



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

Sede Esquel

PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**TESIS DE GRADO**

**Los orígenes de la educación en Chubut reconstruidos  
a partir de la historia de vida  
de adultos mayores de la comunidad galesa**

Directora: Mg. Gabriela Demarchi

Presentado por

Grisel Laura Roberts

Octubre, 2022

## **ABSTRACT**

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los inicios y desarrollo de la educación en escuelas de Chubut entre 1865 y 1960, aproximadamente. Para alcanzar este objetivo, se utilizaron como instrumentos una investigación bibliográfica que delineó los orígenes del sistema educativo en la provincia, así como también entrevistas en profundidad a adultos mayores de la comunidad galesa que cursaron sus estudios entre 1930 y 1960. A través del análisis de las historias de vida se reconstruyó la organización escolar, las características de los maestros y los estudiantes y las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de ese periodo de tiempo. Como resultado se logró compendiar el desarrollo del sistema educativo chubutense en su etapa de conformación y consolidación. La información reunida y las experiencias vividas por los protagonistas de la época evidencian los cambios que se fueron sucediendo y destacan la importancia trascendental de la educación en la historia de la provincia.

Palabras clave: educación – Chubut – colonia galesa – historias de vida.

This research was aimed at analysing the origins and development of education in Chubut between 1865 and 1960. In order to reach this objective, a literature review, which outlined the origins of the educational system, was carried out as well as in-depth interviews with senior members of the Welsh community. Through the analysis of their life histories, the organizational structure of schools, the characteristics of students and teachers and the concepts of learning and teaching were explored. As a result, the development of the educational system in Chubut was outlined in its stage of conformation and consolidation. The research and the experiences drawn from the interviews show the changes which took place and emphasise the major importance of education in the history of the province.

Key words: education – Chubut – Welsh Colony – life history.

## ÍNDICE

<b>Carátula</b>	<b>1</b>
<b>Abstract</b>	<b>2</b>
<b>Índice</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>4</b>
<b>Introducción</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I: Los orígenes</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo II: Organización escolar</b>	<b>50</b>
<b>Capítulo III: Maestros y estudiantes</b>	<b>67</b>
<b>Capítulo IV: Enseñanza y aprendizaje</b>	<b>84</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>95</b>
<b>Anexo</b>	<b>98</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>101</b>

## **AGRADECIMIENTOS**

**A mis cuatro abuelos: Isabel, Gino, Maggie y Maelor, por todo lo que dejaron en mí.**

**A mi mamá, por haber siempre sido mi sostén y mi inspiración.**

**A mi papá, Mario, por compartir conmigo el camino.**

**A mi hijo, Maelor Glyn, por enseñarme tanto sobre la vida en tan corto tiempo.**

**A mi esposo, por el amor y la amistad cotidianos.**

**A mis tías, Mónica y Luisa, por ser ellas.**

**A todos los profesores y maestros que tuve. A mis compañeros y a mis estudiantes.**

**A mi directora de tesis.**

**A todos los que me prestaron sus recuerdos para escribir esta tesis.**

**Somos tiempo. Gracias a quienes me han regalado momentos compartidos.**



**Escuela Nacional n°44. Corcovado, Chubut, circa 1936.**

**Entre los escolares se encuentra mi abuela, Isabel María Torres.**

## **INTRODUCCIÓN**

### **Delimitación del problema**

La educación siempre ha sido el motor del desarrollo de los pueblos. En Argentina, el sistema educativo representó un engranaje fundamental para la formación y consolidación de la identidad del pueblo argentino y del Estado Nacional. Esta investigación se propone indagar en los orígenes y en el desarrollo de la educación en Chubut.

Para abordar el origen de la educación y de las escuelas en la provincia, es necesario remontarse a la llegada de los galeses en julio de 1865. En ese momento, la ciudad más austral de la República Argentina era Carmen de Patagones, al sur de Buenos Aires. La Patagonia estaba poblada por pueblos originarios; tehuelches y mapuches. Al momento del desembarco de los primeros 153 galeses, todavía no había ocurrido ni la campaña del desierto (1878-79), ni el Congreso Pedagógico (1882), ni la Ley 1420 (1884), entre otros sucesos que tendrían gran impacto en la Patagonia y en el proyecto de educación nacional.

El pueblo galés desembarca en Chubut luego de años de negociaciones con el gobierno argentino. Los inmigrantes galeses querían abandonar su tierra natal y existieron varias razones; una de ellas fue el conflicto entre el pueblo galés y el pueblo inglés que se remontaba a cientos de años atrás. En primer lugar, en 1535, se firmó el Acta de Unión de Gales e Inglaterra, que significó que Gales estuviese bajo el dominio de la monarquía inglesa. Entonces, siendo ciudadanos de la Corona Británica, el idioma galés no tenía estatus oficial; ya que la religión, la educación y la administración pública se desarrollaban en idioma inglés. Cabe destacar que el idioma inglés y el galés son muy diferentes ya que pertenecen a familias lingüísticas distintas, el primero es de raíz germánica y el segundo, de raíz celta. Con respecto a la religión, los galeses, de credo protestante en sus diferentes denominaciones, eran obligados a pertenecer a la Iglesia de Inglaterra, a dejar de asistir a sus capillas y a leer la Biblia en inglés. En adición, la Revolución Industrial Británica transformó a Gales, que era una sociedad sustentada en la agricultura, en una sociedad industrial basada en la minería (extracción de carbón de las minas) y en la metalurgia. La población creció exponencialmente, se empobreció, y

los adultos y los niños eran explotados en su trabajo. Por lo tanto, los galeses soñaron con una colonia galesa lejos de Gales, en la que pudiesen profesar libertad de culto, no fuesen forzados a trabajar una larga jornada por salarios miserables, en la que pudiesen educar a sus hijos en el idioma de sus abuelos, y administrarse y organizarse como pueblo.

Entonces, en pleno invierno de 1865, el primer grupo de 153 galeses se estableció en las costas del Golfo Nuevo, con escasa ayuda del Gobierno Nacional y con la ciudad más austral, Carmen de Patagones, a muchos kilómetros de distancia. Aunque los comienzos fueron muy difíciles, los galeses eran un pueblo de espíritu fuerte, creyente y esperanzado. La República Argentina en esos momentos estaba en su etapa de conformación; con respecto a la educación, la Constitución Nacional de 1853 estableció el derecho a educar y enseñar como una responsabilidad atribuida a los gobiernos provinciales. Las primeras experiencias educativas se realizaron en la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, en Chubut, los galeses llegaron y abrieron sus propias escuelas.

El origen y el desarrollo de la educación en la provincia del Chubut están sólidamente unidos a la historia de la colonia galesa. Sus integrantes impulsaron en esta provincia las primeras escuelas primarias y secundarias. Incluso durante el primer viaje en barco de dos meses, funcionó una escuela dominical; los niños nunca dejaron de instruirse. Ahora bien, según muchos registros históricos, el origen del sistema educativo de la colonia galesa estuvo muy relacionado a la capilla. Las primeras lecciones de lectura y escritura tuvieron lugar en la escuela dominical, las primeras escuelas funcionaron en las capillas y se dictaban contenidos religiosos junto a los contenidos escolares. Se considera que los galeses se inspiraron en el sistema educativo británico, el único que conocían, para constituir las bases de su sistema educativo en Chubut. La educación estaba dentro de las prioridades de la colonia galesa, ya que siempre ocupó un lugar preponderante en el imaginario social del pueblo galés. Los galeses vinieron a Argentina deseando educar a su pueblo en la cultura y en el idioma galés. Sin embargo, aunque el medio era el idioma galés, también se enseñaban contenidos prácticos y teóricos acerca de la Argentina (Lloyd de Lewis, 2012).

En el presente trabajo de investigación se pretende, a partir de las historias de vida de adultos mayores de la colectividad galesa, conocer la organización interna y la conformación de las escuelas, las concepciones sobre niño-estudiante y maestro, y sobre enseñanza y aprendizaje que en las primeras escuelas se construían.

Existen diferentes maneras de historizar y conformar una visión de la educación en aquella época. Se abordará el proceso investigativo mediante entrevistas en profundidad a un grupo de adultos mayores de la colectividad galesa para recabar sus memorias, experiencias y relatos sobre el sistema educativo. Se pretende conformar una descripción desde las historias de vida de estos adultos mayores y desde las memorias que ellos puedan tener de relatos de las trayectorias escolares de sus padres o abuelos. Esta representación del sistema educativo será relacionada con datos históricos de la época: periódicos de la colonia, censos provinciales, diarios o bitácoras, cartas personales, crónicas, informes, actas escolares (de visitas de supervisores, de altas de directores y maestros, de reuniones de directivos), y normativa y leyes sobre educación de la República Argentina.

En el capítulo I se presentarán los orígenes históricos del sistema educativo en la provincia (1865-1930) en base a la revisión de fuentes bibliográficas. Los capítulos II, III y IV surgen del análisis de las entrevistas realizadas y comprenden el periodo entre 1930 y 1960. En el capítulo II, se analizará la organización escolar presente en las instituciones escolares. En el capítulo III, se describirá a maestros y estudiantes, y el vínculo pedagógico que existía entre ellos. Finalmente, en el capítulo IV se desarrollarán los conceptos de enseñanza y de aprendizaje de la época. Esta división en capítulos es un tanto arbitraria ya que muchos de los temas se interrelacionan en la entrevistas realizadas.

## Antecedentes

Existe extensa bibliografía sobre la historia de los galeses en Chubut. Por un lado, entre las fuentes primarias de la investigación, hay diferentes tipos de textos como diarios de la época, informes, actas, biografías, crónicas, correspondencia y escritos varios de los propios protagonistas que representan fuentes que relatan cómo fue la historia, a medida de que la historia fue sucediendo. Por otro lado, en los últimos años se han escrito variados libros e investigaciones sobre la gesta galesa. Sin embargo, la educación dentro de la colonia galesa y el origen de la educación en la provincia del Chubut tienen un lugar muy escueto dentro de dichas publicaciones, ya que los temas que más se investigan y profundizan son los relacionados con las historias de los viajes, del desarrollo de la colonia, de su organización económica, religiosa, política e institucional, su relación con los pueblos originarios, el problema del idioma, entre otros.

Podría decirse, entonces, que existen solo algunas publicaciones que exploran la educación en la provincia y la cultura galesa. En investigaciones precedentes, la educación ha sido considerada como uno de los varios aspectos de la colonia galesa y no como una dimensión particular separada, a ser estudiada exhaustivamente. Entre las publicaciones que han indagado en el tema de la colonia galesa y el comienzo de la educación en Chubut, se puede citar, en primer lugar, el libro *La educación en el Chubut 1810-1916*, que Sergio Caviglia publicó en 2011. Este autor explora el desarrollo de la educación, valiéndose de documentación histórica y fuentes primarias de información. En segundo lugar, *Desde el aula entre las matas* (2012), es un libro en el que Lloyd de Lewis hace un recorrido por la historia de los primeros maestros y las primeras escuelas de la provincia. La autora explora cada una de las escuelas en apartados separados, recorre sus orígenes y parte de su historia; también hace un recuento de cada uno de los primeros maestros, las razones por las que comenzaron a enseñar y en qué escuelas. Estas publicaciones representan dos de los únicos volúmenes enteros dedicados a los orígenes y desarrollo de la educación en el Chubut.

Por otra parte, en una investigación más de corte sociolingüístico respecto del contacto de lenguas en la etapa inicial de la colonización del Chubut, que solo debate la educación incidentalmente, Virkel (2011) recupera la cuestión del idioma que

vehiculizaba la educación. Al respecto, aporta: “en el dominio de la educación la sustitución del galés sólo se generalizó a partir de 1900... a pesar de la presión ejercida por el Consejo Nacional de Educación para institucionalizar el uso del idioma oficial” (p. 162). A su vez, William M. Hughes, en sus memorias, *A orillas del Río Chubut en la Patagonia* (1993) dedica el capítulo IV a relatar el mundo de la enseñanza en la colonia. Este colono, entre muchas ocupaciones, estuvo a cargo de una escuela como maestro de veinticinco niños durante un año (comprendido entre noviembre de 1881 y noviembre de 1882). Sus recuerdos personales, escritos en primera persona, exploran el primer sistema educativo chubutense y el funcionamiento de una escuela –un aula, más bien en aquellos años, aunque no repara con particular atención en su tarea como maestro.

Existen varios libros de crónicas de los primeros colonos en los que se menciona superficialmente la cuestión de la educación. Los diarios y crónicas del Reverendo Abraham Matthews (2004) o de Lewis Jones (1993), por ejemplo. Sin embargo, estas descripciones del sistema educativo o de las escuelas son escuetas, se mencionan incidentalmente y se entremezclan con otros muchos aspectos de la organización de la colonia en sus inicios. La presente investigación analiza esta conexión desde un enfoque investigativo particular, articulándolas desde las memorias y las historias de vida.

### **Objetivos generales y específicos**

#### Objetivo general

-Analizar los inicios y desarrollo de la educación en escuelas de Chubut (1865-1960) a través de historias de vida de adultos mayores de la colectividad galesa en la provincia del Chubut.

#### Objetivos específicos

Analizar el imaginario social que adultos mayores de la colectividad galesa construyen a través de sus memorias acerca:

- de la organización escolar
- de la caracterización de los docentes y los estudiantes
- de la enseñanza y el aprendizaje

## Marco teórico

Los procesos históricos y las características del primer sistema educativo chubutense aquí relatados, serán contruidos y decontruidos desde la memoria. Se trabajó con este concepto para abordar la construcción histórica como recuerdo instalado en el imaginario social de la colectividad. Según González y Pagés (2014) “Historia y memoria nacen de una misma preocupación y comparten el mismo objeto: la elaboración del pasado” (p. 279). Según estos autores, hasta el siglo XX, la memoria y la historia se superponían y la historia se identificaba con la memoria, hasta la crisis del historicismo clásico cuando se disociaron y se constituyeron como espacios diferenciados. Maurice Halbwachs (en: Gonzáles y Pagés, 2014) expresa que

del lado de la memoria se situaba lo concreto, lo vivido, lo sagrado y lo mágico, mientras que del lado de la historia se encontraba el relato único, total y generalizador. Así, la historia sólo comenzaba cuando se acababa la tradición o cuando se descomponía la memoria social. (p. 279)

El concepto de memoria puede ser relacionado al concepto de historia de vida, que, a su vez, tributa al método biográfico, enfoque metodológico que fue utilizado en este trabajo, con el que se analizaron las entrevistas. Al respecto, Sautú (2003) menciona que

El método biográfico en la tradición de historias de vida está focalizado en las experiencias personales, lo cual incluye una selección consciente e inconsciente de recuerdos de sucesos o situaciones en las cuales participó directa o indirectamente; y su interpretación mediada por las experiencias posteriores... el relato que hace la persona no es solo una descripción de sucesos sino también una selección de la realidad. (p.23)

Las historias de vida, entonces, son recortes de las propias experiencias, una selección de la realidad interpretada a la luz de las experiencias que siguieron. El método biográfico tiene el objetivo de “reconstruir desde el actor situaciones, contextos, comportamientos, así como percepciones y evaluaciones” (Sautú, 2003, p. 31). Esta reconstrucción es histórica, donde los narradores son los actores de los sucesos que narran. En esta misma línea, Mallimaci y Béliveau (en: Vasilachis, 2006) plantean que la historia de vida es interpretativa. Es decir, se propone comprender la vida de los

actores en su contexto. Pero la interpretación del investigador o de la investigadora no es la primera: las personas que cuentan sus vidas hacen una reconstrucción de estas, desde su presente, que es en sí una interpretación, “a través de la narrativa, entramos en contacto con nuestros participantes como personas comprometidas en el proceso de interpretarse a sí mismas” (p. 201). Denzin (en: Longa, 2010) propuso distinguir entre *life story* (relato de vida, *récit de vie*) y *life history* (historia de vida), designa “la primera como un relato de la vida tal como lo cuenta la persona que la ha vivido, mientras que la segunda es la construcción de la vida de un sujeto, confeccionada por el cientista social” (p. 9). Entonces, la historia de vida

incluye no solamente su propio relato de vida, sino también otros documentos (...) es entonces una reconstrucción hecha por el investigador de la vida de un sujeto, que permite documentar la forma en que se presenta el contexto social en la biografía de las personas. (Longa, 2010, p.10)

Para profundizar en esta construcción y deconstrucción tan subjetiva y cultural de la historia, se tomó el concepto de imaginario colectivo acuñado por Morin (en: VV. AA., 2010) como el conjunto de valores, deseos y prácticas sociales, que conforman una unidad dual entre la imaginación y la realidad. Según el autor:

Un imaginario social es un conjunto de valores, instituciones, leyes, símbolos y mitos comunes a un grupo social más o menos concreto y, en parte, a su correspondiente sociedad. Puede que en los imaginarios haya un cierto juego y tensión entre emoción y razón, entre lo real, lo práctico, el deseo, cierto orden simbólico. (p. 433)

Castoriadis (en: D’agostino, 2014) también desarrolla su propia conceptualización de imaginario social. De acuerdo a este autor, el imaginario social se construye a partir de los discursos, prácticas sociales y los valores que circulan en la sociedad. No es un dispositivo fijo, estático y conformado; sino que se trata de uno dinámico, móvil y en constante formación, que “además produce materialidad: efectos concretos en los sujetos” (p.128). Ambas conceptualizaciones permiten que nos acerquemos a la historia desde lo recreado en los discursos elaborados por las subjetividades de una comunidad. Estos discursos están atravesados por los deseos, los valores, la imaginación, la emoción. Me interesó investigar desde la memoria acerca de la educación en escuelas galesas en los orígenes del sistema educativo en Chubut y sus características tal y como

son construidas y reconstruidas en los relatos de los sujetos, tal y como viven en las historias de vida. Así como también indagar cómo la educación fue vivida y cómo esa vivencia es recreada y resignificada en un discurso muchos años después.

Ahora bien, para los fines de este trabajo, se definirá organización escolar, vínculo pedagógico y las nociones de enseñanza y aprendizaje. Organización escolar se refiere a “un compendio de normativas, procesos administrativos, sistemas de gobierno y control necesarios” (UNIR, 2020, p.1) para que las instituciones educativas funcionen en términos educativos y organizativos. Entre los elementos de la organización escolar se encuentran los recursos materiales, los recursos humanos, los recursos funcionales y formales (leyes e inspección) y recursos auxiliares y complementarios (actividades extraescolares o servicios de atención temprana).

Según Cámere (2009), la relación docente-estudiante presenta algunas características que la hacen especialmente diferente de cualquier otra relación interpersonal: primero porque la relación entre el profesor y el estudiante no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes se funda en una cierta imposición. También es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. Luego, es una relación interpersonal, pero no amical. Es al docente a quien le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación.

Por último, según Basabé y Cols (en: Camillioni, 2016) “puede definirse la enseñanza como *un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona*” (p. 126). Esta definición, aunque sencilla, supone tres elementos “alguien que tiene un conocimiento, alguien que carece de él y un saber contenido de la transmisión” (p. 126). A su vez, “puede clasificarse como ‘enseñanza’ por su propósito de transmitir un contenido aunque el cometido no se logre (...) puede haber enseñanza y no producirse el aprendizaje, este puede producirse parcialmente o incluso puede suceder que el otro aprenda algo diferente de lo que fue enseñado” (p. 127). Este aspecto es muy importante, ya que lleva a la reflexión de que entre los procesos de enseñanza y aprendizaje “no hay una relación de tipo causal que permita asumir que lo primero conduce necesariamente a lo segundo (...) la enseñanza implica siempre una *acción intencional* por parte de quien enseña” (pp.127-128). Esta definición de enseñanza

comprende la educación formal, no formal e informal, es decir, todo el aprendizaje que sucede dentro y fuera de la escuela: en las actividades extraescolares, en la familia y en la comunidad.

Estas autoras expresan que aprendizaje “alude tanto al proceso mediante el cual se adquiere un conocimiento (tarea), cuanto a su incorporación efectiva (rendimiento)” (en: Camillioni, 2016, p. 127). En esto, si bien la enseñanza es intencional, también advierten que hay tareas de aprendizaje que son responsabilidad del aprendiente. Es decir, para aprender debe haber también una intención de quien aprende, un papel activo en la construcción de su conocimiento a partir de la interacción con su entorno.

## **Metodología**

Para la realización de la presente investigación se entrevistó a adultos mayores pertenecientes a la comunidad galesa. Se seleccionó este grupo etario por ser un grupo compuesto por personas hablantes de galés como primer idioma que cursaron sus estudios primarios entre 1930 y 1950. Se pretendió reconstruir la memoria de su trayecto por el sistema educativo, pero también los trayectos de sus padres, tíos y abuelos, de la memoria colectiva sobre la educación, que se ha transmitido de generación en generación.

En lo que concierne a las decisiones teórico-metodológicas, el presente proceso investigativo se llevó a cabo siguiendo el enfoque teórico de la investigación socioantropológica en educación según Achilli (2005) y el enfoque etnográfico en educación de Rockwell (2009). Achilli (2005) plantea una relación dialéctica-relacional para el proceso investigativo y le otorga al conocimiento científico resultante un carácter provisorio e incompleto. Por otro lado, el objeto de estudio se supone como una construcción por parte del investigador que es procesual y que se realizó a partir de la historización de las trayectorias de vida y testimonios.

En el desarrollo del trabajo, se utilizó como instrumento la entrevista en profundidad, ya que el proceso investigativo fue de índole cualitativa. El concepto de

trabajar con memorias y con historia de vida, supone más que la realización de una entrevista; supone entablar un diálogo y una relación entre entrevistador y entrevistado.

Mallimaci y Béliveau (en: Vasilachis, 2006) lo sintetizan de la siguiente manera:

Los datos que forman el corpus a partir del cual el investigador construye una historia de vida surgen de una serie de conversaciones con el entrevistado que permiten la reconstrucción de la experiencia de su vida. La idea de conversación es central aquí, y supone la presencia de un otro en relación con el cual se construye el relato (...). Si los métodos cualitativos suponen la construcción del dato en la interacción del investigador con los sujetos a los que estudia, esto es particularmente evidente en la historia de vida, en la que el dato surge del ejercicio de un diálogo entre dos personas (...). El relato de vida (...) no se desgrana siguiendo una línea cronológica exacta, sino que reconoce idas y venidas, da espacio a los olvidos y a los recuerdos, a las enunciaciones y a las reformulaciones (...). Lo que recogemos cuando realizamos un relato de vida son las interpretaciones del entrevistado sobre hechos de los cuales ha formado parte, que se elaboran a partir del presente de la persona, de sus deseos, proyectos y perspectivas en el momento en que realizamos la entrevista (p.194).

Una vez realizadas las entrevistas desde este enfoque se prosiguió a sistematizarlas, a crear categorías de análisis y a realizar el mismo cruzándolas y atravesándolas por información secundaria provista por los relatos, diarios personales y cartas de los primeros habitantes del Chubut pertenecientes a la colonia galesa; teniendo en cuenta además los documentos históricos y oficiales (censos, actas, normativa) que existen sobre la época. Se pretendió construir así un relato común a partir de las memorias y recuerdos de los entrevistados, un imaginario social del origen y del desarrollo de la educación en Chubut.

## CAPÍTULO I

### Orígenes: La educación en Chubut 1865-1930

En este capítulo se reconstruyeron las primeras experiencias de educación en el Chubut, que permitirán darle sentido y contexto a las memorias narradas en las entrevistas y analizadas en los capítulos siguientes. Las experiencias educativas formales de la provincia del Chubut están ligadas a la llegada de los galeses en 1865. Sin embargo, no podemos dejar de hacer mención de otras prácticas educativas anteriores, las de los pueblos originarios de la provincia. Según Caviglia (2011), no existen demasiadas fuentes documentales sobre la educación de los pueblos originarios de la Patagonia. Este autor, al revisar los trabajos de los primeros viajeros o los documentos escritos sobre la Patagonia, considera varios aspectos importantes para su lectura y comprensión, a saber:

- Al hallar alguna alusión [sobre la educación] no se especifica ni concreta el concepto educativo que se tenía en la época.
- Las palabras educación, aprendizaje, transmisión de conocimientos, prácticamente no se utilizan, y si se hace es utilizada en sentido muy amplio o negativamente.
- Vemos cómo la información acerca del aprendizaje de tareas manuales son mostradas desde un punto de vista descriptivo, lo que implica la ausencia de consideración formativa que dichas actividades tenían.
- La tradición oral no es considerada como transmisora de conocimientos.
- Los prejuicios acerca de los pueblos considerados *indios*, que por *naturaleza* no deberían tener ni historia ni educación. Son *barbaros* y por lo tanto carecen de historia y educación. (...)
- La lectura eurocéntrica de la realidad. Se consideraban los portadores de la civilización y por ende los únicos capaces de educar.
- El momento de asentamiento permanente de los primeros europeos en el Chubut, coincide con la cristalización de la escuela como instrumento fundamental del estado-nación. El modelo es la escuela-institución, normalizadora. (...)
- Los religiosos, con un claro interés de conversión explícito tienen toda la información acerca del conocimiento y enseñanza de la religión, como de

superstición, mito o leyenda en un sentido despectivo. Se consideran ellos como los únicos poseedores de la verdad revelada.

- La casi totalidad de los viajeros, naturalistas o relatores son hombres. Ello genera un relato de género muy sesgado. (pp. 35-36)

Por lo tanto, además de que no existen demasiadas fuentes bibliográficas al respecto, no se cuenta con un recuento sobre los procesos de educación de los pueblos originarios que carezca de sesgo. Sin embargo, Caviglia (2011) hace un recorrido identificando los tres pilares fundamentales de la educación originaria antes de la llegada del sistema educativo formal. El autor menciona:

El valor de la tradición, que con sus contenidos sociales y religiosos contribuían a posibilitar el resguardar una conducta adecuada (...) Se transmite el conocimiento acerca de su *cosmovisión*. El valor de la acción, es decir *aprender haciendo*, de este modo el aprendizaje de niños y adolescentes quedaba indisolublemente ligado a los deberes y obligaciones del adulto. Ninguno se eximía de la exigencia de convertir la propia acción en modelo para hacer imitando. El ejemplo, esto es, el sentido del legado de los antepasados y el contenido práctico de las tradiciones. Se transmite el conocimiento acerca de su *ethos*. (p. 36)

De aquí se puede deducir que la educación de los pueblos originarios era pragmática, funcional, personalizada y práctica, basada en valores y conducta. Los niños aprendían de los adultos, siguiendo el ejemplo y compartiendo la vida en comunidad, participando progresivamente cada vez más en las actividades diarias de sus mayores. Mediante las narraciones de los adultos, los niños aprendían la historia de su pueblo en forma de mitos y leyendas que conformaban su cosmovisión. El aprendizaje era oral, y muy diferente al aprendizaje escolarizado de contenidos que propondría el sistema formal de educación argentinizante.

En la segunda mitad del siglo XIX, el modelo educativo de la colonia galesa no interfirió con el modelo educativo de los pueblos originarios, sino que se desarrolló únicamente en el territorio en el que estaba asentada la Colonia. Luego, hacia fines de ese mismo siglo llega la escuela nacional al territorio, y la escuela salesiana con un

proyecto específico de educación para los pueblos originarios. Según Caviglia (2011), en un periodo muy corto, los pueblos originarios pasan de la educación en sus términos al proyecto educativo de la generación del 80, que conformaba “la estrategia expansiva del estado-nación que va de la mano de prácticas etnocidas –campana del desierto– (...).No hay transiciones en los modelos educativos, esto hace que sea de un gran impacto social ante los pueblos originarios” (p. 47).

Ahora bien, en el invierno del año 1865, un grupo de 153 galeses arribó a las frías costas de Puerto Madryn, con muchos sueños de hallar un lugar al que pudiesen llamar hogar y establecerse. En este capítulo, no se hará hincapié en las causas de la decisión de viajar a la Patagonia, ni en los aspectos legales o administrativos de la colonia, sino que solo se hará mención de ellos cuando tengan una relación directa con el desarrollo de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y con el desarrollo del sistema educativo. Se centrará la atención en el desarrollo del sistema educativo de la provincia, que tuvo sus orígenes en el valle del Río Chubut. Es un hecho que la colonia se fue expandiendo y organizado a medida que pasaron los años: nuevos barcos y contingentes de inmigrantes galeses fueron llegando, junto con otros inmigrantes y argentinos y se fue poblando el valle inferior del Río Chubut y luego la región cordillerana.

Cuando los galeses llegan a Chubut, si bien existía una Constitución Nacional en la República Argentina desde 1853, no había una legislación educativa nacional que unificara los protosistemas educativos desarrollados por gobernadores y caudillos en las distintas regiones del país. A su vez, la Patagonia representaba una distancia simbólica y geográfica de Buenos Aires que la hizo mantenerse al margen de las decisiones y discusiones que allí se sucedían. De acuerdo a Lublin (2015), “esta laguna jurídica resultó una bendición para los colonos, que enseguida organizaron un sistema a la medida de sus aspiraciones” (p. 318).

Desde el principio, la educación en la colonia galesa fue un desafío, dado que ya en el *Mimosa*, el barco que transportó al primer contingente de galeses, venían unos cincuenta niños; es decir que un tercio de los primeros colonos estaban en edad escolar. En su diario de a bordo sobre el viaje en el *Mimosa*, Joseph Jones (2002) señala que los domingos había escuela dominical para los niños, además de los cultos, de las reuniones de oración y lecturas de la Biblia para los adultos. Desde hacía muchos años, en su

Gales natal, la escuela dominical había representado el ámbito educativo en el que los niños se alfabetizaban en galés, utilizando el abecedario, la Biblia y libros de oraciones. Además del aprendizaje ético-religioso, se aprendía oratoria, canto, lectura y escritura en idioma galés, ya que el sistema educativo oficial en Gales dictaba sus contenidos en inglés. Mientras los galeses residían en Gran Bretaña cursaban su escolarización en inglés, y todas las actividades religiosas, administrativas, políticas y sociales eran en idioma inglés. Como se señaló en la Introducción del presente trabajo, el galés es un idioma de la familia lingüística celta, mucho más antiguo y muy diferente al inglés, que es de raíz germánica.

Es así que “una de las motivaciones que movilizó a los galeses a dejar su tierra natal para asentarse en un territorio desconocido, fue el hecho de que en este nuevo espacio podrían practicar libremente su religión y preservar su lengua” (Iun, Jones y Jones, 2006, p. 199). Después de todo, se habían establecido colonias galesas en otras partes del mundo (Estados Unidos, principalmente), pero no habían sido exitosas ya que se consideraba que los galeses se mezclaban con la población del lugar y se perdía el uso de la lengua, las costumbres y tradiciones. Entonces, se había pensado en la Patagonia Argentina como una posibilidad única, ya que representaba un lugar deshabitado que permitía el desarrollo de una colonia galesa con muy poca o nula intervención del gobierno nacional y con las libertades que los colonos habían soñado (Iun, Jones y Jones, 2006).

Los galeses desembarcaron en la zona de Puerto Madryn y se establecieron en el valle del río Chubut. La colonia se establece formalmente en Rawson en septiembre de 1865, mediante un acto con la presencia del teniente coronel Julián Murga, un agrimensor, soldados y un intérprete inglés, y se izan ambas banderas: la galesa y la argentina. Rawson fue el primer asentamiento fundado (la actual capital de la provincia), nombrado en honor al ministro del interior, Dr. Guillermo Rawson, quien había elevado al congreso el proyecto de ley con el contrato de colonización del primer contingente de inmigrantes galeses, unos años antes de 1865.

La educación de la generación joven fue prioridad desde los comienzos de la colonia, en un contexto de desarraigo de la patria galesa y arraigo a una tierra nueva, con pobreza y necesidades, inclemencias climáticas en la desolada Patagonia de áridos

suelos, soledad, aislamiento y lejanía del gobierno argentino. Los primeros años de adaptación a la colonia en la lucha por la supervivencia fueron muy duros, incluso muchos colonos decidieron volver a su tierra natal. En este primer momento, el gobierno nacional estaba ausente en términos de políticas públicas y ayudas materiales y los galeses subsistieron gracias a la ayuda de los tehuelches y el comercio de plumas y cueros con ellos. Respecto de la educación en esos primeros años, Lloyd de Lewis (2012) narra que desde el principio existió “la preocupación de los colonos por la formación de sus hijos. Ciertamente, desde la escuela dominical, que no se había interrumpido a bordo del ‘mimosa’, se evidenció el interés por la educación, tanto religiosa como cultural” (p.15).

En su crónica sobre el primer periodo de la gesta galesa, Richard Jones (Coronato, 2015) expresa que, durante los primeros meses de su asentamiento, los colonos se encontraron desprovistos de materiales y recursos para la enseñanza; pero que esto no detuvo los intentos para que la educación se siguiese llevando a cabo. En la crónica se menciona que

Durante los preparativos para el establecimiento de la colonia, ninguno de los promotores pensó mucho en llevar libros y útiles escolares. Algunos trajimos unos pocos libros personales, entre los cuales había unos pocos libritos de catecismo que nos vinieron muy bien para trabajar con los chicos de ese entonces. (...) Debíamos escribir A B C con carbonilla que sacábamos de nuestras casas. Otras veces recortábamos las letras de alguna publicación o diario viejo y las pegábamos en una tabla que colgábamos de la pared como un pizarrón. (p. 262)

La primera escuela se estableció en Rawson en 1865 (a escasos meses de la llegada del primer contingente) a cargo de Lewis Humphreys, de veintisiete años de edad, maestro y pastor (uno de los tres pastores a bordo del *Mimosa*). Según las crónicas, esta primera escuela funcionaba al aire libre, entre las matas, los meses de verano. En una carta que Humphreys escribe al Reverendo David Rees en noviembre de 1865, menciona que ya estaban terminando en Rawson la pequeña escuela de madera. Esta primera escuela y todas las que siguieron durante varios años eran escuelas autoadministradas y autogestionadas por la colonia. Los espacios escolares, el currículo, los recursos y los maestros eran organizados por la colonia utilizando como base el

sistema educativo británico. El salario de los primeros maestros dependía de la colaboración del grupo de padres, de la comisión organizadora y de donaciones; “el salario del primer maestro era de 30 libras anuales, comida y pensión” (Jones, L., 1966, p. 144).

Asimismo, en el hecho de que los primeros maestros eran pastores de la congregación religiosa se estableció ya desde el comienzo la estrecha relación entre educación y religión que existiría en la Colonia, y que sería uno de los pilares fundacionales de la educación en Chubut. En palabras de Lublin (2015), desde el comienzo se instaló

el estrecho vínculo que existiría en la colonia entre educación y religión. Por un lado, algunos de los que oficiaron de maestros también predicaban en las capillas locales los domingos o enseñaban en las escuelas dominicales. Por otro, la falta de edificios escolares *ad hoc* en las primeras décadas se subsanaba con frecuencia al utilizar el espacio físico de la capilla local como escuela diurna durante la semana, aunque también se usaba el edificio escolar para albergar una clase dominical o un culto. (...) Además, a falta de otros materiales didácticos, la Biblia (en su versión galesa) funcionó muy a menudo como libro de texto en los primeros establecimientos escolares o como libro de práctica de lectura en el hogar. Esta interconexión entre las esferas educativa y religiosa se complementaba con el hecho de que también en las escuelas dominicales de las capillas se impartieran algunos contenidos que se superponían con los currículos tradicionales de las escuelas, tales como la lectoescritura en general (aunque exclusivamente en idioma galés). (pp. 318-319)

Humphreys, el primer maestro, partió a Gales en 1867 por problemas de salud y el reverendo Robert Meirion Williams lo reemplazó durante un corto tiempo ya que también debió volver a Gales. En 1868, tomó el cargo de maestro Richard Jones Berwyn, quien tenía formación docente y estuvo en el cargo varios años (Coronato, 2015; Lloyd de Lewis, 2012; Caviglia, 2011). Berwyn era una persona erudita, había comenzado sus estudios en Gales donde había recibido el título de “idóneo de la educación” y se había graduado de maestro en Londres, tras recibir una beca. Había viajado a Estados Unidos y se había comprometido sobremanera con el proyecto de inmigración galesa a la Patagonia. Una vez en la colonia, fue un referente de la

comunidad ocupando cargos de importancia, como diácono de capillas, encargado del Registro Civil y del movimiento de barcos. Fue editor del primer periódico de la zona, *Y Brut* [la crónica] y administrador de correos durante treinta años. Predicaba en la capilla, viajaba a Buenos Aires a realizar diligencias en pos del progreso de la colonia y acompañó al perito Moreno en varias de sus expediciones (Novella y Oriola, 2004). Entonces, algunos de los primeros maestros, además de sus tareas en las escuelas, desarrollaban múltiples actividades acompañando el crecimiento de la comunidad.

Sobre la escuela de Richard Berwyn, William M. Hughes (2015) en su crónica expresa que “las únicas pizarras de que disponían entonces eran las piedras lisas traídas desde las lomas y en ellas se dibujaban letras y números utilizando tizas en vez de lápices” (p. 38). En un primer momento, Berwyn utilizó la Biblia para alfabetizar a los estudiantes y luego fue diseñando páginas de lecturas y actividades que fueron compiladas en un libro.

Sin embargo, en estos primeros años preocupaba la inasistencia de algunos niños. Muchos niños no asistían a la escuela dado que la ubicación de la institución escolar de Rawson se encontraba muy alejada de sus hogares, en las chacras. La mayoría de las familias no vivían en los poblados, sino que vivían en chacras de 100 acres de dimensión (400 metros cuadrados), desperdigadas por el valle del río Chubut, que el gobierno argentino les había otorgado: una chacra cada tres personas (contando a los niños y bebés). Además, muchos niños ayudaban a sus padres trabajando en las tareas del hogar y de la chacra. No obstante, “a medida que se avanzaba con la ocupación de las chacras, iban surgiendo las capillas en las distintas zonas del valle. Donde se levantaba una capilla, no solo se dedicaba a la cerebración religiosa (...). En su edificio había lugar para la escuela, para la expresión artística, para la interrelación fraternal y cultural” (Coronato et. al., 2018, p. 153).

Por entonces, las capillas eran el centro de la vida social y cívica de la comunidad ya que eran el sitio de reunión en las que además de culto y escuela dominical. Las reuniones generales se realizaban los domingos, pero también se reunían allí durante la semana las familias que vivían más cerca. Entonces, además de la Biblia, en la capilla “se leían también otros libros, y diarios galeses. Allí también se formaban los coros y los festivales de canto y poesía” (Caviglia, 2011, p. 91). Se socializaba y se

compartía, se organizaba la colonia, se discutían temas de interés, se votaban las decisiones y se realizaban tertulias y festivales culturales, como el *Eisteddfod*. Este evento cultural comenzó a realizarse en la Edad Media en Gales y es una costumbre que los galeses trajeron de su país y que siguieron realizando una vez establecidos en Argentina. Es un acontecimiento reconocido en la comunidad, en el que se llevan a cabo competencias en torno al arte: de escritura, recitación, canto, danza, traducción, coros, y música, entre otros. En ellas participan niños y adultos y para las que se preparan durante meses. Existe un jurado que da devoluciones a los participantes y otorga premios: en general son distinciones, aunque dependiendo de la competencia, a veces se otorgan pequeñas sumas de dinero.

En 1868 se estableció en Rawson la primera capilla de ladrillos secos y endurecidos al sol (Matthews, 2004), pero se habían construido varias con anterioridad, de materiales más precarios, muchas “eran originariamente de adobe y/o madera y techo de paja. Algunas fueron destruidas por las inundaciones, otras fueron hechas de ladrillos en el mismo lugar que las anteriores, otras se construyeron en lugares más altos” (Caviglia, 2011, p. 91). Actualmente existen dieciséis capillas en pie en el valle del Río Chubut y, por ejemplo, el edificio actual en Rawson se construyó en 1881. En estos mismos predios, luego se construyeron las escuelas, “las capillas desempeñaron una misión sin medida en aquella dispersa comunidad colonial. La consigna era construir los templos a una distancia de diez chacras entre sí” (Lloyd de Lewis, 2012, p.18).

En 1871, se dicta la Ley de Subvenciones Escolares, que “sistematizó la ayuda económica de la Nación a las provincias” (Puiggrós, 2016, p. 82). Sin embargo, Chubut no recibía la misma ayuda económica que el resto de los territorios, sino que era de alrededor de un tercio de lo que se destinaba a otras provincias con instituciones escolares. Por otro lado, respecto de la creación y construcción de escuelas, también en 1871, la nave inglesa *Union* naufragó en la desembocadura del río Chubut y con la cabina y otras partes del barco, se improvisó un nuevo edificio escolar en Rawson. Luego de este, le siguieron la de Glyn Du, construida en la chacra número 78 S entre Rawson y Trelew e inaugurada en 1873; la escuela de Gaiman, inaugurada en 1876 y la de Rhandir, en 1877, construida probablemente en la chacra número 153 de Treorki. A medida que la colonia se desarrollaba, y llegaban más inmigrantes galeses, las instituciones educativas crecían en número y se iban disseminando por el valle del río.

Ahora bien, en la colonia, las primeras escuelas estaban contaban con una excelente organización ya que existía una planificación y programación de la enseñanza, a un nivel más macro que la práctica concreta del maestro en el aula, ya que “un cuerpo directivo planificaba la acción diaria” (Novella y Oriola, 2004, p.23). Los estudiantes más avanzados ayudaban a los más pequeños en sus tareas, lo que hace referencia a la enseñanza mutua: al método lancasteriano o de estudiantes monitores que se había desarrollado en Inglaterra a comienzos del siglo XIX, en el que los estudiantes más avanzados asistían al maestro instruyendo a los que recién comenzaban. Si bien no se contaba con gran variedad de recursos educativos, se utilizaban materiales didácticos y recursos áulicos improvisados con aquello que tenían: carbón, piedras lajas, periódicos, libros de oraciones y la Biblia. La educación tenía como objetivo principal el aprendizaje de la lectura y escritura del galés, el conocimiento de la doctrina protestante y la enseñanza sobre la República Argentina. En este primer momento, la experiencia escolar era una continuación de aquello que sucedía en las familias, en la comunidad y en la capilla, coherencia que cambiaría con el paso de los años. El reverendo Abraham Matthews (2004) escribe una de las crónicas más famosas sobre el desarrollo de la colonia galesa. Comienza por relatar las negociaciones con el gobierno argentino y la organización del viaje. Luego, en su crónica divide el devenir de la colonia en periodos. Si bien no dedica un apartado al tema de la educación en la colonia, expresa que, en el periodo entre 1874 a 1881, “la juventud se dedicó a pasatiempos más elevados, como reuniones literarias, reuniones de ensayo de canto y algunos *Eisteddfod*” (p. 128).

La educación no era el único ámbito en el que los galeses, o “galenses”, como los llamaban los argentinos en sus informes, tomaban sus propias decisiones. En este primer momento, la colonia funcionaba de manera independiente del gobierno argentino. Entonces, aun cuando los colonos sufrieron unos difíciles comienzos, finalmente su sueño de una colonia independiente se había cumplido. De acuerdo con Caviglia (2011), “ante la ausencia de funcionarios estatales la colonia funcionaba con su propio consejo, su justicia, entrenamiento militar, su propia moneda, sus escuelas y una Constitución de la Colonia del Chubut redactada por los propios colonos” (p. 71). La organización de la colonia seguía basada exclusivamente en el idioma galés: el periódico, la compañía de riego, la compañía de tierras, los comités, etc. El único marco jurídico que tenía la colonia era la Ley de Tierras de 1862, que no les reconocía ninguna

facultad o derecho como ciudadanos del territorio. Sin embargo, la comunidad galesa ya había redactado su propia constitución en 1865, a la que le siguió una versión actualizada y ampliada en 1873, que es muestra más que suficiente de la autonomía con la que la colonia se administraba. En ninguno de los dos documentos se menciona ni la Nación Argentina ni la constitución argentina de 1853. Sobre este tema, Mare (2019) expresa que

los pioneros *galenses* habían llevado sus prácticas de autogobierno hasta niveles propios de una provincia, o incluso –en algunos casos- de un enclave virtualmente independiente. Designaron sus propias autoridades, acuñaron moneda, formaron una milicia y adoptaron un reglamento al que llamaron sin pruritos ‘constitución’ (...) Está más que claro que los pioneros *galenses* se habían extralimitado, aunque no se puede negar que la ausencia y desidia del gobierno nacional habían coadyuvado mucho a dicha situación. El autogobierno fue tanto una manifestación del ideario autonomista de los colonos como una adaptación de los mismos a las circunstancias imperantes (el desinterés y la inacción del Estado argentino). (pp.78-79)

En 1875, el gobierno Nacional otorgó a los colonos la titularidad de las tierras y la ciudadanía argentina, y prometió avances en materia de la irrigación del valle del Chubut y en materia de instrucción pública. En el mismo año, se designó a Antonio Oneto como primer comisario argentino de la colonia. La llegada del comisario argentino “marcó un cambio radical en la dinámica cívico-administrativa del Valle del Chubut” (Lublin, 2015, p. 320). Oneto tenía órdenes de no interferir con el gobierno local y la administración de la colonia, pero sí debía mandar informes detallados a sus superiores. En lo referido al ámbito escolar, según el Informe Anual del Comisario General de Inmigración del año 1875, se le encargó a Oneto “[hacer] comprender la necesidad de que los niños aprendan el idioma español” (Lublin, 2015, p. 320). En ese entonces toda la instrucción era exclusivamente en galés. En 1879, Oneto, en su informe final, expresa que la colonia, hasta ese momento, “no ha tenido ni tiene organización nacional, y que sus autoridades son una verdadera cámara soberana o autocrática” (Caviglia, 2011, p. 71). El comisario detalla varias estrategias a ser implementadas en la colonia; entre las relacionadas a la educación, sugiere la siguiente “Crear una comisión inspectora de escuela, la cual debe hacer todo lo posible para que los colonos envíen a

sus hijos a la escuela y aprendan el idioma castellano como lengua madre y no como lengua secundaria” (Caviglia, 2011, p. 71).

A nivel nacional, se seguía avanzando en materia de la normativa educativa. En 1875 se promulgó la Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires y se creó la Comisión Nacional de Educación. En 1876 esta comisión sancionó el Reglamento General de Escuelas, que propuso un máximo de cincuenta estudiantes por curso, un cronograma de clases de lunes a sábado y de 11 a 16 horas, con dos horas de religión optativas dependiendo de la conformidad de los padres. En este reglamento se especificaba que la metodología de enseñanza era oral y de demostración, mediante objetos y narraciones, quedando prohibido el aprendizaje memorístico y los castigos corporales. “En los primeros dos grados se utilizará el método intuitivo haciendo uso de objetos, en tercer y cuarto grado el método sinóptico o fundamental introduciendo explicaciones sobre los objetos y en quinto y sexto el filosófico analítico, alternando con el sintético” (Caviglia, 2011, p. 99).

Por otro lado, en 1877 se crea una Junta de Educación en la colonia, a semejanza de las juntas de educación en Gales, con una comisión escolar formada por algunos colonos “que quedó integrada por Lewis Jones como presidente, R. J. Berwyn, J. Howel Jones, H. J. Pughe y H. H. Cadvan” (Jones, 1966, p. 144). A su vez, las decisiones sobre educación en cada escuela se tomaban en comités o en grupos de padres, con participación de las figuras prominentes de la comunidad, como se puede observar en los numerosos artículos encontrados en los periódicos de la época. En ese mismo año “la primera escuela edificada (en ladrillo y techo de chapa) se habría terminado de construir el 25 de mayo de 1877” (Lublin, 2015, p. 319). Esta construcción funcionó durante muchos años como capilla también. Hasta ese entonces, las primeras escuelas voluntarias habían funcionado en casas particulares, en las capillas o en lugares improvisados, y no dependían del gobierno nacional.

En 1878, el consejo de la colonia sanciona la Ley de Enseñanza Elemental, “de acuerdo con la cual existe una comisión de enseñanza que representa en todos los casos necesarios a las distintas escuelas del lugar” (Jones, L., 1966, p. 146). En ese mismo año, según se menciona en *Una Nueva Gales en Sudamérica*, crónica de Lewis Jones

(1966), la colonia eleva un pedido formal a la Dirección de Escuelas, en Buenos Aires en el que se expresa que

En la región hay más de cuatro distritos de unas cinco millas que tienen de 25 a 50 alumnos cada uno de ellos. En cada caso hay un local escolar y maestro que cobra sueldo reunido por la contribución de los padres de los niños. La edificación y el mantenimiento del local, la elección y el pago de haberes del maestro, el cobro de las suscripciones, compra de libros y muebles, etc.; nos corresponde a nosotros. Estas escuelas están necesariamente muy dispersas y los niños pueden recorrer grandes distancias. Se dispone de pocos libros y muebles, y los padres, en el mejor de los casos, no son sino gente muy pobre. Por lo tanto, deseamos sugerir lo siguiente: que a la Colonia le convendría más, en vez de \$150 para una escuela, que el Gobierno destinase \$150 mensuales como un fondo a cargo de la comisión, formada por un representante de cada distrito, que dirigiese y proveyese a las distintas escuelas. Sería también de desear, que el gobierno aumentase ese donativo mensual (p. 146).

También en 1878, se crea la Gobernación de la Patagonia y la colonia galesa quedó incorporada a ella. La conquista del desierto, campaña militar desarrollada por el presidente Julio A. Roca, comenzaba ese mismo año y duraría hasta 1885. Con esta campaña, la Patagonia se incorporó al control efectivo de la República Argentina. En 1878, después de trece años de existencia, la escuela de Rawson se transformó en escuela nacional, pasó a tener como lengua oficial el español y a dictar sus contenidos en español, dando así el primer paso hacia la transición gradual al monolingüismo español en el ámbito educativo, que se consolidaría y estandarizaría muchos años después. La nacionalización de la escuela también significó que el gobierno nacional pagaba los sueldos, proveía recursos y materiales y “además de incentivar a los niños a aprender el español, también lo hacían con la historia argentina y los símbolos patrios” (Caviglia, 2011, p. 78). En ese mismo año, tras numerosos pedidos de la colonia galesa y de la primera comisión escolar, el gobierno nacional nombra al primer maestro oficial de la colonia R. J. Powel (Elaig) para la escuela de Glyn Du. Este maestro era un joven galés que era lingüista, de confesión católica y que hablaba bien el español ya que había vivido en Buenos Aires desde 1875. El propósito de este maestro era la instrucción de los niños en el español y en la fe católica, por lo que no fue muy bien recibido en la colonia. Powel “como maestro nacional, tenía instrucciones de ir introduciendo el

castellano como ‘idioma nacional’” (Jones, L., 1966, p. 144). Sin embargo, luego de haber permanecido dos años en la colonia, al regresar de uno de sus viajes a Buenos Aires, Powel se ahogó en un accidente en el río Chubut.

Ahora bien, una de las fuentes documentales más importantes existentes de la época, son los periódicos. El primer periódico de la colonia fue *Y Brut* [la crónica], editado por Richard Berwyn, que comenzó a circular en 1868 (antes que *La Nación* y *La Prensa*). Se trataba de un manuscrito en galés de unas veinticinco páginas que cada lector podía tener unas horas, ya que luego debía pasarlo a la siguiente familia. Por ese tiempo había unas treinta familias, llegaban pocas cartas y pocos barcos, por lo que el maestro Berwyn comenzó a editar el periódico, cuya suscripción se pagaba con doce hojas de papel anuales. En 1878, Lewis Jones lleva la primera imprenta desde Buenos Aires a la colonia galesa. Es entonces que *Y Brut* se convierte en *Ein Breiniad* [nuestros derechos], editado por Lewis Jones. Luego, Jones dirige a partir de 1891 *Y Drafod* [el debate], otro periódico, también en galés. El desarrollo de estos periódicos dimensionan las inquietudes culturales de la colonia, por entonces.

El debate sobre la educación se hizo sentir en las columnas de estos periódicos. Una carta anónima publicada en *Ein Breiniad* en 1878 exploraba la cuestión de si los niños de la colonia debían escolarizarse en español o no, en ella el escritor expresaba: “exhorto a la población a solicitar al gobierno de Buenos Aires que enviase un maestro competente de modo de evitar que sus hijos no supieran nada de castellano y se convirtieran en ‘indios patagónicos blancos’” (carta de lector en el ejemplar del 28 de septiembre de 1878). Sobre el mismo tema, en la edición de *Ein Breiniad* del 21 de diciembre de 1878, en una columna de opinión escrita por David Lloyd Jones, se expresa que “además de la indispensable educación a través del galés, se debía enseñar también a los niños el inglés y el castellano, de modo de evitar ‘sacrificar el saber por la lengua’” (Lublin, 2015, p. 321). Caviglia (2011) cita otra carta de lector en la publicación de octubre de 1878. El autor, con el seudónimo *Myrddyn*, se expresa en lo concerniente al sueldo de los maestros, cuando dice que “se pagan 5 peniques por día a un hombre con pala y solamente se le da 1 penique y seis chelines a un maestro. Y sin embargo en los países civilizados se considera un trabajo honroso el de maestro y se les paga 2 o 3 veces más que un labrador” (p. 78).

Respecto de los recursos para la enseñanza, en 1878, el maestro Richard Jones Berwyn desarrolló un libro de texto en manuscrito galés, titulado *Gwerslyvr i ddysgu darllen Cymraeg* [libro de texto para aprender a leer galés], que surgió de una competencia en el *Eisteddfod*. Luego, se fue ampliando y que más adelante contó con dos ediciones impresas, la última en 1881 y “se estima que estas páginas escolares fueron las primeras que se editaron en idioma galés en una imprenta sudamericana” (Coronato et. al., 2018, p. 155). Este libro de texto no solo discurría sobre cuestiones del país de Gales, ortografía y escritura en galés; sino que también contaba con contenidos de interés general, sobre América, la República Argentina y la Patagonia: geografía, historia, flora y fauna, cultura y costumbres. Este primer libro de texto era de interés para los niños, ya que además incluía breves cuentos con enseñanzas morales, versos, proverbios y un glosario. También, en la misma época, surgió el diccionario bilingüe galés-español (Lloyd de Lewis, 2012). A su vez, en 1880 R. J. Powel publicó un libro de texto impreso de 50 páginas que era bilingüe, y que fue recomendado y aprobado por el Consejo Nacional de Educación. El libro, llamado *Gwerslyvr i Gymro ddysgu Hispaeneg* [libro de texto para que los galeses aprendan castellano], comprendía “una reseña en galés de las fechas más importantes en la historia de Sudamérica entre 1492 y 1812, un listado de los miembros de la familia real española (¡) y una lista de medidas de uso argentino” (Lublin, 2015, p. 321).

En 1880 asumió como presidente Julio A. Roca, y se propuso llevar adelante el proyecto de consolidación del Estado Nacional que tenía entre sus objetivos la homogeneización de

todas las expresiones de la vida social de la época.(...) Bajo la consigna de ‘*educación igual para todos*’, se difundieron las ideas de igualdad social en cuanto a las oportunidades, distribución y acceso a los saberes y conocimientos socialmente validos en ese momento histórico. Pero al mismo tiempo el sistema que se desarrolló fue altamente discriminatorio y pretendió homogenizar a las expresiones de la cultura popular (Caviglia, 2011, p. 102).

En 1881, por un decreto presidencial firmado, se creó el Consejo Nacional de Educación (CNE), con jurisdicción en la Capital federal y los Territorios Nacionales, y con Domingo Faustino Sarmiento como presidente. En ese año, se creó el mensuario *El Monitor de la Educación Común*, publicación oficial del CNE y difusor de sus ideas,

que “tuvo dos objetivos fundamentales: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente” (Caviglia, 2011, p. 102).

Este proyecto pedagógico que sería formador de identidades argentinas e hispanohablantes, también incluiría el credo católico. En 1881, con Juan Finochetto como comisario, los colonos galeses en Chubut manifestaron su adhesión a la Constitución Nacional, las leyes y la normativa de la República, mediante una carta al Gobierno Nacional que fue firmada por 247 colonos (Caviglia, 2011). Ahora bien, la Constitución Nacional de 1853 exponía unos puntos fundamentales sobre la confesión católica. De hecho, esta Constitución, proclama que la religión del país era la religión católica, pero sin explicitar que era la religión oficial. Por lo tanto, los colonos galeses seguían profesando su libertad de culto en las capillas protestantes.

En relación a las experiencias educativas concretas, William Hughes, en su libro biográfico *A orillas del Río Chubut en la Patagonia* (1993), dedica el capítulo IV al mundo de la enseñanza. El autor del libro se desempeñó en varios cargos y profesiones en la colonia, pero en 1881 fue maestro y estuvo a cargo de la escuela de Glyn Du. Recuerda que había unos veinticinco estudiantes y que “variaban mucho en edad y variaban más aún en su educación anterior” (Hughes, 1993, p. 37). Entre los recursos se encontraban la Biblia y el libro de Richard Jones Berwyn, que Hughes consideraba un recurso contextualizado que consideraba a los lectores destinatarios: “era buen libro aquel, porque se refería a cosas que los niños conocían y se interesaban por ellas” (Hughes, 1993, p.38). El autor expresa que “solamente en galés permitía la comisión que se impartiera la enseñanza y ello agregaba dificultades debido a la escasez de libros de textos adecuados” (Hughes, 1993, p. 38). En cuanto a los contenidos y materias, se enseñaba “lectura, aritmética, geografía, historia, con un poco de matemática” (Hughes 1993, p. 38), que eran la base del currículum desarrollado en la colonia.

Si bien Hughes no era maestro, ni había estudiado didáctica, pedagogía o metodología de la enseñanza, desarrolló su propio método pedagógico-didáctico en base a sus experiencias educativas, que era bastante adelantado para la época en que se enseñaba el contenido enciclopédico con un método memorístico. El método de Hughes

estaba basado en la motivación del grupo de estudiantes y en el fomento de la curiosidad y la pregunta. Expresa que los estudiantes

tenían condiciones excelentes, solo era necesario fomentar y desarrollarlas. El mejor modo que encontré para ello fue despertar en ellos su curiosidad y entusiasmo. Si el maestro mismo no es entusiasta y sabe crear el mismo entusiasmo en sus discípulos, creo que es imposible que tenga con ellos el éxito debido. (Hughes, 1993, p. 38)

Sobre los niños expresa que tenían juegos muy creativos y ocurrentes, y ayudaban mucho a sus padres en las tareas de la casa y de la chacra, de siembra y cuidado del ganado, e iban a caballo a la escuela. La escuela se regía por una comisión, y Hughes (1993) describe que sus miembros “eran todos de los que amaban mucho a la educación y hacían grandes sacrificios por ella” (p. 39). Un año después dejó las tareas de la escuela para sembrar trigo en una chacra, ya que le era muy difícil subsistir con el salario que ganaba como maestro.

En 1881, la colonia ya contaba con una población de 1600 habitantes y respecto de las escuelas, Matthews (2004) expresa que existían seis “dos nacionales conducidas en castellano y las otras cuatro costeadas por contribuciones voluntarias y en las que se enseñaba en galés todo” (p. 151). Además, ya se habían construido trece capillas en el valle del Chubut. Luego de la gestión del comisario Finochetto, se nacionalizaron dos escuelas más: la de Gaiman en 1883 y la de Bryn Gwyn en 1885. Poco a poco, se iban nacionalizando escuelas y se iban incorporando al sistema educativo oficial, siguiendo el currículum establecido y la normativa educativa nacional. Sin embargo, Lublin (2015) menciona que

las escuelas nacionales no eran tan populares como las particulares que, sirviéndose a veces de las instalaciones de las capillas locales y aunque con vaivenes e irregularidades, funcionarían en Gaiman, Cefn Hir, Moriah, Bryn Crwn, Llwyn Onn, Maesteg, Tair Helygen, Drofa Dulog, Treorky, Casa Blanca, Drofa Gabets, Colonia 16 de Octubre, Tierra Salada y Ebenezer. (p. 323)

En 1882 tuvo lugar el Congreso Pedagógico en Buenos Aires, en el que se reunieron los pensadores intelectuales y políticos más destacados de la época a discutir las ideas que debían regir la educación pública. Entre los debates se encontraban la

secularización de la educación y el rol de la iglesia católica en el sistema educativo, la administración de la educación y la relación entre Estado y provincias o gobernaciones, y las orientaciones pedagógicas de la educación para la pujante Nación Argentina. El Congreso Pedagógico tuvo entre sus debates más acalorados la laicidad de la enseñanza. Como expresa Puiggrós (2016) “Pese al avance liberal, la iglesia logró mantener la obligatoriedad de la enseñanza religiosa en todas las instituciones provinciales” (p. 84). El sistema educativo nacional comenzaría a organizarse y quedar conformado con el objetivo claro de un proyecto pedagógico específico para todas las escuelas del territorio. En palabras de Caviglia (2011),

Las primeras escuelas están directamente relacionadas a los grupos migrantes y son aquellas que los inspectores luego mencionan como particulares. Estas surgen de las experiencias de su lugar de origen, Gales en el caso de las primeras escuelas del Valle del Chubut. Luego se establecen las escuelas nacionales. La tercera en aparecer es la iglesia a través de los salesianos, pero con criterios propios de esta congregación, y previo acuerdo con el Estado Nacional. (p. 99)

En la Patagonia sobre todo, se evidenció el avance de las escuelas salesianas que educaron para el trabajo y las actividades prácticas. Según Caviglia (2011), las escuelas salesianas “arriban con políticas claras y definidas en relación a la población nativa de la mano de una estrategia geopolítica del estado. Los colegios nacionales, son los grandes normalizadores, y van de la mano de la idea de argentinidad y la construcción de ciudadanía desde una concepción laica” (p. 50). Con las escuelas salesianas “se habla del adoctrinamiento y la enseñanza llevada a cabo en relación con los indígenas. (...) Para Don Bosco, (...) el indígena es un infiel que desconoce la verdad por ignorancia, de allí que su educación fue imperiosa e imprescindible” (pp. 51-52). Respecto de la cuestión sobre las iglesias en la colonia galesa, Duarte (2015) afirma que

El Chubut había sido un territorio centralmente ocupado por colonos, principalmente *galenses*, (...) en su territorio existían siete iglesias protestantes, de “las sectas metodistas, anabaptistas e independientes”. Al igual que con las escuelas y el idioma, no se encontraban “iglesias del país”. Esta referencia constante a los elementos “del país” iglesia, idioma, escuelas, muestra la preocupación de estos personajes al notar que el Estado... o el país en sus palabras, aún no alcanzaba a ocupar con toda su fuerza los territorios de frontera. (p. 198).

Aunque se iban sucediendo avances en materia de normativa y el sistema educativo nacional estaba en vías de consolidación, en la Patagonia, rincón más austral de la República, las normativas educativas que regían en Buenos Aires aún no se aplicaban completamente. Duarte (2015) observa que “hacia fines del siglo XIX los territorios nacionales aún se encontraban retrasados dentro del sistema de escolarización pública” (p. 193). Para los galeses, la educación en galés era un sueño cumplido, ya que en Gales el sistema educativo oficial se cursaba enteramente en inglés, desde hacía ya muchos años. Según cuentan las crónicas, Michael D. Jones, uno de los promotores de la colonia, que dividía sus días entre su residencia allí y sus viajes a Gales y a Buenos Aires, “quedó maravillado cuando durante su visita a la colonia en 1882 escuchó a los estudiantes repitiendo las tablas de multiplicar en galés, ‘algo que nunca había oído antes’ y que cita como ejemplo a seguir en Gales” (Lublin, 2015, p. 320).

En 1883, Finochetto, comisario de la colonia, escribe un informe al presidente del CNE, Benjamin Zorrilla, sobre la situación de las escuelas. En dicho informe, Finochetto presenta el número de estudiantes y de escuelas, y los resultados de los estudiantes que habían rendido exámenes ese año, resaltando la importancia de la enseñanza del español y del sentimiento de nacionalidad. Además expresa que, habiendo pasado 18 años desde la fundación de la colonia, “solo en el año que concluye y parte del anterior han funcionado Escuelas Nacionales, en las que el niño pueda educarse conociendo el idioma del país en que nace; pues en las escuelas particulares que en otros años aquí ha habido solo se enseñaba la lengua muerta galense” (Caviglia, 2011, p. 103).

El espíritu del Congreso Pedagógico de 1882, con la Ley de Subvenciones Escolares (1871) y la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires (1875) como antecedentes, dio lugar a la sanción de la Ley 1420 en 1884, que enunciaba la educación común, obligatoria, gratuita y gradual y ponía en marcha un sistema de homogeneización y de argentinización de las masas de inmigrantes.

Esta ley declara la instrucción primaria obligatoria, gratuita y gradual de la enseñanza, la formación de maestros, el financiamiento de las escuelas públicas y el control de la educación –privada o pública- quedó en manos del Estado. Se reemplaza la comisión Nacional de Educación por el Consejo Nacional de

Educación. (...) La función de conducción del sistema queda entonces separada de la función de inspección, referida esta última al control y supervisión del cumplimiento de las normas dictadas desde el órgano de conducción y gobierno. (Caviglia, 2011, p. 104)

También en 1884 se sanciona la ley 1532 o Ley de Territorios Nacionales, en la que quedan estipulados nueve Territorios Nacionales; se divide la Gobernación de la Patagonia en los territorios nacionales de La Pampa, Río Negro, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En ese mismo año, el Poder Ejecutivo, de acuerdo con el Senado, designa a Luis Jorge Fontana como el primer gobernador de Chubut, cargo que duraba tres años. “El gobernador de la Patagonia dependía del Ministerio de Guerra y Marina. Su sede era Mercedes de Patagones” (Caviglia, 2011, p. 73). En julio de 1885, se crea el Municipio del Chubut con sede en Gaiman ya que, aunque los colonos no podían votar, la ley habilitaba a que las poblaciones con más de mil habitantes puedan elegir a sus consejos municipales, así como a sus jueces de paz. El mismo año, el gobernador Fontana dirige una expedición hacia el oeste de la provincia y, en noviembre de 1885, se funda la localidad de Trevelin, que fue otro asentamiento de la colonia en la región cordillerana.

En este contexto, el uso del español en la colonia entró de la mano de la educación de las jóvenes generaciones, ya que, como se mencionó, la lengua de todos los otros ámbitos era el galés: capilla, administración, justicia, literatura, vida social, periódicos de la época, etc. Con este hecho se instala oficialmente en la colonia el uso y el contacto de distintas lenguas: inglés, galés, español y tehuelche, al menos. El contacto entre lenguas fue un fenómeno que

se dio en forma natural, espontánea, y que respondía al empleo de las diversas lenguas en diferentes ámbitos de uso (...) de la interacción comunicativa entre los hablantes y de las condiciones particulares del contexto en que se dé dicha interacción, dependerá el significado social que se otorgue a una u otra lengua. (...) Como afirman Appel y Muysken: “Las formas lingüísticas no ostentan significado social en sí mismas, sino solo en tanto que los participantes en la interacción coinciden con ese significado. Esto último es crucial: el significado social de una lengua no depende solo del hablante, ni del oyente, sino del común acuerdo entre ellos”. (Iun, Jones y Jones, 2006, pp. 203-204).

En su libro, *Hacia los Andes* (1976), Eluned Morgan relata una anécdota de sus años de escolaridad, entre 1880 y 1885, que atestigua sobre la relación entre galeses y mapuches y sobre el contexto de plurilingüismo que existía en ese entonces.

Algunos de los caciques dejaban en el valle algunos de sus hijos a cargo de familias galesas para que asistieran a la escuela y pronto los niños hablaban fluidamente el galés (...) Uno de ellos –hoy el cacique Kengel- fue mi compañero de banco durante un año escolar y nos ayudábamos mutuamente en los deberes muchas veces. (p.44)

El significado social que el idioma galés en la colonia había adquirido, no tenía precedentes en ese momento en el mundo. El galés era el idioma de la educación, de la administración, de la justicia, de las producciones artísticas y literarias y gozaba de un estatus que no tenía ni en el propio Gales. A su vez, el contacto entre las lenguas fue una característica que signó ese periodo. Según las crónicas, los galeses se entendían con la población nativa mediante señas, palabras en galés, palabras en español o palabras en el idioma nativo. Los contenidos en la mayoría de las escuelas se dictaban en galés, pero los niños también aprendían inglés y español. El debate que se había sucedido respecto del idioma en el que debía dictarse la instrucción de los niños, por lo tanto, no era un tema menor: el idioma representa la identidad de un pueblo. Una lengua no solamente “transmite un significado, sino que se construye en función de una identidad étnica que va a condicionar su uso en una situación comunicativa, provocando una actitud lingüística determinada en diferentes contextos” (Iun, Jones y Jones, 2004, 2006, p. 210). En síntesis, durante los primeros cincuenta años de la colonia, el idioma galés tiene una impronta fuertemente marcada, ya que

posee prestigio social, en tanto representa, no solo la lengua de los ámbitos privados e informales (familia-relaciones sociales) sino también el idioma para las comunicaciones en contextos más formales y públicos (relaciones laborales, órganos de gobierno comunitario, operaciones comerciales, instituciones religiosas y otros) (...) [era] una lengua presente en la educación, en la producción literaria (lírica y narrativa) y en la actividad intelectual y periodística (Jones, N., 2018, pp. 51-52).

El plurilingüismo en el ámbito educativo de la provincia iría desapareciendo con las políticas lingüísticas del gobierno nacional para la educación en la República Argentina. El caso no era que los colonos galeses no querían aprender español, ya que reconocían su valor para el futuro de la colonia, si no que no querían que se dejara de enseñar el idioma galés. Reclamaban una educación bilingüe, como lo expresa Lewis Evans en 1899: “Sería pecado imperdonable pensar en enseñar solamente en galés. (...) No es necesario que nosotros por aprender el español perdamos nuestro idioma (...), solo los tontos lo harían. No pudieron los ingleses ahogar el galés y no lo podrán tampoco los argentinos” (en: Caviglia, 2011, p. 90). Los colonos daban batalla sobre el idioma de la educación, debido a que sabían que si el galés perdía el terreno educativo, empezaría a relegarse a círculos cada vez más cerrados, sobre todo con la llegada de argentinos y de otros inmigrantes al valle.

Por otro lado, en 1887 se reformula el Reglamento General de Escuelas en el que queda asentado de forma explícita el hecho de que el sistema es nacional. Este reglamento permite el dictado de religión fuera del horario escolar, explicita la metodología de enseñanza y propone la capacitación docente.

En cuanto a la metodología de la enseñanza, se adopta el sistema simultáneo y la enseñanza intuitiva y practica basada en la observación de objetos sensibles para elevarse a la idea abstracta, a la comparación, generalización y raciocinio. Queda expresamente prohibida la enseñanza empírica fundada en la memoria. (...) También durante la gestión se pone en práctica un nuevo sistema de perfeccionamiento y actualización docente mediante la reglamentación de las Conferencias Pedagógicas. (Caviglia, 2011, p. 109).

La crónica de Lewis Jones (1966) hace un recuento de los avances y del progreso del sistema educativo en la República hacia fines del siglo XIX, de cómo “la máquina de educar” ya había sido puesta en marcha.

En aquellos años de 1890-2, el entusiasmo por la educación común despertado por Sarmiento había hecho que el congreso aprobara un amplio proyecto de enseñanza y escuelas para toda la república. (...) La educación es libre y gratuita para todos, y se proveen los muebles escolares. Hay escuelas para maestros, colegios nacionales, y un sueldo bastante bueno para aquellos que detentan puestos, (...) El gobierno gasta actualmente en este sistema de tres a cuatro

millones de pesos anuales, lo que equivale a más de trescientas mil libras. (p. 202)

El sistema educativo tenía un objetivo claro para la situación cultural heterogénea de Argentina: “La creación de un sistema educativo nacional pasa a ser uno de los instrumentos para la consolidación de la nación” (Caviglia, 2011, p. 99). El debate sobre la construcción de una identidad nacional y de la nacionalidad “desembocó en la implementación de políticas destinadas a incorporar a las masas extranjeras (y sus descendientes) a la nación por medio de la escuela pública” (Lublin, 2015, p. 323). Sobre la Argentina como crisol de razas, Lewis Jones (1966), quien había visitado Buenos Aires y otras provincias, comenta que

La única dificultad que subsiste es, igual que en Gales, la idiomática. La educación en la República Argentina se da en castellano, el idioma del país. Pero hay en la república miles de italianos, de modo que en las calles este idioma se oye casi tan a menudo como el español; en otras regiones el alemán es el idioma común de las gentes, como entre los suizos de Santa Fe y los rusos de Hinojo y Entre Ríos, principalmente. Se puede dar una idea más amplia de la situación idiomática, mencionando que en Buenos Aires se editan diarios en italiano, alemán, francés e inglés, dos o tres en cada lengua. (...) El conocimiento que los niños y jóvenes de la Colonia tienen de dos o tres idiomas ya es un signo de cultura, sin que esto tienda a enorgullecerlos, lo que los diferencia de los ingleses que están satisfechos hasta la vanidad con un solo idioma. (pp. 204-205)

Las repercusiones de la educación en idioma galés de Chubut no tardaron en llegar al gobierno nacional. En la provincia no se había logrado aún implementar la propuesta pedagógica pensada para todo el territorio de la República según el proyecto educativo de la Generación del '80. Según Caviglia (2011),

A fines del siglo XIX se implementa el proyecto de consolidación del Estado Nacional. Este proyecto fue también acompañado por la construcción del sistema educativo argentino, de acuerdo con las ideas de Domingo F. Sarmiento sobre la base del modelo vigente en Estados Unidos y Europa. La educación fue un objetivo central de los gobiernos de Mitre, Sarmiento, Avellaneda y la generación del 80. En este proceso de ingeniería social se buscó sentar las bases del orden burgués, construir un sistema de representación política unificado y

organizar el Estado, la educación fue su tema prioritario. El proceso por el cual se funda y se consolida esta construcción coincide con el momento de la fundación de las primeras escuelas estatales en el Territorio del Chubut. (p. 97)

En 1890 se crea la figura de Inspector de Colonias y Territorios Nacionales como la herramienta que buscaba garantizar la aplicación y la divulgación de los fundamentos de la Ley 1420, y lograr la homogeneización del sistema, como por ejemplo la aplicación del mismo currículum en toda la República. Con la figura de Inspector “las directivas del Gobierno central tendrían más llegada a la población de los territorios” (Lublin, 2015, p. 325). El primer inspector en este cargo fue Raúl B. Díaz, que ejerció este cargo durante 26 años. Lublin (2015) expresa que “tras la nacionalización de las escuelas, el célebre inspector Raúl B. Díaz manejaría el presupuesto escolar y los traslados de personal de manera de alcanzar los objetivos planteados” (p. 325). En 1891, Raúl B. Díaz escribe un informe para el número 207 de *El Monitor de la Educación común*, publicación del Consejo Nacional de Educación. En dicho informe deja constancia de que Chubut no tenía consejo escolar, al menos no en español, aun cuando la ley 1420 de 1884 establecía un consejo escolar en cada distrito. Luego, escribe las siguientes líneas como parte de su informe:

Está en la conveniencias del país que el Consejo Nacional fije su vista en el Chubut donde los maestros *galenses* enseñan en *galense* a niños que, aunque nacidos en esta tierra, son por sus costumbre, lenguaje y religión también *galenses*. (...) No puede haber unidad nacional donde falta la unidad del idioma, de la religión y de las costumbres. (en: Caviglia, 2011, p.112)

Entretanto, los periódicos de la colonia seguían siendo testigos de los debates, preocupaciones y avances en torno a la educación. El periódico semanal *Y Draford* [el mentor] ya en su primer ejemplar del 17 de enero de 1891 contaba con una sección educativa titulada “Lección científica”. Se justifica esta sección ya que se consideraba que era difícil para los jóvenes de la colonia “tener una enseñanza científica puntual, como debiera ser todo conocimiento. Por eso, de tanto en tanto debemos sacar artículos aislados que les despierte el interés de investigar sobre estas cosas que nos rodean” (Jones, O., 2008, p.18). En el cuarto número del mismo periódico, del 7 de febrero de 1891, se publicó un artículo sobre los resultados de los exámenes rendidos en la escuela de la señorita Eluned Morgan. Esta maestra fue un miembro importante de la colonia,

hija de Lewis Jones (uno de los líderes referentes de la colonia), se formó y viajó reiteradas veces a Gales. Los exámenes tuvieron lugar en diciembre de 1890. Sobre los niños en primer grado, se hace la siguiente evaluación, que refleja la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la época.

Se les tomó prueba de lectura en galés e inglés, historia, geografía y aritmética. En aritmética considero que hicieron un trabajo meritorio. (...) Les puse cuentas difíciles y un poco en la “regla de tres” y los hallé plenamente capaces. En leer y escribir en galés son sobresalientes. Leyeron inglés en el libro de la Enseñanza Escolar diaria en Inglaterra, sin dificultad y con buena pronunciación y tradujeron del inglés al galés con bastante precisión. (Jones, O., 2008, p.58).

En el número seis de *Y Drafod*, que fue publicado el 21 de febrero de 1891, hay una nota extensa sobre la enseñanza en la colonia instando a la comunidad a construir mejores edificios escolares y a adquirir materiales y recursos para ofrecer una mejor educación a los niños y que estos tengan mejores posibilidades para sus futuros. Es clara la posición de la colonia en torno al valor de la educación para el futuro de la comunidad; “Gente común somos nosotros (...). Pero poco hemos meditado sobre el hecho de que no solo de pan vive el hombre. (...) Para leer, saber y opinar es necesario el estudio y no para la liviandad de la vida o el trabajo excesivo” (Jones, O., 2008, p. 79).

En un segundo artículo sobre la enseñanza en la colonia, publicado en el número siete el día 28 de febrero de 1891, se advierte sobre el bajo salario de los docentes, y una vez más se menciona la edificación precaria, y la escasez de material didáctico. Se expresa que el gobierno enviaba dinero a las escuelas de los territorios nacionales, pero que las escuelas de la colonia solo recibían una cuarta parte de lo que se les enviaba a las otras escuelas de la gobernación. En un tercer artículo, publicado el 7 de marzo de 1891, se expresa que la falta de fondos enviados desde el gobierno nacional se basa en que la educación era en galés. El columnista defiende la educación en galés en la colonia diciendo que si se ajustaran a lo reglamentado “echaría en desgracia nuestra nacionalidad, como si nuestro idioma fuera un inconveniente para la enseñanza (...) terminaría en disturbios mentales para nuestros jóvenes, queriendo imponerles conocimientos en un idioma que para ellos es totalmente desconocido” (Jones, O., 2008, p.108). Aunque la educación era en galés, se aprendía sobre geografía e historia

argentina “si pueden nuestros niños responder en un examen en galés los mismos cuestionamientos que los de habla española, supuestamente están dotados de una buena enseñanza” (Jones, O., 2008, p.108). Así mismo, en la colonia, se seguía generando material didáctico en galés, con contenidos específicos para la colonia. En 1891 William H. Hughes (Glan Caeron) publica un nuevo manual *Gwerslyvr i Blant Ysgolion y Wladva, Hanes y Weriniaeth Ariannin* [libro de texto para niños de la Colonia Galesa, la historia de la República Argentina].

En 1893, el gobernador Alejandro Abel Conesa redacta un informe sobre las escuelas existentes y lo envía al Consejo Nacional de Educación. En el mismo detalla que existen diez escuelas de las cuales dos son nacionales (Rawson y Bryn Gwyn), dos católicas (Salesiana y María Auxiliadora) y seis galesas. En la zona se estimaba una población escolar de 420 niños, de los cuales solo alrededor de 190 asistían a la escuela (Novella y Oriola, 2004). Según Lublin (2015),

apremiados por el factor económico, muchos padres decidieron enviar a sus hijos a las nuevas escuelas nacionales para no tener que preocuparse ni por contribuir a los sueldos de los docentes de las escuelas particulares ni por comprar libros y útiles para sus hijos. También las visitas de inspección y las ‘conferencias pedagógicas’ ajustaban las riendas de la colonia. (p. 325)

Por su parte, en su informe de 1894, Raúl Díaz insiste en la falta de argentinidad en las escuelas y en la sociedad de la colonia,

Poblaciones hay como la Colonia Galense del Chubut y varias otras, donde los habitantes conservan intacto el sello de la nación de procedencia: hablan su propia lengua, tienen sus propias costumbres y practican su propia religión. Por eso un argentino, en ciertos puntos de la república es considerado un extranjero; por eso cuando se afirma que centenares de habitantes, entre grandes y pequeños, permanecen desligados del cuerpo del Estado, que la unidad nacional no existe en su plenitud, se establece una grande, aunque triste verdad. Ya en 1881, Sarmiento daba el grito de ¡alerta! Señalando esta tendencia de los pueblos venidos. (Caviglia, 2011, p. 119).

Un año después, Raúl Díaz visita una vez más los establecimientos educativos de la provincia. Luego, escribe el informe anual del inspector de los territorios

nacionales correspondiente a 1895, que se publicó en el número 277 en *El monitor de la educación común*. En su escrito, Díaz expresa que, en 1895, mientras que todo el territorio nacional solo tenía sesenta y siete escuelas en total, Chubut contaba con seis escuelas galesas. También menciona que en los territorios nacionales se escolarizaba solo un 20% de los niños y que había más de un 50% de maestros extranjeros. Específicamente sobre la situación en Chubut, desarrolla que

Entre las muchas dificultades que se oponen a la prosperidad de la escuela argentina en las gobernaciones, figura sin duda la falta de asimilación al país de grandes masas inmigrantes que se han conservado puras en medio de los desiertos, con sus hábitos, creencias, inclinaciones y caprichos.

Ahí están los *galenses* del Chubut y los chilenos del Neuquén.

¿Es fácil abrir paso a la escuela argentina en el Chubut, cuyos habitantes hablan exclusivamente el *galense* y no carecen de caprichos singulares como buenos hijos que son de la Gran Bretaña? ¿De dónde se sacan maestros de habla española que posean el *galense*, único idioma que entienden los escolares? (Díaz, 1896, p. 798)

En 1897, el sub-inspector Gregorio Lucero visitó la Colonia. En ese momento ya doce de las quince escuelas de la zona habían sido transferidas a Consejo Nacional de Educación. Esto significaba mucho para la comunidad en términos económicos, ya que el gobierno proveía los sueldos de los maestros, el alquiler de las escuelas, el mobiliario, los materiales, los libros y cuadernos. La mayoría de los maestros, sin embargo, eran galeses y aún no habían desarrollado un uso del español adecuado. Se hicieron jornadas pedagógicas en las que los maestros se capacitaron, observaron y fueron observados. En su informe, Lucero se refiere a los maestros galeses en los siguientes términos, “no poseen nuestro idioma ni tienen la preparación pedagógica necesaria para desempeñar con altura la difícil tarea que se les ha encomendado” (Caviglia, 2011, p. 178).

A los viajes anuales a la colonia de inspectores y sub-inspectores, se le fueron sumando las visitas y la mirada de otros ciudadanos de Buenos Aires. En 1898, Payró realizó una excursión periodística a las costas de la Patagonia y publicó sus relatos en *La Australia Argentina* (1898). Sobre Chubut y los galeses expresa lo siguiente,

Costumbres, idioma, religión, todo aleja a sus habitantes del tipo común de nuestro país, y se diría que se ha salido de él, al entrar en la colonia. Naturalmente, estas diferencias irán disminuyendo a medida que el tiempo pase, y este elemento heterogéneo irá fundiéndose en la masa general (...) el Chubut no ha facilitado tanto la mezcla, y su aislamiento es lo que ha mantenido la casta sin variación apreciable en estos treinta y dos años. (...) Su primer esfuerzo tiende a desprestigiar las escuelas del estado, y atraerse a los niños de la comarca, con una educación de aparato, llena de exhibiciones de habilidad en la declamación, el canto, etc., que seduce a los padres poco filósofos, deseosos del lucimiento, aunque sea superficial, de sus hijos. (p. 19)

Payró (1898) reconoce el desarrollo y el progreso de la colonia a treinta y tres años de su fundación, en un contexto de poca ayuda del gobierno nacional.

En medio de esta paz, el Chubut crece, con una fuerza de desarrollo que hace pensar en los verdaderos milagros que produciría una sabia protección por parte de nuestro gobierno: el aumento de la población, la multiplicación de los ganados y de los cultivos, las comunicaciones facilitadas, el territorio por fin incorporado a la vida nacional. Pero aquí, como en tantos otros países, la acción del gobierno se traduce, sobre todo, en trabas y limitaciones, cuando en los territorios lo único que se necesita, la condición ineludible para el progreso, es la amplia libertad, y una liberal distribución de beneficios materiales, que los dote de aquello que hace falta y que la iniciativa popular no puede procurarse. (Payró, 1898, p. 26)

El 23 de enero de 1899, visitó la colonia por primera vez un presidente de la Nación Argentina, Julio A. Roca. Este suceso “inaugura un periodo de mejoras y progreso para la colonia, que comenzará a recibir apoyo del estado e incorporarse cada vez más a la Nación Argentina” (Lublin, 2004, p. 218). En *Y Draford* encontramos una anécdota protagonizada por el presidente Roca y dos niñas que acababan de cantar el himno nacional. Este diálogo evidencia el plurilingüismo existente en la colonia en esta época y la inclusión de otros grupos de inmigrantes en la zona y, a su vez, destaca la importancia que seguía teniendo la educación no formal en las capillas. En el diálogo, el presidente hacía las siguientes preguntas y las dos niñas le respondían,

-¿Entiendes las palabras que cantaste?

-Sí, señor.

-¿De qué nacionalidad son tus padres?

-Papá es argentino –respondió la niña- y mamá es galesa.

-Así que hablas dos idiomas...

-Tres, señor, también hablo el inglés.

(En ese momento intervino una compañerita de la pequeña)

-Yo sé hablar cuatro idiomas y mis padres son italianos.

-¡Cuatro! ¿Y cuáles son?

-Castellano, italiano, inglés y galés.

-¿Cómo es que aprendiste el galés?

-En la capilla, yo voy todos los domingos a la Escuela Dominical con mi amiga.

(Coronato, et. al., 2018, p. 154)

En 1899, Raúl Díaz vuelve a inspeccionar las escuelas de Chubut, esta vez acompañado de los dos primeros maestros argentinos que se quedarían a residir como directores de dos establecimientos educativos oficiales: el riojano José Vicente Calderón a cargo de la escuela de Gaiman y el tucumano Eduardo Thames Alderete al frente de la escuela de Trelew. Ambos serían la presencia del Estado, en una gobernación que era la más alejada física y simbólicamente del gobierno nacional y los maestros galeses serían relegados a la categoría de “ayudantes”. Se seguía buscando desarticular los trayectos educativos alterativos en idioma galés “también se hacía hincapié en traer a la colonia maestros del norte (...) y enviar a los oriundos del Chubut a otras regiones de modo de homogeneizar la enseñanza en toda la extensión del territorio” (Lublin, 2015, p. 325). Como se mencionó previamente, la escuela, como institución estatal formadora de ciudadanos tenía que ser la encargada de “crear una identidad basada en un pasado y una lengua común y extenderla a todas las regiones del país (...) y que el sentimiento nacional les haga olvidar sus diferencias para fundirse en una comunión patriótica y para que de ese modo el joven estado se convierta en una Nación” (Lublin, 2004, p. 219).

En 1898, “ante la falta de enseñanza secundaria en la provincia, se formó en Gaiman una asociación para promover la educación en el valle del Chubut” (Chaktoura, 2009, p. 73). Hubo varios intentos por crear una escuela secundaria en la colonia: primeramente el profesor Thomas Puw, luego Eluned Morgan comenzó con el proyecto

de la escuela para señoritas en Trelew y Robert Evans propuso un proyecto para Gaiman. En 1904 se creó la Sociedad para la Educación Intermedia *Camwy*, con Eluned Morgan como uno de los miembros de la comisión. A principios 1906 se fundó la *Ysgol Ganolraddol* (escuela intermedia), bajo la dirección de David Rhys Jones con edificio propio en Gaiman. Esta institución fue el primer colegio de nivel post-primario o secundario de la Patagonia y la primera institución educativa en el mundo que dictó contenidos en galés, ya que en Gales, en ese momento, la educación se seguía impartiendo en inglés. Aun cuando contaba con maestros calificados y un programa trilingüe (galés, español e inglés), sus títulos no eran oficiales ya que no pertenecía al sistema de educación oficial y los estudiantes debían pagar una matrícula dado que el gobierno nacional no financiaba la institución. Su primer director y maestro fue Dafydd Rhys Jones, hasta 1914 año en el que fue contratado Edward Thomas Edmunds que ejerció hasta 1948. La última directora del establecimiento fue Maggie May Roberts, hasta fines de 1950. Tras algunos años de interrupción, esta institución renacería en 1963 con el nombre de Instituto *Camwy*, incorporado al sistema de enseñanza oficial.

En 1900, el inspector Díaz dividió la colonia en cuatro distintos distritos escolares: Rawson, Trelew, Maesteg y Gaiman, cada uno con su concejo escolar. En su informe de 1902, Díaz declara que se habían abierto doce escuelas en el territorio chubutense, pero no especifica que estos establecimientos estaban en funcionamiento desde antes de su incorporación al sistema oficial. De estos doce establecimientos, seis estaban a cargo de maestros normalistas (cinco argentinos y uno galés) y seis a cargo de maestros galeses “improvisados”. En este informe, “señala que los argentinos ‘son capaces, laboriosos y honestos, los segundos [los galeses] hablan mal el castellano, son rutinarios y no tienen ni saben comunicar el patriotismo que abraza el alma argentina; más bien mantienen la llama galense” (Lublin, 2015, p. 326). Una vez más, los maestros galeses eran duramente criticados en los informes oficiales. Por otro lado, el español se había difundido un poco más y se habían incorporado contenidos sugeridos por el Concejo Nacional de Educación, pero esto no suponía un avance suficiente para las autoridades educativas “sujetas a la creciente influencia de una nacionalismo cultural que percibía al cosmopolitismo como amenaza y pretendía que las escuelas sustituyeran centro irradiadores de educación patriótica” (Lublin, 2015, p. 326).

Este choque cultural entre el pueblo galés y la idiosincrasia argentina molestaba al gobierno que tenía una clara política para la inmigración y las diferencias culturales. La educación paralela que se había originado en Chubut, sin dudas, representaba un riesgo al plan nacional de homogeneización de las diferencias culturales y creación del Estado Argentino. La Patagonia había sido un área del país olvidada y aislada de todo lo que ocurría en la capital y en los grandes centros urbanos. La comunidad galesa educaba con recursos, materiales, docentes y edificios casi autogenerados.

Para continuar con el proceso de nacionalización de la educación, en 1905 se promulga la Ley 4874 o Ley Láinez, que habilitó a las provincias la posibilidad de solicitar la apertura de escuelas nacionales en sus territorios. Hasta ese momento, de acuerdo con la normativa vigente, las provincias debían abrir sus propias escuelas y gestionarlas. "Esta ley inició una nacionalización silenciosa de la instrucción primaria. (...) esta puede interpretarse como una forma más de intervención del poder central en las provincias" (Caviglia, 2011, p. 159).

A su vez, en la colonia, también se siguieron reforzando los contenidos patrióticos y se esperaba la participación de toda la comunidad en las actividades y actos escolares. En 1905 se nombraron más inspectores del Concejo Nacional de Educación: al inspector Raúl B. Díaz y al subinspector Lucero, se sumaron a Marcelino Martínez, Mariano Arancibia y Manuel Fernández y, en 1907, se nombró a Olivio Acosta. Respecto del plantel de maestros "no sorprende que para 1913 todos los maestros galeses hubiesen sido reemplazados por castellanohablantes (...) para principios de la década de 1920, existía ya una generación de alumnos educados en castellano y empapados en la educación patriótica" (Lublin, 2015, p. 327) A medida que fueron pasando los años, la escolarización de la colonia del Chubut se realizó enteramente en español. Sin embargo, muchas de las actividades sociales y culturales seguían siendo en galés; los eventos de la capilla, los cultos, la escuela dominical, los *Eisteddfod*, etc., además de que seguía siendo el idioma de las familias en los hogares.

En su libro *La escuela en el desierto, apuntes de un maestro*, de 1909, Thames Alderete, que fue maestro y director de la Escuela Nacional número 4 de Trelew, cuenta sus primeras impresiones de la colonia. Menciona todos los progresos realizados con muy poca ayuda del gobierno nacional: el ferrocarril propio que recorre 70 kilómetros

del valle, los canales de riego y el puente colgante sobre el río Chubut, entre otros. Sin embargo, en lo concerniente a la educación, critica ampliamente las escuelas, los maestros y los métodos. Objeta el hecho de que se habla el galés y el inglés, y que los maestros apenas dominan el español. También critica las costumbres y cultura galesas, los hábitos de gauchos galeses y la fe protestante, representando “la identidad galesa como algo primitivo que debe ceder ante el avance de la nueva Nación Argentina” (Lublin, 2004, p. 221). De sus días como maestro expresa que los niños de familias galesas debían tener un intérprete que tradujera las preguntas para que puedan contestarlas. Incluso menciona la anécdota de un niño galés que le dice que no es argentino, sino que nació en el país del Chubut. La experiencia de convivir en la colonia galesa para Thames Alderete resulta ser negativa, ya que narra en primera persona sus experiencias de la siguiente manera

¡Hubo un momento en el que me olvidé que estaba en mi país y pensé que un genio misterioso me hubiese transportado a otra patria lejana! Los cantos tan desemejantes a nuestros estilos nacionales y la conversación en idioma incomprendible arrancaron una protesta muda de lo íntimo de mi ser y, de vera, sentí un pesar hondísimo porque allí no se escuchaba la lengua que nos enseñaron a balbucear los fundadores de la nacionalidad argentina y los que constituyeron nuestro país. (p.116)

Entre 1908 y 1913, José María Ramos Mejía fue presidente del Concejo Nacional de Educación y fue quien inspiró un reforzado patriotismo que “impregnaba los nuevos programas escolares, con instrucciones detalladas sobre la inclusión de rituales patrios en la dinámica escolar (tales como izar y arriar la bandera o entonar canciones patrias), el culto a los próceres y símbolos nacionales, la conmemoración de efemérides y la inclusión de enfoques patrióticos en la enseñanza de todas las materias” (Lublin, 2015, p. 326). Una vez más, “queda claro que el sistema educativo constituyó la herramienta principal para argentinizar a las masas de inmigrantes –consideradas ‘los nuevos barbaros’ tras la sanción de la Ley de Residencia (1902) y la Ley de Seguridad Social (1910)- con el servicio militar obligatorio y la reforma política como complemento” (Lublin, 2015, p. 326).

En 1910 se reforma una vez más el Reglamento General de Escuelas y se enfatiza que la enseñanza debe ser nacional, además de establecer lo siguiente

Desde el plano metodológico se consideran dos periodos de enseñanza, un periodo infantil de primero a tercer grado y un periodo superior de cuarto a sexto grado. Al primer periodo le corresponde una enseñanza eminentemente oral, haciendo hincapié en la objetivación. Deben tratarse hechos particulares y concretos. A segundo periodo le corresponde el trato de hechos generales. Se produce una iniciativa interesante aunque de una controlada aplicación: el programa de cada curso lo confecciona el Director con el maestro a cargo. (Caviglia, 2011, p. 165).

En 1920, aún se seguía debatiendo sobre si el galés debía seguir siendo o no el vehículo de la educación. En ese año, Richard Jones publica en *Y Drafod* la siguiente apreciación: “Con todo el debido respeto por el gobierno, no veo bien que se suprima el galés de las escuelas rurales de la colonia porque creo que todos los niños deben ser instruidos en su lengua materna” (Coronato, 2015, p. 255). La comunidad galesa insistía con el idioma, aduciendo que los niños podían formarse en galés y también en español. Como detalla Richard Jones Glyn Du también en un artículo de *Y Drafod* publicado en julio de 1920, “Toda la enseñanza se impartía en galés y estoy absolutamente seguro de que los chicos que se instruyeron en esa escuela tuvieron tan buena base en lectura, escritura y aritmética, como cualquier otro chico del mundo” (Coronato, 2015, p. 253). En 1920, en el diario *Y Drafod*, Richard Jones Glyn Du expresa la preocupación del momento en torno al idioma en el que los niños recibían la educación “algunos padres decían que había que enseñarles las tablas en inglés, pero pronto se convencieron de que para instruir a los niños galeses no hay en el mundo idioma como el galés” (Coronato, 2015, p. 253).

Con el trabajo de los maestros argentinos, los inspectores y los gobernadores, sumado a la llegada de otros inmigrantes a Chubut, y la estandarización en todo el territorio del cumplimiento de las leyes de educación y de la política asimilacionista de la argentinización, y el férreo control de todas las instituciones de la colonia, el español se instala como la lengua vehículo de la instrucción, las escuelas se nacionalizan y los currículos se alinean en términos de contenido con el resto de los currículos nacionales. A principios del siglo XX habían comenzado a llegar a Chubut inmigrantes de otras nacionalidades y a surgir nuevos poblados y ciudades, ligadas al desarrollo de explotaciones y producción (petróleo en Comodoro Rivadavia, por ejemplo). A partir de

1915, ya casi no llegan nuevos inmigrantes galeses a la provincia y se producen cada vez más matrimonios interétnicos. La identidad galesa del comienzo se fue diluyendo con políticas nacionales que no valoraban la riqueza intercultural del país. A su vez, el idioma galés “desescolarizado y cada vez más marginal, hallaría un último refugio en las capillas” (Mare, 2019, p. 99).

En este contexto, Richard Bryn Williams expresa en su libro *Y Wladfa* (En: Lublin, 2004) que “durante la primera mitad del siglo XX la educación en la colonia fue anti-galesa, y tendió a hacernos avergonzar a los niños de nuestra relación con Gales, para jactarnos de nuestra ciudadanía y alabar la historia y los héroes de la Argentina” (p. 227). El proyecto de argentinización había sido exitoso, la escuela había sido una máquina de formar subjetividades argentinas. La educación católica argentinizante en español había funcionado y había logrado homogeneizar, hasta cierto punto, la identidad de la comunidad galesa. Los galeses debieron dejar de enseñar su idioma, rezagar su fe y además debían “lidiar con los prejuicios chovinistas existentes en torno a su origen británico, como si ser británico fuese sinónimo de ser inglés o anglosajón” (Mare, 2019, p. 101). En la colonia, el periodo entre 1915 y 1965, según Jones (2018),

se asocia a un fenómeno de *erosión* de aquel estatus privilegiado del galés (...) y redundaba en su asunción de categoría de lengua minoritaria, circunscripta a una comunidad étnica particular. (...) a lo que se suma la desaparición, durante los años 30 y 40 de muchas de las instituciones que había sostenido el liderazgo comunitario de los colonos y de la lengua inmigratoria (...) el cese de la inmigración masiva y la notable disminución en la frecuencia de contactos con el país de Gales.

No solo se fue socavando su valor en el *mercado lingüístico* de la época, sino que también el contexto de su uso se fue estrechando, restringiéndose a las actividades de la capilla, las relaciones vecinales más cercanas, la familia y algunas actividades culturales como el *Eisteddfod* que, por otra parte, tendía a hacerse menos frecuente. (p. 53)

Para extender la escolarización en español, en 1924 se fundó en Trelew el Colegio Nacional, el primer secundario oficial de la provincia, ofreciendo una trayectoria postprimaria dentro del sistema educativo oficial. Muchos estudiantes dejaron de asistir a la escuela intermedia *Ysgol Ganolraddol*, ya que el Colegio

Nacional ofrecía títulos oficiales nacionales y educación gratuita financiada por el Estado.

La identidad argentina en el sistema educativo terminó de consolidarse en la primer mitad del siglo XX, y para pertenecer se debía incorporar esta identidad. Según explica Mare (2019)

Antes del golpe del 30 ya imperaba una concepción estrechamente monoculturalista de la nacionalidad argentina, asociada básicamente al criollismo y la hispanofonía. Esta concepción había llevado a los gobiernos conservadores y radicales a implementar, de cara a la cuestión inmigratoria, políticas de homogeneización cultural y lingüística sin mayores contemplaciones. Pero después del golpe (...) dicha concepción se estrechó mucho más. A partir de entonces y cada vez más, la argentinidad fue identificada de manera excluyente con la tradición hispanocolonial y la fe católica romana. (p. 100)

En ese momento, los galeses de la colonia se debatían entre “dos posturas: asimilación o aislamiento, discusión en la que el aprendizaje y dominio de la lengua oficial (español) constituía un eje insoslayable” (Jones, V., 2018, p.55). Como afirma Jones (2018)

La creciente migración de población no galesa a la región a comienzos del siglo XX potenció el trabajo de integración homogeneizante de la escolarización, a la vez que influyó paulatinamente en el aumento de los matrimonios interétnicos, atenuando las posibilidades de peso del galés como lengua del hogar y de la crianza de los hijos. Hacia 1930, la fuerza del galés en la vida familiar y comunitaria comenzaba claramente a declinar mientras, paralelamente, se iba instalando una situación de diglosia por la cual el hablante bilingüe demarcaba dominios de uso bien específicos e independientes para cada lengua. El galés mantenía su lugar como lengua de la colectividad y la familia, pero el español había ingresado a dominios públicos que antes habían estado asociados al galés y era el nuevo vehículo para la movilidad social, especialmente para quienes pensaban abandonar la labor agrícola en pos de otras ocupaciones. Esta idea de un horizonte más amplio de posibilidades asociado a la lengua nacional continuó fortaleciéndose en las décadas de 1940 y 1950, enfatizada por la escuela, y

devino en la depreciación del galés y su internalización como estigma de una condición desventajosa: disociada del ascenso social, la preparación académica o el éxito económico y asociada a entornos cada vez más restringidos: el hogar, la chacra, la capilla y su escuela dominical. (p. 55)

Con los antecedentes y en el contexto descripto en este capítulo, los entrevistados que aportaron las memorias que analizaremos en los capítulos siguientes hicieron su escolarización primaria y secundaria. El escenario educativo de la provincia había variado y se había transformado considerablemente entre 1865 y 1930. En sus orígenes, la educación en la colonia había sido organizada y sostenida por el esfuerzo de los colonos, con maestros galeses y material didáctico específico y autogenerado. Se había desarrollado únicamente en galés y había estado íntimamente vinculada a las capillas. La cuestión educativa y la instrucción de la generación más joven había generado debates que habían ocupado a los colonos y habían llenado las páginas de sus periódicos. Era un hecho: con la colonia galesa se había establecido la educación formal en la provincia.

Hacia 1930 se había incorporado normativa educativa, se había intensificado la presencia del Estado en las escuelas (mediante recursos didácticos y materiales, escuelas nacionales, maestros normalistas, inspectores, comisarios) y las comunidades habían crecido. En los siguientes tres capítulos se analizarán las entrevistas realizadas a adultos mayores de la provincia del Chubut que cursaron sus estudios primarios entre 1930 y 1960, y luego, en la mayoría de los casos, realizaron su formación secundaria. El análisis propuesto está dividido en torno a tres ejes: la organización escolar, los maestros y estudiantes, y la enseñanza y el aprendizaje.

## CAPÍTULO II

### La organización escolar

A continuación, se analizarán los elementos de la organización escolar extraídos de las entrevistas realizadas. Cuando se cite, de manera directa o indirecta, a los entrevistados, se utilizarán las iniciales de sus nombres. En cuanto a los recursos formales, en lo referente a la normativa educativa y al cuerpo de inspectores, ya se han mencionado algunas cuestiones en el capítulo I. La organización escolar aquí detallada se puede entender según el concepto de gramática escolar, que hace referencia al conjunto de reglas, estructuras y prácticas que organizan la tarea cotidiana de la educación en las escuelas. Gramática escolar refiere al “conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, transmitidas de generación en generación por maestros y profesores, que se materializan en reglas y supuestos, modos de pensar y hacer compartidos, que no se cuestionan” (Larosa, 2011, p. 1).

A partir de 1930, la educación en Chubut ya estaba organizada en niveles primario y secundario y aun no existía el nivel inicial. El nivel primario constaba de primer grado inferior, primer grado superior y hasta sexto. Si bien el trayecto educativo oficial incluía el nivel primario y secundario, se habían creado pocas escuelas secundarias en el territorio de la provincia. Para el nivel postprimario, en la zona del valle del Chubut, había dos opciones: la Escuela Intermedia de Gaiman, creada en 1906, que permitía el cursado de dos años sin reconocimiento del sistema oficial y el Colegio Nacional de Trelew, inaugurado en 1924, que aseguraba el trayecto secundario completo. En la cordillera, el Instituto de Enseñanza Secundaria fue creado recién en 1945.

Respecto del idioma que se hablaba en las escuelas, a fines de la década de 1930 “considerada ‘la década crítica’ debido a la profunda crisis social, cultural, económica y política que atravesó la comunidad galesa chubutense- la tercera generación de descendientes hablaba sobre todo el castellano y el galés había perdido terreno incluso en sus ámbitos más tradicionales” (Lublin, 2015, p. 328). Sin embargo, aunque no se hablaba en la escuela, el galés es la primera de todos los entrevistados. Ya a partir de

1940, los currículos de las escuelas en la provincia del Chubut estaban alineados con los currículos nacionales, el idioma oficial de la educación era el español y no quedaba casi rastro de las primeras escuelas galesas. Las escuelas, en su mayoría, eran nacionales, ya que aún no se habían provincializado.

En el nivel primario, en muchas de las escuelas, se utilizaba el sistema llamado multigrado, es decir, niños de diferentes grados compartiendo un mismo espacio físico, una misma aula, y un mismo docente. Había alrededor de treinta estudiantes por curso (RG). En muchas de las entrevistas aparece este formato multigrado, que se trabajaba “con chicos sentados en diferentes grupos, el maestro daba una actividad para cada grupo y nosotros las hacíamos” (AE).

Este fenómeno puede tener varias explicaciones. Por un lado, había escuelas que eran muy pequeñas en términos de espacio, y había pocas aulas (de hecho, en algunas instituciones educativas había solo una), por lo tanto niños de distintas edades y grados debían compartir el espacio físico. Por otro, solía haber pocos estudiantes por grado, “no había tantos alumnos y compartíamos con un grado inferior o superior” (IR). Por último, tampoco se contaba con una cantidad de maestros que pudieran dar clase en simultáneo a los niños de distintos niveles, ya que muchas instituciones educativas tenían personal único (EE, AE). La dinámica particular de las aulas multigrado puede haber generado la utilización del método de monitores, de enseñanza mutua o lancasteriano. Los niños mayores, o más avanzados, asistían al docente monitoreando el aprendizaje de los otros niños. Sin embargo, MB señala que muchas veces eran los niños menores los que ayudaban a los mayores, ya que los mayores solían faltar a clase más habitualmente dado que tenían más trabajo en la chacra con los padres y eran los menores los que solían ir más tiempo a la escuela.

Según las memorias de los entrevistados, en términos de la organización espacial de las escuelas, estas eran pequeñas y se construían en terrenos donados por personas de la comunidad o se alquilaban casas que funcionaban como tales. En las escuelas rurales, más alejadas del pueblo, el maestro vivía en la misma construcción en la que enseñaba. En general, los sanitarios se encontraban separados del edificio principal. Cuenta AL que “eran dos aulas, una para el primer nivel y otra para el director con sus alumnos, y había unas habitaciones adicionales que eran la vivienda del director (...) los sanitarios

eran dos letrinas afuera (...) y había un aljibe para el agua”. Las edificaciones muchas veces eran precarias, la calefacción a base de estufas a leña, y, según algunas de las memorias, los estudiantes varones debían hachar la leña y las niñas traerla hasta el aula (MB). OJ cuenta que hizo la primaria en la escuela Nacional N° 52, conocida como “Escuelita de Amaya”. Esta institución “funcionaba en zona de chacras, en una casa de tres habitaciones, una para aula para primero, segundo y tercer grado, otra para cuarto grado y la tercera, sala de mapas y multiuso, y tenía como baño dos excusados fuera del edificio. Esta casa era alquilada por el Consejo Nacional de Educación”. En las aulas, había pizarrón, un escritorio para el maestro y “había bancos de madera, creo que eran individuales, y después había algunos para dos” (LR).

Los niños cursaban de lunes a viernes o de lunes a sábado (LR) y en turno mañana o de tarde, dependiendo de la institución. En general, no se les daba ni desayuno ni merienda y solo podían tomar agua en el patio y merendar, durante los recreos. Los niños solían llevar colaciones como pan con manteca (AR, AE), pan con grasa de cerdo (AR) o tortas fritas (AE). En algunas escuelas rurales, el horario escolar era entre las 9 y las 15 horas, y tenían un receso largo para almorzar. Este era el caso para AE y EE que recuerdan que se llevaban las viandas de comida y almorzaban en un galpón abierto y luego cada niño debía lavar su plato en el arroyo vecino a la escuela.

En un principio, el periodo escolar iba de septiembre a junio, con un receso largo en los meses de invierno (junio, julio y agosto) dadas las inclemencias del clima patagónico y las actividades agrícolas y ganaderas de la comunidad. El calendario de las escuelas del Chubut no estaba en consonancia con el calendario nacional (que iba de marzo a diciembre), esto cambió cuando posteriormente se adoptó el calendario que estableció el mismo periodo de clases en todo el territorio.

Como parte de su organización, las instituciones escolares tienen rutinas, “acciones que se llevan a cabo con cierta regularidad, cada día o cada semana y con las que los niños están familiarizados (...) [y que] contribuyen a que los niños se acostumbren a las normas, a orientarse en el espacio y en el tiempo, a familiarizarse con las situaciones y a que se sientan más seguros” (Fleta Guillén, 2006, p. 57). En este sentido, la jornada escolar comenzaba con la rutina del toque de la campana y la formación de los estudiantes en el patio: “tomábamos distancia y teníamos que estar

formados firmes. Se izaba la bandera y se cantaba alguna canción patria. Luego debíamos mantener el orden y entrar al salón ordenadamente y callados” (AE). Hay algunas rutinas escolares del aula que son recordadas con mucha emoción “todos los días pasaba un alumno distinto a escribir la fecha en el pizarrón. También había que escribir una máxima o una frase linda, qué lindo eso, ¿no?” (EE).

Los inspectores enviados por el Consejo Nacional de Educación visitaban las escuelas alrededor de una vez por año para luego elaborar los informes anuales correspondientes que se publicaban en *El Monitor de la Educación*, publicación oficial del Consejo Nacional de Educación. Estas inspecciones representaban un verdadero evento recordado por la comunidad educativa y por los estudiantes, ya que sobre todo en las escuelas rurales, no eran muy frecuentes, “el inspector llegaba en auto, era todo un acontecimiento” (AE). Estas visitas se preparaban de antemano, se agasajaba al inspector con actos que incluían palabras alusivas, canciones, recitación y actuación, y también era el momento de las fotos grupales. EE recuerda que en una ocasión se sacaron una foto con el inspector que aún tiene en un portarretrato, y que de su cantero de flores (cada estudiante tenía un cantero en el patio de la escuela), “le traje unos pensamientos al inspector cuando se iba”. Estos encuentros representaban posibilidades de becas y estudio para los niños del Chubut. Dada una visita de los inspectores, el padre de LR, que estaba en la escuela primaria, recibió una beca para continuar sus estudios en el profesorado en la Escuela Normal de Paraná “en un momento dado, la escuela fue visitada por un inspector del Consejo Nacional de Educación (...) esta persona eligió alumnos para que fueran becados para ir a Paraná a la Escuela Normal” (LR). Recibido de maestro normal, volvió a Chubut donde fue maestro, director, visitador seccional e inspector de escuelas.

En lo concerniente a los contenidos que se dictaban en el nivel primario, desde la promulgación de la Ley 1420, existía normativa al respecto. El currículum, que se refiere al “conjunto de disciplinas de estudio, y a los factores intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos, recursos y evaluación” (Picardo Joao, 2005, p. 58), era la base de la organización escolar. Según el artículo 6 de la Ley 1420 (1884), los contenidos del currículum debían incluir lo siguiente:

Art 6° El mínimo de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros, y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley de monedas, pesas y medidas): geografía particular de la República y nociones de geografía universal, historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica, y conocimiento de la Constitución Nacional.--Para las niñas será obligatorio además el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica.--Para los varones el conocimiento de los ejercicios y evoluciones militares más sencillos, y en la campaña, nociones de agricultura y ganadería. (p. 1)

Con el pasar de los años, se realizaron varios cambios a esos contenidos mínimos. Según Palamidessi (2006), a partir de la década de 1930 (momento en que los entrevistados asistieron a la escuela primaria)

comenzó a producirse una convergencia o concentración de diversas asignaturas: Matemáticas (a partir de Aritmética y de Geometría); Lengua (a partir de Lectura, Escritura y de Idioma Nacional y, en algunos casos, de Caligrafía) y la unificación de Moral, Urbanidad, Instrucción Cívica/ Civismo en una sola asignatura con distintas denominaciones. (p. 143)

Sin embargo, este diseño curricular oficial no se implementaba de igual manera en todas las escuelas. Su puesta en marcha dependía de cada escuela y del personal a cargo. Estas realizaciones contextualizadas que el currículo adquiere, según sus características, pueden ser divididas en currículo operacional (lo que realmente enseñan los docentes y lo que verdaderamente aprenden los estudiantes), currículo nulo (los temas que los docentes ignoran) y currículo oculto (lo que se enseña y se aprende sin que sea reconocido). De acuerdo con Picardo Joao (2005) “más allá de las normativas oficiales existe una realidad escolar, prácticas curriculares, vivencias que condicionan significativamente las prácticas educativas (...) El currículum oculto es una expresión que hace alusión a la contraposición del currículum formal o real” (p. 61). De acuerdo con lo relatado en las entrevistas, dentro de los contenidos del diseño curricular oficial para el nivel primario, existían las materias Lengua, Matemática, Música, Educación

Física, Religión Católica (o Moral), Labores (o Manualidades), y, en los últimos años de la formación primaria, había otros espacios como Biología, Geografía e Historia.

Así, en la escuela primaria de AR, AE y EE se enseñaba solo Lengua (lectura y escritura) y Matemática, ya que la escuela tenía personal único. “Primero y primero superior era solamente leer y escribir; si no teníamos maestras de Labores ni Música, no teníamos nada. Claro, personal único” (AR). Según MB, en el nivel primario se hacía mucho hincapié en las tareas de Lengua y Matemática. Si el maestro se interesaba o tenía afición por la música, por ejemplo, también enseñaba Música (EE) y si las escuelas contaban con voluntarios, se ofrecían materias como Labores o Manualidades. Incluso en algunas escuelas el currículo de contenidos de un grado se desdoblaba en dos años académicos “en cuarto grado no se alcanzaba a dar todo el programa en un año y se hacía en dos años” (EE). Es decir, que entre el currículo oficial y el currículo real implementado en cada institución particular existían diferencias sustanciales.

A continuación, se explorarán los contenidos del nivel primario basados en las entrevistas. En la clase de Lengua se utilizaban los libros de lectura, que tenían segmentos de libros y poesías famosas, oraciones cortas, cuentos y prosa. La mayoría de los niños eran ávidos lectores. Como libro de lectura, RG recuerda que utilizaron el libro *Evita. Libro de lectura para primer grado inferior*. A su vez, IT recuerda el libro *Pininos* y EE recuerda el libro para primero inferior *Primeras luces* y un cuaderno especial de caligrafía. “Cada grado tenía su título, su libro, y no se cambiaba todos los años el libro, si no que un hermano menor podía usar el libro que había pertenecido tal vez a un hermano mayor, entonces ayudaba también a la economía del hogar” (AL). Es decir, los libros “pasaban de mano en mano” (EE). Las lecturas muchas veces se leían en voz alta (sentados en el pupitre o parados al frente de la clase) “Nos hacían pasar al frente a leer, la lectura era importante, pienso, en esos años. (...) como había muchos chicos que como hablábamos galés, era importante leer bien. Era importante leer para aprender el idioma” (IR). Las lecturas se repasaban en casa para leerlas en clase, “teníamos libro de lectura y a aprender la lectura para leerla bien en voz alta, entonces los demás prestaban atención a ver cómo leía uno, así que había que aprender bien para no pasar vergüenza” (EE). También se memorizaban los textos para luego pasar al frente a recitarlas, “Se aprendían los libros de lectura, tenían lecturas de libros y poesías

importantes y se memorizaban muchas poesías” (LR). De esta manera, se trabajaba la oralidad, la prosodia, la entonación y la oratoria. Según AL,

La expresión oral se ejercitaba bastante porque en esos manuales la maestra indicaba el tema y teníamos que estudiarlo en casa, lo mismo que el libro de lectura, había que practicar la lectura en la casa para después leerla correctamente en el aula. Y cuando nos decían de estudiar el manual, teníamos que pasar al frente a exponer lo que habíamos estudiado. O sea que se ejercitaba la expresión oral y también la presentación ante un auditorio, si bien eran nuestros compañeros, aprendíamos a hacerlo frente a alguien. Tenía varios propósitos, que nos sirvió en la escuela secundaria también, porque la escuela secundaria siguió más o menos el mismo esquema, también memorizábamos bastante los poemas, especialmente los alusivos a las fiestas patrias o para aplicarlo en alguna clase alusiva.

Con respecto a la escritura, los maestros hacían dictados para corregir la ortografía y la caligrafía “El dictado, por supuesto, y pasar al pizarrón” (LR). Se enseñaba con el pizarrón y la tiza y, según lo expresado, la caligrafía, la ortografía y la prolijidad en los cuadernos y carpetas era muy importante “Hacíamos carpeta, había que ser prolijo” (LR). Los estudiantes escribían con tintero y pluma y “no había que manchar los bancos. Si los manchabas, había que pasarle lija. No podíamos tampoco manchar los guardapolvos” (AE). Si los estudiantes tenían errores de ortografía, los maestros les hacían escribir la palabra muchas veces en el cuaderno, “ha sido una bendición eso, porque yo rara vez, creo que nunca, tengo errores de ortografía” (EE). En este sentido, la repetición era una de las técnicas de aprendizaje. A su vez, los estudiantes realizaban composiciones, ejercicios de escritura creativa en sus cuadernos, de temas variados.

En la clase de Matemática se aprendían las operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Los cálculos se realizaban mentalmente y se ejercitaba mucho la memoria para algunas operaciones. EE recuerda “me acuerdo de las cuentas mentalmente, teníamos que aprender a sacar las cuentas mentalmente”. Para la multiplicación, se aprendían las tablas de multiplicar de memoria “la del siete y ocho eran muy difíciles” (EE). A su vez, para andamiar el aprendizaje, existían algunos

recursos didácticos visuales, RG expresa “lo que me acuerdo de Matemática, mucho, porque había esas estufas octogonales en el medio, con leña y un caño para arriba y en el caño teníamos todas escritas las tablas, y con el puntero [el maestro] nos mostraba las tablas”.

Según las experiencias de los entrevistados, existían algunos espacios curriculares que planteaban actividades distintas para las niñas y para los niños. Por ejemplo, tenían una materia llamada Manualidades o Labores y las niñas aprendían a hacer bordados, dobladillos (RG), manteles y camisones (LR, RG) y a hilvanar y surfilar (AR). “También teníamos clase, una clase especial de Manualidades, o lo que en ese tiempo se llamaba Labores, nos enseñaban a coser botones, a levantar dobladillos, a zurcir y algunos bordados. [Era] con la esposa del director, yo supongo que era una clase voluntaria” (AL). En el caso de algunas escuelas, estas clases eran dictadas *ad honorem*, ya que no existía un salario para los profesores de esta materia, por ejemplo, EE recuerda una voluntaria jovencita que les enseñaba Labores. Los niños, por su parte, en el mismo espacio curricular hacían otro tipo de trabajos prácticos, en madera (LR), pirograbado (AE) o en hilo sisal (AR).

En la clase de Música, el maestro o la maestra tocaba el piano y los niños cantaban (LR, AE), “se aprendían las canciones patrias, eso era lo que se aprendía, siguiendo el piano” (LR). AR recuerda les enseñaban “las marchas patrióticas, sabíamos todas”. En esos años, con la República Argentina en conformación y en la formación de los ciudadanos, el aprendizaje de las marchas patrióticas era muy significativo. Sin embargo, como se mencionó antes, no todas las escuelas primarias tenían Música. De todas maneras, para los niños de la comunidad galesa, la educación musical continuaba fuera de la escuela. Estos niños también aprendían a cantar y a tocar instrumentos en la capilla, en familia y cuando se preparaban para las competencias del *Eisteddfod* o para los conciertos en las fechas de importancia para la comunidad galesa: 1 de marzo (San David), 28 de julio (aniversario de la llegada de los galeses a Argentina) o Navidad.

Con respecto a otras materias especiales, por ejemplo, varios de los entrevistados no recuerdan haber tenido Educación Física. Sin embargo, LR recuerda una exhibición de Educación Física en la que las niñas debían hacer una coreografía en la plaza un domingo

Vino una vicedirectora que le gustaba mucho la Educación Física. Yo debo haber estado en sexto grado, seguramente, o séptimo. Y se le ocurrió hacer una exhibición de gimnasia. Los chicos todos hacían ejercicio así coordinados, todos levantaban los brazos juntos. Bueno, nos tenían ensayando en el patio, compramos pollera, pantalón, teníamos que usar bombachón azul, toda una movida (LR).

Sin embargo, llegó al acto una vez terminada la coreografía, por estar en la escuela dominical, lo que supone el valor de la capilla en la vida de los niños y adultos de la comunidad galesa de la época.

En los últimos años del nivel primario, los saberes comenzaban a complejizarse y aparecían nuevos espacios curriculares como Biología, Historia y Geografía. AR recuerda que sus padres terminaron la primaria y que aún posee algunos de los últimos libros que sus padres utilizaron, manuales avanzados, “terminaron la primaria y con qué textos. Todavía los tengo por ahí, tenían un libro que era de Físico-química, tenían otro de Historia, no un solo libro en la primaria” (AR). Por su parte, AL rememora

A partir de cuarto, creo que era, había un libro de estudio que le llamábamos manual, yo recuerdo el Manual Estrada. Era un libro que hablaba de historia, de geografía, de los símbolos, habría alguna poesía. Y después a medida que avanzaban, en quinto grado creo que era la República Argentina, las provincias, la hidrografía, la geografía, un poco de historia. En sexto también teníamos unos cuadernillos que se llamaban conocimientos básicos y ahí teníamos Geografía de los continentes, lo básico, un poco de Historia Antigua y de Historia Nacional.

En Geografía, los estudiantes aprendían sobre la geografía de la provincia del Chubut y de la República Argentina. Sin embargo, AE recuerda que, como los maestros solían ser de otras provincias, también aprendían mucho sobre la geografía de las provincias del norte. Debido a que no se conseguían mapas para comprar, los estudiantes hacían sus propios mapas calcados, o a mano, que debían pegarse superpuestos, marcando distintas características geográficas como ríos, montañas, etc. (LR, EE). AL menciona que

teníamos que trazarlos con las penínsulas, los estuarios, los deltas, las islas, todo, porque si estaba mal hecho teníamos que rehacerlo. (...) Entonces en un mapa por ejemplo, trazábamos los ríos; en el otro la orografía, por ejemplo, las

montañas; en el otro la división política; en el otro las industrias y después los pegábamos todos superpuestos.

Se puede inferir a partir de estos recuerdos que aún se utilizaba el método memorístico de aprendizaje de contenido enciclopédico, ya que muchos de los entrevistados mencionan que debían pasar al frente a exponer un tema o lección con bastante asiduidad. Los niños estudiaban en casa para poder aprenderse las lecciones o las lecturas, en general, de memoria. Entonces, la memoria y la repetición tenían un rol fundamental en la enseñanza y el aprendizaje. No saber la lección podía conllevar alguna reprobación del maestro, las burlas de los compañeros o una reunión con los padres (AR, EE).

Antes de las fechas patrias, había una semana de clases alusivas, donde se explicaba el contexto histórico de esas fechas, su importancia, y se aprendía sobre la vida y obra de los próceres.

Algo que se ha perdido, que a mí me parece que era interesante, era las clases alusivas. O sea que antes del 25 de mayo, 9 de julio, el día de la bandera, lo que fuera, teníamos una semana hablando de ese tema, con ilustraciones, clases, poemas, se hablaba del tema, entonces se te grababa la fecha” (AL).

El sistema educativo finalmente se había consolidado en todo el país como la máquina de educar, homogeneizadora de diferencias y creadora de ciudadanos patriotas y argentinos, entonces las fechas patrias cobraban mucha relevancia, así como su estudio y celebración. En este periodo de la educación argentina, los símbolos patrios y las fechas patrias, como los actos, eran muy significativos en la comunidad escolar. Los estudiantes preparaban el acto escolar y este se celebraba para la comunidad en su totalidad. Todos los niños debían ir bien vestidos, con sus guardapolvos limpios y calzado blanco (LR).

Los actos escolares eran muy especiales, asistían siempre los padres, la familia asistía para acompañar a los chicos en la escuela donde se preparaba especialmente los actos, nos vestíamos con moños y soquetes blancos. Íbamos con guardapolvo sin abrigo, no teníamos que cubrir el guardapolvo. Con guardapolvo blanco y en lo posible calzado blanco. (...) Había temas alusivos a la fiesta, los poemas, las canciones, se cantaba el himno con mucho respeto, las canciones a la bandera” (AL).

AE recuerda los actos del 25 de mayo, en los que los niños recitaban, actuaban, cantaban. Todos los padres y la comunidad asistían y se hacía un chocolate, un asado o empanadas, “era una fiesta bien organizada” (AE).

Entre los contenidos de algunas de las escuelas primarias, se encontraba la materia Religión Católica. Esta materia conflictuaba un poco a los miembros de la comunidad galesa, de fuerte credo protestante. Si bien el Congreso Pedagógico (1882) y la Ley 1420 de Educación (1884) proponían una educación laica y con libertad de credo; en la práctica, en las escuelas de nivel primario había una presencia fuerte del discurso y la doctrina católicos, que no solo existía en el dictado de una materia, sino que todas las prácticas escolares estaban impregnadas de ello. De hecho, como expresa Puiggros (2016),

La derrota de la posición católica antiestatista en la década de 1880 no implicó que la religión se restringiera totalmente al ámbito privado. Por el contrario, su presencia se manifestó en la escuela pública en el propio discurso escolar que incluyó elementos religiosos en los libros de texto, en los discursos de las conferencias pedagógicas, en las disertaciones de los funcionarios y en la palabra cotidiana de muchos maestros. (p. 86)

En algunas instituciones educativas, los estudiantes tenían Religión Católica de manera obligatoria, a menos que sus padres se manifestaran en disconformidad para que los niños sean exceptuados (LR). Las familias, que asistían a la capilla protestante, en general estaban en desacuerdo con que a sus niños les enseñaran el credo católico. RG recuerda “que no había opción, era obligatorio” aprender sobre la religión católica. Sin embargo, menciona que sus padres fueron a firmar en disconformidad con la enseñanza de religión en la escuela y ella estaba exceptuada de recibirla. Asimismo, EE recuerda que había clases de catecismo en quinto grado de la escuela 37, pero “mi mama había dicho el día que me vino a inscribir que las clases de catecismo, no”. Sin embargo, agrega que había clases de Ciencias Sociales o Moral y los contenidos eran similares, en el momento en que se implementó “la enseñanza de la religión católica en las escuelas públicas, los ‘fervientes protestantes’ galeses eran colocados en evidencia, apartándolos del resto del grupo para enseñarles clases de moral” (Baeza, 2008, p. 7). Sobre el tema, LR expresa

En quinto grado nos tocó la época en que el Consejo Nacional decidiera dar Religión en las escuelas, Religión Católica, por supuesto. Entonces los padres que no querían que sus hijos tuvieran esas clases tenían que concurrir a la escuela y firmar. Bueno, mis padres no tuvieron ningún problema, fueron a firmar. Pero en la zona de las chacras, muchos padres eran tímidos, le tenían tanto respeto a los maestros y los maestros habían venido de provincias del norte que tenían bastante influencia católica... no iban a firmar. Eso debilitó quizá las escuelas dominicales. (LR)

En esta misma línea, RG analiza que había muchos padres que eran de las chacras lejanas, con poca educación, y que por desconocimiento o por no acercarse a la escuela, no firmaban la disconformidad; es así que la mayoría de los niños asistían al catecismo. Según Mare (2019) “muchas familias no católicas, por temor a que sus hijos fuesen estigmatizados y discriminados, no hicieron uso de dicha opcionalidad” (p. 101).

En el nivel secundario, en el Colegio Nacional de Trelew, una de las entrevistadas recuerda que los dos primeros años cursaban Religión Católica y que eran solo dos estudiantes las que no asistían, por tener otro credo. “En el secundario sí, en primer y segundo año daban Formación Religiosa, católica, por supuesto. Me acuerdo que éramos dos alumnas nada más que no profesábamos la religión católica. Nos daban Moral” (IR). En el Instituto de Enseñanza Secundaria de Esquel “había Religión y Moral y a las que no éramos católicas nos daban Moral. Elegíamos” (AR). Luego, en los años que seguían, tres de las entrevistadas recuerdan que existían las clases de Moral, que en su dictado guardaba mucha relación con el catecismo. Según Mare (2019), por aquellos años, “la asignatura alternativa de Moral no era otra cosa más que adoctrinamiento católico encubierto” (p. 101).

Los docentes recibidos de las Escuelas Normales del país, además de profesar el catolicismo, recibieron otras influencias en su formación. Entre estas corrientes se menciona el higienismo,

una corriente médica y sociológica que tuvo mucho auge en la Argentina (...) de fines del siglo XIX (...). El cuerpo médico escolar y otros organismos que se sucedieron orientados por el modelo medico escolar ejercieron eficazmente la

selección de la población, la implantación de normas de conducta, la separación tajante entre salud y enfermedad. El higienismo avanzó más aún y penetró en la vida cotidiana de las escuelas, se instaló en los rituales, en la palabra de los maestros, en la aplicación concreta de la discriminación y la promoción (Puiggrós, 2016, p. 97-98).

Esta impronta normalista, que si bien fue mucho más marcada en la provincia de Buenos Aires, se hizo sentir en las escuelas primarias de Chubut. La época comprendida entre los años 1920 y 1940, estuvo signada “por la colonización del Estado nacional y provincial por parte de un grupo de médicos que aplicaron sus saberes para el mejoramiento de la salud de los niños/as, con miras a forjar un futuro ciudadano sano y disciplinado para el mundo laboral” (Cammarota, 2016, p. 1). Las campañas sanitarias, higienistas y de vacunación eran muy comunes en la escuela, ya que los niños no solían ir al médico “no teníamos controles médicos, había un solo médico en el pueblo” (AE). Recuerda RG que, de tanto en tanto, venían médicos a la escuela. Disfrutaba mucho la escuela, pero cuando venían los médicos, se escapaba a la casa de sus abuelos.

Le tenía tanto miedo a los médicos, y venían en una como una casilla rodante, una *motorhome* sería y ahí nos vacunaban, a un primo mío que vivía bastante cerca lo operaron de la garganta en el *motorhome*. Una vez me escapé, llegó el *motorhome* y me escapé. ¡El pánico que tenía a esos médicos! (RG).

LR tiene recuerdos similares “Una cosa que le teníamos mucho mucho miedo era la vacuna contra la difteria que de repente caían a la escuela y te ponían la vacuna en la espalda. Era terrorífico, te digo. Yo me escapé a mi casa”.

Una vez terminada la primaria, no había muchas opciones para continuar los estudios. La mayoría los entrevistados del valle del Chubut tuvieron formación secundaria en el Colegio Nacional de Trelew. Cuenta OJ que “para el secundario había que ir al Colegio Nacional de Trelew, donde el alumnado podía optar por el bachillerato o magisterio, o en Gaiman ir al *Ysgol Ganolraddol*, escuela intermedia”. *La Ysgol Ganolraddol* (Escuela Intermedia) tenía dos años de duración, comenzó a funcionar en 1906 y fue la primera escuela de nivel postprimario del Chubut. Los diplomas y la formación de esta institución no eran oficiales, no se otorgaba certificación alguna luego de los dos años de formación allí, no era acreditable en el Sistema Educativo Nacional.

AL recuerda que era la primera escuela secundaria de Chubut, que se enseñaba galés, castellano e inglés. “La gente que salió de la escuela intermedia, que fueron pocos años, fue gente que se desenvolvió muy bien en la comunidad, (...) porque también les enseñaban contabilidad e idiomas, muy bien preparados salían de ahí” (AL). LR recuerda que una de las directoras, Maggie M. Roberts, “desde que poníamos el pie en la escuela no nos habló otra cosa que inglés, no importa si no sabíamos inglés, ella hablaba en inglés todo”. De todas maneras, fue la primera institución de nivel secundario del mundo en idioma galés, ya que la escolarización en el país de Gales también se realizaba en idioma inglés. LR menciona que

También se daban clases de galés, por supuesto, las daba mi madre, porque en ese momento se encontraron sin maestros y voluntarios estuvieron dando clase. Había un señor que trabajaba en la Compañía de Riego, que hacía la contabilidad en la Compañía de Riego, nos vino a enseñar Contabilidad.

Expresa LR que hubo una crítica de un inspector ya que existían estudiantes que asistían a la escuela intermedia sin haber terminado el nivel primario (en zonas rurales solo había hasta cuarto grado) “Hubo un inspector que vino, no sé si en la década del 20, que hizo una crítica, porque encontró chicos que no habían hecho séptimo grado. Eran chicos, en realidad, que eran de la zona rural donde las escuelas no llegaban nada más que cuarto grado. Entonces iban a la escuela, *Ysgol Ganolraddol* y ahí terminaban” (LR). A su vez, LR recuerda los saberes que se aprendían en esta escuela a la que asistió y menciona que, más tarde, asumió como director E. T. Edmunds.

E. T. Edmunds tenía una formación más científica, era muy bueno en matemática, física y química, esas cosas. Y él esas cosas las hacía a través del inglés, es decir que había más inglés en el *Ysgol Ganolraddol* después. Por eso la gente, en general, le decía la escuela inglesa. Pero por supuesto el galés estaba presente, porque tenían clase de galés, aprendían literatura y eso. El *Ysgol Ganolraddol* no era reconocido, sus títulos no eran oficiales. Es decir, la gente aprendía y tenía una preparación, pero no tenía un certificado. Los muchachos, sobre todo, aprendían muy bien contabilidad y topografía, porque aprendían a nivelar y esas cosas. Una formación muy práctica que les venía bien para los que trabajaban en la chacra por el asunto del riego, que hay que nivelar las tierras. Y la contabilidad, los cálculos matemáticos les venía muy bien a otros que entraban a trabajar en bancos. (...) Además el hecho de que habían aprendido

inglés les ayudaba. Muchas chicas fueron después a estudiar Enfermería al Hospital Británico.

La escuela intermedia *Ysgol Ganolraddol* tenía un rol preponderante en la sociedad. Debido a que el gobierno argentino no otorgaba presupuesto para la escuela, se hacían festivales y tertulias para reunir el dinero suficiente para solventarla; además se recibían donaciones por parte de los padres y de la comunidad, con ello que se becaba a estudiantes, se pagaban los salarios de la planta docente y se realizaban mejoras edilicias.

El *Ysgol Ganolraddol* era una asociación así que la gente la mantenía con lo que se juntaba. Los padres pagaban y había instituciones como la Compañía Mercantil, el Molino de Bryn Gwyn y otras que becaban alumnos. Eso era muy importante. Y culturalmente, la escuela siempre preparaba un gran concierto durante el año a fin de año con teatro y muchas canciones para reunir fondos para mantener la escuela. Pero a principios de 1950 ya era imposible mantenerla. Y además desde el año 1924 en Trelew, funcionaba el Colegio Nacional que daba certificados oficiales, así que al final la comisión tuvo que decidir. (LR)

Unos años después, en 1963, reabrió llamándose “Instituto privado adscripto a la enseñanza oficial”, con la forma de una secundaria completa con currículo nacional y establecimiento educativo anexado a la enseñanza oficial (LR). Una de las entrevistadas, LR, fue su directora, “trabajé ahí toda la vida hasta que me jubilé, desde 1963 hasta 2022” (LR).

La mayoría de los entrevistados, una vez terminada su formación en el nivel primario, siguió su formación secundaria en la única institución educativa que la ofrecía oficialmente en la provincia, el Colegio Nacional de Trelew, que además contaba con el anexo Normal. La posibilidad de terminar el nivel secundario representaba un gran avance en la provincia, además de las posibilidades laborales que suponía la formación de maestros y de bachilleres contables. “Hacías tres años un ciclo básico en la Escuela Nacional y después teníamos dos años, cuarto y quinto que era específico de la escuela normal, el magisterio (...) el único secundario que había era el de Trelew” (AL). En el secundario “se nos enseñaba la oralidad. Estudiábamos un tema y lo teníamos que

exponer en forma oral y cada tanto, cuando la profesora necesitaba notas escritas, ‘saquen una hojita’ y teníamos prueba escrita” (AL).

En la cordillera, recién en 1945 se creó el Instituto de Enseñanza secundaria adscripto a Trelew, en el que los estudiantes se recibían de bachiller (AR). En un primer momento, los estudiantes se preparaban con maestros locales y luego viajaban a rendir a Trelew “estudiaban acá y después iban a Trelew cada no sé cuánto a rendir y volvían” (EE). Luego, ya rendían en Esquel “primero el Instituto era adscripto al colegio de Trelew, iban a rendir a Trelew todos los años, pero cuando empecé yo, ya no, en 1948” (AR). En 1951 se creó la escuela de maestros normales regionales “el Instituto cerró y se abrió la escuela normal, que tenía período septiembre-mayo. Hice dos años para ser docente” (AR).

Sin embargo, para muchos estudiantes, sobre todo los que residían en zonas rurales, la formación media estaba muy alejada de sus posibilidades. Recuerda EE cuando yo terminé la primaria, se empezó a hablar en Esquel de un instituto secundario, en el ‘45[...], pero estaba totalmente fuera del alcance nuestro en todo sentido, de mis padres, que jamás venían a Esquel para empezar y venir a averiguar dónde vivir y qué hacer. En el mundo nuestro eso era totalmente fuera del alcance, nadie consideró, nadie de mis conocidos.

Respecto del rol de la escuela en la comunidad, este era muy valioso como centro cultural y educativo. Había veladas y encuentros culturales en la escuela, “las veladas eran importantísimas”, recuerda LR. Si bien los niños ayudaban a sus padres en las chacras y con sus hermanos más pequeños, asistir a la escuela era prioridad y tener un buen desempeño era muy importante.

En las comunidades más rurales existían formas colaborativas de solventar los gastos y se recibían insumos por parte del gobierno. EE recuerda que “había una cooperadora, y me acuerdo que pagaban algo de cooperadora, pero yo sé en qué contribuía esa cooperadora”. También existían algunas políticas sociales destinadas a ayudar a las familias con la vestimenta y el material para la escolarización de los niños: “Nos daban la ropa, no sé cómo se distribuía eso (...) o por qué a esta escuela sí, a todas las escuelas que yo recuerde no, pero nosotros sí, en la primavera nos mandaban un

pullover cuello alto y a las chicas una pollera tableada y a los varones no me acuerdo qué tipo de pantalón, pero también el pullover este y los guardapolvos, y los libros, los cuadernos, todo” (EE).

AE menciona la experiencia educativa de un viaje de estudios, que no eran muy comunes en esta época. Estando en la escuela de Futalaufquen, en segundo o tercer grado (año 1946 o 1947) fue a Buenos Aires. El viaje lo hacían dos o tres niños por escuela con un maestro, pero los padres no iban. “Fuimos a un acto a conocer a Eva Perón, le di la mano después de haber estado parados en un salón tres o cuatro horas. Fuimos en auto hasta el Bolsón, en tren a Bariloche y después en tren a Buenos Aires”. Recuerda la experiencia educativa del viaje muy vívidamente, y con mucha emoción “viajamos en camarote y comíamos cosas ricas” (AE).

En resumen, ya para los años 1930 y 1940, las instituciones escolares se habían organizado mejor, incluso aquellas rurales que se encontraban más aisladas. El nivel primario constaba de siete grados y había una institución oficial en la provincia que dictaba el nivel secundario completo. En la mayoría de las escuelas se utilizaba el sistema multigrado y existían rutinas escolares acentuadas y habituales. Se sucedían asiduamente las inspecciones anuales de los representantes del Consejo Nacional de Educación.

Sin embargo, aún había aspectos de los recursos materiales, los recursos humanos, los recursos funcionales y formales (leyes e inspección) y recursos auxiliares y complementarios que resultaban ser muy diversos entre las diferentes instituciones educativas. Esto se evidencia claramente en las memorias de los entrevistados sobre los horarios (en algunas escuelas se cursaba de tarde, en otras de mañana y en otras, de mañana y de tarde, con un recreo para el almuerzo), el calendario (en algunas escuelas se cursaba de marzo a diciembre y en otras de septiembre a junio). También existían diferencias en los programas y el currículum (las materias ofrecidas dependían del personal a cargo), el personal (algunas instituciones tenían personal único, mientras otras contaban con equipo directivo y con maestros especiales), las características de los grupos de estudiantes (estudiantes de poblados o de áreas rurales) y los materiales y las instalaciones con las que se contaba en las distintas escuelas de la provincia.

## **CAPÍTULO III**

### **Maestros y estudiantes**

Las relaciones interpersonales, el vínculo entre docentes y estudiantes es muy importante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este capítulo se analizará, desde las memorias de los entrevistados, cómo se describen los docentes y los estudiantes de la época, y las características del vínculo pedagógico.

#### **Los maestros**

Se recuerda a muchos de los maestros pioneros de las primeras escuelas, como fue oportunamente señalado en el capítulo I. En general, varias de las escuelas a las que asistieron los entrevistados eran de personal único, por lo que la relación entre maestros y estudiantes solía ser muy cercana; ya que los niños compartían la jornada escolar completa y más de un año lectivo con el mismo docente. Por lo general, los adultos mayores entrevistados recuerdan los nombres, apellidos y anécdotas de todos y cada uno de sus maestros, por lo que se infiere que dejaron una huella imborrable en sus memorias. Una de las primeras maestras recordadas es Eluned Morgan, que fue una figura prominente en las primeras escuelas del Valle del Río Chubut.

En general, hasta 1930, los maestros que enseñaban en las escuelas primarias nacionales de la provincia del Chubut venían recibidos de las Escuelas Normales del norte del país, ya que en esta provincia no existía la posibilidad de formarse como docente y eran muy pocos los chubutenses que podían viajar a estudiar a otros puntos del país. La Patagonia, en el imaginario de los maestros y vista desde el norte, era una tierra inhóspita y fronteriza, atrasada incluso. Por lo tanto, el rol de los maestros en la comunidad era el de aquellos que venían a educar y a nacionalizar la Patagonia. Representaban el Estado, el progreso, el orden y la moral en estas lejanías, “los maestros/as “normalizadores/as” fueron los encargados de brindar una imagen del docente sin fisuras, de representar al Estado, de asumir una misión superior” (Baeza, 2008, p. 4). Los maestros debían formar ciudadanos argentinos, tenían la misión de traer la civilización y la instrucción. Baeza (2008) expresa que, en la zona de la Patagonia, “los docentes actuaron como productores identitarios, sobrepasando la labor

correspondiente a la formación del docente normal. (...) debían orientar la tarea educativa a la asimilación y nacionalización de sus niños/as” (p. 22).

Los maestros eran distinguidos vecinos, figuras prominentes y respetadas de las comunidades pequeñas y eran objeto de admiración y aprecio. Los habitantes de la colonia les daban la bienvenida y los albergaban, ya que llegaban habiendo dejado sus familias y sus provincias, por lo general, eran solteros y recién recibidos “eran buena gente, o se hacían sociables porque no les quedaba otra, porque no tenían familia, no tenían nada acá. No era que venía el matrimonio, no, tenían veinticinco años, recién recibidos” (RG). Los jóvenes maestros se adaptaban rápidamente a la vida sureña “eran gente que habían venido, pero se convertían en personas del lugar” (LR). Las familias de la comunidad los atendían, los agasajaban invitándolos a almorzar o cenar (LR). RG recuerda que su familia invitaba a los maestros a veladas que se convertían en eventos familiares “se apreciaba al maestro, yo creo, se lo miraba con altura. Mis abuelos decían ‘llegó el maestro, vi al maestro’ y después me acuerdo que el maestro tenía un autito, no sé si era un Ford T viejo o algo así y se ponían contentos cuando venía y había que atenderlo y hacer la comida e invitarlo a comer” (RG). RG también agrega que su familia intentaba enseñarles a los maestros palabras en galés para que puedan comunicarse con los estudiantes y entenderlos. Los maestros

se hicieron amigos de mis tíos y mis abuelos y habían aprendido muchas palabras en galés al final para poder hablar con los chicos. Para entender a los chicos iban a la casa de mi abuela, día por medio estaban allá, entonces mi abuela los invitaba con té, con la comida, se preocupaban por entender a los chicos (RG).

Esta preocupación de los maestros por entender a los niños denotaba la problemática del idioma en las escuelas. El primer idioma de la mayoría de los entrevistados era el galés y al momento de comenzar su educación formal aprendían el español como segunda lengua a medida que cursaban los primeros años del nivel primario. El hecho de que muchos de los maestros no fuesen patagónicos quizá incrementaba la dificultad de los niños de las familias galesas para adaptarse a la escuela. Los maestros eran totalmente ajenos a la cultura galesa de la provincia, a la vida en la colonia, las costumbres y el idioma de las familias. AL recuerda que solo tuvo

dos docentes que hablaban galés en toda su educación primaria y secundaria. LR recuerda que

tuvimos un vicedirector muy nacionalista en un momento dado. Yo recuerdo una sola oportunidad, que estaba sentada con una amiguita, en primero o segundo, y estábamos cuchicheando, por supuesto estábamos cuchicheando en idioma galés y la maestra nos dio un reto, entonces uno se cuidaba y si lo hablaba, no lo hablaba en los oídos de los maestros (LR).

LR narra que luego asumió como director un docente que, si bien no era de la colonia, reconocía la cultura de la comunidad y las diferencias culturales, por ejemplo decía que “las canciones galesas eran el folclore de acá” (LR).

Los maestros eran exigentes, “muy buenos y muy correctos, había más disciplina” (IR). Los maestros infundían respeto y autoridad, eran un ejemplo de conducta en la comunidad “se respetaba muchísimo al maestro, el maestro tenía autoridad, además inspiraba autoridad” (AL). “En ese tiempo había un reglamento de escuelas. Entre los artículos del reglamento de escuelas, había una referencia a la presentación personal del maestro, a su conducta, a su ejemplo en la comunidad” (AL).

Respecto de esto, según Dussel et. al. (2005)

el docente debe ser un ejemplo —físico, biológico, moral, social, epistémico, etcétera— de conducta a seguir por sus alumnos. (...) Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aún fuera de la escuela, perdiendo así su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales. (p. 34-35)

En varias de las entrevistas, aparece en las memorias la figura de algunos maestros que retaban y castigaban. RG recuerda “mi papá tenía un maestro que se llamaba Quiroga. Malísimo, pero malísimo que los golpeaba con un puntero, los fajaba y los levantaba de las orejas. Los trataban muy mal los maestros, pero muy muy muy mal”. Por su lado, LR evoca que “el director a veces tenía que hacerse cargo del grado, porque faltaba la maestra, y nosotros nos portábamos mal y él tenía un puntero y había que esquivar los punterazos”. Los recuerdos de los maestros autoritarios se multiplican. IR menciona “Papá contaba que tenían un maestro que era muy recto, tenía un puntero y cuando tocaba con el puntero, señalaba con el puntero, era muy estricto”. A su vez, AE

expresa que en la escuela de Futalaufquen “me tocó un maestro más estricto que levantaba la voz”.

Sin embargo, en general, se recuerda a otros maestros con admiración y respeto, describiéndolos como buenos, respetuosos, humildes y cultos. AE recuerda a su primer maestro como “un hombre respetuoso y bueno” y a su vez, EE recuerda al suyo expresando que “era tan humilde, tan ubicado”. RG expresa: “[los maestros] eran gente humilde, pero gente muy culta, muy buena gente, gente que se largaba a vivir en la Patagonia sin saber que existía la Patagonia”. Asimismo, AR, sobre sus maestros, expresa “buenísimos todos, me acuerdo de todos los que tuve” y puede recordar sus nombres y apellidos y anécdotas de cada uno de ellos.

Además se describe a los maestros como dedicados y comprometidos con su tarea. “Yo siempre tuve maestros comprometidos. Se dedicaban con un compromiso pedagógico, los maestros que yo tuve fueron excelentes. Sí nos exigían mucho, nos exigían mucha disciplina” (AL). AE recuerda a su mejor maestro, que fue su maestro en quinto grado “sentíamos que se dedicaba, tomaba interés, sentí que aprendía y entendía”. IT recuerda la entrega, la misión y el compromiso con que el maestro desempeñaba su trabajo. Cuenta la anécdota de que si alguno de los niños se atrasaba o necesitaba más acompañamiento en su trayectoria, el maestro se quedaba con ellos después de hora, los llevaba a su casa o asistía a la casa de los niños para darles clases de apoyo.

Si había alguno de los alumnos que se quedaba atrasado, él lo dejaba en la escuela, ‘bueno, quédate un rato más’. Y en ese rato él lo trataba de educar más, de llevarlo adelante con los otros alumnos. No le importaba estar un rato más con los alumnos, pero lo que quería es que sus alumnos supieran, estudiaran. Se preocupó, se preocupó para sacarlos a todos adelante, todos aprendieron a leer y a escribir, sin faltas” (IT).

Por otro lado, si el desempeño de los niños en la escuela no era el esperado, los maestros se contactaban con los padres para informales (aunque esto no era muy frecuente) y, en general, recibían todo el apoyo de las familias para que los niños puedan avanzar en sus trayectorias.

Entre las anécdotas también se menciona la generosidad de los maestros y el valor de acercar el mundo al aula.

El maestro venía, tenía un caballo, Refucilo se llamaba el caballo. Y él venía al pueblo una vez a la semana, compraba el Billiken y después compraba una revista de historietas, dos. Y entonces, nos turnábamos, tenías que llevarlo. Y todo el mundo cumplía, unos dos días cada familia y traerlo de vuelta para que fuera circulando. Pero, ¿quién pagaba? Él lo pagaba solo seguro. ¡Pero qué generosos eran los maestros del campo! (EE).

En esta acción, el maestro expande las fronteras del aula, permitiendo que los estudiantes lean por placer, lecturas contextualizadas para ellos. Sin duda, en la época era difícil el acceso al material educativo y didáctico, así que el gesto mencionado en esta anécdota realmente habla de una preocupación por que los niños generen la lectura por placer y tengan acceso a lecturas originales, contextualizadas y acordes a su edad.

La tarea del maestro del aula multigrado era ardua. Los grupos solían ser grandes (según las entrevistas, hasta treinta estudiantes en el mismo salón); además eran grupos de estudiantes heterogéneos, en términos de edad y nivel, para los que había que planificar distintas actividades y tareas para cada subgrupo por cada clase, así como llevar registro del progreso de los diferentes subgrupos. Esto suponía un tiempo extra de planificación y luego corrección de las actividades y el desafío de monitorear estudiantes realizando tareas distintas simultáneamente. EE recuerda que el maestro “pasaba entre las filas, mirando” y atendiendo las diferentes cuestiones que surgían. Según Picardo Joao (2005), existe una complejidad en las aulas multigrado que requiere de una adecuación curricular imaginativa y el docente

necesita contar con herramientas didácticas adecuadas a esta realidad, y mucha creatividad pedagógica. En las escuelas con aulas multigrado la atención a la diversidad es crucial, ya que en tiempo real habrá que dirigir a varios grupos heterogéneos con necesidades distintas, y sobre todo en edades diversas. (p. 26)

Sumado a las tareas de planificación, monitoreo y corrección, muchos de los maestros eran personal único de las instituciones educativas. Además de dictar todas las materias, eran responsables de la dirección, gestión y organización de las escuelas, al no contar con equipo directivo. En los casos en que se menciona un director, este también tenía a cargo un curso de estudiantes, además de sus funciones en la dirección. RG

menciona “eran dos, maestra y director, había dos para todos los cursos” de la primaria. Entre las memorias, en general, no se recuerda al personal de maestranza, o quienes realizaban la limpieza y mantenimiento de las aulas y los predios. Solamente una de los entrevistados recuerda que “había un peón de patio en la escuela y, tiempo después, el peón cocinaba” (EE). En este aspecto, no se sabe ciertamente si estas responsabilidades también recaían sobre los maestros.

Seguramente la tarea del maestro era una labor solitaria, los de las escuelas más rurales probablemente tendrían poca comunicación con supervisores y colegas, por las distancias y la dificultad para sortearlas. Así, por ejemplo, EE recuerda que el maestro vivía en la escuela de Nant y Fall, a 17 km de Trevelin “El maestro vivía allá. El aula acá, el escritorio ahí, y a la vuelta estaba la cocina y de ahí el dormitorio del maestro, había una galería. El maestro vivía allá todo el año, o sea, toda la temporada” (EE). En general, no se lo veía en el pueblo y se volvía a su pueblo natal a visitar a su familia durante los meses de receso “Se iba. Terminaban las clases en mayo y se iba. En septiembre alguien decía ‘volvió el maestro’ así que sabíamos que primer día de septiembre empezaba la escuela” (EE).

Hubo muchos maestros pioneros en lo que hacían, que aun cuando casi anónimos, hicieron mucho por el desarrollo del sistema educativo. La madre de LR, Mair Ap Iwan de Roberts, fue una de las primeras maestras oriundas de Chubut y pionera en la implementación del nivel inicial en la provincia. Una vez terminados sus estudios en el nivel primario, cursó la *Ysgol Ganolraddol* (escuela intermedia) de Gaiman durante dos años. “En 1911, su tía, Eluned Morgan, decidió ir a Gales y llevarla con ella para que tuviera más estudios. Ella ahí terminó la secundaria, entonces ingresó a la universidad y tuvo una licenciatura” (LR). Trabajó en el colegio San David a su regreso a la Argentina, luego “ella ingresó en las escuelas del Consejo Nacional de Educación, en las escuelas primarias. (...) Siempre figuraba como sin título nacional, porque lógicamente era licenciada de Gales” (LR). Como maestra, “Siempre le tocó dar clase en primer grado, atendía unos cuarenta chicos, hasta cuarenta y tres, creo, en un grado. A veces traía chicos que tenían dificultades para aprender matemática sobre todo o lectura, los traía a la casa para darles extra” (LR).

Más tarde, la mamá de LR fue protagonista de los comienzos del nivel inicial en la provincia, “Le habían pedido, en la década del 50, que abriera una división de jardín de infantes en la escuela 34 de Gaiman. Toda una novedad que los chicos fueran a jardín de infantes”. El nivel inicial reviste mucha importancia en la formación de los niños menores de seis años, ya que “es en este período donde precisamente se sientan las bases para todo el desarrollo físico, intelectual y socioafectivo del hombre, donde se forman las premisas de su futura personalidad” (Picardo Joao, 2005, p. 111). Mair Ap Iwan de Roberts se formó para trabajar en el nivel inicial,

leyó muchos libros y tomó esa responsabilidad. Mi mamá cuando empezó con el jardín de infantes, estudiaba el método Montessori. Y en el jardín, llegaba un momento que los chicos tenían que ponerse así sobre el pupitre [se inclina sobre sí] y dormir una siestita. Los hacía dormir una siestita. Les enseñaba a tomar el té, poner la mesa y todas esas cosas (LR).

Entre los fundamentos del método Montessori, se enumeran: “Preparar al niño para la vida, para enfrentarse al ambiente; b.- facilitar un ambiente agradable a los niños en el aula; c.- no interferir en los esfuerzos del niño, en su propio aprendizaje; d.- proporcionar unos materiales sensoriales que ejerciten los sentidos” (Picardo Joao, 2005, p. 260). Este grupo de nivel inicial creció en número de matrícula y luego se separó en otra institución, en la escuela de nivel inicial 415 “Mair Ap Iwan de Roberts”, que lleva el nombre de esta maestra. Luego, se jubiló a fines de la década del 50. Una vez jubilada, siguió trabajando en la educación de niños en edad preescolar “En la década del 60, a principios, tuvo un pequeño *Ysgol Feithrin* [jardín] que funcionaba justamente en las instalaciones del *Ysgol Ganolraddol*. Un grupo de chiquitos que les daba jardín de infantes, pero en galés” (LR).

Muchos de los maestros dedicaban su vida a una sola institución. OJ recuerda al Señor Casiano Amaya, primer maestro de la escuela nacional n. 52, cerca de 28 de Julio, que por su dedicación y en su honor se le llamaba “la escuelita de Amaya”. En 1930, el maestro Amaya contrajo matrimonio con la docente Ana Rosa Gatica Castelú, ambos de origen puntano (provenientes de Luján, provincia de San Luís). Estos maestros atendían de primer grado hasta cuarto, todas las materias, tal lo dictaminaba el Consejo Nacional de Educación.

Como se mencionó, los maestros llegados a la provincia del Chubut habían terminado sus estudios en las distintas escuelas normales del país, en general situadas en el norte. Sobre la formación que recibían estos maestros y las características de su práctica, expresa Puiggrós (2016) en

La corriente que llamaremos *normalizadora*, predominante en la docencia, [el maestro] se sentía *apóstol del saber* y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia *civilización/barbarie* operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública (...). El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco, esas categorías serían organizadoras de su identidad, lo cual tuvo como consecuencia que el vínculo que consideraban legítimamente pedagógico fuera necesariamente bancario (en el sentido en que usa esa categoría Paulo Freire). Eran profundamente sarmientinos; adoptaban las ideas de su mentor sin crítica y se sentían representantes de la civilización y combatientes contra la barbarie. (p. 96)

Este fragmento de Puiggrós (2016) sintetiza los fundamentos con los que los maestros eran formados. Ahora bien, con respecto al positivismo, Puiggrós (2016) expresa que los pedagogos positivistas de las Escuelas Normales

escribieron muchas páginas proponiendo distintos tipos de registros, formas de evaluación y selección y clasificación de alumnos. (...) [en laboratorios se hacían] investigaciones experimentales para establecer correlaciones entre las medidas físicas, intelectuales, morales y culturales (...). Pretendían organizar grupos escolares perfectamente homogéneos, de los cuales se hubiera excluido a quienes no alcanzaran el perfil de buen alumno. (p. 97)

Sin embargo, de este aspecto no existen recuerdos en los entrevistados. No se mencionan los reportes escolares o boletines, ni la cuantificación del aprendizaje o su correlación con medidas físicas, intelectuales o culturales, ni la selección o clasificación de estudiantes. Por otro lado, como veremos más adelante, sí están presentes la evaluación constante y el énfasis en que todos los niños alcancen el perfil de buen estudiante.

Según se desprende de las entrevistas, los padres confiaban completamente en el criterio y en la autoridad de los maestros y no era costumbre tener una comunicación fluida entre ambos. Ante alguna situación con los maestros, no se estilaba que ni los estudiantes ni los padres se quejasen o los cuestionasen “ni pensar en hacer algún reclamo” (AE). Las reuniones de padres tampoco eran muy comunes y si el maestro citaba a los padres se debía a situaciones particulares que seguramente investían cierta seriedad. Según EE,

Mamá y papá no se visitaban con el maestro, pero le tenían un respeto y nosotros, por supuesto, también. Los padres estaban muy poco involucrados en la escuela. Bueno, respetaban y sabían que el maestro hacía su deber y ellos no tenían por qué meterse ni nada de eso. El maestro no mandaba a llamar nunca a nadie, si había algo para corregir el maestro lo corregía en el momento. Que yo sepa no había reuniones de padres, no recuerdo.

De esta manera se caracterizó a los maestros en las entrevistas realizadas. Sin embargo, es relevante agregar cómo describía un maestro su trabajo en la misma época. No existen muchas autobiografías de maestros chubutenses disponibles, no obstante, en el libro *La escuela patagónica. Reminiscencias de un maestro 1914-1946*, Demetrio Fernández narra su experiencia como maestro en la provincia. Expresa que en 1930 fue trasladado desde una escuela de la meseta a la escuela número 12 de Bryn Gwyn (cerca de Gaiman), para ser su director. Fernández hace una breve historia de la escuela, menciona que la escuela tenía archivos del inspector Raúl B. Díaz. En 1895 era ya director de este establecimiento Thomas Puw, que había sido becado en 1879 para estudiar en la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1871. Puw “imprimió a la enseñanza un ritmo a tono con los entonces modernos métodos pedagógicos propios de la sapiencia de Jorge Stearnes o de José María Torres, directores de la escuela normal de dicha ciudad” (Fernandez, 2012, p.118). La escuela contaba con cuatro maestros. En 1930, este maestro y director expresa: “muy lejos estaba en el espíritu de esos padres y de sus niños de renegar el pasado de gloria de la Nación Argentina” (Fernandez, 2012, p.119), cuenta sobre los actos patrióticos escolares, el folclore argentino en la escuela, la puesta en escena de obras argentinas, fiestas escolares y excursiones de estudio. En su libro, Fernández se asombra de los adelantos de la colonia en 1930: el sistema de riego y canales, que benefician a un conjunto de cerca de 25.000 hectáreas; la construcción de

viviendas, los muchos kilómetros de ferrocarril y el hecho de que el trigo del valle obtiene el primer premio en la Exposición Internacional de París en 1899, entre otros.

Si bien se menciona que los maestros eran exigentes y, hasta incluso severos y autoritarios en algunos casos, son recordados con cariño y admiración. Se valoraba el hecho de que dejaban sus provincias y sus familias para venir a educar a los niños chubutenses. Se los recuerda como modelos a seguir, respetados vecinos de la comunidad, avocados y dedicados a su profesión, poseedores de conocimiento, y buenos y generosos educadores. Se reconoce su labor al dedicarse, en muchos casos, a una única institución educativa toda su carrera y siendo personal único de la institución, a la tarea enorme de educar niños de distintas edades y niveles en un solo aula, además de todas las tareas de organización y gestión de la institución. Todos han dejado una huella imborrable en los entrevistados, por haber compartido tantas jornadas escolares y haber contribuido a traer la educación a este rincón de la República.

## **Los estudiantes**

Se comenzará por exponer brevemente las memorias de los entrevistados acerca de las experiencias que recuerdan que sus padres y abuelos tuvieron en su edad escolar. Ellos no solían contar muchas anécdotas sobre sus experiencias escolares. Lo que sí se plantea como una cuestión recurrente es que, como estudiantes, el primer desafío que se planteaba a los niños al comenzar la escuela era el idioma. Durante la primera y segunda década de 1900 (momento en el que los padres de los entrevistados asistieron al colegio), los niños de las chacras de la comunidad galesa eran escolarizados en español, una lengua que no conocían previamente, y que era extremadamente diferente al galés, su lengua materna. A su vez, en general, sus familias no podían ayudarles con las tareas escolares (ya que los contenidos eran en español y muchos integrantes de las familias tenían competencias muy pobres en este idioma). Estos estudiantes enfrentaban un desafío extra al comenzar la escuela primaria: el aprendizaje de una segunda lengua que además era la que vehiculizaba todo el resto de los aprendizajes.

Por otra parte, los grupos de estudiantes eran heterogéneos, era común que hubiese estudiantes de edades dispares, entre los 6 y los 15 años inclusive. Existían

menos escuelas y en las escuelas rurales no se podía hacer el trayecto primario completo, así que la mayoría de los niños no terminaban la primaria. La madre de AL fue a una escuela rural, en donde solo había hasta tercer grado y para poder continuar su educación, cuenta que los niños solían hacer tercer grado varias veces “Mi mamá fue a una escuela rural donde se enseñaba hasta tercer grado nada más, el último grado era tercero, entonces para no dejar la escolaridad a tan temprana edad, los padres les pedían que repitieran el tercero y a veces hacían tercero como tres veces” (AL). RG, sobre la escolarización de su padre, expresa: “todos eran burros decía mi papá, él decía que todos eran burros, eran chicos de la chacra, no sé a qué grado irían”. Agrega que la vida era más difícil en la época de sus padres y que las familias eran más pobres.

Mis tías y mi mamá siempre decían: ‘qué épocas vivieron ustedes, que época hermosa comparada con nosotros’. Mi mamá se acordaba cuando era chiquitita que comían zapallos. Zapallo hervido a mediodía, zapallo hervido a la noche, zapallo hervido al otro día, zapallo hervido y yo le decía: ‘¿puro zapallo?’ ‘Y sí, tomábamos leche, porque iban a ordeñar, pero no comíamos carne y eso, como comen ustedes’, ella siempre decía ‘qué buena vida tienen ustedes, comparado con la vida que pasamos nosotros’ (RG).

En este contexto, los varones solían hacer menos años de escolarización, ya que era más necesario que ayudasen en los quehaceres de la chacra (MB). El padre de MB solía ir a la escuela en carreta con sus hermanas menores y era quien pasaba a buscar a sus vecinitos para que no tengan que caminar a la escuela. Los hermanos mayores eran responsables de los hermanos menores, los cuidaban, acompañaban y ayudaban.

Ahora bien, en cuanto a las propias experiencias de los entrevistados, sobre sus años de estudiante, EE recuerda que los niños debían ir a la escuela limpios y bien peinados “las nenas no podíamos ir de pelo suelto, llevábamos trenzas”. Debido a que el viaje era a caballo o caminando por las chacras, en general llevaban el guardapolvo guardado en la cartera o se dejaba en la escuela, ya que debía estar limpio:

Traer el guardapolvo el viernes a la casa, los lavarían, los plancharían, yo no me acuerdo de eso. El lunes a la mañana llevábamos los guardapolvos dobladitos a la escuela. Porque no íbamos de guardapolvo hasta llegar a la escuela. Ahí

abríamos el paquete y nos poníamos el guardapolvo y lo dejábamos en una percha toda la semana, adentro del aula (EE).

La puntualidad en los estudiantes era muy importante “nos levantábamos y tomábamos el desayuno. Papá o mi hermano mayor había traído los caballos, ensillar los caballos, subirse a los caballos y salir, con tiempo” (EE). Sin embargo, EE recuerda “A veces íbamos un poco distraídos y un poquitito antes de entrar escuchábamos la llamada, el toque de la campana”. Los niños iban solos a la escuela o acompañados por sus hermanos mayores, que también asistían a la escuela. Algunos niños podían llegar caminando a la escuela, otros a caballo “cuando yo empecé a ir a la escuela, éramos de mi casa, cuatro. Veníamos en dos caballos. Llegábamos a la escuela, desensillábamos el caballo y lo dejábamos atado. Casi todos llegaban a caballo” (EE). Algunos estudiantes residían muy lejos de la escuela y recorrían grandes distancias para asistir todos los días “hacían sacrificios para ir a caballo, hacían dos leguas para ir a la escuela. Cerca les quedaría a ocho familias, los otros todos una legua, igual ensillaban su caballito y llegaban a la escuela” (IT).

Algunos niños no seguían su escolarización por cuidar a sus hermanos más pequeños o trabajar en la chacra con sus padres. RG menciona que, también en esta generación, las familias eran muy pobres, “cuando yo era chica había mucha pobreza, muchísima, [aunque] eran dueños de las chacras, yo viste no entiendo la economía, no eran inteligentes con la producción” y aduce la pobreza de la colonia a que los inmigrantes galeses “eran gente que no sabía nada de negocios, no eran comerciantes, [eran] galeses de la tierra” (RG).

Otros niños tenían dificultades en sus trayectorias, rememora AE que “había chicos a los que les costaba muchísimo, chicos que repetían”. En esta misma línea, RG expresa “habían muchos chicos burros, que no sabían nada, que no aprendían y digo capaz eran chicos humildes, muy pobres, de la chacra, que no tenían roce, muy tímidos, se ponían colorados, no contestaban. Eran pobres, tenían piojos”. Muchos niños quizá no dominaban bien el español, lo que seguramente no contribuía a que construyeran conocimiento en ese idioma y a que se sintieran cómodos de participar en clase. A su vez, la vida rural de chacras y las distancias y la desolación de la Patagonia en aquellos años quizá hacía que la escuela fuese el único ámbito de socialización de los niños fuera

de las familias y la educación en algunas familias también sería estricta. Algunos vivían muy lejos del pueblo más cercano y, siendo muchos hermanos, los viajes al pueblo no eran muy comunes, “no iban a ningún lado mis abuelos. Mi papá no fue a ningún lado” (RG). Por lo que su socialización y las experiencias socioeducativas pasaban solamente por la escuela y la familia. Por otro lado, quizá la figura del maestro era un poco intimidante para algunos estudiantes, sobre todo aquellos que eran tímidos y quizá no podían preguntar o expresar que no entendían. EE no recuerda haber consultado a su maestro: “No recuerdo haberle preguntado: ‘señor, ¿cómo se hace esto?’ o ‘no entiendo’, no recuerdo”.

IR expresa “los chicos éramos tímidos, muy tímidos, muy callados, así cohibidos, no como los chicos de ahora, muy distintos (...) había muy buena disciplina y silencio, no había ruido” y MB describe a sus compañeros como sumisos y no contestatarios. Asimismo, AE expresa: “éramos chicos criados muy en la casa, la mayoría éramos tímidos, yo no me animaba ni a levantar los ojos”. A su vez, EE indica “había tanta disciplina, no se movía un pelo ahí, nadie se paraba ni nadie comentaba ni nadie se movía en el banco. Cada uno tenía que cumplir con su trabajo igual. Y el que es rebelde y no quiere estudiar, siempre fue así. En general, había orden”. Los niños tenían mucho respeto por la figura del maestro y por la institución escolar, así como también por los mayores y los compañeros.

Entre las memorias de los años de escuela, aparecen los recreos, como el momento de juego, descanso y recreación. LR recuerda el recreo largo, de 20 minutos que tenían, y que los estudiantes iban a ver pasar el tren en Gaiman y saludar a los pasajeros, o a comprar algo en los negocios del pueblo. Simplemente salían del predio de la escuela sin permisos ni de los padres ni de los maestros

teníamos un solo recreo largo era un recreo de veinte minutos o media hora, entonces eso nos permitía ir al pueblo a comprar algo o íbamos hasta el túnel para ver pasar el tren, muchas veces, saludar a los pasajeros, esa era una linda aventura que teníamos. No tenían que venir a firmar los padres ni nada, como es ahora” (LR).

Por su parte, AL recuerda que se hablaba galés en los recreos entre los estudiantes, ya que tenían prohibido hablar en galés durante las clases “la mayoría de los chicos que

iban a la escuela donde yo ingresé, la escuela de la chacra, eran de origen galés, así que muchas veces en el recreo hablábamos galés entre nosotros” (AL). El recreo era el momento de socialización en la primera lengua de los escolares “en los recreos hablábamos galés entre los compañeros, porque eran chicos que estaban en la escuela dominical, éramos conocidos todos, podías contar uno o dos que no iban a la capilla, que no hablaban galés, el resto hablaban todos galés” (IR). AE cuenta que en el recreo largo, el que era para almorzar, se iban a la lomita que había arriba de la escuela, e la zona de Nant y Fall, a 17 kilómetros de Trevelin.

Los niños eran muy creativos para inventar juegos nuevos y, ante la escasez de juguetes, utilizaban su imaginación como recurso. Respecto de los juegos durante el recreo: “era la zona de chacras, entonces los juegos eran distintos; (...) jugábamos a las payanas y a la rayuela” (IR), “a la soga” (IR, EE) “a la mancha y la escondida” (AE). Los recreos y los juegos eran al aire libre y, en general, los niños jugaban en idioma galés. AR recuerda juegos de la época invernal, como la lotería. Sin embargo, también expresa que podía tener tiempo de ocio, siempre y cuando le fuera bien en la escuela: “lo llamó la maestra a mi papá porque yo no aprendía las tablas, yo me pasaba la tarde jugando a la lotería, jugando a las cosas y bueno. Entonces mi papá colgó la bolsita de lotería en el techo y bueno, ahí empecé a andar bien en la escuela” (AR). Otra de las características que se nombran es la inocencia que había en las relaciones interpersonales: “Muchas veces jugábamos nenas y varones. No había varones malos. Éramos tan inocentes, tan inocentes. Sabíamos tan poco de nada” (EE).

Además de ir a la escuela juntos, los niños se conocían de la zona de chacras y de la escuela dominical también. Entre las memorias, aparecen con mucha frecuencia los recuerdos de la escuela dominical. RG recuerda “para nosotros era más importante la capilla [que la escuela], a la capilla íbamos a cantar, a recitar, a aprender de memoria versitos para el *cwrdd llenyddol* [reunión literaria] todos los meses teníamos eso, había que aprender poesías y versitos”. Sin embargo, se integraban con los otros niños. AR recuerda que en primer grado inferior eran todos de la comunidad galesa, salvo por cuatro niños de apellido Ferrero y una niña de pueblos originarios, con la que, en un principio, no se podían comunicar, pero que una vez que todos aprendieron el español, eran un grupo muy unido.

En algunos casos, los padres de los estudiantes que hablaban español, solían ayudarlos en la tarea de la escuela para el hogar, que suponía la dificultad extra del idioma. Según la mayoría de los entrevistados, eran los padres los que hablaban mejor el español y no las madres, por lo tanto eran los padres los que los ayudaban con las tareas en casa “Mi papá me ayudaba en la tarea, especialmente en matemática. Mi mamá no hablaba casi castellano. Con papá hablábamos castellano a veces” (IR). Por ejemplo, la madre de IR había hecho la escuela en español, pero solo hasta tercero o cuarto grado, y nunca logró hablarlo bien, “porque no lo hablaba, no había nadie; las amistades eran todas galesas, el círculo que uno se manejaba era todo galés y no hacían ningún esfuerzo por aprenderlo tampoco, nunca. A mamá había que hablarle galés” (IR). Esto se debía, quizá, a que los padres tenían más intercambios con el afuera del hogar. Como expresa Jones, V. (2018), en las décadas de 1940 y 1950 “algunos padres que usaban el galés para hablar entre ellos, con los hijos mayores y con sus vecinos, empezaron a conversar con los hijos menores solo en español en la intención de integrarlos más exitosamente al modelo hegemónico” (p 55). Los niños después debían seguir su educación en el sistema secundario y quizá viajar a otros centros urbanos a continuar con educación terciaria o universitaria. Fuera de la colonia, el idioma galés se veía como una rareza o no era conocido.

En otros casos, si los padres no ayudaban a sus hijos con las tareas, podían hacerlo los hermanos mayores. AE, es la hija menor de una familia de doce niños, expresa que aun cuando en la casa se hablaba galés, “se vivía en galés, se pensaba en galés; yo ya sabía castellano por mis hermanos mayores”. Por supuesto, el proceso de aprendizaje del idioma en otros contextos tomaba más tiempo.

Muchos de los estudiantes recuerdan vívidamente su educación formal como anti-galesa. R. Bryn Williams recuerda que en la escuela solían “hacernos avergonzar a los niños de nuestra relación con Gales, y jactarnos de nuestra nueva ciudadanía y alabar la historia y los héroes de la Argentina” (En: Lublin, 2015, p. 329). Respecto de la tradición de hablar galés en el seno de las familias, Lublin (2015) expresa “por temor a que el hecho de hablar el idioma estigmatizara a sus hijos y les dificultara el ascenso social, numerosos hablantes de galés no lo transmitieron a las nuevas generaciones,

aunque sobrevivió en algunos casos en la intimidad del hogar” (p. 330). Los entrevistados recuerdan la cultura y el idioma galés como pertenecientes a algunos ámbitos, mientras el español era el idioma de los aprendizajes formales. Según Baeza (2008)

El quiebre que se producía en los niños descendientes de galeses, al no poder mantener el aparato conversacional internalizado en el hogar y en sus prácticas de las escuelas dominicales religiosas provocaba una ruptura en muchos casos traumática. Las sanciones a las que se vieron sometidos, tales como ser expuestos al ridículo ante los demás compañeros, motivaron que una gran mayoría decidiera evitar que sus hijos pasaran por las mismas experiencias avergonzantes. (p. 7).

Sumando a la cuestión lingüística, la escolarización para muchos de estos niños significaba el desarraigo, mudarse de sus casas en las chacras rurales a las cercanías de la escuela. Cuando vivían en chacras alejadas, ir a la escuela suponía dejar a sus padres y hermanos mayores o menores e ir a vivir con sus abuelos (RG, AR), con sus hermanos mayores ya casados (AE), con tíos, con alguna familia conocida o en alguna pensión (EE). EE y su familia vivían en una chacra a 17 kilómetros de Trevelin. Una vez que terminó cuarto grado, que era el último dictado en la escuela rural de *Nant y Fall*, debió mudarse a Trevelin para terminar la primaria. Sobre este desarraigo expresa

Éramos muchos en mi casa y ninguno había terminado la primaria y yo era la octava en la familia y mi papá dijo que yo tenía que terminar la primaria y me pusieron en una pensión en Trevelin para terminar la primaria. Quinto grado en una pensión y el año siguiente, sexto grado, en otra casa. Fui a la escuela 57, que era la única que había. Me las tenía que arreglar sola, no me venían a buscar los viernes porque semejantes distancias... Yo lloré tanto cuando me avisaron que yo tenía que venir a Trevelin a la escuela, dejar mi casa, dejar todo, toda la familia que nos divertíamos tanto juntos. Lloré toda una tarde me acuerdo pensando en qué nostalgia iba a tener.

Los niños en tanto estudiantes, eran responsables: con el trabajo en el aula, las tareas para el hogar y el estudio. A su vez, gozaban de infancias al aire libre, en contacto con la naturaleza, con tiempos de juego y ocio. También colaboraban con el trabajo de sus padres, ya que, por un lado, las familias eran numerosas y eran muchos los

quehaceres domésticos y, por otro, la chacra también suponía una infinidad de tareas para poder sostener la economía del hogar. Todos recuerdan que tenían responsabilidades desde pequeños en el trabajo del hogar y de la chacra. A menudo, tenían tiempo para desarrollar otras actividades extraescolares como coro, instrumentos, música, capilla. Compartían tiempo y socializaban con pares de su grupo etario, y de otras edades, también con la familia y con la comunidad. Eran niños atentos, disciplinados, y un poco tímidos.

Baeza (2008) sostiene que “los alumnos/as “argentinos” debían constituirse en ‘fuerzas morales’ capaces de promover y sostener el nacionalismo en Patagonia. En este sentido, la educación moral atendía especialmente a lograr hábitos y los docentes eran los que debían brindar el ejemplo. Más que conocimientos el maestro/a debe poseer conducta moral” (p. 15). El vínculo entre maestros y estudiantes era un vínculo asimétrico, respetuoso, pero también cariñoso, “era otro el trato que había entre estudiantes y maestros” (AE). Las familias estaban detrás de este vínculo, apoyando la escolarización de los niños y confiando en el profesionalismo y las decisiones del maestro.

## CAPÍTULO IV

### Enseñanza y aprendizaje

Se comenzará por detallar algunas experiencias respecto de la escolarización de los padres y abuelos de los entrevistados para analizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En primer lugar, respecto de los abuelos de los entrevistados, RG recuerda que los mismos habían sido escolarizados en Gales, primariamente en inglés ya que las escuelas galesas estaban cerradas. Aun cuando habían recibido su educación formal en inglés, en la casa y en familia se hablaba el galés.

Respecto de la enseñanza y el aprendizaje formal, en general, expresan que sus padres, ya en Argentina, no fueron demasiado tiempo a la escuela, sino que solo hicieron algunos años de escolaridad y que, sin embargo, aprendieron “a leer y a escribir, a cantar y a crear. Mi papá tenía una letra hermosa, matemática sabía cualquier cosa. Mamá también, era como si hubieran terminado el secundario para mí hoy día y no habían hecho más que hasta cuarto grado” (RG). Los entrevistados consideran que sus padres, además de ser bilingües o trilingües, poseían gran conocimiento y cultura general, buen nivel de matemáticas y de lecto-comprensión y escritura, a pesar de no haber tenido muchos años de escolarización y de que muchos no habían completado sus trayectorias en el nivel primario. “Mamá y papá fueron a la escuela n°18 [en Trevelin], en la que había un solo grado. Aprendieron a hablar, escribir y leer bien el español” (AE).

Abundan diversas anécdotas sobre los años escolares, que pasaron de generación en generación. Estas anécdotas representan el valor que se le otorgaba a ir y a cumplir con la escuela, el valor que se le otorgaba al aprendizaje formal en esos años. Los entrevistados recuerdan que sus padres y abuelos les contaban de los castigos que recibían “cuando no sabían la lección, el maestro los ponía en la vereda para que la gente los viera” (AR). También se rememoran las anécdotas de los esfuerzos que hacían por llegar a la escuela en los meses de invierno, recorriendo grandes distancias que requerían un viaje largo, a pie o a caballo, “mi papá fue a la escuela de Gaiman. Venía a caballo, todos los días, con el frío, dice que se calentaba las manos en las verijas del caballo” (AR).

Luego, la educación formal de esta generación, desde las memorias de los entrevistados, “era muy dura, no sé si no entendían” (RG). La escolarización representa, en primer lugar, un salir al mundo, salir del primer agente socializador que es la familia. Según Jaramillo (2007) la familia es “el primer mundo social que encuentra el niño y la niña, y a través de este agente se los introduce en las relaciones íntimas y personales, y se les proporcionan sus primeras experiencias, como la de ser tratados como individuos distintos” (p. 116). Ese mundo, para estos niños, era en galés: todo el círculo familiar, social y cultural se desenvolvía en ese idioma. La escuela como segundo agente socializador les abría las puertas de un mundo nuevo: de experiencias socioeducativas de aprendizaje formal y de un nuevo idioma al mismo tiempo: el español. En adición, había pocas personas que pudiesen ayudarlos en esa transición entre el idioma del primer agente socializador y el del segundo “los padres no les podían ayudar en nada, en ni una palabra” (RG). El idioma de la escuela era el español, sin embargo a veces no lograban tener excelente dominio del mismo dado que se iba muy pocos años a la escuela y la vida de la comunidad se desarrollaba enteramente en galés. De todas maneras, siempre lograban algún grado de competencia comunicativa en dos o tres idiomas, en algunos casos.

Ahora bien, incluso en la generación de los entrevistados, el primer aprendizaje de los niños de familias galesas en la escuela era el español al mismo tiempo que se alfabetizaban y aprendían la lectoescritura y otras materias en ese idioma. El hecho de que no se había implementado el nivel inicial en la provincia dificultaba la adaptación y este doble aprendizaje al comenzar primer grado. Esto suponía un enorme desafío. La generación de los entrevistados fue la última generación en Chubut que habló galés como primera lengua. Baeza (2008) señala “lo traumático que era socializarse en un hogar donde exclusivamente se hablaba el galés, y tener que ingresar a una institución escolar donde coercitivamente se les enseñaba el castellano” (p. 7). RG recuerda que la mandaron a la escuela que le quedaba más cerca de la chacra de sus abuelos, para que aprendiera español ya que ella solo hablaba galés. Recuerda que “lloraba como chanco porque no sabía hablar castellano y de a poquito, de a poquito, a fin de ese año ya sabía hablar castellano. Poco adelantaba seguramente en la escuela” por su incapacidad de hablar el idioma. No poder expresarse en español, le impedía hacer pedidos sencillos, como ir al baño o tomar agua “yo quería hacer pis y no podía, no sabía cómo decir que quería ir al baño a hacer pis, no podía, me meaba encima.[...] Me acuerdo que quería

pedir agua y yo le decía ‘*dŵr, dŵr, dŵr*’ [agua, agua, agua]” y el maestro no entendía. AR recuerda que ingresó a los siete años recién en primero inferior también sin saber español y que luego de tres meses ya lo había aprendido. Muchas veces, cuando no entendían el español en clase, se ayudaban entre compañeros o compañeros de banco “yo no había entendido y le preguntaba a Glyn en galés” (EE). Para muchos de los niños este aprendizaje del idioma, que era la clave para acceder al resto de los aprendizajes en la escuela, suponía una gran dificultad, sobre todo en primer grado.

Cuando fui a la escuela no sabía hablar castellano, con decirte que me hicieron repetir primer grado, ya que no había jardín, porque no sabía hablar. La maestra me pasaba a superior en ese entonces y la directora dijo que no, como no podía hablar... Lo que pasaba que tenía una maestra que entendía gales, y tenía un cuaderno todo impecable. Yo entendía, pero no hablaba, uno medio tímido también en esos años (IR).

Los maestros recibidos en escuelas normales no eran maestros de idioma español ni se especializaban en didácticas de segundas lenguas. Sin embargo, los niños hablantes de galés como primer idioma aprendían el español relativamente rápido y sin mayores dificultades luego de un año o dos de comenzado a cursar el nivel primario. Probablemente, esto se debió a que aprendían el idioma en uso, contextualizado, a medida que aprendían contenido. No se enseñaba en primer grado las reglas gramaticales o las conjugaciones verbales del español, ni listas interminables de vocabulario, si no que se incorporaba el español por inmersión en situaciones comunicativas auténticas, que se reconoce como el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas (Littlewood, 1981).

A su vez, no se contemplaba el hecho de que los estudiantes estaban aprendiendo un idioma nuevo, ni las instituciones educativas tenían en cuenta las diferentes culturas que se encontraban y convivían entre las paredes de las aulas. Lejos estaban de implementar un modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de respetar y capitalizar en las clases la riqueza cultural y lingüística que existía en esos años en las aulas. Como se mencionó previamente, el objetivo estaba puesto en la asimilación cultural y en educar para igualar (Picardo Joao, 2005), en homogenizar las

diferencias de las culturas y formar ciudadanos argentinos, nacionalistas y patrióticos (Puiggrós, 1996).

En términos generales, para los entrevistados, la enseñanza era “enciclopédica, una enseñanza discursiva, pero a mi criterio era muy sólida” (AL). La enseñanza de la lectura y la escritura era una enseñanza activa, intensiva, explícita y sistemática. De acuerdo con RG, la enseñanza de la lectura “era sólida, el método era leer, leer, leer”. La repetición y la memorización tenían un rol preponderante. Sobre la enseñanza de la escritura, AR recuerda “palotes, números, sílabas y letras”. Los palotes tenían la función de ejercitar la motricidad fina y aprender a tomar bien el lápiz o la pluma. También la enseñanza de vocabulario y de la ortografía era sistemática y explícita. AL, por su parte, comenta

Se enseñaba con el método de palabra generadora. Viste que la palabra generadora es la palabra entera, por ejemplo ‘mamá’, después se dividía en letras, M-A-M-Á y las sílabas MA - MÁ y otra vez la palabra entera. Paralelamente se enseñaba la cursiva y la imprenta, mayúscula y minúscula. Entonces el chico iba al libro y no tenía problemas, y en su cuaderno escribía con letra cursiva” (AL).

Otros entrevistados no recuerdan con qué metodología aprendieron a leer y escribir, o matemáticas “no me acuerdo de aprender a leer, no me acuerdo nada” (LR). AR no recuerda cómo aprendió a leer, escribir o sumar y restar, pero expresa “la cosa es que aprendimos, todos aprendimos enseguida”.

Aun cuando la enseñanza fue categorizada como enciclopédica por algunos de los entrevistados, entre los recuerdos, aparecen muchas actividades de aprendizaje significativo, que estaban contextualizadas e íntimamente ligadas a su realidad, que tenía un significado real y útil para el estudiante (Picardo Joao, 2005). Como afirma Ausubel (1983) “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (p. 2). EE recuerda una de estas actividades “la tarea para el día siguiente, cuando recién empezábamos, se ve que habíamos llegado a la ‘L’ en el libro, era lana y ¿qué teníamos que hacer? Pegar un pedacito de lana de oveja en el cuaderno. El maestro sabía que todos tenían lana en su casa” (EE).

Todos los adultos mayores coinciden en que el nivel de la enseñanza y del aprendizaje obtenido en la escuela primaria era excelente “salíamos de la escuela primaria sabiendo leer y escribir correctamente y de forma fluida, sabíamos extraer una idea principal, estábamos preparados para la escuela secundaria” (AL). Además, disfrutaban de asistir a clase, “me encantaba ir a la escuela” (RG). Se aprendía cultura general, una alfabetización completa, “sin errores de ortografía” (AR, MB, EE) razonamiento matemático, lectocomprensión de textos, etc. Si bien, en muchas clases se aprendía de memoria y se exponía el conocimiento aprendido recitándolo palabra por palabra, los niños también aprendían a comprender un texto, extraer ideas principales y construían y se apropiaban del aprendizaje desde su contexto.

El aprendizaje del aula se continuaba en las tareas que los estudiantes llevaban para realizar diariamente en el hogar, y las tareas representaban una continuación de la actividad de clase del día. “Existía el cuaderno de clase, que le decíamos cuaderno tapa dura, era un cuaderno distinto del otro, y otro cuadernito que era el cuaderno de la tarea para el hogar. Y siempre la tarea para el hogar era una aplicación de las tareas que se habían enseñado en clase” (AL). La tarea solía ser también aprender la lección de esa jornada, “no te daban algo que no sabías, era más o menos lo que habías hecho durante el día en la escuela” (EE). Todos recuerdan hacer las tareas, en algunos casos ayudados por sus padres, otros por sus hermanos o si no, solos. Pero era una responsabilidad que los estudiantes asumían y cumplían. “Teníamos tarea todos los días, de eso me acuerdo mucho. En verano era fácil olvidarse, entretenerse por ahí, porque los días eran lindos. Pero había que entrar a la casa. Me acuerdo más de una vez a la luz de una vela hacer la tarea porque lo peor que te podía pasar era no hacer la tarea” (EE).

La familia también se involucraba en hacer que los niños cumplieran con las tareas y que practicasen lectura y escritura en español y en galés. “Mi mamá nos pedía que le escribiésemos cartas a nain (en galés, *abuela*) en galés y mamá nos preguntaba siempre si habíamos hecho la tarea. Sí, cumplir con la tarea era importantísimo. En casa nos exigían” (EE). También las familias realizaban actividades para que los niños tuviesen hábitos relacionados al aprendizaje de cultura general.

En invierno papá nos leía un capítulo de un libro todas las noches, libros entretenidos. Había fogón grande y entonces medio que estábamos expectantes

para ver al día siguiente, nosotros todos a escuchar. Nosotros en el comedor, mamá tejiendo a crochet y papá o cantando o leyendo. A papá también le gustaba jugar a las cartas, a la escoba por ejemplo. Y jugábamos a las damas (EE).

También, en muchos de los casos, los niños eran aprendientes autodidactas y autónomos, ya que algunos de los entrevistados expresan haber rendido exámenes de fin de año para pasar de grado en calidad de estudiantes libres, preparándose solos o con ayuda de algún familiar. AR menciona: “séptimo rendí libre, fui hasta febrero en la escuela 20, pero como el instituto [secundario] empezaba en marzo, yo rendí libre para empezar el instituto en marzo”.

Según lo expresado por los adultos mayores, todas las escuelas tenían muy buen nivel, incluso las escuelas rurales, no había grandes diferencias de nivel o calidad, ni circuitos educativos diferenciados, entre las instituciones educativas rurales y las de la zona urbana.

El programa de estudios de la escuela primaria era el mismo en todas las escuelas, tanto rurales como urbanas, entonces había como una coherencia. Yo inicié la escuela primaria en una escuela rural, en la escuela de Bryn Crwn, ahí hice primer grado que en ese tiempo se dividía en dos: primero inferior y primero superior y después ingresé en una escuela de la zona urbana. A pesar de que yo iba a esa escolita, donde había dos docentes nada más, una maestra que se hacía a cargo del primer nivel y después el director se hacía cargo del resto, a la vez ejercía como director. Y, sin embargo, cuando yo ingresé a la escuela urbana, sabía leer y escribir perfectamente con las sílabas compuestas y todo” (AL).

Algunos de los entrevistados ingresaron al nivel secundario luego de haber hecho sus trayectorias en instituciones educativas de nivel primario variadas, urbanas de diferentes pueblos y rurales también. Es decir, no se evidenciaba un sistema educativo fragmentado o segmentado. La educación recibida en estas escuelas otorgó las herramientas para que algunos entrevistados incluso continuaran sus estudios terciarios fuera de la provincia (EE, LR).

Una vez que se terminaba la escuela primaria, si no se seguía el nivel secundario, los niños se quedaban en casa ayudando a los padres. Luego, se casaban o buscaban otros rumbos. “Mis hermanas mayores empezaron a casarse, y una se había ido al Hospital Británico. Yo empecé a pensar, qué voy a hacer, no estaba de novia firme con nadie ni ida así que me atara a acá y me fui. No era una gran afición que tenía de hacer Enfermería, pero estaba decidida a hacerlo. Después me vine para casarme y me fui a vivir al campo y nunca ejercí de enfermera. Era otra manera de vivir. De casarte y criar los hijos, vivir en el campo y acompañar al marido y criar los hijos” (EE).

En general, el aprendizaje y la enseñanza formal en las instituciones eran vistos por las familias como la posibilidad de movilidad o ascenso social, por esto era tan importante que los niños siguieran estudiando. RG expresa “Yo fui la primera de mi familia en terminar el secundario, ellos sentían que teníamos que estar mejor que ellos, [querían] que vivamos mejor nuestra vida que lo que habían vivido ellos, que trabajaban la tierra y que era duro, y que eran pobres y que no tenían grandes posibilidades”.

Desde la formación para la enseñanza, los maestros también recibían una educación integral. Varios de los entrevistados estudiaron luego una carrera docente, en las primeras escuelas normales que se fueron abriendo o viajaron a continuar los estudios fuera de la provincia. AR, a los dieciocho años, egresó en 1954 de la primera promoción de maestros de la escuela de Maestros Normales Regionales de Esquel. Su formación de maestra normal regional contaba con formación en telar, cocina, carpintería y educación física, por ejemplo. “Teníamos Didáctica y Pedagogía, teníamos de profesor al doctor Ripa que había sido maestro en Cushamen, te digo que fue muy bueno, la experiencia que él tenía” (AR).

Ahora bien, también existieron las experiencias educativas no formales. La educación no formal incluye “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Sirvent et. al., 2006, p. 3). En lo que refiere a la educación no formal, la capilla era también fundamental para los niños y las familias de la colectividad galesa, aún conservaba el estatus que había tenido desde los inicios de la colonia. También era complementaria de la enseñanza formal y familiar: algunos niños asistían durante la semana, pero el

domingo era el día más importante, ya que había escuela dominical, culto de oración y el culto general, en el que los niños participaban recitando versículos de la Biblia, recitando o cantando (AL). Se preparaban cultos de canto especiales en fechas como Navidad, el 1 de marzo y el 28 de julio “Nosotros preparábamos en la capilla el coro para cantar en el *Eisteddfod* de la juventud. No era el coro de la escuela, era el coro de la capilla” (LR). Durante la escuela dominical, los niños aprendían versos y poesía de memoria y había encuentros literarios mensuales, también se enseñaba a leer y escribir en galés, el abecedario y las notas musicales. Muchos de los entrevistados, de hecho, mencionan haber aprendido a leer y escribir en galés antes que en español, en la escuela dominical.

En la capilla teníamos a la mañana escuela dominical, después del mediodía un culto de oración y a las 6 de la tarde un culto general. En la escuela dominical aprendíamos los versículos de la Biblia. Se tomaba un versículo o un tema y se hablaba sobre ese tema, aprendíamos versículos de memoria que después en el culto vespertino los chicos iban al frente y repetían los versículos que habíamos aprendido. La Biblia cumplía la función de formar el conocimiento religioso, de formar el carácter, el temple y a la vez a leer y escribir. Se le daba mucho valor a la música (AL).

Según los adultos mayores entrevistados, el centro de la vida social seguía siendo la capilla, al credo religioso se le unía el amor por el canto, la música y la recitación, el uso del idioma galés para comunicarse, y el momento de socialización, de encuentro cultural y de construcción de la comunidad entre las familias de origen galés. LR se alfabetizó antes de ingresar a primer grado en la escuela dominical, que

se hacía a través del idioma galés, y en las clases de la escuela dominical. Lo primero que se hacía en la capilla cuando los chicos llegaban chiquititos, cuatro o cinco años, era aprender el abecedario, había abecedarios que se colgaban en la pared. Y después empezabas a leer la Biblia y leías, leías... una leía el versículo uno, la otra el dos, el tres, el cuatro y se iban comentando los versículos. Eso cayó en desuso a fines de los cincuenta, ya después se hacía todo en castellano en la escuela dominical” (LR).

Sobre la relación entre capilla y escuela, en algunas localidades se siguió manteniendo esa relación estrecha del principio de la colonia. Según IR, en la antigua

escuela nacional n. 47 de Bethesda, la escuela y la capilla estaban fusionadas, con ese vínculo que había existido en las primeras escuelas. Los actos de la escuela se realizaban en la capilla, por la falta de espacio, como un salón de actos o un salón de usos múltiples. Luego, IR relata que en el periodo de 1940 y 1950 se construyeron nuevas escuelas, con espacios para las distintas actividades escolares, por lo que ya había espacio para actos y reuniones, y, de alguna manera, esa conexión con la capilla se fue debilitando y la escuela fue ocupando ese lugar. Tanto es así que la escuela, en algunas comunidades, era mucho más que la institución educativa de aprendizaje formal, “En las chacras sobre todo, era como un centro cívico, cualquier reunión relacionada con algún problema agrícola, o algo que había que reunirse, hacer una asamblea o algo se hacía en la escuela” (AL).

Con respecto a la cultura galesa y a las tradiciones argentinas, se planteaban como dos mundos paralelos. LR expresa que “eran como dos rieles de ferrocarril, iba la cultura galesa y paralelamente iba la cultura argentina... no sé si se juntaban en algún momento” (LR). AR rememora que entre los contenidos de su escolarización, no hubo ninguno relacionado con la cultura galesa. Como dos caminos paralelos que nunca se cruzan, estaban por un lado, la escuela y el sistema educativo argentino y, por otro, la familia y las costumbres, el idioma galés, las competencias de los *Eisteddfod*, los coros, los cultos y la instrucción en la escuela dominical de la capilla. La inmigración galesa a la provincia o su rol en la historia provincial tampoco era un tema dentro de los contenidos de la escuela, así como tampoco lo era la existencia de los pueblos originarios. La escuela borraba todas las diferencias y homogeneizaba a los ciudadanos. RG recuerda “calculé que nunca habían escuchado [los maestros] que había galés en ningún lado, no sabían lo que era gente galesa, no habían escuchado”.

Si bien la escuela era reconocida como la institución que vehiculizaba el aprendizaje y la enseñanza por excelencia, cabe destacar también que la educación era completa gracias al aprendizaje informal que los niños recibían en las familias y en la comunidad. Esta educación, caracterizada como educación informal, es “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente” (Sirvent et. al, 2006, p. 3). Además de acompañarlos en su escolarización formal en la escuela y en su aprendizaje y desarrollo espiritual en

las capillas, la familia les enseñaba mediante el ejemplo los diferentes trabajos y los quehaceres de la casa, que implicaban mucho más que la limpieza, la cocina y el cuidado de los hermanos menores. También se les enseñaban los trabajos de la chacra, la siembra de la tierra y el trabajo con los animales: se hacía la manteca y el queso, se hachaba leña, se cosía, bordaba y enmendaba, etc. “ordeñábamos, desnatábamos, hacia la manteca, nos cosíamos la ropa, tejíamos” (EE). Todos los entrevistados recuerdan hacer diariamente muchos de los trabajos antes o después de ir a la escuela y durante los recesos de verano e invierno. En muchas de las memorias aparece la figura de los abuelos, primos o tíos como maestros y guías durante los años de infancia.

La comunidad participaba de la educación de todos los niños. “También la comunidad era distinta en ese tiempo, en los hogares había mucha disciplina, en la sociedad. Nos exigían disciplina, cuando alguien no se comportaba, a veces se llamaba los padres, otras veces tenían algún castigo, o los mandaban a la dirección, pero no había grandes problemas de disciplina” (AL). AL expresa que había una coherencia entre el hogar, la escuela, la capilla y la sociedad en términos de los valores y la enseñanza que se recibía en todos los ámbitos “Entonces era como una coherencia entre el hogar, la capilla, la escuela y la sociedad y eso es muy importante” (AL). Según AL, “la formación se adquiere en el hogar y en la escuela se recibe la instrucción. En el hogar la formación en los valores, se aprenden en el hogar, que se ha perdido hoy día”. Había una armonía que permitía que los niños crecieran en una comunidad sin contradicciones. Los niños debían ser disciplinados: si se portaban mal, la dirección llamaba a los padres, pero los entrevistados no recuerdan que sus padres hayan sido citados, por lo que no era lo más común. Según AL,

Me crié en Gaiman, que era un pueblo, que era como una familia grande, todos nos conocíamos, andábamos por la calle a cualquier hora, no había problema. Y si alguien no se comportaba correctamente ya tus padres se enteraban antes de que llegaras a la casa porque alguien ya les había ido con el cuento. O si una persona veía que estabas en un problema, tal vez esa persona te ayudaba. La vida de pueblo es una vida distinta de una gran ciudad (AL).

En síntesis, los adultos mayores entrevistados aseguran que el aprendizaje y la enseñanza formal recibidos en las instituciones educativas eran óptimos. Aun cuando muchos expresan que la enseñanza era enciclopédica, y que la repetición y la

memorización se utilizaban frecuentemente, había incontables instancias de aprendizaje significativo. Se señala como una dificultad recurrente la cuestión del aprendizaje del idioma español, al mismo tiempo que este era usado para construir saberes. Sin embargo, eso ha significado que esta es la última generación de hablantes verdaderamente bilingües (español- galés) en la provincia.

La educación, la enseñanza y el aprendizaje, se recibían y se construían en la escuela, en el seno de las familias y en la comunidad toda. El objetivo era preparar los niños para la vida real y despertar su interés; se entendía que el aprendizaje era permanente y continuo: se debía aprender a aprender. La educación era asunto de todos y la comunidad se constituía en comunidad educativa en el sentido amplio de la palabra, para ofrecerles a los niños experiencias socioeducativas de enseñanza y de aprendizaje variadas de educación formal, no formal e informal. Se enseñaba y aprendía desde la experiencia y el ejemplo, desde los hábitos, y desde la genuina curiosidad y el aprendizaje permanente.

## CONCLUSIONES

La historia de la educación en la República Argentina está irrevocablemente unida a la conformación del Estado y de la identidad de su pueblo, a través del tiempo. El sistema educativo fue moldeado con las ideas, los debates y los acuerdos entre los pensadores e ilustrados de la nuestra sociedad que buscaban formar, en las nuevas generaciones de aquellos nacidos en la joven República, la identidad y la idiosincrasia argentinas. Las masas de inmigrantes debían ser homogeneizadas respecto de sus diferencias culturales.

La situación en Chubut fue algo diferente desde un comienzo, por varios motivos. Se puede mencionar, en primer lugar, que el contingente de inmigrantes galeses, que desembarcaron en 1865, tenía como propósito crear una colonia galesa independiente con el principal objetivo de preservar su cultura, sus costumbres, su idioma y su religión. En segundo lugar, este propósito pudo cumplirse durante muchos años, debido a que se instalaron en un territorio muy lejano de Buenos Aires, la capital del país, y atrasado respecto de lo que los argentinos llamaban civilización. Esto originó, en el aspecto educativo, un sistema formal paralelo al oficial.

Algunos años después, la intervención del gobierno argentino comenzó al principio con los comisarios y luego con los gobernadores. En el sistema educativo propiamente dicho, esta injerencia se efectuó con las visitas de los inspectores nacionales, la transformación de las escuelas galesas existentes en escuelas nacionales, el nombramiento de maestros normalistas y la obligación de hacer cumplir la normativa educativa que se había ido desarrollando: la educación debía ofrecerse en español y los currículos debían estar en consonancia con los existentes en toda la República.

Gradualmente, el sistema educativo de la colonia comenzó a expandirse, a nacionalizarse, a adquirir rasgos argentinizantes, a cambiar completamente. A pesar de que no fue posible entrevistar a los protagonistas del protosistema educativo de Chubut, sí se logró recuperar en las memorias de hijos y nietos las vivencias de los primeros estudiantes de la provincia.

La escuela como máquina de educar ha cambiado poco desde su creación (normativa educativa, sistema de grados, un maestro por grupo, disposición del mobiliario, recursos, recreos, materias, etc.). Sin embargo, resulta difícil imaginarse cómo era la educación en las primeras décadas del siglo XIX. En la presente investigación se bosquejaron sus principales características analizando los relatos de los entrevistados; reconstruyendo la organización escolar, el currículum, el vínculo pedagógico y las características de maestros y estudiantes, la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de la provincia en su etapa de consolidación.

La organización escolar era diferente en las distintas escuelas. Los turnos de mañana o de tarde, los recreos, las materias del currículum y el calendario no estaban tan homogeneizados y variaban mucho entre las instituciones. Si bien el sistema educativo nacional ya estaba funcionando, y estaba logrando implementarse y llegar a todos los rincones de la República, su efectivización en las aulas dependía de cada escuela, de cada maestro y de las características de los grupos de estudiantes.

La figura del maestro se recuerda con mucho cariño y emoción, una figura de autoridad y sabiduría, que inspiraba respeto y admiración. La tarea de los maestros pioneros no era sencilla, ya que atendían aulas multigrado y además de realizar la planificación, la corrección y el dictado de las clases de todas las materias para estudiantes de edades y grados diferentes, muchos eran personal único de las instituciones educativas, por lo que también se ocupaban de la gestión de las mismas. Los estudiantes, por su parte, se recuerdan tímidos, inocentes y creativos. Disfrutaban de la escuela y ayudaban a sus padres en las labores del hogar y de la chacra. El vínculo pedagógico que se establecía era de respeto mutuo.

Los adultos mayores se sienten orgullosos y agradecen con el aprendizaje construido y la enseñanza que recibieron, dentro y fuera de la escuela, en la familia, en la capilla, y en la comunidad. La educación se realizaba en la comunidad toda y los entrevistados consideran educadores no solamente a sus maestros, sino también a algunos miembros de la familia y a otros adultos y jóvenes referentes de la comunidad. Alguna enseñanza era contextualizada y práctica, otra un poco más teórica y abstracta, pero siempre se traducía en aprendizaje y estas experiencias se llevaban a cabo de manera coherente en ámbitos formales, no formales e informales.

Finalmente, escuchar atentamente y analizar aquello que recuerdan nuestros mayores ha sido una experiencia invaluable. Investigar sobre el sistema educativo chubutense e indagar sobre sus orígenes y las características que entonces tenía fue un ejercicio que permitió conocer las bases fundacionales del mismo y seguir debatiendo, analizando y aportando miradas sobre la educación actual. La reflexión sobre nuestra historia de la educación es lo que permite proyectar un futuro educativo mejor.

## **ANEXO: ENTREVISTAS**

### **Entrevista 0: piloto**

Isabel María Torres de Pasquini (IT)

Fecha de nacimiento: 21/02/1928

Edad al momento de la entrevista: 92 años

Nivel educativo alcanzado: primario incompleto

Escuela primaria: Escuela n° 44 de Corcovado (hasta tercer grado).

### **Entrevista 1:**

Rini Griffiths de Knobel (RG)

Fecha de nacimiento: 07/09/1937

Edad al momento de la entrevista: 84 años

Nivel educativo alcanzado: secundario completo

Escuela primaria: Escuela n°39 de Bryn Crwn y Escuela n° 34 de Gaiman.

Escuela secundaria: Colegio Nacional de Trelew.

### **Entrevista 2:**

Luned Roberts de González (LR)

Fecha de nacimiento: 03/12/1935

Edad al momento de la entrevista: 86

Nivel educativo alcanzado: terciario completo

Escuela primaria: Escuela n° 34 de Gaiman

Escuela intermedia: *Ysgol Ganolraddol* de Gaiman (dos años).

Escuela secundaria: Colegio Nacional de Trelew. Escuela Normal anexa.

Otros estudios: Profesorado de Inglés, Buenos Aires.

### **Entrevista 3:**

Arié Lloyd de Lewis (AL)

Año de nacimiento: 1941

Edad al momento de la entrevista: 81 años

Nivel educativo alcanzado: secundario completo

Escuela primaria: Escuela n° 39 de Bryn Crwn (primer grado superior e inferior), escuela n° 34 de Gaiman (a partir de segundo grado)

Escuela secundaria: Colegio Nacional de Trelew. Escuela Normal anexa.

#### **Entrevista 4**

Owen Tydur Jones (OJ)

Fecha de nacimiento: 21/4/1930

Edad al momento de la entrevista: 92 años

Nivel educativo alcanzado: primario completo

Escuela Primaria: Escuela Nacional N° 52 (hasta tercer grado) Escuela Provincial “Bernardino Rivadavia” N° 35 de Dolavon (a partir de tercer grado).

#### **Entrevista 5**

Irma Roberts de Williams (IR)

Fecha de nacimiento: 8/9/1940

Edad al momento de la entrevista: 82 años

Nivel educativo alcanzado: secundario completo

Escuela primaria: Escuela Nacional n° 47 de Bethesda

Escuela secundaria: Colegio Nacional de Trelew. Sección comercial.

#### **Entrevista 6**

Aira Roberts de Hughes (AR)

Fecha de nacimiento: 21/08/1935

Edad al momento de la entrevista: 86 años

Nivel educativo alcanzado: secundario completo

Escuela Primaria: Escuela n° 140 de Angostura; Escuela n°20 de Esquel

Escuela secundaria: Instituto Adscripto de Enseñanza Secundaria, Esquel. Escuela Normal, Esquel.

#### **Entrevista 7**

Manon Berwyn (MB)

Nivel educativo alcanzado: Secundario completo

### **Entrevista 8**

Amanda Evans de Roberts (AE)

Fecha de nacimiento: 12/11/1938

Edad al momento de la entrevista: 83 años

Nivel educativo alcanzado: primario completo

Escuela Primaria: Escuela n°82 de Nant y Fall (primer y segundo grado), Escuela n°25 de Lago Futalaufquen (tercer grado), Escuela n°57 de Trevelin (a partir de cuarto grado)

### **Entrevista 9**

Esther Valmai Evans de Hughes (EE)

Fecha de nacimiento: 9/12/1930

Edad al momento de la entrevista: 91 años

Nivel educativo alcanzado: primario completo y carrera de Enfermería.

Escuela Primaria: Escuela n°82 de Nant y Fall (de primero a cuarto grado), Escuela n°57 de Trevelin (a partir de quinto grado)

Otros estudios: Enfermería en el Hospital Británico de Buenos Aires

## BIBLIOGRAFÍA

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Ausubel, D. (1983). “Teoría del aprendizaje significativo”. Fascículos de CEIF, 1(1-10).

Baeza, B. (2008). “La escuela y la emergencia de ‘imprimir’ nacionalidad en niños/as de la frontera chileno-argentina de Patagonia Central. El papel de los docentes como productores identitarios”. En: *Historia de la Educación en la Patagonia Austral*, Tomo II. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Camillioni, A. R. W. de (2016). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Cammarota, A. (2016). “Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940)”. *Revista Pilquen* sección ciencias sociales vol. 19 n.3. ISSN 1851-3123. <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Sociales>

Cámere, E. (2009). “La relación profesor-alumno en el aula”. <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

Caviglia, S. (2011). *La educación en el Chubut, 1810-1916*. Rawson: Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut.

Chaktoura, J. (2009). *Gaiman: Conversaciones con el Valle*. Trelew: Patagonia Contemporánea.

Coronato, F. (2015). *Memorias de un duro comienzo: cartas y crónicas de los inicios de la Colonia Galesa del Chubut*. Rawson: Secretaría de Cultura de la Provincia del Chubut.

Coronato, F. et. al. (2018). *Chubut, tierra de arraigos. Mirando hacia atrás*. Trelew: Grafico.

D'Agostino, A. (2014). "Imaginario social, algunas reflexiones para su indagación". En: *Anuario de Investigaciones*, nro. XXI, pp.127-134.

Díaz, Raúl (1896) "Informe anual de los territorios nacionales al presidente del Consejo Nacional de Educación". *Monitor de la educación común*. Número 277. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Duarte, D (2015). "Al sur de la frontera. Las escuelas en la Patagonia a fines del siglo XIX". *Revista de estudios marítimos y sociales*. REMS - Año 7/8 - N° 7/8.

Dussel, I., Caruso, M. y Pineau, P. (2005). *La Escuela como máquina de educar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fernandez, D. (2012). *La escuela patagónica. Reminiscencias de un maestro 1914-1946*. Rawson: Secretaría de Cultura del Chubut.

Fleta Guillén, M. T. (2006) "Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela". *Revista Encuentro* N°16, pp.51-62.

González, M. P. y Pagés, J. (2014). "Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas". *Revista Historia y Memoria* N° 09 (julio-diciembre). Pp. 275-311.

Hughes, W. M. (1993). *A orillas del río Chubut en la Patagonia*. Rawson: El Regional.

Iun, C.; Jones, S. y Jones V. (2006). "El multilingüismo en la etapa fundacional de la colonia galesa del Chubut". En: *Los galeses en la Patagonia II. Selección de conferencias y trabajos presentados en el II foro sobre el tema realizado en Puerto Madryn en el año 2004*. Trelew: Fundación Ameghino, CEHYS Puerto Madryn, asociación Punta Cuevas.

Jaramillo, Leonor (2007). "Concepciones de infancia". *Zona Próxima* n° 8, pp. 108-123. ISSN: 1657-2416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>

Jones, J. (2002). *Dyddiadur Mimosa. El diario del Mimosa*. Llanrwst: Llyfrgell Genedlathol Cymru, Gwasg Carreg Gwalch.

Jones, L. (1966). *Una nueva gales en Sudamérica*. Bahía Blanca: Comisión oficial de los festejos del centenario del Chubut.

Jones, L. (1993). *La colonia galesa. Historia de una nueva Gales en el Territorio del Chubut en la República Argentina, Sudamérica*. Gaiman: El Regional.

Jones, O. (trad.) (2008). *Y Drafod –el debate. Primeros diez ejemplares del semanario “Y Drafod” (el debate) (enero-marzo 1891)*. Rawson: Secretaría de Cultura del Chubut.

Jones, V. (2018). “Galés patagónico: estampas de una biografía sesquicentenario”. En: *Los galeses en la Patagonia VIII. Selección de trabajos presentados en el VIII foro sobre el tema, realizado en Puerto Madryn en el año 2016*. Trelew: Fundación Ameghino, CEHYS Puerto Madryn, Asociación Punta Cuevas.

Larosa, M. (2011) Las reformas curriculares y su impacto en la historia como disciplina escolar.

<https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4252/2011%20-%20Las%20reformas%20curriculares%20y%20su%20impacto%20en%20la%20historia%20como%20disciplina%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ley 1420 (1884) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lloyd de Lewis, A. (2012). *Desde el aula entre las matas: Historia de la educación en la Colonia galesa del Chubut antes de la implementación de la escuela pública*. Trelew: Biblioteca Popular “Agustín Álvarez”.

Longa, F. (2010). “Trayectorias e historias de vida: perspectivas metodológicas para el estudio de las biografías militantes”. En: *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. La

Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Lubin, G. (2013). “La identidad en la encrucijada: la comunidad galesa del Chubut y las conmemoraciones del Centenario y Bicentenario de la Revolución de Mayo”. *Revista Identidades*, N° 5, Año 3, Diciembre, pp. 115-130.

Lublin, G. (2015). “La batalla por la enseñanza: el idioma galés en las escuelas de la Patagonia”. En: Gavirati, M. y Williams, F. (2015) *150 años de Y Wladfa. Ensayos sobre la historia de la colonización galesa en la Patagonia*. Rawson: Secretaría de Cultura de la Provincia del Chubut.

Mare, F. (2019). *El éxodo galés a la Patagonia. Orígenes, trasfondo histórico y singularidad cultural de Y Wladfa*. Mendoza: EDIUNC.

Matthews, A. (2004). *Crónica de la colonia galesa de la Patagonia*. Buenos Aires: Ediciones Alfonsina.

Morgan, E. (1976). *Hacia los Andes*. Gaiman: El Regional.

Novella, M. y Oriola, J. (2004). *Historias de la capilla Seion*. Esquel: Asociación Galesa Esquel.

Palamidessi, M. (2006). “El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo”.  
[https://didacticagriselda.files.wordpress.com/2009/09/curriculum\\_primaria\\_sxxi-palamidesi-pdf.pdf](https://didacticagriselda.files.wordpress.com/2009/09/curriculum_primaria_sxxi-palamidesi-pdf.pdf)

Payró, R. (1898). *La Australia Argentina*. Biblioteca Virtual Universal.  
<https://biblioteca.org.ar/libros/133630.pdf>

Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario Enciclopédico de Ciencias de la Educación* 1ª. Ed. El Salvador: Centro de Investigación Educativa, Colegio García Flamenco.

Puigros, A. (2016). *Qué pasó en la Educación Argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Sautú, R. (2003). *El método biográfico*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

Sirvent, M., et. al. (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal”. En: *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Thames Alderete, E. (1909). *La escuela en el desierto: Apuntes de un maestro*. S/D, edición del autor.

UNIR (2020). “Organización escolar: pilares fundamentales y objetivos que persigue”  
<https://www.unir.net/educacion/revista/organizacion-escolar/>

Vasilachis de Ghialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Virkel, A. E. (2011). “Una aportación al estudio de la historia lingüística de Patagonia. Los documentos de Chubut en el siglo XIX”. En: *Cuadernos de la Alfal*. N° 2, pp. 154-170.

VV. AA. (2010). “Imaginarios: teorías”. *Gaceta Sanitaria*, 24(5), 433.  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S021391112010000500015&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S021391112010000500015&lng=es&tlng=es).