

Raúl B. Díaz : el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916)

Flavia Fiorucci (CONICET/UNQ)¹

En Argentina, una vez alcanzada la unidad territorial en 1880 la elite política se impuso como objetivo disciplinar e integrar a los miembros de la sociedad civil en un proyecto común. La educación fue identificada como el instrumento que permitiría conformar la ciudadanía y alcanzar la tan añorada modernización.² En este marco, la creación del *Consejo Nacional de Educación* (CNE) en 1881 y la sanción de la *ley 1420* en 1884, abrieron el camino en Argentina hacia la institucionalización de un sistema público de educación centralizado. Mientras que la ley ratificaba la laicidad, gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria, el Consejo Nacional de Educación permitía al estado nacional –aunque con injerencia distintas en las provincias que en los Territorios Nacionales- “la dirección y la administración” de todo el sistema de escuelas.³ La instauración de un cuerpo de inspectores que dependía directamente del Consejo Nacional de Educación fue concebido como el mecanismo que permitía a esa burocracia ejercer su autoridad en el nivel micro de la escuela; allí donde el proyecto educativo debía efectivamente realizarse.⁴ No es casual que el cargo de inspector haya sido instituido oficialmente por la ley de educación común.⁵ De acuerdo a esa normativa, el inspector tenía primordialmente funciones asociadas a la tarea de vigilar e informar: corroborar que la educación se dictase atendiendo a las disposiciones vigentes y comunicar del resultado de sus visitas periódicamente. El reglamento disponía que cada

¹ Agradezco los comentarios y preguntas de los asistentes a las “Jornadas Recuperando trayectorias intelectuales en el Estado en la Argentina en la segunda mitad del siglo XX”, UNGS y la lectura de Karina Ramaciotti a una versión preeliminar de este artículo.

² La historiografía clásica ha enfatizado el carácter político que tenía la empresa educativa. Un texto que representa esta tendencia es el de Tedesco Juan Carlos (2009): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI. Para una visión más matizada sobre el rol político véase Lionetti Lucía (2007): *La misión política de la escuela pública- Formar a los ciudadanos de la república 1870-1916*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

³ Véase “Ley 1420”, en Carou Ramón, Louton Enrique (1920): *Digesto de Instrucción Primaria Leyes Decretos y Resoluciones Vigentes para las Escuelas y Dependencias del CNE*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, artículo 52. El estado nacional ejercía su control en las provincias a través de la Ley de Subvenciones Nacionales de 1871 y la Ley Láinez de 1905 y por la fuerte incidencia nacional en la educación secundaria y superior. Sobre el control de la nación sobre las provincias en el plano educativo véase Puiggrós Adriana (1993): *La Educación en las Provincias y en los Territorios Nacionales*, Buenos Aires, Galerna.

⁴ Según la ley 1420 éstos debían “dar unidad y orientación a las ideas fundamentales que sustentan la educación” y “avivar y vigorizar en los maestros el amor al estudio, la libertad en sus iniciativas, la conciencia de la misión social que desempeñan”.

⁵ Sobre la figura del inspector véase Myriam Southwell y María Ana Manzione, “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”, *Historia de la Educación-Anuario*, Vol. 12, N1, enero-Junio 2011. Buenos Aires, SAHE.

inspector debía concurrir al menos dos veces al año a las escuelas asignadas. También le correspondía adoptar medidas para propiciar el mejoramiento de la calidad educativa corrigiendo los errores “introducidos en la enseñanza”.⁶ La inspección de los establecimientos ubicados en los Territorios nacionales apareció un poco retrasada con respecto al resto del país. Ésta sólo se hizo efectiva en 1890 cuando se encomendó la tarea a Raúl B Díaz. Previo a esa fecha las pocas y dispersas escuelas de los Territorios no habían sido prácticamente fiscalizados por el CNE.⁷

Son escasos los datos personales de Raúl B Díaz.⁸ Hijo de un estanciero, se recibió de maestro normal en San Luis y luego estudió para profesor normal en la por entonces prestigiosa Escuela Normal de Tucumán, donde se graduó en 1885. Regresó a su provincia natal y ejerció como maestro en Villa Mercedes. En 1886 volvió a Tucumán y en la Escuela Normal de esa ciudad se desempeñó en las cátedras de geometría y agrimensura hasta 1899. De allí se trasladó a Salta, donde trabajó un año como vicedirector de la Escuela Normal. El 25 de mayo de 1890, luego de tan sólo unos 4 años de experiencia profesional docente, fue convocado para ser el primer Inspector de Territorios Nacionales del CNE, ocupación que desempeñó hasta 1916. La magnitud de la tarea encomendada y la tenacidad de Díaz para sostenerla por tanto tiempo, nos permite interrogarnos sobre una serie de cuestiones que atañen tanto al accionar de este “funcionario viajero”, como a su rol en la construcción de “estatalidad” en los confines y albores de la nación. Díaz fue una figura crucial en la expansión del sistema educativo en su período inicial. Gestionó y administró el proceso de creación de escuelas en esas regiones; documentó su desarrollo mientras que intervino en los debates que suscitaba. Fue además quien organizó las bases del sistema de inspección en los Territorios. De allí la importancia de detenerse en su figura de la que todavía se sabe muy poco.⁹

A priori podemos afirmar que a Díaz se le asignó un rol que la administración consideraba clave, que además no había sido ejercido por ningún otro funcionario anteriormente. Debía garantizar tanto la uniformidad como la calidad de la educación en los rincones más remotos del país. Cabe preguntarse ¿qué inflexiones particulares le impregnó a

⁶ Ley 1420.

⁷ Las escuelas de Territorios debían ser visitadas por los inspectores de la Capital pero en la práctica esto no sucedía.

⁸ Nació en Villa Estanzuela, Chacabuco, provincia de San Luis en 1862 y murió en Buenos Aires el 6 de diciembre de 1918.

⁹ Una excepción la constituye el capítulo que le dedica Mirta Elena Teobaldo en su texto sobre los inspectores en la Patagonia. La autora señala la necesidad de ampliar la bibliografía sobre esta figura. Teobaldo Mirta Elena (2011): *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba, Editorial de la FFyH UNC, pp. 221-266.

esta función? ¿Fue un mero agente del estado centralizador? ¿Qué nos dice su labor sobre el proceso de construcción estatal en la periferia? ¿Cómo fueron cambiando sus ideas a medida que se complejizaba la oficina que lideraba? ¿A qué tipo de saberes y referencias apeló para llevar adelante su trabajo? ¿Cuál fue su impacto concreto en el diseño del sistema educativo? Y finalmente, ¿qué tipo de figura recorta este funcionario viajante? Si bien carecemos de material que nos permita un acercamiento biográfico a Díaz éste fue un prolífico redactor de informes. Escribió además folletos y libros donde discurrió sobre su tarea y sobre el estado de la educación en los Territorios. Esa obra nos permite responder a los interrogantes planteados. El artículo se divide en tres secciones y una conclusión. La primera de ellas, “Inspeccionar los Territorios”, tiene como objetivo describir qué implicaba la tarea que se le había encomendado. La segunda, “La educación en los Territorios”, discute los diagnósticos que hizo Díaz de la problemática educativa en esas regiones. La tercera, “La voz del inspector”, analiza las estrategias a las que apeló para dirigirse al CNE y los roles que asumió en su accionar. La sección final se propone dilucidar qué tipo de figura recorta este singular agente estatal.¹⁰

Inspeccionar los Territorios

Antes de poder adentrarnos en Díaz, en su accionar e ideas, es preciso aclarar qué suponía en la dimensión más práctica que uno pueda imaginar inspeccionar los Territorios Nacionales a fines del siglo de XIX y principios del XX. En 1884 la ley 1532 creó nueve gobernaciones bajo el formato de Territorios Nacionales: Chaco, Misiones, Formosa, La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En 1900 se sumó la Gobernación de los Andes, que subsistió hasta 1943, momento en que el territorio fue fragmentado y pasó a formar parte de las provincias de Jujuy, Salta y Catamarca. La creación de los Territorios fue concebida como una respuesta que se pensaba como provisoria a la incorporación y organización de vastas extensiones al nordeste y sur de la República Argentina, las cuales no estaban comprendidas por las provincias existentes.¹¹ Como es conocido, los Territorios no eran entidades políticas autónomas sino divisiones administrativas dependientes del gobierno

¹⁰ Es preciso aclarar que el trabajo se detiene en la relación del inspector de territorios con las autoridades del Consejo Nacional de Educación. Es decir que el artículo no se ocupa de las actividades del inspector en las escuelas que visita. Sobre este tema véase Teobaldo, ¡*Buenos días, Sr. Inspector!*, pp.139-220.

¹¹ La Ley No 1532 que rigió a los territorios hasta 1954 estipulaba un criterio numérico para decidir la ampliación política. Al llegar a los treinta mil habitantes el territorio estaba habilitado para instalar legislatura y a los sesenta mil habitantes debía constituirse la provincia. En 1914 La Pampa ya tenía la cifra necesaria para convertirse en provincia y Chaco, Misiones y Río Negro podían tener legislaturas electivas. En 1922 Chaco y Misiones ya superaban los sesenta mil habitantes y Chubut podía aspirar a legislatura propia. Las legislaturas nunca fueron instaladas y la conversión en provincias se postergó hasta 1951.

central. Sus habitantes no gozaban de los mismos derechos políticos que el resto de la población porque no podían participar en las elecciones de autoridades nacionales, ni votar por sus propios gobernantes salvo a las autoridades municipales. Martha Ruffini describió el sistema como un “republicanismo tutelado” basado en “la percepción homogeneizante del sector dirigente” que sustentaba su visión en “la minoridad e incapacidad de la población” de esos espacios.¹² Díaz era claramente una pieza de ese engranaje del poder centralizado. Volveremos sobre este tema más adelante. Lo que nos importa subrayar por ahora es la dimensión de la tarea que se le encargaba. Un solo agente debía inspeccionar una extensión geográfica que superaba en tamaño al de las 14 provincias existentes cuya población, mayoritariamente rural y analfabeta, apenas rozaba a principios de siglo los 100.000 habitantes. A esto había que sumarle la existencia en esa geografía de poblaciones con culturas diversas –indígenas e inmigrantes- que tan sólo con su presencia cuestionaban la idea de un estado nación y representaban un claro desafío a la vocación homogenizadora presente en el proyecto educativo.

El mismo Díaz aclaraba los inconvenientes cotidianos con los que se enfrentaba en su función cada vez que elevaba su informe anual. Su puesto significaba en su propia reconstrucción: “viajes penosos y largos”. “Dificultades ... debido a la carencia de medios de locomoción” y al clima, “a los soles ardientes y a las copiosas lluvias” en el norte; y a las nevadas y fríos en el sur.¹³ Díaz desempeñó sólo la tarea de la inspección hasta 1903, y a partir de entonces con cuatro subinspectores. Cuando se retiró en 1916 compartía la obligación de viajar con 10 subinspectores, aunque seguía juzgando su tarea como difícil de abarcar por la falta de recursos humanos asignados.¹⁴ En los primeros años, sus visitas se

¹² Ruffini Martha (2007): *La pervivencia de la república posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes. Largamente relegado como tema de investigación hoy la literatura sobre los Territorios Nacionales ha incorporado valiosas investigaciones que tratan fundamentalmente (aunque no exclusivamente) sobre la política en estos espacios. Para citar algunos ejemplos recientes podemos nombrar Leoni María Silvia Solís Carnicer María del Mar (2012) (compiladoras), *La política en los espacios subnacionales- Provincias y Territorios en el nordeste argentino (1880-1955)*, Rosario, Prohistoria, Lluch Andrea y Moroni Marisa(compiladoras) (2010), *Tierra adentro... Instituciones económicas y sociales en los Territorios Nacionales (1884-1955)*, Rosario, Prohistoria. Como ejemplos de literatura que estudia casos de agentes estatales en los territorios podemos mencionar los sugerentes artículos de Casullo Fernando, “El Estado mira al sur.” Administración de Justicia en los Territorios Nacionales de Río Negro y del Neuquén (1884-1920)” y Di Liscia María Silvia, Instituciones “portátiles”. La sanidad pública en los Territorios Nacionales (1880-1910) ambos en Bohoslavsky Ernesto Soprano German (editores) (2010), *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estables en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.

¹³ Díaz Raúl, (1891), “Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales”, *Monitor de la Educación*, p. 29

¹⁴ En 1905, un nuevo Reglamento estableció una modificación en la estructura del personal de la Inspección. La misma quedaba conformada por un Inspector General - jefe inmediato de la Repartición y asesor del Consejo- y de los Inspectores Seccionales, a cargo de las cuatro Secciones e Inspección: I) Misiones, Formosa Chaco Austral y Los Andes; II) Pampa Central, Río Negro, Martín García, Puerto

extendían alrededor de tres meses y realizaba dos al año. Para llevarlas a cabo debía apelar a todos los medios para movilizarse e incluso trasladarse a pie o caballo. Como ilustración podemos citar su informe de 1893 donde da detalles de su viaje.

“Desde el 29 de marzo hasta el 14 de junio he viajado en tren, mensajería (sic), á caballo y á pié, como se viaja en nuestras fronteras; he recorrido en este tiempo 850 leguas más o menos, visitado todas las escuelas públicas y particulares más remotas de las citadas gobernaciones y conocido los principales centros de población”.¹⁵

A este racconto Díaz le agrega un prolijo cuadro donde especifica lugares visitados, puntos principales recorridos, distancias en leguas y vehículos utilizados.

El lugar destacado que Díaz le otorga en la mayoría de sus informes a relatar los pormenores de sus viajes no es casual. La fijeza en el detalle, la provisión de datos cuantitativos, que es preciso aclarar no se limitaba a los referidos a los traslados (los informes de Díaz contenían cuadros estadísticos sobre el personal, el mobiliario, los alumnos junto con croquis de los edificios escolares) dan cuenta de un rasgo de la época. Como es conocido, la elaboración de estadísticas constituyó un aspecto inherente a la formación del estado y de las burocracias estatales modernas, ya que sobre esos datos debían *sustentar* y *justificar* las intervenciones estatales. Pero el énfasis de Díaz en los pormenores de sus traslados transmitía algo más: sin abundar en adjetivos y cuantificado en leguas develaba los esfuerzos titánicos que implicaba su tarea. El mapa imaginario implícito en las descripciones de sus viajes encerraba un *argumento de autoridad*. La dificultad que suponía aprehender esa geografía dotaba a Díaz de un saber de pocos, de un conocimiento que esgrimiría para dirigirse a las autoridades del CNE. Es por esto que es tan importante entender qué implicaba en el sentido más práctico que uno pueda imaginar inspeccionar los Territorios.

La educación en los Territorios: las soluciones del inspector

Si nos atenemos a la letra de la ley, el inspector era un agente del estado central que recorría las gobernaciones haciendo que las disposiciones que tomaba el estado nacional se cumplieran en las regiones más apartadas. Dijimos antes que los habitantes de los Territorios estaban sujetos a un régimen jurídico que los colocaba en una situación de “incapacidad o

Militar y Buques de Guerra; III) Neuquén; IV) Chubut; Santa Cruz y Tierra del Fuego. Además, se asignaban El Inspector General de Colonias y Territorios debía visitar por lo menos una vez al año todas las escuelas públicas o particulares de la sección. Véase Teobaldo Mirta Elena (2006), “Los inspectores en los orígenes del sistema educativo argentino”, *Educere et Educare Revista de Educacao*, Vol. 1, N 2, , pp. 13-32 y Teobaldo, ¡*Buenos días, Sr. Inspector!*, pp. 90-104. Cascavel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

¹⁵ Díaz Raúl (1893), “Informe del Inspector de los Territorios Nacionales correspondiente al año 1893, *Monitor de la Educación*, p. 556-572

minoridad”. La ley establecía que éstos debían recibir la tutela del Estado hasta llegar al momento en el que podrían gozar de los mismos derechos que las provincias.¹⁶ Esta situación tenía sus correlatos en la organización del sistema educativo porque en el caso de los Territorios –a diferencia de las provincias- la enseñanza dependía directamente del CNE. Díaz era, y se presentaba asimismo, como el representante del CNE en esas regiones, es decir como una pieza de ese régimen.¹⁷ Sin embargo, en el desempeño de su funciones cumplió múltiples roles. Algunos de éstos cuestionaban implícita, e incluso explícitamente, el modelo centralizado y de ciudadanía tutelada presente en la forma en que se organizaba el sistema educativo. Detengámonos ahora en las representaciones que Díaz construyó en sus inspecciones para avanzar luego sobre su rol.

Como adelantamos en la introducción, en sus informes (tanto los anuales como los que realizaba luego de cada viaje) Díaz documentaba sus actividades e ideas. A través de ellos podemos ver que desde un comienzo fue consciente que su función primordial no podía ser fiscalizar escuelas porque éstas eran prácticamente inexistentes, sino que debía abocar su energía a fundarlas y a erradicar el que consideraba el gran problema de esas regiones: el analfabetismo. Es decir que Díaz se pensó desde temprano como el impulsor de la educación en estos parajes proyectándose como mucho más que un *mero ejecutante* de las políticas que otros habían diseñado. Los informes además de detallar asuntos específicos a la tarea de inspeccionar (datos sobre las escuelas visitadas: calidad de los maestros, alumnos, asistencia, descripciones de los edificios escolares) traen consigo apreciaciones generales sobre el estado de la educación en los Territorios. Éstos nos permiten identificar una serie de preocupaciones que transitan toda su gestión y que según este agente limitan el proyecto de una educación común en esa geografía. Dichos temas se pueden agrupar en tres grandes ítems: los maestros, la edificación y la población. Esos tópicos – sobre los cuales ahondaría también en sus libros - aparecen incluso en su primer informe al CNE, en 1890. En ese escrito Díaz resume su visión de las causas que explican las malas condiciones de la educación en los Territorios como la consecuencia de “la escasez de maestros idóneos”, de “la falta general de edificios construidos para el efecto” y de “la ignorancia de muchos padres de familia que no quieren... que sus hijos sepan leer”.¹⁸

¹⁶ Casullo, “El estado mira al sur”, p. 338.

¹⁷ En el primer informe que escribe presenta a la inspección como “representante genuino del Consejo Nacional en aquellas regiones apartadas”.

¹⁸ Díaz Raúl (1890) “Informe del inspector de Territorios y Colonias Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*, p.658.

Con respecto al magisterio, la principal preocupación de Díaz es la falta de docentes diplomados. Prácticamente no hay informe en que no recale en ese punto. Una y otra vez registra con alarma que en los Territorios Nacionales faltan maestros, y los que hay no son buenos; o porque carecen de los incentivos de la “civilización” o porque no son maestros diplomados. Por ejemplo, al describir las escuelas de la Isla Martín García, Díaz sostiene que “la falta de estudios profesionales de los maestros es la causa principal del atraso y estacionamiento de la escuela de campaña”.¹⁹ La escasez de maestros sin título era un problema del sistema educativo en su conjunto, pero proporcionalmente era más apremiante en los Territorios. En 1892 había en Argentina 7.054 maestros a cargo de la instrucción primaria estatal, de los cuales 1.704 poseían título. De los 68 que impartían clases en los Territorios sólo 1 poseía título normal.²⁰

El reclamo por edificios escolares construidos especialmente para constituirse en escuelas fue también recurrente en las intervenciones del inspector. Es un dato conocido que el sistema de instrucción público fue considerado un vehículo central para la propagación del pensamiento higienista en la población. La emergencia de los estados nacionales estuvo estrechamente vinculada al ascenso de lo que fue considerado una “ciencia política y social”: la Higiene. Sustentado sobre la convicción de lo que los males sociales se podían revertir, la autoridad pública identificó la prevención de las enfermedades y el cuidado de la higiene como asuntos de estado. Esto implicó formas específicas de vigilancia e injerencia en las vidas privadas familiares. En este esquema los maestros y maestras eran quienes debían llevar adelante la tarea de transmisión y fiscalización de los principios, valores y prácticas del higienismo. Las exigencias higiénicas se plasmaron en un discurso arquitectónico y urbanístico. Viviendas y edificios públicos debían poseer determinadas características para ajustarse a dicho paradigma. Sobre el edificio escolar específicamente, la higiene ejerció un influjo muy marcado que determinaba la necesidad de que ésta poseyera espacios diferenciados para la enseñanza y para el juego y establecía criterios para la orientación de las aulas, circulación del aire y entrada de luz. Según la bibliografía, la aparición de la temática de la arquitectura escolar en la Argentina fue simultánea al problema educativo en términos

¹⁹ Díaz Raúl, (1894) “Informe del Inspector de Territorios sobre las escuelas de Martín García Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*, p. 1227.

²⁰ La respuesta del estado a esta falta de maestros titulados fue la creación de escuelas normales en distintos puntos del país. He discutido este proceso en Fiorucci Flavia, “Las escuelas normales y la vida cultural en el interior: apuntes para su historia” en Laguarda Paula y Fiorucci Flavia (2012), *Intelectuales Cultura y Política en Espacios Regionales, Argentina Siglo XX*, Rosario, Prohistoria.

modernos.²¹ Sarmiento sostuvo reiteradamente en sus escritos que la escuela no sólo era la institución, los programas y los maestros, sino también el edificio y concluyó que si este último no era adecuado el proyecto educativo en su totalidad fracasaría.²² Al igual que el autor de *El Facundo*, Díaz estaba convencido que en la materialidad de las paredes radicaba gran parte del éxito de la escuela. La casa escuela concluye en uno de sus reportes “debe ser en las gobernaciones como lo es en las aldeas de Suiza y otras naciones de Europa y América del norte, *el monumento más importante*”.²³ “Mediante la grata impresión de la casa propia, descollante en el pueblo, en la aldea y el campo” debe “despertar simpatía en la masa popular”. Es decir que para Díaz la escuela como objeto condensaba el imaginario educativo. Sus paredes, erigidas y distribuidas correctamente, permitirían acercar a la población valores patrióticos y educativos a la vez. No obstante, la realidad que se encuentra en sus inspecciones es otra: “la escuela espaciosa, higiénica, con aire y luz suficiente no existe”. En su lugar se alzan “edificios de ladrillos construidos para un fin muy diferente, galpones de techo y pared de zinc, ranchos de paja y barro, que perjudican la salud de los niños y estorban la acción del educador”.²⁴

Los habitantes de los Territorios no colaboraban para difundir la educación. Por el contrario, en la mirada del inspector, éstos constituían uno de los mayores obstáculos al proyecto educativo. El tema involucraba dos tópicos a los que Díaz consagró especial atención a lo largo de su carrera: los inmigrantes y los indígenas. En el tratamiento de estos asuntos se anudan una serie de representaciones y supuestos que se relacionan con el imperativo nacionalizador y con el motivo civilizatorio. Desde sus primeros informes Díaz observa con alarma que los inmigrantes se resisten a asimilarse y atentan así “contra la prosperidad de la escuela argentina en las gobernaciones”.²⁵ Como en otros aspectos, el pensamiento de Díaz no era original. Mientras en el país se acentuaba el fenómeno inmigratorio ganaba adeptos entre las elites locales la visión negativa de los inmigrantes, quienes eran identificados como los responsables de la conflictividad social.²⁶ El estado nacional ensayaba soluciones represivas, como la Ley de Residencia (1902), junto con

²¹ Espinoza Lucía (2005), *Arquitectura escolar y estado moderno. Santa Fé 1900-1943*, Polis, Santa Fé.

²² Aliata Fernando, “Contemplar y Recordar. Sarmiento frente a la arquitectura, el paisaje y la ciudad”, en Adriana Amante (directora) (2012), *Historia crítica de la literatura argentina, Sarmiento*, Buenos, Emecé, p. 153.

²³ Díaz Raúl, (1892), “Informe del Inspector de Territorios Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*, p.132, el subrayado es mío.

²⁴ Díaz Raúl (1892), “Informe del Inspector de Territorios Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*.

²⁵ Díaz Raúl (1895), “Informe del Inspector de Territorios Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*.

²⁶ Terán Oscar (2000), *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo. Derivas de la “cultura científica” (1880-1910)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

proyectos de reforma social. Díaz distinguía entre inmigrantes deseables (los europeos sin distinciones sobre su origen) e indeseables (los sudamericanos). En su visión los inmigrantes europeos eran más proclives a nacionalizarse que los sudamericanos por lo que en uno de sus libros propuso reemplazar a unos con otros.²⁷ No obstante, para el inspector sería la “escuela pública de carácter inminentemente argentino”, la que finalmente subsanaría el problema, al constituir el “medio más eficaz para desarrollar y difundir el sentimiento de la nacionalidad en las nuevas generaciones procedentes de esas razas”.²⁸

Su mirada crítica sobre la inmigración no se tradujo en una idealización del pasado criollo, como hicieron otras figuras de su época. Su pensamiento estaba habitado por un marcado biologismo positivista. Para el inspector de Territorios el determinismo de la raza y del ambiente reforzaban los males de la población.²⁹ En una extensa sección escrita en 1909 Díaz resumió los “obstáculos a la educación”.³⁰ Allí advirtió que escuela de campaña recibía “las víctimas del clima, del ambiente estrecho y de la herencia”. “El espíritu refractario a la educación” de los habitantes se explicaba entonces por el origen étnico de esa población y también por un contexto geográfico y político-económico adverso a la civilización. Las autoridades, en particular la policía, no cumplían con la ley al no forzar la obligatoriedad escolar. Por requerimientos económicos, o por costumbres arraigadas la población era nómada, lo que obviamente hacía imposible la acción sostenida de la escuela. Las formas de la sociabilidad eran en su visión ajenas e incluso incompatibles con la rutina escolar. La pobreza de los habitantes rurales era otro impedimento, porque los obligaba a ocupar a sus hijos en los quehaceres domésticos. A todo esto se agregaba el desafío que significa la presencia de habitantes que hablaban lenguas diversas. En este marco, la población indígena constituía en su visión una raza inferior determinada por el ambiente y la herencia.

La representación negativa de las poblaciones rurales, o porque se dudaba de sus “capacidades” para adaptarse a la modernización, o porque se resistían a la voluntad homogeneizadora, conforma todo un corpus en el debate sobre educación en la Argentina y

²⁷ A Díaz le preocupan particularmente los chilenos en el Sur, los brasileños y paraguayos en el norte quienes conservan sus costumbres, incluso su lengua. La superioridad de los europeos la sostenía a pesar que los galeses fueron también una preocupación constante por su resistencia a asimilarse.

²⁸ Díaz Raúl (1910), *La educación en los territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, p. 21.

²⁹ El biologismo positivista, en especial la idea de raza, trascendía toda división ideológica y era adoptada por políticos e intelectuales de diversas tendencias. Véase Zimmermann Eduardo (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana/Udesa.

³⁰ Díaz Raúl (1910), *La educación en los territorios y colonias federales*, p. 87-99.

motivó el diseño de políticas específicas.³¹ Como es conocido, esta representación sobre el mundo rural y sus habitantes conlleva su opuesta: la ciudad como foco civilizador. Díaz compartió esa visión porque en sus informes la geografía conspiraba para que “el problema de la población” se resolviera rápidamente: “grandes distancias y desiertos aíslan las poblaciones con respecto al centro vital de la nación” que es obviamente la ciudad.³² Los informes no sólo proveen de enumeraciones de aquello que resta por realizar. En ellos Díaz comunica qué hizo en cada una de sus inspecciones. Así podemos saber que en sus visitas funda escuelas y bibliotecas, dicta clases y conferencias para los maestros, se reúne con los miembros del Consejo Escolar y con autoridades locales, alquila casas para impartir enseñanza, al mismo tiempo que inspecciona la labor docente y recoge datos para el CNE. Entiende a la inspección en un sentido amplio: además de mejorar materialmente la enseñanza, “estimular a los maestros” debe también apuntalar “la opinión pública a favor de la escuela”.³³ Sus reportes también traen extensas secciones sobre lo que se necesita para subsanar las dificultades que aquejan a la educación en las gobernaciones. Díaz insiste que para contar con buenos maestros es preciso aumentar los sueldos de quienes trabajan en los Territorios, al menos equipararlos con los de la Capital, y pagarlos en tiempo y forma. Es necesario que el estado asuma el pago de pasajes para estos maestros. “¿Cómo llevará el CNE esas maestros a las gobernaciones?”- se pregunta el inspector- si no es ofreciéndoles una remuneración adecuada que compense por las privaciones que significa vivir en los Territorios.³⁴ A medida que avanzamos en el tiempo y el número de escuelas primarias crece, Díaz demanda la creación de escuelas normales en los Territorios. Producto del mismo del normalismo, es un fiel creyente en este tipo de formación. Contar con un maestro normal es en su visión garantía de una buena escuela. Para resolver el tema de la edificación Díaz insta periódicamente al Consejo Nacional a usar los terrenos fiscales ociosos; a disponer recursos económicos y como solución provisoria, sugiere emprender la edificación con el albañil pagado por la gobernación para ejecutar obras nacionales, incluso apelar a los soldados asentados en los Territorios.

³¹ Según Teobaldo la descalificación de los pobladores rurales, porque constituían un “*otro interno*” (los indígenas) o un “*otro externo*” (los chilenos en la Patagonia y los paraguayos en el norte) orientó la práctica de los maestros, los directores e inspectores en las escuelas rurales de los territorios. Teobaldo Mirta Elena (2008), “Las luces de la civilización enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia Norte. Neuquén y Río Negro (1884-1957), *Espacios en Blanco*, N 18, pp.167-186. Tandil, Unicen.

³² Díaz Raúl (1895), “Informe anual del Inspector de los Territorios nacionales Señor Raúl B Díaz”, p. 798.

³³ Díaz Raúl (1895), “Informe anual del Inspector de los Territorios Nacionales Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*, p.801.

³⁴ Díaz Raúl (1891), “Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales Señor Raúl B. Díaz”, *Monitor de la Educación*, p. 134.

Para atraer a la población Díaz propone una enseñanza “práctica y útil” “*adaptada a la vida del pueblo y de la campaña.*”³⁵ Es decir que el proyecto homogeneizador que la escuela pública encarna, implica para este funcionario una educación diferente en la periferia que en las ciudades. Dada la existencia de necesidades y de poblaciones diversas (léase aquí con capacidades también distintas) la educación debe tener en la campaña objetivos más acotados: basta con formar hombres productivos y ciudadanos disciplinados. En unos de sus primeros escritos, en donde podemos adivinar cuáles son las representaciones de la población sobre las que se asientan sus propuestas, concluye al respecto que,

“El secreto del engrandecimiento nacional no está en formar jóvenes para la empleomanía, para la demagogia estriba, sí, en formar hombres para el trabajo independiente, basado en los principios del saber, hombres educados, aunque no sean tan sabios, hombres en fin, capaces de producir, de conocer sus deberes y practicar sus derechos como ciudadanos de un país libre”.³⁶

Al final de su carrera rescata éste como un tema central en su prédica al Consejo y observa que “siempre [sostuvo] que la uniformidad de los programas en la Capital y los Territorios, establecida por la ley de educación de 1884, no respondía al concepto práctico y adelantado de la enseñanza”.³⁷ Es decir que en su visión la uniformidad atentaba contra el ánimo universalista del proyecto educativo.

Con respecto a los indígenas, Díaz cree posible su “incorporación a la civilización” aunque haciendo uso de estrategias particulares tendientes a su aculturación.³⁸ Al identificar al nomadismo como un problema, aconseja el encierro de los pueblos originarios en reducciones o misiones “bajo un sistema administrativo de inmediata atención por parte del Gobierno Federal”. Como advierte Delrío, la localización en lugares físicos separados supone “un adentro y un afuera para sostener y hacer visibles las jerarquías establecidas por una teoría de lo social”.³⁹ Consumado el encierro, su proyecto es la instalación de una escuela en la reserva con el objetivo de hacer al indígena funcional a las demandas del capitalismo agrario, es decir volverlo un ser útil. Díaz propone como un modelo las instituciones

³⁵ Díaz Raúl (1910), *La educación en los Territorios y Colonias Federales*, p.40.

³⁶ Díaz Raúl (1892), “Informe del Inspector de Territorios Nacionales Don Raúl B Díaz”, *Monitor de la Educación*, p. 326.

³⁷ Díaz Raúl (1910), *La educación en los Territorios*, p.40

³⁸ La visión de Díaz está habitada por lo que la bibliografía ha identificado como la “lógica esquizofrénica de la incorporación de los pueblos originarios a la matriz estado-nación-territorio” “del ser y no ser”, del modelo de ciudadano que a la vez es otro. Delrío Walter Mario (2010), *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, p. 21.

³⁹ Para la administraciones de los territorios nacionales, los indígenas constituían un problema. Si bien no existió una legislación *ad-hoc* para los pueblos originarios, las distintas leyes que regularon el régimen de distribución y propiedad de la tierra compartían la idea de encerrar a los indígenas en misiones aunque en la práctica se ensayaron soluciones diversas. Sobre este tema véase Delrío, *Memorias de expropiación*.

educativas para indígenas norteamericanas porque allí “el niño [aprende] en la escuela, lo más pronto posible, cómo vivir una vida industriosa y moral, cómo sostenerse a sí mismo y a los suyos”.⁴⁰

Preocupaciones y soluciones permanecen constantes en los peregrinajes de este funcionario.⁴¹ Son pocas las inflexiones que podemos observar en su pensamiento. En 1910 Díaz escribe una extensa obra titulada *La Educación en los Territorios y Colonias Federales. Veinte años de Inspector*, la cual puede ser leída como un balance de su gestión. Aunque celebra el presupuesto aprobado por Ramos Mejía para la edificación de 55 escuelas advierte que todavía hay en los Territorios “276 escuelas pésimamente instaladas”.⁴² Con respecto a la población la obra no trae novedades. En los informes en cambio, con el correr del tiempo y con la acumulación de leguas en su foja de servicios, podemos observar un giro sobre este tópico. En sus viajes iniciales, salvo contadas excepciones, Díaz es sumamente pesimista sobre los residentes de las gobernaciones, lo que refleja en su posición frente a los Consejos Escolares. Estos últimos consistían en cuerpos administrativos formados mayoritariamente por vecinos, los cuales tenían como función fiscalizar cotidianamente la educación en los Territorios. De acuerdo al inspector de territorios la “mayoría de los Consejos Escolares, lejos de ayudar a mejorar la escuela la estorban con sus querellas, con sus pretensiones, o la estacionan con su inacción, hija de los quehaceres rurales de sus miembros o de la incapacidad de los mismos”.⁴³ Claramente la solución a esta situación era para el funcionario viajero una mayor injerencia de la inspección. Refiriéndose a los establecimientos de la Patagonia, Díaz alega que “una inspección constante y buena... ha de ser la única palanca que dé impulso favorable a esas escuelas”. En suma, donde la población es “ignorante y apática”, como la describió en 1890, se necesitan más inspectores y más inspección. A su juicio la falta de agentes provoca que la inspección sea “tardía e intermitente” y por lo tanto no suministra “los estímulos ni las direcciones profesionales que requiere el adelanto de la educación”.⁴⁴ El

⁴⁰ El libro que Díaz publica a la vuelta de su viaje a Estados Unidos tiene una sección titulada “El problema de las razas”. Allí analiza las estrategias utilizadas en el país del norte para tratar con la que denomina la “raza ciega”. En el esquema de reservas que rige en Estados Unidos –que Díaz celebra– hay distintos tipos de escuelas cuyo planes de estudios incluyen una porción importante de asignaturas sobre industria y agricultura. Díaz rescata el carácter práctico de la enseñanza impartida, mientras critica el énfasis en la instrucción teórica de las escuelas para indígenas argentinas “sin chacra, ni hogar”.

⁴¹ Además de los proyectos que tienen que ver estrictamente con lo educativo, en sus libros Díaz agrega una serie de propuestas claramente decimonónicas y de largo alcance. Por ejemplo, traer inmigrantes europeos, distribuir la tierra entre los colonos y habitantes para hacer de la propiedad un agente moralizador. Crear mejores caminos y extender el trazado de ferrocarriles .

⁴² Díaz Raúl (1910), *Veinte años*, p. 51.

⁴³ Díaz Raúl (1890), “Informe del Inspector de Territorios Señor Raúl B. Díaz”, *El Monitor de la Educación*, p. 815.

⁴⁴ Díaz Raúl (1894), “Informe de la Inspección de Territorios Nacionales”, *El Monitor de la Educación*, p.862.

atraso social justificaba la mayor intervención del estado central, que en el caso estudiado se corporizaba en la presencia del inspector. Avanzado los años veremos un Díaz convencido que aún sin ser los ciudadanos ideales, sólo con el concurso de los actores locales la educación podrá avanzar en esos parajes.

La creencia que la enseñanza en la periferia requiere del apoyo de la sociedad se hizo fuerte en Díaz luego del viaje de estudios que realizara a los Estados Unidos. En 1908, emulando el gesto de quien reconoce como un modelo, Sarmiento, y auspiciado por el CNE, el inspector realizó un viaje de 8 meses por Estados Unidos con el fin de “estudiar las escuelas de campo de ese país”.⁴⁵ Aunque la desconfianza frente a la población sigue intacta, el sistema educativo del país del norte, caracterizado en las palabras de Díaz por su “flexibilidad y democracia”, produce un cambio en su percepción de qué necesita la educación en los Territorios. “La influencia local, estimulada por la iniciativa y ayuda central” es, según Díaz, “la célula que produce y caracteriza el organismo escolar tan admirado”.⁴⁶ El sistema educativo argentino se estructura en forma inversa:

“En la Argentina, la educación va desde el gobierno que asume su absoluto control, al pueblo que es pasivo e irresponsable, justamente lo contrario del pueblo americano. Está a cargo de un Consejo Central en la Capital Federal y en cada capital de provincia, nombrado por los gobiernos, con amplia jurisdicción sobre ciudades y campañas, secundados por Consejos de distrito sin facultades legales ni medios eficaces. *No existe en los Estados Unidos, Consejo Nacional de Educación ni Ministerio de Instrucción Pública como entre nosotros*”.⁴⁷

Todo esto lo lleva a postular la necesidad de “poner las escuelas, aunque sea parcialmente, bajo la responsabilidad y directo control del pueblo en la Argentina”.⁴⁸ En este punto la postura de Díaz recorre el camino opuesto al de Sarmiento. Enfrentado a la disyuntiva entre participación y centralización, Sarmiento quien había sido un impulsor del concurso de la sociedad civil en la tarea educativa, optará al final de sus días por “la creación de engranajes y cuerpos de funcionarios que fortalezcan el control y la dirección centralizados”. Para esto, como señala Inés Dussel, Sarmiento había “imaginado” a los inspectores.⁴⁹ El caso de Díaz muestra cómo aquel que había sido pensado como *el agente del estado centralizado* por antonomasia termina proponiendo la descentralización como solución a las dificultades que

⁴⁵ Díaz Raúl (1908), “Viaje a los Estados Unidos de América”, *El Monitor de la Educación*, p. 751. Raúl B. Díaz es parte de una larga serie de viajeros que a partir de mediados del siglo XIX se trasladaron a Estados Unidos. Según David Viñas en el último tercio del siglo XIX el viaje al país del norte se propagó hasta convertirse en una “yanquimanía”. Viñas David (1998), *De Sarmiento a Dios, Viajeros argentinos a USA*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, p.34.

⁴⁶ Díaz Raúl (1908), “Viaje a los Estados Unidos”, p. 758

⁴⁷ Díaz Raúl (1908), “Viaje a los Estados Unidos”, p. 758. El subrayado es mío.

⁴⁸ Díaz Raúl (1908), “Viaje a los Estados Unidos”, p.761.

⁴⁹ Dussel (2012), “Poder Pedagógico”, p. 563.

aquejan a la educación en las gobernaciones.⁵⁰ Esto no quiere decir que se pueda prescindir de la tarea del inspector. Por el contrario, en la obra que el funcionario escribe como balance de sus veinte años de su gestión, afirma tajantemente que “la Inspección de escuelas, en los Territorios Nacionales, tal cual está organizada, es la energía más eficaz en la obra de la educación. Suprimirla, modificarla o detenerla ... sería un gran error”.⁵¹

El cambio en la postura de Díaz no se explica sólo como un efecto de su viaje a Estados Unidos. No hay dudas que Norteamérica es para este funcionario un ideal, pero son los años de aconsejar y demandar a las autoridades del Consejo Nacional de Educación sin obtener respuesta, los que socavan su fe en el sistema que encarna y en el que tanta confianza depositaba en sus días iniciales. Otra vez se puede ver en Díaz una deriva opuesta a la de Sarmiento en lo que concierne al binomio participación o centralización. Si el sanjuanino se había inclinado por proponer una mayor injerencia del estado, desilusionado ante sociedades que juzgaba indolentes al proyecto educativo, Díaz optaba por aconsejar mayor participación de la sociedad civil decepcionado por la exigua presencia del estado en las gobernaciones. Sus informes dan cuenta de que gran parte de sus pedidos no son oídos. Periódicamente Díaz lamenta que no se aumentan los sueldos, ni se pagan los pasajes de los maestros; no se construyen edificios escolares y no se mejora el presupuesto para su dependencia. Estos problemas obedecerían según el inspector a la postergación por parte de las autoridades nacionales de los Territorios.

“En trinidad actual Capital, Provincias y Territorios Nacionales, éstos son los últimos en todo. Pero en materia de educación común no caben últimos ni primeros: sólo hay iguales. Es lo que se ve cuando el concepto de la Nación preside el pensamiento y la voluntad es dirigida por la bondad y la justicia”.⁵²

El retardo supone desigualdades que podrían compensarse con la participación de los actores locales y con la descentralización del sistema. Díaz convoca concretamente a crear “una superintendencia u otro organismo lo más simple posible que pueda concentrar sus esfuerzos en la cultura de esas regiones exclusivamente”.⁵³ En el último de los informes que Díaz escribe para el Consejo Nacional antes de jubilarse, discurre largamente sobre la falta de respuesta por parte de las autoridades nacionales y a modo de balance señala que “de nada

⁵⁰ Dussel, “Poder Pedagógico”, p. 563.

⁵¹ Díaz Raúl, *La educación en los territorios*, p.123

⁵² Otra crítica al afán centralizador lo constituye la impugnación que Díaz hace a la participación de los gobernadores en los Consejos Escolares. El inspector desaconseja su intervención porque ante su presencia y autoridad “desaparece el padre de familia que piensa y obra con libertad”. Díaz Raúl (1908), “Viaje a los Estados Unidos de América”, *El Monitor de la Educación*, 1908, p. 751-953.

⁵³ Díaz Raúl, “Viaje a los Estados Unidos”, p. 949

sirve [lo hecho por la inspección] si toda esa serie de trabajos, iniciativas e indicaciones no reciben su sanción respectiva”.⁵⁴

La voz del inspector

Como podemos inferir de lo discutido hasta ahora, los informes despliegan las estrategias a las que este funcionario apeló para intervenir en la definición de la política educativa en los Territorios. En sus alocuciones Díaz deja ver quiénes son sus interlocutores: las autoridades del CNE primero y del Congreso Nacional en segunda instancia. A esto les habla de una realidad que desconocen y que también –de esto se quejará- excluyen. El contacto directo con un contexto que los políticos sentados en los escritorios ignoran es la carta que utiliza para proyectarse como mucho más que un enviado estatal. De cara a los docentes, en el nivel micro de las escuelas, los inspectores eran los depositarios de un saber docto que la literatura engloba bajo el rótulo de “saber pedagógico”. Los inspectores debían ser según la ley 1420 maestros o profesores normales. Eran enviados a los establecimientos escolares porque contaban con esa credencial y se suponía que ella garantizaba un saber específico y por lo tanto podían fiscalizar la educación que se impartía.⁵⁵ Recordemos que en ese contexto muchos de los maestros no eran titulados por lo que los inspectores constituían como señala Martín Legarralde “la última línea de fidelidad garantizada para la implementación de las políticas de Estado”.⁵⁶ Cuando Díaz se dirige al CNE a través de sus informes no lo hace invocando ese saber pedagógico, ni siquiera apela a sus credenciales como normalista. Son los sacrificios que soporta en sus peregrinajes –que ex profeso Díaz subraya en cada informe- los que legitiman su derecho a intervenir en la política educativa para los Territorios.

El inspector presenta sus reportes como insumos para definir la política educativa y sus viajes como “recursos de conocimiento y aprehensión”.⁵⁷ En sus comunicaciones con el CNE Díaz asume funciones y posiciones diversas. Por un lado le dice al estado aquello que son los Territorios. Hay entonces un Díaz *cronista para el estado*, que construye imágenes y representaciones de una geografía y una población apenas conocida, que elabora estadísticas,

⁵⁴ En este último informe también vuelve a subrayar la necesidad de descentralizar el sistema, sobre todo en lo que concierne a la asignación de presupuesto.

⁵⁵ La legitimidad de los inspectores no se sostenía sólo en su poder punitivo sino también en la posesión de un saber exclusivo que era la Pedagogía. Tal como quedaba preescrito en la letra de la ley 1420 su misión no era sólo controlar sino también funcionar como un modelo de buenas prácticas de enseñanza.

⁵⁶ Legarralde Martín Roberto (2008), *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 1817-1910*, Tesis de Maestría, Flacso. Sede Académica Argentina, p. 80. Teobaldo sostiene que en los primeros años de la formación de la inspección el rol pedagógico de los inspectores se impuso sobre el fiscalizador. Teobaldo, *¡Buenos días!*, p. 107.

⁵⁷ Di Liscia usa esta expresión en Di Liscia, “Instituciones “portátiles”, p. 379.

señala problemas y potencialidades que no sólo atañen a lo educativo.⁵⁸ Los cuadros sobre personal, número de escuelas y condiciones de los edificios que asiduamente adjunta a sus reportes, señalan lo realizado y lo pendiente. Buscan, al igual que otras estadísticas recopiladas para el estado, como las referidas a la salud, *autorizar e impulsar* la intervención estatal.⁵⁹ Pero esta tarea, propia de un funcionario, imbuidas en lógicas específicas de la discursividad estatal (me refiero aquí a la preocupación por cuantificar y mensurar), está habitada por un gesto que *tensiona a ese estado que encarna*. El inspector empuña su pluma una y otra vez para señalar las limitaciones del proyecto modernizador. En un país que está cambiando a pasos acelerados Díaz hace hincapié en los capítulos pendientes del proceso modernizador. En esa operación la voz de Díaz se proyecta como la de un actor *exterior al estado*. Es decir que con el *cronista recolector de estadísticas* convive un Díaz *ensor* de la burocracia que representa. Radica aquí un rasgo idiosincrásico. Si bien la retórica de la queja y el énfasis puesto en las limitaciones del proyecto sirven al propósito de hacer oír sus demandas, el gesto no fue emulado por otros inspectores, como puede ser el caso de Horacio Ratier quien también tuvo una actuación en muchos sentidos sobresaliente. Es decir que las impugnaciones no son parte de la retórica del informe de inspección como podría pensarse, sino que debemos adjudicarlos al estilo de Díaz.⁶⁰ El ánimo combativo lo llevó a tener recurrentes conflictos con las autoridades del CNE. El trabajo que Díaz publica en 1909 como balance de su gestión de veinte años da cuenta de las reacciones adversas que generaba su retórica. Según Díaz el CNE lo instó por escrito a callar determinados reclamos para que “no dieran lugar a presumir que la superioridad no hace lugar a las mejores que proponen los señores inspectores estando en sus facultades realizarlas”.⁶¹ Otro dato que el mismo asocia al desagrado que generaba su retórica encrespada, es que hasta 1895 *El Monitor de la Educación*, la revista del Consejo Nacional de Educación que se distribuía en forma gratuita en todas las escuelas, publicaba los informes. A partir de ese año la transcripción de los

⁵⁸ La representación y el pensamiento que articuló la elite argentina sobre los territorios nacionales los identificó como regiones lejanas, diversas y deshabitadas lo que no descartaba la posibilidad del progreso. Es decir que esa geografía se proyectaba para la elite como un espacio repleto de posibilidades. Lo mismo motivó que proliferan en esos años intervenciones que “representaran” a estos espacios. Véase Moroni Marisa (2012), “Escenografía para el progreso. Representación y discurso hegemónico sobre los territorios nacionales en las publicaciones especializadas de las primeras décadas del siglo XX”, en Laguarda y Fiorucci (2012), *Intelectuales, Cultura y Política en Espacios Regionales*, pp. 39-54.

⁵⁹ Un caso elocuente en este sentido es el de la medicina. La vigilancia estadística provenía en este terreno de la percepción que la salud colectiva se encontraba en peligro permanente de contagio. Como resume Claudia Daniel la herramienta cuantitativa “actuaba reforzando la legitimidad de la agenda de intervención propuesta por el higienismo”. Daniel Claudia (2012), “Contar para curar: estadísticas y comunidad médica en Argentina. 1880-1940, *História, Ciências Saúde Manguiinhos*, Vol. 19, N 1, pp. 89-114. Rio de Janeiro, Fundacao Oswaldo Cruz.

⁶⁰ Sobre los informes de Ratier véase Teobaldo, ¡*Buenos días, Sr. Inspector!*, pp. 267-326.

⁶¹ Díaz, *La educación en los territorios*, p. 48 .

informes comenzó a ralearse y su publicación fue muy esporádica. Según Díaz se intentaba ocultar de esta forma “las llagas de la educación y la solución retardada de los problemas”.⁶²

Las críticas de Díaz se pueden relacionar con la presencia a fines del XIX y principios del siglo XX de discursos críticos sobre la forma en que los Territorios habían sido integrados a la nación. Entre las voces que con argumentos diversos se refirieron al tema podemos mencionar la del escritor Roberto Payró y la de intelectuales como Estanislao Zeballos y Joaquín V. González. Éstos alertaron sobre la escasa presencia estatal y el exiguo progreso alcanzado en esos parajes.⁶³ Sus discursos se insertaban en un escenario donde el proceso modernizador en general *engendraba ansiedades, juicios y posiciones ambiguas y contradictorias* entre los miembros de la elite letrada argentina.⁶⁴ La peculiaridad del caso de Díaz es que impugna aquello de lo que es parte y ha contribuido a institucionalizar. Incluso Díaz se diferencia de otros funcionarios que desempeñan roles análogos. Martín Legarralde estudia el caso de los inspectores nacionales que actuaban en las provincias en el período 1871-1910. Estos últimos también eran sumamente pesimistas sobre el avance de la educación común en el país pero culpaban del atraso a las administraciones provinciales.⁶⁵

El ademán crítico no puede soslayar el hecho de que Díaz fue un actor central en la construcción del sistema de educación pública en las gobernaciones. Cuando comenzó su gestión había según cifras oficiales 103.369 habitantes, 36 escuelas, 1533 alumnos y sólo 52 docentes. Cuando se retiró las gobernaciones sumaban 329.568 habitantes, 344 escuelas, 870 docentes y 22.684 alumnos. En este crecimiento del sistema educativo mucho tenía que ver su labor. Es decir que Díaz fue también *un eficiente realizador de la voluntad estatal*. Producto del estado en formación fue también un productor de estatidad y un difusor del proyecto estatal. Además de fundar escuelas primarias y poner en movimiento diversas iniciativas tendientes a mejorar la educación como la apertura de bibliotecas escolares, Díaz fue el impulsor del normalismo en las gobernaciones. Convencido de que los maestros no irían a los Territorios consiguió que el Congreso aprobara en 1909 la creación de escuelas normales en los Territorios de Chaco, La Pampa y Río Negro. Las apertura de esos establecimientos se vincula con toda una serie de fundaciones que tuvieron lugar alrededor del Centenario y que pueden relacionarse directamente con los motivos nacionalistas que como es conocido

⁶² Díaz, *La educación en los territorios*, p.76.

⁶³ Navarro Floria Pedro (2009), “La mirada del reformismo liberal sobre los Territorios del Sur argentino, 1898 - 1916”, *Quinto Sol*, N 13, pp. 73-103. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

⁶⁴ Véase Zimmermann, *Los liberales reformistas* y Terán, *Vida intelectual*.

⁶⁵ En su trabajo Legarralde identifica las preocupaciones que recorren los informes de estos inspectores. Éstas pocas se diferencian de las que pueblan los reportes de Díaz. La diferencia mayor consistiría en la mirada sobre las administraciones provinciales que estos funcionarios aportan.

dominaron ese período. En el proyecto de las escuelas normales de los Territorios es clara la impronta del pensamiento de Díaz. En sintonía con la postura de que la educación en esa geografía debía ser diferente –con objetivos menos grandilocuentes– las escuelas normales que ahí se crearon tenían un plan de estudios de sólo dos años, mientras que el resto era de cuatro. El acortamiento de los estudios se explicaba también por la urgencia por contar rápidamente con maestros con título. La participación de Díaz en la construcción de todo este sistema revela que a la par del Díaz cronista y del censor había un Díaz *agente y propulsor de la voluntad del estado central*. Otra contribución importante de Díaz al proyecto estatal fue la organización del sistema de inspección que en forma más amplia funcionó hasta mitad del siglo XX.

A modo de conclusión

Las disposiciones contenidas en la ley 1420 que crearon la figura del inspector se asentaban en una serie de antecedentes previos entre los que se pueden mencionar los señalamientos de Sarmiento sobre esta figura, especialmente en su obra *La Educación Popular*, la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875 y la primera circular a los Inspectores de Escuelas de la provincia de Buenos de 1884 que luego se plasmaría en el Reglamento de la Inspección. Todo este corpus dejaba claro que los inspectores habían sido pensados como el brazo del estado pero con escaso poder de autonomía.⁶⁶ En la letra habían sido delineados como figuras subordinadas a la voluntad política, sin atribuciones para definir la política educativa. La asignación de tareas traía implícita una división entre un saber técnico vinculado a la cultura normalista y aquello que pertenecía al terreno de las decisiones políticas. La insistencia de Díaz en sugerir soluciones al problema de la educación nos dice claramente que no se proyecta como un mero ejecutante de políticas trazadas por otros. No obstante Díaz no es un ideólogo. En sus intervenciones reclama intervenir en el diseño de la educación en los Territorios pero no cuestiona los fundamentos del sistema, ni propone alternativos.

¿Es Díaz un intelectual, un experto o simplemente un agente estatal con voz propia?
¿Tiene sentido hacerse esta pregunta? Los múltiples roles que asume hacen difícil encasillarlo en un tipo de figura definido. Es claro que Díaz participa de los objetivos y consensos sobre los que se asienta el proyecto de la educación común. Orienta su acción a colaborar en el

⁶⁶ Teobaldo sugiere que en sus interacciones con la sociedad civil los inspectores también desempeñaron funciones que sobrepasaban aquellas asignadas por el estado, actuando con libertad e independencia. Por ejemplo éstos oficiaron de intermediarios ante las autoridades nacionales.

proyecto de homogeneizar a la población y a la manera de Sarmiento coloca la educación en una serie de oposiciones binarias que se encadenan: civilización/barbarie, cultura letrada/ignorancia, campo/ciudad y escuela/rancho. El dispositivo “escuela” es para este funcionario la única alternativa de educación, es entonces el estado el que terminará con el lado negativo de esas oposiciones. Al igual que los intelectuales públicos de su época, Díaz expresa en voz alta sus dudas y ansiedades sobre el alcance del proceso modernizador y comparte la voluntad reformista producto de esas preocupaciones. Es decir que el inspector está a tono con los debates intelectuales de su tiempo. No obstante el título de intelectual público le queda un tanto holgado a Díaz. Sus intervenciones, incluso las que se encuentran elaboradas en formato libro, son demasiado acotadas: se dirige a un público restringido y el campo donde reclama intervenir es en el del diseño de la política educativa de los Territorios, aún cuando intenta colocar el tema que lo desvela (la educación rural) en el debate público.⁶⁷ Tampoco hace gala de un saber docto que pretende institucionalizar y en el que base sus diagnósticos, a la manera de quienes por ese entonces se perfilaban como los precursores de la ciencias sociales en la Argentina.⁶⁸

El libro que Díaz escribe a su vuelta de Estados Unidos revela ciertos aspectos de la figura pública que pretende configurar.⁶⁹ El de Díaz es –siguiendo la tipología de David Viñas- el *viaje utilitario*.⁷⁰ El inspector fue al país del norte con un objetivo- conocer y estudiar la educación rural- y de allí no se apartó. La suya fue una travesía signada por preocupaciones empíricas. El folleto que publica a su regreso y que *El Monitor* reproduce trasunta este aspecto con elocuencia. Está escrito en un tono serio e informativo que evita

⁶⁷ Una figura que se puede contrastar a la de Díaz –para observar la distancia que los separa- es la del médico y jurista Biale Massé. Como es conocido este médico catalán fue comisionado en 1904 para la redacción de un informe sobre las condiciones de trabajo de la población obrera. Al igual que Díaz, Biale Massé fue un severo crítico del proceso modernizador. Sus intervenciones se legitimaron (al menos en parte) en el conocimiento de las condiciones de vida de poblaciones marginales adquirido en viajes penosos. No obstante muchas son las diferencias entre estas dos figuras. Biale Massé no fue un funcionario estatal a la maneta de Díaz. Su relación con el estado fue esporádica y no se posicionó como su representante. Por esto mismo, su retórica fue más “radical” y con objetivos más amplios que la del inspector. En sus descripciones Biale Massé esbozó un diagnóstico sobre los orígenes de los males del país basado a la vez que propuso toda una visión alternativa de la modernización del mundo del trabajo. Apeló al lenguaje de la ciencia en forma mucho más sistemática que Díaz. Por otro lado, como ha señalado la crítica, si bien sus intervenciones no se tradujeron en políticas, sus escritos tuvieron una difusión importante que pretendía superar el espacio burocrático estatal mientras alternaba su actuación profesional en el ámbito privado, gremial y estatal. Sobre Biale Massé véase el dossier publicado en *Entrepasados* (2004), N26, pp. 7-82. Buenos Aires.

⁶⁸ Altamirano Carlos (2004), “Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la “ciencia social” en la Argentina”, en Neiburg Federico, Plotkin Mariano (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires, pp.31-65.

⁶⁹ Torre Claudia (2012), “Sarmiento en Viaje”, en Amante Adriana, *Historia Crítica de la Literatura Argentina Sarmiento*, pp. 451- 473.

⁷⁰ Viñas David (2005), *Literatura argentina y política. 1. De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista*, Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, pp. 11- 67.

cualquier digresión. Procura, como el mismo expresa, “apartarse de las consideraciones vagas y aproximarse a hechos definidos”.⁷¹ Cada ítem que trata –entre los que podemos mencionar la organización del sistema educativo en Estados Unidos; “la escuela para los niños retardados”, la escuela del campo, las escuelas normales, la educación de los indígenas- es descripto minuciosamente. Todo lo que está en esa enumeración sirve para marcar la distancia que separa el modelo (la educación rural en Estados Unidos) de la enseñanza en las gobernaciones de la Argentina. Como el mismo Díaz lo aclara el objetivo que lo anima es que sus impresiones tracen un proyecto. Es decir que el inspector opera como el importador de un modelo, aunque acepta que éste debe adaptarse, pero en su recuento prolijo y sistemático no nos dice qué piensa de la sociedad norteamericana en general, ni tampoco nada de la intimidad o incluso de la materialidad de su recorrido por el país del norte. Es evidente que en este además se legitima frente a quienes han pagado su viaje al mismo tiempo que pretende interpelarlos. No obstante, su escrito se aparta del relato de la experiencia individual que signa las memorias de viajes de los personajes públicos, como por ejemplo las de Sarmiento donde la memoria de viaje se “conforma como la historia de un conjunto de episodios personales de un hombre público”.⁷² Su texto sobre Estados Unidos se agota en un estudio sobre la educación donde se omite cualquier desplazamiento que no tenga relación con esa materia.

Tampoco Díaz es un pedagogo, ni pretendió serlo incluso cuando en sus informes hubiera acotaciones sobre cómo debía orientarse la enseñanza en el escenario rural. Como se dijo antes no apeló ni al saber científico, ni al saber pedagógico para legitimar sus intervenciones antes el CNE. Si lo contraponemos a una figura del normalismo de la época como Víctor Mercante podemos observar que aún entre los normalistas destacados el espacio de actuación de Díaz es limitado.⁷³ Mercante, quien como el inspector de Territorios era un profesor normal, actuó en distintas instancias del sistema educativo. Fue director de escuelas normales e inspector, impulsó la creación de la primera Facultad de Ciencias de la Educación y fue su primer decano, escribió libros de texto y libros de teoría pedagógica. Fue además autor intelectual de un proyecto de reforma educativa que le había encomendado el Ministerio de Educación cuyo objetivo era la reorganización del sistema educativo. El ámbito de actuación de Díaz fue siempre el mismo, la inspección, lo que nos inclina a pensarlo como un agente estatal, como un intelectual de estado que ejerció una tarea quijotesca plagada de

⁷¹ Díaz Raúl, “Viaje a los Estados Unidos”, p.751.

⁷² Torre, “Sarmiento”, p.453

⁷³ Sobre Mercante véase Lionetti Lucía (2006) “Victor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX”, *Revista Prohistoria*, año X, Número10, pp. 93-112. Rosario, Prohistoria. Dussel Inés (1993), “Victor Mercante (1870-1934), *Perspectivas*, Vol. XXIII, N 3-4, pp.808-821. París, Unesco.

sacrificios y obstáculos. En esta deriva cuestionó los límites de aquello que le habían encomendado pero sin renegar ni discutir los principios que animaban su tarea y sin circular más allá de los ámbitos asociados estrictamente a su función.

Bibliografía Citada

Aliata Fernando, “Contemplar y Recordar. Sarmiento frente a la arquitectura, el paisaje y la ciudad”, en Amante Adriana (directora) (2012), *Historia crítica de la literatura argentina, Sarmiento*, Buenos, Emecé.

Altamirano Carlos (2004), “Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la “ciencia social” en la Argentina”, en Neiburg Federico, Plotkin Mariano (2004), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires.

Bohoslavsky Ernesto, Soprano German (editores) (2010), *Un estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estables en Argentina (desde 1880 hasta la actualidad)*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.

Carou Ramón, Louton Enrique (1920): *Digesto de Instrucción Primaria Leyes Decretos y Resoluciones Vigentes para las Escuelas y Dependencias del CNE*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

Daniel Claudia (2012), “Contar para curar: estadísticas y comunidad médica en Argentina. 1880-1940”, *História, Ciências Saúde Manghuinhos*, Vol. 19, N 1, pp. 89-114. Rio de Janeiro, Fundacao Oswaldo Cruz.

Delrío Walter Mario (2010), *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Díaz Raúl (1910), *La educación en los territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*, Buenos Aires, Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, p. 21.

Dussel Inés (1993), “Víctor Mercante (1870-1934)”, *Perspectivas*, Vol. XXIII, N 3-4, pp.808-821. París, Unesco.

El Monitor de la Educación, 1890-1910.

Espinoza Lucía (2005), *Arquitectura escolar y estado moderno. Santa Fé 1900-1943*, Polis, Santa Fé.

Laguarda Paula y Fiorucci Flavia (2012), *Intelectuales Cultura y Política en Espacios Regionales, Argentina Siglo XX*, Rosario, Prohistoria.

Legarralde Martín Roberto (2008), *La formación de la burocracia educativa en la Argentina: los inspectores nacionales y el proceso de escolarización, 18171-1910*, Tesis de Maestría, Flacso.

Leoni María Silvia Solís Carnicer María del Mar (2012) (compiladoras), *La política en los espacios subnacionales- Provincias y Territorios en el nordeste argentino (1880-1955)*, Rosario, Prohistoria, Lluhch Andrea y Moroni Marisa(compiladoras) (2010), *Tierra adentro... Instituciones económicas y sociales en los Territorios Nacionales (1884-1955)*, Rosario, Prohistoria.

Lionetti Lucía (2006) “Victor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo argentino de principios del siglo XX”, *Revista Prohistoria*, año X, Número10, pp. 93-112. Rosario, Prohistoria.

Lionetti Lucía (2007): *La misión política de la escuela pública- Formar a los ciudadanos de la república 1870-1916*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Navarro Floria Pedro (2009), “La mirada del reformismo liberal sobre los Territorios del Sur argentino, 1898 -1916”, *Quinto Sol*, N 13, pp. 73-103. Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

Patagonia Norte. Neuquén y Río Negro (1884-1957), *Espacios en Blanco*, N 18, pp.167-186. Tandil, Unicen.

Puiggrós Adriana (1993): *La Educación en las Provincias y en los Territorios Nacionales*, Buenos Aires, Galerna.

Ruffini Martha (2007): *La pervivencia de la república posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Southwell Myriam, Manzione María Ana, “Elevo a la superioridad. Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”, *Historia de la Educación-Anuario*, Vol. 12, N1, enero-Junio 2011. Buenos Aires, SAHE.

Tedesco Juan Carlos (2009): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI.

Teobaldo Mirta Elena (2011): *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*, Córdoba, Editorial de la FFyH UNC, pp. 221-266.

Terán Oscar (2000), *Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo. Derivas de la “cultura científica” (1880-1910)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Viñas David (1998), *De Sarmiento a Dios, Viajeros argentinos a USA*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, p.34.

Viñas David (2005), *Literatura argentina y política. 1. De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista*, Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, pp. 11- 67.

Zimmermann Eduardo (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana/Udesa.