

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

Proposals for the schooling of indigenous children in the National Territory of Neuquén (1930-1938)

Carolina Vanessa Villar Laz

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales;
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas;
Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

villarlazcarolina@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4646-9026>

Marcelo Daniel Fabián Arias

Centro de Estudios Históricos Regionales;
Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

ariasdmfabian@gmail.com

Resumen

Durante el gobierno de Agustín P. Justo (1932-1938) el accionar coercitivo de los ejércitos nacionales estuvo acompañado por la misión nacionalizadora encarnada en la creación de numerosas instituciones estatales, en particular, escuelas públicas en todo el territorio nacional. En el caso de los territorios patagónicos, y puntualmente en el Territorio neuquino, la presencia indígena era el principal “obstáculo” para consolidar una nación unificada. En este artículo indagamos las principales propuestas educativas destinadas a la población indígena, considerada una minoría étnica. Afirmamos en este trabajo que los internados fueron la opción elegida para estas poblaciones ya que garantizaban el alejamiento de sus comunidades de origen y con ello el avance del proceso de incorporación cultural. Nos focalizamos principalmente en las fuentes históricas obtenidas del repositorio digital que proporciona el “Monitor de la Educación Común”.

Palabras Clave

Estado Nacional; Internados; Territorios Nacionales; Infancia indígena; “El Monitor de la Educación Común”.

Abstract

During the government of Agustín P. Justo (1932-1938), the coercive actions of the national armies were accompanied by the nationalizing mission embodied in the creation of numerous state institutions, in particular, public schools throughout the national territory. In the case of the Patagonian territories, and specifically in Neuquén Territory, the indigenous presence was the main “obstacle” to consolidating a unified nation. In this article we investigate the various educational proposals aimed at the indigenous population, considered an ethnic minority. We affirm in this work that boarding schools were the option chosen for these populations since they guaranteed the distance from their communities of origin and thus the advancement of the process of cultural incorporation. We focus on the historical sources obtained from the digital repository provided by the “Monitor de la Educación Común”.

Keywords

National State; Boarding Schools; National Territories; Indigenous Childhood; “El Monitor de la Educación Común”.

Introducción

Es posible señalar que en la Argentina de 1930 todavía existía un conjunto de aspectos políticos, económicos y sociales que impedían la consolidación de un estado y de una nación de estilo moderno. Más del cincuenta por ciento del territorio argentino estaba constituido por jurisdicciones controladas directamente por el presidente y un grupo de ministros; pero preocupaba más la realidad social que se vivía en los Territorios Nacionales, que marcaba la vida institucional del país durante el período: sobre todo por la escasa presencia de sujetos de origen argentino, y su insuficiente integración cívica.

Dentro de ese grupo de ciudadanos que vivían en los territorios patagónicos, los integrantes de los pueblos originarios resultaban la *minoría mayoritaria*. En un lugar como el Territorio Nacional de Neuquén hasta bien avanzado el siglo XX, el grupo poblacional mayoritario estaba constituido por descendientes de las poblaciones indígenas, que 50 años antes habían sido controladas a través de una serie de campañas militares (Masés, 2010; Delrío, 2005). Estos pobladores, todavía en 1930, tenían una escasa integración a las prácticas cívicas, a las actividades económicas formales y a la formación escolar. En el presente trabajo, nos enfocamos en este último aspecto de la incorporación estatal de la ‘minoría mayoritaria’ de la población territoriana argentina.

Para este grupo social se pensaron numerosos proyectos educativos que fueron objeto de acalorados debates. El planteo concreto de estos autores era “¿cómo nacionalizar y educar al indio?” Nuestra hipótesis de trabajo afirma que una de las sugerencias que cobra fuerza en este contexto son los Internados educativos, considerados una alternativa que además de inculcar los conocimientos

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

pedagógicos resolvía la cuestión moral que preocupada a los gobernantes, ya que alejaba a los estudiantes infantiles y adolescentes del seno de sus familias y, con ello, de sus costumbres y creencias, cumpliendo estas instituciones una doble función. Estos Internados se encuentran como alternativa pedagógica en los escritos de la época y son abordados en este trabajo con el fin de iluminar el poco conocido proceso educativo de las comunidades indígenas durante este período histórico.

Consideramos que durante los años 1930 y 1938, se desarrolla un proceso político caracterizado por un mayor énfasis nacionalista, que coincide con la presidencia de Agustín P. Justo, durante el cual confluyen aspectos de las políticas nacionalistas 'internas' con las 'externas' a la Argentina, políticas que se verán expresadas en los lineamientos generales del Consejo Nacional de Educación, a cargo del Ingeniero Octavio Pico. Asimismo, si bien en este escrito consideramos la región patagónica en su conjunto, lo hacemos en términos contextuales y comparativos a fin de enfocar el espacio objeto de nuestro estudio con mayor claridad: el Territorio Nacional de Neuquén.

Partimos del siguiente interrogante: ¿Cuáles fueron las propuestas educativas destinadas a los niños indígenas en Patagonia durante la primera mitad del siglo XX? ¿Por qué se expuso a los Internados como modelo de escuela para esta 'minoría'? En un primer apartado analizamos las medidas escolares que surgen como intentos para nacionalizar a la población habitante de la Patagonia. Para ello se parte de una breve descripción sobre el sistema escolar y su funcionamiento, puntualizando su especificidad en el Territorio Nacional de Neuquén hacia la década de 1930; es posible señalar, hasta ese momento, el abandono del poder central y el constante reclamo de las autoridades locales para mejorar su situación en el Interior. En un segundo apartado, nos concentramos en las propuestas educativas destinadas a la población indígena, grupo considerado una minoría en términos culturales, aunque de hecho constituían una mayoría demográfica.

Inicialmente, para llevar a cabo nuestra investigación, centramos el análisis en el repositorio histórico del *Monitor de la Educación Común*. Esta Revista fue fundada por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de escuelas; su primera publicación fue en el año 1881 y la última en 1976. El momento de su fundación coincide con un período en el que el Estado central busca garantizar el orden en los territorios recientemente conquistados, por lo que las primeras funciones de "El Monitor" se vinculan al control y la comunicación entre el Estado y sus agentes. Ya entrado el siglo XX, la revista cambia su misión y comienza a orientarse al envío las directivas vinculadas con "moralización" de los niños y jóvenes en el ámbito educativo (Duarte, 2014; Alcobre, 2020). La Revista pudo ser publicada por tan largo tiempo debido a su carácter de publicación oficial, dependiente del Consejo Nacional de Educación. Además, en términos políticos, la publicación representó un espacio de opinión y de consulta de las autoridades educativas a cargo del Sistema Educativo Nacional. Por lo tanto, el estudio de este repositorio resulta fundamental para el análisis de las políticas de Estado vinculadas a la educación.

Las propuestas escolares para nacionalizar la Patagonia

El período de 1930-1938 inicia con el golpe de Estado que interrumpe el funcionamiento institucional democrático e instala una política estatal en la que la preocupación, al menos desde el discurso, es reforzar la nacionalidad argentina. Este objetivo contrasta sensiblemente con la intención de implementar un plan económico que tenía como meta la incorporación sin restricciones de la Argentina y todos sus territorios al mercado internacional; en lo político, se avanza hacia la conformación de una estructura institucional; mientras que en el plano social se pierde la dinámica del civismo lograda en las décadas anteriores en función de trabajar sobre un proyecto de cultura nacional al que se abocaron los dispositivos estatales (Argeri: 2005; Masés: 2010). En efecto, se busca fortalecer los festejos y todo lo que evite conflictos internos y que promueva la armonía en el seno de una sociedad diversa como lo era la argentina de entreguerras, apuntando a la consolidación de una identidad nacional (Bertoni: 2015; Zaidenweg: 2016).

Estas políticas se desplegaron con mayor énfasis durante el gobierno de Agustín Pedro Justo (1933-1938) quien se propuso construir una Argentina antiliberal y nacionalista y delegó una fuerte responsabilidad en los agentes estatales a cargo de las instituciones nacionales en los territorios. A fin de abordar esta preocupación, el gobierno de Justo intentó crear un “nuevo nacionalismo defensivo” para la Patagonia, que se expresó en la fundación de agencias estatales como la Gendarmería Nacional (1938), la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia, las zonas de seguridad de las fronteras y la política de expansión y regulación de Parques Nacionales (Alcobre, 2020).

A fin de situar nuestro objeto en una perspectiva histórica de mayor duración, que se remonte a un periodo anterior en el tiempo, resulta interesante tener en cuenta que en el mismo año (1884) se sanciona la Ley de creación de los Territorios Nacionales (Ley N° 1532) y la Ley de Educación común (Ley N° 1420) (Puiggrós, 2003), evidenciando así el proceso de conformación del estado que se desarrollaba en esa época y en el cual la organización política iba de la mano con la construcción de un sistema educativo acorde y coincidente con aquel proceso. Sin embargo, como evidencian diversos autores (Méndez & Poludbne, 2017; Méndez, 2000; Villar Laz, 2020), esto no supuso la construcción de escuelas en estos territorios, tarea que el Estado tardó muchos años en concretar. Así, a partir de las particularidades de cada lugar se fue implementando en la práctica la tan mentada Ley 1420.

Este proceso de construcción de escuelas *ad hoc* al contexto territorialiano se vio complementado por la generación de diversos dispositivos estatales, como la creación en 1890 de la Inspección de Escuelas Primarias (a cargo de Raúl Díaz), organismo que creó planes y programas para resolver las deficiencias de la educación en esas áreas alejadas del poder central (Fiorucci, 2015). Las diversas políticas implementadas durante las próximas décadas tuvieron como resultado notables avances como así también dejaron traslucir los retrocesos en el proceso

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

educativo a causa de los problemas originados en los territorios¹. Hacia 1932, este panorama se fue haciendo notorio a escala nacional a partir de la información recopilada por los principales referentes designados por la presidencia y ocupó progresivamente los espacios de discusión y las esferas de decisiones políticas.

A partir de las acciones de estos agentes nacionalizadores, el modelo educativo para las poblaciones patagónicas fue conformándose a paso firme. Tal como se menciona en el documento *Educación Común*, un censo educativo finalizado en 1932², los territorios patagónicos contaban con 1.086 escuelas en funcionamiento, con una asistencia de 104.796 alumnos, atendidos por 3.809 maestros (Censo, 1934: 203). En los próximos años esos números crecerán sensiblemente a partir de las acciones políticas estatales en la creación de nuevos cargos docentes, de nuevas áreas de trabajo (como las escuelas para analfabetos adultos), y en la construcción de nuevos edificios.

Este documento, entre otros analizados, informan acerca de las particularidades con las que se desenvuelve este proceso de crecimiento y cómo los agentes escolares intentan resolver situaciones problemáticas específicas a fin de garantizar el cumplimiento efectivo de los programas escolares. Uno de estos problemas organizativos en función de las características de cada territorio y las actividades socioeconómicas de sus poblaciones, fue la planificación de las tareas educativas en turnos diferentes. Por ejemplo, en Santa Cruz y en Tierra del Fuego, por cuestiones climáticas, las escuelas funcionaban de septiembre a mayo; y en Neuquén y Río Negro se sumaba además el período de marzo a noviembre (Censo, 1934: 205). Asimismo, en comparación con otras jurisdicciones, la población de los territorios del sur era reducida y se distribuía de manera espaciada, con un alto componente rural, lo cual debió ser considerado a la hora de planificar la ejecución del calendario y de las actividades educativas a fin de contener a la mayor cantidad de estudiantes en las escuelas; toda esta situación motivó que se crearan numerosas escuelas rurales que ocuparon en muchos casos la centralidad del sistema para ciertas regiones.

Con todo, atender a estas especificidades llevó aparejada una serie de solicitudes al Estado nacional por parte de los agentes educativos patagónicos en pro de aumentar las partidas presupuestarias asignadas a cada Territorio. Estos pedidos no siempre tuvieron aceptación y marcaron una línea de tensión persistente entre autoridades territorianas y nacionales. En este sentido, es común encontrar documentación de la época en la que se relatan numerosos reclamos por parte de los funcionarios locales hacia el Estado nacional respecto del financiamiento deficiente y la falta de recursos y de personal (Teobaldo, 2000; Pierini & Rotman, 2009; Duarte, 2015; Ascolani, 2015).

¹ Problemas institucionales, políticos, fronterizos, etc.

² *EDUCACIÓN COMÚN en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación*, Bs. As., Talleres Gráficos del Consejo de Educación, (1932)1934. Citamos este documento como [Censo]. Aproximadamente 10 años después se realiza un segundo informe de estas características, que trabajaremos en un próximo artículo.

Proponemos repasar algunos datos del Territorio de Neuquén y enmarcar su situación en la realidad regional. Dos cuestiones resaltan respecto de estos reclamos: la situación edilicia y el déficit de presupuesto para sostener las escuelas; el censo de 1932 señala la existencia de 104 establecimientos escolares, con una inscripción de 7246 alumnos. El diagnóstico es complejo:

“aun cuando en los últimos cinco años se ha intensificado la construcción de edificios, son muchas las escuelas que reclaman la casa propia, amplia, higiénica y confortable, acentuándose esa necesidad en Neuquén, territorio que suma mayor número de locales deficientes” (Censo, 1934: 203-204).

Teniendo en cuenta este diagnóstico es que en los próximos años el Consejo de Educación organizará recorridos de inspección por los territorios nacionales; específicamente en Neuquén esta visita la llevarán adelante Nicolás Avellaneda y José Rezzano en 1935, vocales del Consejo.³ Avellaneda era un médico Vocal del Consejo, mientras que Rezzano, maestro y médico, era el Inspector General, a quien se lo reconoce como uno de los reformadores pedagógicos durante las décadas de 1920 a 1940.⁴

En el informe, los inspectores señalan 4 ítems a prestar atención: la organización de las Secciones de Inspección en el territorio; la situación edilicia; la construcción de nuevas escuelas; y la condición del personal docente y directivo. El primer punto se centra en una cuestión geográfica e histórica característica de Neuquén; históricamente la población indígena se centró en el norte, en la región andina y en el sur, espacios ecológicos particulares en los que se encuentran los recursos naturales aptos para la vida. La situación en 1935, era que la mayor parte de la población neuquina estaba distribuida en el ámbito rural, es decir, donde se hallaban los recursos necesarios para las actividades agrícolas, ganaderas o mineras, mientras que los poblados principales se vertebraban alrededor de las vías. Las autoridades territorianas tenían como sede la ciudad de Neuquén, ubicada en la Confluencia, lugar en el que también se instaló a principios de siglo la sede central de la Inspección escolar; esto generaba problemas de desplazamiento, sobre todo en invierno; Avellaneda y Rezzano deciden reubicar la Inspección en Zapala, epicentro administrativo y económico ubicado en el centro del territorio (Informe, 1936: 115). Esto respondía, por un lado, a una cuestión logística claramente vinculada con la movilidad, pero sobre todo a una realidad demográfica: la mayor parte de la población rural se asentaba en la subregión

³ El informe de los vocales será presentado a las autoridades del Consejo de Educación; en las próximas páginas reseñaremos algunos datos del mismo. [INFORME] Exp.2257/C/936 – Informe sobre la jira de inspección por las escuelas de Neuquén de los vocales Nicolás A. Avellaneda y José Rezzano. Actas de las Sesiones del C.N. de E., N° 6, celebrada el 3/2/1936. *El Monitor de la Educación Común*, Año LV, n° 758, febrero de 1936, pág. 115-121.

⁴ Con motivo de su fallecimiento en 1960, se presentó un breve recordatorio de su obra docente y pedagógica. “Doctor José Rezzano, su fallecimiento”, *El Monitor de la Educación Común*, Año LXX, n° 928, abril de 1960, pág. 76-77.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

precordillerana de Neuquén, dependiendo para su subsistencia de la trashumancia ganadera y del trabajo en grandes propiedades pecuarias ubicadas sobre todo al sur del territorio.⁵

Sin embargo, para mediados de la década de 1930, el territorio neuquino comenzó a correr con cierta ventaja en términos políticos. Esto a partir de la designación de un Gobernador que tenía acceso y reconocimiento en las esferas nacionales para plantear los inconvenientes, hacer los reclamos y exigir las respuestas necesarias para llevar a cabo los cambios institucionales. El coronel Enrique R. Pilotto estuvo al mando del Territorio Nacional de Neuquén desde 1934 a 1943, siendo un agente fundamental en la consolidación y modernización a nivel local.

Otra de las medidas sugeridas por Avellaneda y Rezzano que atiende a la condición rural de la población neuquina, y más aún, a la movilidad vinculada con el ciclo de desplazamientos estacionales que fundamentan la trashumancia, fue proponer construir Escuelas Auxiliares. Este aspecto responde a la condición fronteriza que todavía se observa en los territorios patagónicos, habitados por una población que se considera ‘no-nacionalizada’. Todo este plan se estructura en el Informe, proponiendo al Consejo de Educación realizar los aportes económicos para construir 24 escuelas auxiliares⁶, incorporando o reubicando al personal docente necesario, fortaleciendo el funcionamiento escolar en Neuquén en dos ciclos⁷, proponiendo la conformación de un sistema de becas económicas para solventar la asistencia de alumnos con dificultades. Los inspectores observan que, una vez finalizada la escolarización primaria, los infantes no tienen opciones que complementen su formación; es por ello que sugieren la fundación de “institutos de formación media [...] con] cursos prácticos especiales relacionados con las industrias y ocupaciones habituales de los habitantes de la región”⁸, muchos de estos tomaron forma de escuelas-internados.

Cabe considerar que el trasfondo ideológico de estas propuestas educativas se comprende mejor a partir de analizar el gobierno surgido con el golpe de Estado de 1930 y su agenda política, marcada por políticas que atacaban directamente la falta

⁵ Hacia 1943 la población neuquina estaba en un 80% distribuida en ámbitos rurales (Teobaldo: 2000), esto explica en parte que las escuelas que se van consolidando principalmente son las rurales. Del mismo modo, el carácter fronterizo del territorio obligó a darle mayor relevancia a las escuelas de frontera (Méndez: 2011; Ascolani: 2015; Lisetti - Mecozzi: 2017) que buscaban sostener el control social de los inmigrantes y de las poblaciones indígenas.

⁶ En el Informe (1936: 118), las 24 escuelas auxiliares propuestas se distribuyen entre los departamentos de sur a norte: (2) Lacar, (1) Huilliches, (3) Alumine, (1) Collon Curá, (1) Picún Leufu, (1) Zapala, (3) Catan Lil, (3) Ñorquín, (2) Picunches, (1) Chos Malal, (1) Minas, (2) Pehuenches, (2) Añelo, (1) Confluencia; teniendo como objetivo incorporar escolarmente a unos 923 niños. Es interesante mencionar un tema que no trabajamos acá: en la mayoría de los casos los parajes propuestos para la creación de estas escuelas coinciden con lugares de asentamientos de comunidades indígenas: entre otros, Trompul (cerca de San Martín de los Andes); Yucón (cerca de Piedra del Águila); Lagos Alumine y Quillén; “Lote 14 de la tribu Cayulef”, cerca de Las Lajas, etc.

⁷ El ciclo escolar de marzo a noviembre, cubre las expectativas de la población urbanizada; el ciclo de septiembre a mayo, sobre todo apunta a la población rural (Informe, 1936: 119).

⁸ “Van creciendo así generaciones de adolescentes sin orientación ni control en la edad peligrosas que va de los 14 a los 18 años con resultados desgraciados para su porvenir y el de la comunidad que empiezan a sentirse y nos han sido señalados” (Informe, 1936: 117)

de identidad nacional al mismo tiempo que fortalecían en términos de seguridad el territorio de la nación. El nacionalismo de los años '30 veía a las comunidades indígenas como parte de la solución a este problema, previa instrucción educativa en los valores identitarios y el fortalecimiento de sus condiciones de vida.

En 1932 el gobierno nacional realiza una convocatoria a presentar 'proyectos' que permitan pensar soluciones a estas problemáticas de la Patagonia; el trabajo elegido es escrito por el coronel José Sarobe, lo publicará el Círculo de Oficiales del Ejército en 1935 con el título *La Patagonia y sus problemas*. Como síntesis muy general, podemos decir que el extenso texto de Sarobe propone trabajar profundamente con las propuestas educativas apuntando a enfrentar el analfabetismo, la falta de responsabilidad cívica, pero, sobre todo, la necesidad de consolidación de una identidad nacional que debe inculcar los valores básicos de lo que en ese momento la dirigencia y el poder político considera 'ser argentino'.

Los inspectores Avellaneda y Rezzano, pero seguramente otros integrantes del Consejo de Educación, conocen el libro de Sarobe y lo mencionan en el Informe de visita a las escuelas neuquinas, sobre todo en relación a la importancia de mejorar las condiciones de infraestructura (1936: 117). También retomarán la construcción de las 'escuelas de oficio' ya mencionadas, y el abordaje de la problemática del analfabetismo entre adultos e infantes. En el censo escolar de 1932, se contabilizaron en Neuquén 12.100 infantes de 5 a 13 años, calculándose que unos 5.450 no concurren a la escuela (Censo, 1934: 362).⁹ A esta situación se suma el analfabetismo entre adultos, que en el territorio se aborda en una única escuela.¹⁰ Para Neuquén, los inspectores del Consejo proponen la creación de cursos dedicados a la alfabetización de adultos en 4 de las 6 principales localidades del territorio: San Martín de los Andes, Junín de los Andes, Las Lajas y Zapala.¹¹ Junto con el informe de los inspectores, las autoridades del Consejo de Educación reciben una nota del Gobernador Pilotto, la que agradece la acción de Avellaneda y Rezzano, pero además se orientan las principales líneas de acción de su gobierno durante los próximos años.¹²

Podemos observar una síntesis de todo lo comentado hasta acá, en momentos de realizarse en 1937 la primera Conferencia de Inspectores Seccionales de

⁹ La medición realizada entre 1931-32, detectó en Neuquén 4.210 analfabetos de entre 6 y 13 años y 1.240 infantes de 5 años que todavía no habían ingresado a la escuela (Censo, 1934: 362). Es interesante mencionar, que se censan unos 168.558 infantes en los 10 territorios nacionales, destacándose 62.694 analfabetos (Ibidem, Cuadro 28, pág. 359). Comparemos estos números con el total de 1.687.417 infantes contabilizados en las 14 provincias: 533.977 son considerados analfabetos (Ibidem, Cuadro 40, pág. 371). En los territorios el promedio de analfabetismo ronda el 37, 2 %; en las provincias el 31, 6 %; pero en Neuquén ese número asciende al 45 %.

¹⁰ La Escuela n° 2, ubicada en la capital, dirigida por el maestro Evaristo Lucero (Ibidem, pág. 220).

¹¹ Exp.2256/N/936 – Sobre crear un curso para adultos analfabetos en cada una de las escuelas de Neuquén que se indica [...] Actas de las Sesiones del C.N. de E., N° 6, celebrada el 3/2/1936. *El Monitor de la Educación Común*, Año LV, n° 758, febrero de 1936, pág. 122.

¹² "Nota del Gobernador E. Pilotto, al Presidente del C.E., Octavio Pico, 8/2/1936", reproducida en: *Sección Oficial, El Monitor de la Educación Común*, Año LV, n° 758, febrero de 1936, pág.112-113.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

Territorios¹³. En la presentación oficial, Octavio Pico expresa a los inspectores convocados: “estáis capacitados para apreciar todo lo que vale el maestro argentino y todo lo que de su patriotismo y abnegación puede conseguirse para la educación de nuestros niños”.¹⁴ Pero será en la presentación de Florián Oliver en la que se sintetizan los ideales de ese accionar que analizamos; por un lado, el maestro inspector comenta el ordenamiento de los “principios didácticos” planteados en las “circulares emanadas” desde el Consejo y “los cursos de perfeccionamiento”, acción que responde “a que cada día comprobamos mejor la existencia de una anarquía en los procedimientos”: “el horario de clases”, “el orden administrativo”, la relación entre directivos y maestros, son algunos de esos procedimientos que se están ajustando¹⁵. Finalmente, José Rezzano abordará los aspectos didácticos de toda esta planificación del Consejo de Educación durante los años '30.

Incorporar a una ‘minoría’ mayoritaria: la educación de las infancias indígenas

“Es necesario conocer ‘de visu’ las características de la Patagonia para apreciar la importancia de este hecho: en ella, por su posición geográfica y el origen de la mayoría de los pobladores, la escuela tiene por misión fundamental - además de la de instruir - la de inculcar a sus educandos el noble sentimiento de la argentinidad, cimentando y consolidando en el pueblo el sagrado concepto de la Patria”.¹⁶

Esta afirmación del Vocal del Consejo de Educación, que entre 1935 y 1937 visita la mayoría de las escuelas de los territorios nacionales de La Pampa y la Patagonia, nos ubica en la senda de la temática que nos proponemos desarrollar en este párrafo; Avellaneda expresa una línea política propugnada por buen parte del arco político en los años 1930: nacionalizar pasa a ser una preocupación central del Estado argentino, que despliega un diagrama de acciones que posibiliten la incorporación de los sectores sociales diversos a la identidad nacional.

Partimos del supuesto que considera a la población indígena habitante de los territorios patagónicos como una minoría en términos culturales (en relación a la sociedad nacional), pero ampliamente mayoritaria en términos demográficos,

¹³ Realizada en Buenos Aires, del 8 al 25 de enero de 1937. El encuentro tendrá otras ediciones en 1939 y 1941. Para el encuentro de 1937 se planificaron actividades tan variadas como exposiciones de material didáctico, visitas al Museo Escolar ‘Sarmiento’ (en construcción en ese año), y varias conferencias generales. Entre los temas de las conferencias señalamos el analfabetismo, la enseñanza del dibujo, técnicas de canto y coral, la enseñanza del hilado y el tejido, la organización de escuelas ‘particulares’, escuelas rurales, aspectos administrativos del funcionamiento escolar, etc.

¹⁴ “Palabras del presidente del Consejo [...]”, *El Monitor de la Educación Común*, Año LVI, n° 771, marzo de 1937, pág 42-43.

¹⁵ “Explicación del Inspector General de Escuelas de Territorios, doctor Florián Oliver, sobre los propósitos de la Conferencia”, *El Monitor de la Educación Común*, Año LVI, n° 771, marzo de 1937, pág. 43-47.

¹⁶ Avellaneda, N.: “Ecos de la gira de inspección por las escuelas de la Patagonia”, *El Monitor, de la Educación Común*, LIV, n° 751, julio 1935, pág. 5.

siendo por tanto un importante problema a resolver para quienes manejaban el poder central e intentaban afianzar su autoridad en los territorios del sur argentino: controlar a la ‘minoría mayoritaria’.¹⁷ Esto posibilita pensar que las comunidades indígenas no se encontraban en una posición pasiva ante el despliegue del Estado sino más bien que su capacidad de agencia ocupó un lugar relevante a la hora de analizar el despliegue del dispositivo educativo en los Territorios Nacionales. De este modo, durante la década de 1930, constatamos en algunas de las fuentes analizadas que los infantes indígenas participan de estas propuestas escolares muchas veces mediante mecanismos coercitivos, pero también, con un grado de autonomía de parte de las autoridades étnicas¹⁸ quienes encuentran algunos beneficios en la incorporación a estas escuelas en donde se adquiriría el conocimiento del idioma castellano y de la cultura argentina para poder desempeñarse en otros ámbitos como puede ser el laboral.

En este sentido, podemos afirmar que los infantes y jóvenes indígenas actuaron de articuladores entre ambas partes de este proceso, en la medida en que para caciques y comunidades fue una forma de vincularse indirectamente mediante el aprendizaje de los conocimientos de ‘la sociedad blanca’.¹⁹ Por otro lado, para las agencias del Estado este grupo poblacional (las infancias indígenas) ocupaba un lugar protagónico en el proceso de escolarización, dado que se suponía podían asimilar más fácilmente la cultura nacional y replicarla en sus comunidades. A esta línea de tensión entre *agentividad* y aculturación de características coloniales, proponemos sumar un objetivo relacionado con otras agencias estatales vinculadas con la salud, la justicia e incluso la seguridad, que se centra en la preocupación de que infantes y jóvenes indígenas se enmarquen en una política más amplia que confluirá en la construcción de la figura del menor, proceso que transcurrió entre 1919 y 1940 bajo la generación de una serie de debates legislativos y la concreción de leyes específicas destinadas a reglamentar el lugar que los ‘menores’ debían

¹⁷ Según los autores revisados, en la tarea de incorporar a las minorías étnicas indígenas durante las primeras tres décadas del siglo XX en los territorios nacionales, las principales instituciones fueron las agencias de seguridad y fuerzas armadas (Gendarmería, Policía territorial, Ejército, Marina), y la escuela. Este despliegue de dispositivos es el que termina de consolidar el Estado nacional en las “periferias” y con ello de intentar resolver la “cuestión indígena”. Sugerimos tener en cuenta: para el Territorio de Río Negro, Argeri (2005); para el Territorio de Chubut, Delrío (2005), Baeza (2009); para el Territorio de Neuquén, Perrén- Casullo – Galluci (2013). Proponemos revisar tres perspectivas que intentan entender estos cambios para la Patagonia completa, pero además con versiones historiográficas distintas: Bandieri (2005); Masés (2010); Favaro (2015).

¹⁸ Este es un tema conceptual muy relevante que tiene que ver con culturas de tipo tradicional en las que los clanes familiares y la opinión de las autoridades comunales siguen siendo de mucho valor. No lo tratamos en este lugar, pero en parte de la investigación llevada adelante por uno de nosotros (Villar Laz), el estudio del Archivo de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá que se fundará en la ciudad de Neuquén en el año 1937, ha permitido observar que la mayoría de los trámites de los jóvenes e infantes incorporados en esta escuela son realizados por diversos sujetos parientes, resaltando la importante presencia de madres, tías y abuelas, aparentemente por la ausencia del padre.

¹⁹ Un proceso de transculturación de alcances políticos, sociales y culturales de enorme trascendencia para una sociedad como la neuquina, en la cual hasta avanzada la segunda mitad del siglo XX la población indígena conformaba un alto porcentaje demográfico. Tema que uno de nosotros (Arias) está estudiando en otros trabajos.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

ocupar en la sociedad argentina (Zapiola, 2008). Con todo, constituye un eje fundamental para comprender la visión que por esos años tiene el Estado de los niños y del lugar que deben ocupar, siendo siempre tutelados-protegidos por minoría de edad (Villalta, 2010).

Como correlato de este proceso, durante las décadas de 1930 y 1940 comienza a darse una significativa transformación en el abordaje de las soluciones que debían tomarse para corregirlos y ayudarlos a mejorar su situación. Esto se expresó en el incipiente pero veloz desarrollo de las instituciones públicas destinadas a los 'menores'. Así, la dimensión 'tutelar' del estado sentó las bases para conformar una red jurídico-burocrática de organismos y agentes específicos para la contención y dirección de las infancias pobres. Estas instituciones tuvieron un carácter correctivo e intentaron abarcar a los niños y adolescentes en diversas facetas de sus actividades, tales como la educación, los trabajos agrícolas, las tareas industriales, etc.

En sus informes, los maestros, directores e inspectores se refieren al grupo poblacional de los infantes indígenas con mucha preocupación (Lobato, 2019: 28-29) debido a que se trata de una gran cantidad de población, dispersa en el amplio espacio de la región patagónica (y chaqueña) que denota profundas diferencias culturales (por ejemplo, no domina el idioma castellano), al mismo tiempo que serias carencias sanitarias y materiales²⁰.

Así, sugerimos que una de las tareas que tuvieron las agencias del Estado argentino de los años '30 trabajando en los territorios nacionales fue lograr la construcción de la categoría "escolar indígena" en el ámbito discursivo, situación que toma forma a partir de las observaciones y referencias de los propios maestros y responsables en el proceso de escolarización primaria. Ese 'niño indígena escolarizado' es un actor nuevo, recientemente "descubierto", que se fue instaurando categorialmente - con muchas similitudes a la del 'indio bueno' del siglo XIX - a partir de las primeras décadas del siglo XX, entendiéndolo como un sujeto "históricamente diferenciado" (Artieda & Ramírez, 2009; Nagy, 2017; Herrera Labra, 2002).

De este modo, podemos afirmar que el proceso de escolarización de los niños indígenas tuvo su especificidad, incluso enmarcado en la política educativa general que brindó la Ley 1420. Es importante señalar que para los territorios nacionales hubo ciertas flexibilizaciones, tales como discutir el carácter laico que esta ley estableció desde un principio; durante los primeros cincuenta años de aplicación del marco regulatorio, el indígena (infante, joven o adulto) conformó una figura disputada tanto por funcionarios laicos como religiosos, Iglesia y Estado coinciden en la "importancia de impartir la civilización" (Nicoletti, 2016 en Nagy, 2017). Del mismo modo, los referentes a cargo de este proceso no encontraron consenso

²⁰ En este momento estamos terminando de relevar un conjunto de fuentes documentales, escritas entre 1933-1938, que nos permitirán reconstruir con datos cualitativos y cuantitativos esta realidad socioeconómica de las comunidades en el Territorio de Neuquén, tema sobre el cual no hay publicaciones.

respecto de cómo la segregación de los indígenas en escuelas ‘particulares’ o su permanencia en escuelas comunes podría acelerar el proceso de aculturación (Artieda, 2015). También hubo debates sobre los contenidos enseñados en ámbitos rurales y su orientación a las poblaciones indígenas, o los campesinos “criollos”; finalmente, en ambos casos se apuntó al trabajo en taller y huerta, confluyendo en este punto las diferentes perspectivas (Lionetti, 2006: 107).

Por encima de estas divergencias en las estrategias para escolarizar a los indígenas, en los Territorios surgieron diversas propuestas que intentaron adaptarse a su situación social, cultural y geográfica. Por un lado, encontramos las instituciones que buscan amoldarse al escenario socio-productivo del territorio, tal es el caso de las Escuelas Unitarias, que eran establecimientos rurales dirigidos por un maestro que atendía todos los grados en una misma sala (Ascolani, 2017: 56). Un caso similar son las Escuelas para Aborígenes de Chaco y Formosa, para las cuales el Inspector P. Alemandri incluyó dos modalidades institucionales: escuelas ambulantes y fijas, ubicadas en muchas ocasiones en el interior de establecimientos productivos privados. Por ejemplo, las ambulantes acompañaron el traslado de los indígenas siguiendo los ciclos del trabajo de la producción azucarera, actividad en la que también trabajan los niños (Artieda, 2015: 14). Existe una versión semejante en el Territorio de Neuquén, conocidas como Escuelas Auxiliares, que se desplazaban con las poblaciones que se dedican a la cría de oviscapros y se mueven regularmente en una trashumancia estacional; la mayoría de los crianceros eran familias y comunidades indígenas.

Por otro lado, se encuentran como una de las principales propuestas las escuelas fundadas por las órdenes religiosas, que en Chile y Argentina, en parte, seguían una larga tradición de trabajo con familias y comunidades indígenas. Es importante aclarar, que entre mediados de los siglos XIX y XX, el pueblo mapuche estaba distribuido por un amplio territorio que abarcaba el sur de Chile y el Norte de la Patagonia, regiones que fueron tardíamente controladas militarmente por los Estados de ambas repúblicas. En las dos regiones el gobierno central convocó a distintas órdenes religiosas, que apuntaron a la aplicación de distintas estrategias (Argeri, 2005; Masés, 2010).

En la región de la Araucanía chilena, los Capuchinos bávaros planificaron un tipo de escuela que formaba parte de un pueblo en el cual tenían que asentarse las familias y comunidades mapuche; se debe destacar la perspectiva segregacionista que separaba a las minorías indígenas del resto de la población regional y las sometía a un particular plan de aculturación selectiva. En Chile, el gobierno central “propuso la creación de internados ‘para indígenas’²¹ en pueblos para poder separar al niño indígena de sus familias y evitar la reproducción de prácticas consideradas bárbaras, tales como las borracheras o la poligamia” (Candia da Silva,

²¹ Se hace referencia que son ‘para indígenas’ y no ‘de indígenas’ debido a que en estas instituciones la agencia indígena se ve subsumida y reducida a una mínima expresión, siendo el control de las prácticas estatales las que priman a partir de la organización de los contenidos y de los tiempos educativos.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

p. 151). Este tipo de escuelas impartía “la enseñanza bilingüe y la educación técnico-agrícola como mecanismos de incorporación a la sociedad nacional” (Candia Da Silva, 2017: 149). Pero los infantes indígenas estaban separados de sus congéneres criollos que asistían a otras escuelas; en el sur de Chile los internados para niños indígenas convivieron con las demás propuestas educativas, siendo éstos los que se ubicaban en la cabecera del territorio misional (escuela cabecera), en donde también existían numerosos ‘externados’ a los cuales se dirigía la población del lugar.

En Argentina, la Ley 1420 (de 1884) generó tempranamente una propuesta de escolarización laica, que las agencias del estado aplicaron sobre todo en los territorios nacionales, ámbitos en los que el Estado nacional contaba con una vía libre para gestionar, a diferencia de las provincias en donde funcionaban otras versiones de instituciones escolares. La orden Salesiana se adaptó a esta normativa y política nacional en los territorios, conformando escuelas de índole integracionistas a las que asistían todos los infantes y jóvenes de los pueblos aledaños, pero en donde sí se impartía educación religiosa. Entre los estudiantes asistentes se encontraban los niños indígenas, que se alojaban en los internados que cada colegio salesiano organizaba como parte de su estructura edilicia²².

Podemos señalar como, durante los años 1930, en el círculo de discusión de los Inspectores del Consejo de Educación, el Internado también iba ganando adeptos en tanto propuesta educativa que podría sortear los problemas ocasionados por la falta de presupuesto y las condiciones de las escuelas comunes. En 1935, centrando su mirada en la experiencia que se está llevando adelante en Formosa, cerca del río Bermejo, la docente Laura Ratto destaca la creación de ‘Aldeas Escolares’, “verdaderos internados asilos, en una concentración de escolares albergados en torno y bajo la salvaguardia de sus autoridades educativas” (El Monitor, n° 753, septiembre - 1935: 83). En 1941, Sarobe destacaba en una conferencia: “volviendo a la escuela agraria, en las zonas rurales donde la población escolar se halla dispersa, como ocurre en la generalidad de la campaña, se impondrá la creación de colonias escolares como lo hemos preconizado en nuestro libro *Hacia la Nueva Educación* [SIC]. La importancia del internado escolar en cada caso, estará en relación directa con su zona de influencia [...] Un internado de esa clase, para treinta alumnos por ejemplo, puede funcionar con erogaciones bien reducidas [de parte de las autoridades]” (Sarobe, 1941:452)²³.

²² La experiencia salesiana en la Patagonia ha sido estudiada profusamente por Nicoletti (2009, 2011). Para Río Negro, una reciente investigación está planteando interesantes alcances sobre el tema de la conformación de un internado indígena en Villa Llanquín, en cercanías de Bariloche Assaneo (2019) y Assaneo - Nicoletti (2018).

²³ “Dos políticas específicas forman parte del programa de Sarobe para la nueva construcción social patagónica: la educativa y la destinada a la población indígena. A partir de la asignación de un propósito nacionalista a la educación pública, el autor desarrolla un proyecto muy completo de internados educativos o escuelas-hogar” (Alcobre, 2020: 17)]

En 1936, el maestro Thomas Harrington²⁴ elaboró una propuesta de creación de un Internado para indígenas en el Territorio de Chubut²⁵. La misma comparte los supuestos que conducen las acciones educativas señaladas anteriormente para los demás territorios. El maestro Harrington pone énfasis en la urgencia de atender la especificidad de la escolarización indígena ya que la lentitud que avizora en la incorporación de esta sociedad a las instituciones educativas estarían retrasando el progreso moral, material e intelectual de Neuquén, la Patagonia y Tierra del Fuego. Finalmente, en el caso del Territorio Nacional de Neuquén -espacio en que focalizamos nuestro objeto de indagación- encontramos el caso de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá para niños indígenas²⁶, dependiente del Consejo Nacional de Educación, integrante a su vez del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Esta Escuela-Internado funcionó entre los años 1937 y 1955 en la capital del territorio neuquino. Parte de las tareas educativas que se realizan en ella refieren al aprendizaje de la historia nacional. Como también, la ponderación que se hace de las “normas de comportamiento” de estos niños y su “contexto social y moral” del que proviene cada uno de ellos. Puntualmente, en 1936 el Gobernador Pilotto destacaba en su informe al gobierno nacional sobre la necesidad de crear una escuela distinta en la capital del Territorio del Neuquén, que iba a transformarse en una suerte de experiencia indiciaria:

Esta escuela, que se ocupará de la instrucción general de la niñez indígena del Territorio, tendrá por especial objeto enseñarles un oficio o profesión para que al egresar de ella, vuelvan a sus antiguos hogares educados y capacitados para, no sólo servirse a sí mismos, sino para orientar a los demás e **infiltrarles, por reacción natural, mejores normas de vida, haciendo desaparecer la inercia y**

²⁴ Harrington es en ese momento el director de la Escuela N° 19, ubicada a unos 15 kilómetros de Esquel, en ‘el boquete de Nahuelpan’, Territorio Nacional de Chubut. Es importante destacar que los infantes que asisten a esta escuela seguramente son parte de las familias que serán desalojadas en mayo de 1937 (es decir, 6 meses después del artículo de Harrington), un evento traumático durante el cual los pobladores indígenas son expulsados de las tierras designadas en 1908 como parte de una Reserva Indígena (Fiore, 2016: 6). Las 19.000 hectáreas de la reserva serán subdivididas en lotes y entregados a personas particulares, quienes estuvieron detrás del despojo. Las familias expulsadas se instalarán mayoritariamente en una barriada de Esquel y en el Lago Rosario; cuando el contexto político cambie, en los próximos años, retornarán muy pocos a la antigua reserva. La escuela fue creada en 1906 (Caviglia, 2011: 164); a lo largo de estas décadas iniciales del siglo, se “desarrollará la imagen del indígena perezoso y delincuente” (Fiore, 2019: 4), perspectiva que todavía prevalece en las citas que estamos analizando. Sugerimos revisar además el trabajo de Delrío (2005).

²⁵ Sobre este territorio, se deben referencias los trabajos de Brígida Baeza sobre la escolarización de los migrantes en la provincia de Chubut, siendo estos una minoría que se pretende incorporar a la identidad nacional, tardíamente conformada hacia el sur del país.

²⁶ Esta institución ha sido estudiada por algunos autores (García en Teobaldo, 2000; Sánchez, 1999; Villar Laz, 2020) y forma parte de un proyecto de investigación -y de tesis- más amplio en el que indagamos acerca de su funcionamiento, su vínculo con otras instituciones estatales y las agencias de sus funcionarios y sus comunidades participantes del proyecto. De forma destacada encontramos el impulso que le da el Gobernador Enrique Pilotto en su momento fundacional, como así también, los funcionarios dependientes del Consejo Nacional de Educación en sus diversos aportes respecto de la importancia que la Escuela tuvo en el contexto de nacionalización de las poblaciones indígenas del territorio neuquino.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

despreocupación que hoy les domina” (Gobernación del Neuquén, *Memoria anual*, 1936 [destacados son nuestros])

Bajo estas líneas fundacionales, la escuela comenzó su funcionamiento y fue ampliando y complejizando sus instalaciones a fin de dar respuesta a sus objetivos iniciales. Ésta se encontró abierta en tanto Granja Hogar hasta 1955, fecha en la que se decide su cierre y su continuidad como Escuela n° 132, respondiendo así al nuevo contexto nacional educativo y sus lineamientos. Es desconocido el número final de alumnos que la Granja Hogar pudo albergar, sin embargo se tiene registro²⁷ de al menos 150 niños que atravesaron esta experiencia educativa en los primeros 10 años de su funcionamiento, dando un indicio de que el número debió ser aún mayor en los años venideros.

El archivo escolar de esta institución nos permite visualizar la relación de estos sujetos con una serie de instituciones al mismo tiempo, pudiendo así entender su paso por el sistema educativo como un elemento más que compone esta relación indígena-estado nacional, pero que es a su vez la institución nodal sobre la que este proyecto civilizatorio se cimenta. En conjunto, estas escuelas buscaron integrar a las poblaciones indígenas al Estado nacional en formación. Una integración signada por diversos intentos de asimilación cultural, moral, física, política, económica, psicológica y pedagógica; siendo un dispositivo que actuaba en múltiples facetas de la pretendida normalización.

Reflexiones finales

En este trabajo nos concentramos en analizar las propuestas educativas destinadas a las poblaciones indígenas de la Patagonia, sobre todo del Territorio Nacional de Neuquén durante el período de 1930 a 1938. En este sentido, presentamos las diferentes formas que tomó la escuela nacionalizadora en los territorios así como, sus principales dificultades para alcanzar sus metas proyectadas, particularmente el problema del presupuesto deficiente y el abandono del Estado nacional ante los reclamos sucesivos de las autoridades locales. Esta situación se presentó con claridad en las fuentes relevadas tanto en las instituciones de escolarización común como en las destinadas exclusivamente a las poblaciones indígenas. A pesar de todas las dificultades expresadas por los voceros de la época, podemos afirmar que el sistema educativo en Patagonia se encontraba en marcha y que sus agentes en los territorios hacían todo cuanto estuvo a su alcance para garantizar incorporar a la mayor cantidad de población a las escuelas, incluso reformulando los proyectos iniciales y buscando llevarlos hasta los lugares más alejados del territorio.

Puntualmente, nos focalizamos en el análisis de los Internados como propuesta educativa destinada a esta minoría étnica por parte de las autoridades educativas y algunos referentes intelectuales de la época. Según los datos que pudimos

²⁷ A partir del trabajo realizado con el Archivo Histórico de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá. Véase también: Sánchez (1999; 2017).

mencionar, para 1938 se alcanzó un cierto consenso (la “cuestión indígena” continuaba siendo parte de la agenda de debate) respecto de que esta forma de educar mediante la internación de los niños indígenas era la adecuada para alcanzar las metas moralizadoras y nacionalizadoras que perseguía el Estado argentino. Específicamente, planteamos que este consenso se sustenta en la necesidad que tiene el Estado de aislar al niño indígena de su comunidad de origen, y con ello de sus pautas culturales; podían así incorporar las normas de la sociedad argentina y del trabajo agropecuario productivo para luego difundirlas en el marco de sus comunidades. Esto se ve presente no sólo en los ámbitos de discusión repasados (conferencias, publicaciones, informes técnicos), sino también en la construcción y puesta en funcionamiento de algunas experiencias de Internados escolares en diversos territorios como la región de la Araucanía chilena y las regiones argentinas del Chaco y la Patagonia. Particularmente se tuvo en consideración el caso de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá de la Ciudad de Neuquén, dada su especificidad como internado indígena en un ámbito urbano y su coincidencia espacio-temporal con nuestros objetivos de investigación.

La indagación en el repositorio El Monitor de la Educación Común, nos permite sostener que el mismo resulta de vital importancia para la investigación referida a la historia de la educación en los Territorios Nacionales y sus agentes, protagonistas de estas políticas educativas nacionalizadoras, por lo que continuaremos trabajando sobre el mismo. Por otra parte, pudimos hallar valiosas referencias respecto de los internados escolares para indígenas en las publicaciones realizadas por los Inspectores Educativos. En los mismos se evidencia una planificación más detallada del funcionamiento de estos establecimientos, su reglamentación, e información vinculada a lo específico de su financiamiento, entre otras cuestiones que adquieren relevancia para estudiar-la incorporación de las sociedades indígenas patagónicas a las instituciones educativas.

Bibliografía

Alcobre, M. (2020) *El afianzamiento del nacionalismo en la educación argentina: el Consejo Nacional de Educación (1933-1938)*, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO, Argentina.

Argeri, M. (2005) *De guerreros a delincuentes. La desarticulación de las jefaturas indígenas y el poder judicial. Norpatagonia 1880-1930*. Madrid, Consejo superior de investigaciones científicas del Instituto de Historia, Colección tierra nueva y cielo nuevo, N°51.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

Artieda, T. (2015) Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa, 1900 a 1930 (circa), *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, vol. 16, n° 1, pp. 8-24.

Artieda, T. - Ramírez, I. (2009) Relaciones entre escuela y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales de los siglos XIX y XX, *Historia Caribe*, Colombia, n° 15, pp. 69-83.

Assaneo, A. (2019) "El analfabetismo en el sistema educativo del Territorio de Río Negro. Perspectivas y soluciones desde el ámbito nacional (1934-1943)". *Divulgatio*. vol. 4, n° 10, pp. 70-89. Disponible en: <http://revistadivulgatio.web.unq.edu.ar/entradas-ejemplares/assaneo/>

Assaneo, A. - Nicoletti, M. (2018) "Bárbaros e infieles: proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945)", *HSE - Historia Social y de la Educación*, vol. 7, n° 3, octubre, pp. 204-231. Disponible en: <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/article/view/3077>

Ascolani, A. (2015) Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940), *Cuadernos de historia de la educación*, v- 14, n° 3, pp. 853-877.

Ascolani, A. (2017) Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930.1960), *Dialogía*, San Pablo, N° 25, pp. 43-68.

Baeza, B. (2009): *Fronteras e identidades en Patagonia central (1885-2007)*, Prohistoria Ediciones, Rosario.

Bandieri, S. (2005) *Historia de la Patagonia*. Bs. As., Editorial Sudamericana.

Bertoni, L. (1996) "Soldados, Gimnastas y Escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX", *Boletín del Instituto de Estudio de Historia argentina y latinoamericana "Dr. Emilio Ravignani"*, n° 13, primer semestre, pp.35-57.

Candia Da Silva, F. (2017) La escuela misional entre los mapuche: ensayos para una 'escuela indígena' en la Araucanía (1896-1924), *Anuario de Historia de la Educación*, Vol. 18, n° 2, pp. 146-162.

Casullo, F. – Gallucci, L. – Perren, J. (Comp.) (2013) Los estados del Estado. Instituciones y agentes estatales en la Patagonia, 1880-1940, Rosario, Prohistoria ediciones.

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

Delrío, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*. Ba. As., Universidad Nacional de Quilmes.

Duarte, D. (2014) Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888), *Páginas*, Año n° 6, N° 10, pp. 129-149.

Favaro, O. (2015) “Re-visitando el tema del estado-nación en la historia argentina. Reflexiones desde otro lugar: los territorios nacionales”, *Revista Pilquen*. Sección Ciencias Sociales, Vol. 18, Núm. 1. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/rt/printerFriendly/1382/html>

Fiore, A. (2016). Desalojo del '37. Indagaciones sobre el proceso de territorialización de la comunidad indígena Nahuelpan. *Revista Identidades*, vol 11, n° 9, pp. 80-91. Disponible en: <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2015/07/5-identidades-11-6-2016-fiori.pdf>

Fiore, A. (2019) “Las taperas hacen que no podamos olvidar el desalojo’. Memorias de expropiación territorial en Boquete Nahuelpan”, *RUNA*. Bs. As., Vol. 40, n° 1, mayo-octubre, pp. 101-112. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/runa/article/view/4994/5683>

Fiorucci, F. (2015) Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1880-1916), *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, Vol. 16, n° 2, pp. 88-92.

Herrera Labra, G. (2002) Los docentes indígenas. Breve historia, *Reencuentro*, N° 33, México, pp. 31-39.

Lisetti, L; Mecozzi, M. (2017) “Las escuelas en la dinámica político-cultural de los espacios de frontera” en *La Historia argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas*, tomo 2, Buenos Aires, Teseo, pp. 105-127.

Lobato, M. (2019) *Infancias argentinas*, CABA, EDHASA, pp. 28-29.

Masés, E. (2010) *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*, Buenos Aires, Prometeo

Méndez, L. (2011) (direc): *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia 1884-1945*, Rosario, Prohistoria.

Méndez, L y Poludbne, A. (2015) (comp). *Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Educación, museos y prácticas corporales en la Patagonia Norte, 1910-1955*. CABA, Prometeo.

Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938)

Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 5 (1), 55-78.

Nicoletti, M. (2009) Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la congregación salesiana: la construcción de los otros internos (1900-1930), *Tefros*, Vol. 7 N°1-2, diciembre.

Nicoletti, M. (2011) *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos*. Editorial Continente.

Perrén, J. - Casullo, F. - Galluci, L. (2013). *Los estados del estado*, Rosario, Prohistoria.

Pierini, M. - Rotman, S. (2009) La escuela como presencia del Estado Central en el Territorio Nacional de Santa Cruz, *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Puiggrós, A. (2003) *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

Sánchez, F. (1999): "El Internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista", Ponencia: *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, UNCo, Cipolletti.

Sarobe, José María (ed. original 1934) (1999) *La Patagonia y sus problemas. Estudio geográfico, económico, político y social de los Territorios Nacionales del sur*. Prologada por Ezequiel Ramos Mexía. Buenos Aires, Centro de Estudios Unión para la Nueva Mayoría.

Teobaldo, M. (2000) (Direc), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*, Rosario, ArcaSur.

Villalta, C. (2010) "La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales" en *Estudios en Antropología Social*, v. 1, N° 2, pp. 81-99.

Villar Laz, Carolina (2020) "La Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá (Territorio Nacional de Neuquén, 1937-1943): una experiencia de educación nacionalizadora, civilizatoria y asimilacionista", en *Identidades*, N° 19, Trelew, pp. 101 a 117 (en línea) <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2020/10/6-identidades-19-10-2020-1.pdf>

Zaidenweg, C. (2016) *Amar la patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*, Rosario, Prohistoria.

Zapiola, M. (2008). “¿Escuela regeneradora u oscuro depósito? La Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, 1905-1919” en GAYOL, Sandra y PESAVENTO, Sandra. *Sociabilidades, justicias y violencias: prácticas y representaciones culturales en el cono sur (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires - Porto Alegre, UFRGS - UNGS.

Fuentes históricas

EDUCACIÓN COMÚN en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Bs. As., Talleres Gráficos del Consejo de Educación, (1932)1934.

Exp.2257/C/936 – Informe sobre la jira de inspección por las escuelas de Neuquén de los vocales Nicolás A. Avellaneda y José Rezzano. Actas de las Sesiones del C.N. de E., Nº 6, celebrada el 3/2/1936. *El Monitor de la Educación Común*, Año LV, nº 758, febrero de 1936.

“Doctor José Rezzano, su fallecimiento”, *El Monitor de la Educación Común*, Año LXX, nº 928, abril de 1960, pág. 76-77.

“Palabras del presidente del Consejo [...]”, *El Monitor de la Educación Común*, Año LVI, nº 771, marzo de 1937.

Avellaneda, N.: “Ecos de la gira de inspección por las escuelas de la Patagonia”, *El Monitor, de la Educación Común*, LIV, nº 751, julio 1935, pág. 5.

Ratto De Henri, Laura. “Aldeas Escolares”, *El Monitor de la Educación Común*, año LIV, nº 753, septiembre 1935, p. 82-86.

Sarobe, José María. (1941) “La educación popular en la Argentina, país agrario”, *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año 28, nº 3-4-5, Mayo-agosto, pág. 436-456.

Recibido: 06/09/2021

Evaluado: 15/10/2021

Versión Final: 02/02/2022