeando buenos pero austeros edificios en radios escolares determinados con una lógica de inclusión y que contemplara los intereses y las virtudes de los niños rurales. En este sentido, acusa a los funcionarios por desconocer la realidad de los territorios, por aplicar las medidas desde una externalidad y jerarquía que oprimía e invisibilizaba las diferencias, por priorizar sus propios intereses ligados al clientelismo con los terratenientes, en desmedro de las necesidades de los pobladores nativos a los que evaluaban como sujetos destinados a la extinción por el primitivismo de su raza y de su cultura. “*Su patriotismo —dice refiriéndose a los funcionarios docentes— no llega hasta el calor del sacrificio porque cuando existe es el simplista y estéril, si no contraproducente, de las glorias inventadas, que por un desvío de la comprensión constituye la base de la enseñanza oficial.*”<sup>25</sup>

Juan Benigar sostenía una postura moral diferente al pensamiento hegemónico de la época, respecto de la consideración de los pueblos originarios. Aunque, si bien predominaba en él la visión positiva, inclusora y de exaltación de las virtudes positivas de la raza, en algunos puntos de su discurso se conecta con aquél, al atribuirle al indígena más grandeza de corazón que posibilidades de ideación o de pensamiento abstracto. Respecto del tipo de alumnos que asistían a las escuelas de la zona, señalaba que la diferencia no la marcaba la raza sino el lugar físico en el que se desenvolvían los niños, pues el ambiente determinaba hábitos y comportamientos particulares y específicos según se tratara del niño rural o del niño urbano. De este modo, según su criterio, el primero corría con mayores ventajas que el segundo porque el ambiente lo preparaba para ser autónomo y útil mucho antes que al niño de la ciudad.

Aunque este trabajo necesita ser profundizado, creemos que es un primer avance que intenta mostrar la relevancia de los escritos de Juan Benigar por las razones aducidas al comienzo y porque además, sus notas nos permiten ver las particularidades que tenía la educación en los territorios, más allá de las políticas educativas: los problemas de la economía, del clima, del terreno, la intervención de la sociedad civil, los conflictos personales, etc. Pero también creemos que estos documentos permitirán, en sucesivas aproximaciones, variadas lecturas según nos posicionemos en la mirada del padre de familia, en la del intelectual extranjero y en la del hombre comprometido, entre otras.

## Citas y Notas

<sup>1</sup> Juan Benigar nació en Zagreb en 1883 y murió en Neuquén en 1950. Luego de su graduación en Praga como ingeniero civil llegó a la Argentina en 1908. En 1910 se casó con la indígena Eufemia Barraza con la que tuvo once hijos. Al fallecer su esposa contrajo matrimonio con una mujer de la tribu de Aigo que le dio cuatro hijos más. Vivió en Río Negro hasta 1925 y luego en Neuquén, hasta su muerte. Construyó en la Patagonia los primeros canales de riego, el puente sobre el río Aluminé y una industria textil cuyas telas lograron el reconocimiento regional. Erudito reconocido a nivel nacional e internacional de amplia formación humanística (hablaba 14 idiomas). Escribió numerosos trabajos científicos como lingüista y sociólogo.

<sup>2</sup> NICOLETTI, M.; TEOBALDO, M. (en prensa). "La conformación del sistema educativo oficial y salesiano en la época del Territorio", en RUFFINI, M.; MASERA R. (Coord.) *Horizontes en perspectiva. Política, economía y actores sociales en el Territorio de Río Negro*. Legislatura de Río Negro y Fundación Ameghino, Viedma.

<sup>3</sup> Ibidem. (en prensa)

<sup>4</sup> TEOBALDO, M.; GARCÍA, A.B. (1993) "Estado, sociedad civil y educación en el Territorio Nacional de Río Negro", en PUIGGRÓS, A. (Dir) *Historia de la Educación en las Provincias*. T. IV. Galerna, Bs. As, p. 344 y ss.

<sup>5</sup> BENIGAR, J. (1936) *La Patagonia Piensa*. Aluminé. Manuscrito original, p.1.

<sup>6</sup> Ibidem, p.1.

<sup>7</sup> DÍAZ, R. B. (1890-1904) *La Educación en los Territorios y Colonias Federales. Informes Generales*.

Tomo I, pp. 14 y 16.

<sup>8</sup> SAROBE, J.M. (1935) *La Patagonia y sus problemas*, Aniceto López, Bs. As. , p.348.

<sup>9</sup> YGOBONE, A. (1948) *El Problema Educativo de la Patagonia*. El Ateneo, Bs. As. , pp. 14 - 16.

<sup>10</sup> BENIGAR, J, Op. Cit., p.19.

<sup>11</sup> Ibidem, p.1.

<sup>12</sup> Ibidem, p .8.

<sup>13</sup> Ibidem, pp. 9, 13.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 11.

<sup>15</sup> Ibidem. P. 3

<sup>16</sup> Ibidem, pp. 10 y 27.

<sup>17</sup> Ibidem. Pp.14, 15.

<sup>18</sup> Ibidem, pp. 63 y ss.

<sup>19</sup> Ibidem, pp. 70 y ss.

<sup>20</sup> Ibidem.

<sup>21</sup> AZAR, P; NACACH, G (2006) "De eso no se habla Los resabios de la humanidad. Antropología, Genocidio y olvido en la representación del Otro étnico a partir de la conquista. Ponencia presentada en las 2das Jornadas de Historia de la Patagonia. Gral. Roca. Río Negro, p. 4.

<sup>22</sup> QUIJADA, M. et al. (2000) *Homogeneidad Nación, con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. CSIC, España, p.31.

<sup>23</sup> BENIGAR, J. Op. cit., p.31.

<sup>24</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>25</sup> Ibidem.

## Fuentes

BENIGAR, J. *La Patagonia Piensa*. Aluminé, 1936. Manuscrito original.

YGOBONE A. *El Problema Educativo de la Patagonia*. El Ateneo, Bs As., 1948.

SAROBE, J. M. *La Patagonia y sus problemas*, Aniceto López, Bs. As. 1935.

DÍAZ, R. *La Educación en los Territorios y Colonias Federales. Informes Generales. 1890-1904*. Tomo I.

Memoria del gobernador PILOTTO, E., año 1940.

## Bibliografía

ANDERMANN, Jens (2000), *Mapas de poder. Una arqueología literaria del espacio argentino*. Buenos Aires. Viterbo.

ARTIEDA, Teresa (2004) "El 'otro más otro' o los aborígenes americanos en los textos escolares. Una propuesta de análisis", en: Guereña, L, Ossensbach, G y del Pozo, M.M (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX y XX)*, Madrid, UNED (Serie "Proyecto MANES").

BRIONES, Claudia y DELRIO, Walter (2002), "Patrias sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia", en TERUEL, Ana y otros (comp), *Fronteras, ciudades y estados*, Córdoba, Alción.

DELRIÓ, Walter (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

GEERTZ, C. (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

LACOSTE, Pablo (2001) "Mapas territoriales e imagen del país vecino: el caso de Argentina y Chile", BANDIERI, Susana, Cruzando la cordillera. La frontera argentino-chilena como espacio social, UNC, Neuquén.

LEÓN SOLÍS, Leonardo y VILLALOBOS, Sergio (2002), "Tipos humanos y espacios de sociabilidad en la frontera mapuche de Argentina y Chile (1890-1900)", en: *Estudios historiográficos*, 1, "2º semestre, pp.85-114.

NAVARRO FLORIA, Pedro (2001), "El salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879", en: *Revista de Indias*, LXI-222 mayo-agosto, pp.346-376.

NAVARRO FLORIA, Pedro (2002), "El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera sur", en: *Revista Complutense de Historia de América*, 28, pp.139-168.

NAVARRO FLORIA, Pedro y ROULET, Florencia (2005), "De soberanos externos a rebeldes internos: la domesticación discursiva y legal de la cuestión indígena en el tránsito de los siglos XVIII al XX", *Revista Tefros* (en publicación).

PODGORNY, Irina. a (1999), *Arqueología de la educación. Textos, indicios, monumentos*. Buenos Aires. Sociedad Argentina de Antropología.

—— b. (1999), "La Patagonia como santuario natural de la ciencia finisecular", *Redes, Revista de estudios sociales de la ciencia*, 14-7.

PRATT, Mary Lois (1992), *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

QUIJADA, Mónica, Bernard, Carmen, Scheider, Arnd (2000), *Homogeneidad y Nación: con un caso de estudio: Argentina Siglo XIX y XX*. Madrid. CSIC.

—— (1998), "Ancestros, ciudadanos y piezas de museos. Francisco Moreno

y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina. <sup>xxv</sup>*Estudios interdisciplinarios de América Latina*, 9:2, pp.20-46.

—— (1999), "La ciudadanización del 'indio bárbaro' políticas oficiales y oficiosas hacia la población indígena de La Pampa y la Patagonia, 1870-1920". *Revista de Indias*, LIX-217, pp.675-704.

QUINTERO, Silvina (2002) "Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX". *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, VI, núm. 127, 15 de octubre de 2002. <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>>.

TEOBALDO, Mirta y GARCÍA, Amelia B (2003) et alt.. *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la educación desde la historia. Neuquén 1884-1957*. Arcasur, Rosario, 2000.

Mirta Elena Teobaldo

Profesora Titular e Investigadora de la Universidad Nacional del Comahue

Área de Investigación: Historia de la Educación regional

Directora de Proyectos desde 1987.

Seudónimo: Elisa

Dirección. Irigoyen 555, 5b

8324, Cipolletti, Río Negro

TE 0299 4774562