

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://hse.hipatiapress.com>

Bárbaros e Infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945)

Agustín Assaneo¹, María Andrea Nicoletti Navarro¹

1) Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de cambio (Argentina)

Date of publication: October 23rd, 2018

Edition period: October 2018 – February 2019

To cite this article: Assaneo, A., & Nicoletti, M.A. (2018). Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945). *Social and Education History*, 7(3), 204-231. doi:10.17583/hse.2018.3077

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2018.3077>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License\(CC-BY\)](#).

Barbarians and Pagans: Educational projects for indigenous populations in North Patagonia (1890-1945)

Agustín Assaneo
*Instituto de Investigaciones en
Diversidad Cultural y Procesos de
Cambio (Argentina)*

Maria Andrea Nicoletti
*Instituto de Investigaciones en
Diversidad Cultural y Procesos de
Cambio (Argentina)*

Abstract

The presence of indigenous populations in education was erased in the Historiography in Argentina. Through silencing and disregarding the populations, the (National) Government managed to keep remainders of the “*Campana del Desierto*” out of sight during the incorporation process to citizenship through the education system. Nevertheless, after reading and analyzing the historical sources referred to this subject we could found special educational policies planned for the education of native inhabitants. That’s why the following article aims to investigate the institutions thought for the schooling of indigenous in north Patagonia during the first half of the XXth century. The methodology is based on a comparative case study, between the “*Escuela Agraria ‘San José’*” and the project of the *Aldea Escolar*. The first one in charge of the Salesians Congregation and the other thought by the Consejo Nacional de Educación. All along this research process we try to think about similarities as much as differences related to the conception regarding to natives that both the church and the State had.

Key words: History of Education, Patagonia, education for indigenous,



Bárbaros e Infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945)

Agustín Assaneo
*Instituto de Investigaciones en
Diversidad Cultural y Procesos de
Cambio (Argentina)*

Maria Andrea Nicoletti
*Instituto de Investigaciones en
Diversidad Cultural y Procesos de
Cambio (Argentina)*

Resumen

La presencia indígena es una de las grandes ausencias de la historiografía de la educación. A partir del silencio y la invisibilización estas poblaciones quedaron en los márgenes de los relatos sobre la construcción del sistema educativo. Sin embargo, al volver sobre los documentos históricos encontramos el desarrollo de políticas educativas concebidas específicamente para poblaciones originarias con la misión de “incorporarlos” a la nación, que siguieron al genocidio perpetrado por el Estado argentino a finales del S. XIX. Este artículo tiene como objetivo analizar las formas educativas que fueron concebidas para la educación de poblaciones indígenas en Patagonia norte durante la primera mitad del S. XX, a partir de un estudio comparativo de casos. Para ello hemos analizado dos experiencias educativas: la Escuela Agraria “San José” y el proyecto de la Aldea Escolar. La primera a cargo de la congregación salesiana y la segunda pensada por el Consejo Nacional de Educación. En el proceso estudiamos tanto los puntos comunes como las disidencias en torno a las concepciones sobre los indígenas que tuvieron las agencias estatales y eclesiásticas.

Palabras Clave: Historia de la Educación, Patagonia, Educación para Indígenas.



La historia de la educación en la Patagonia tiene como clivaje histórico las campañas militares iniciadas en 1879 que tenían el objetivo de eliminar a las poblaciones originarias que habitaban el territorio. El resultado de este proceso, para los que sobrevivieron a la conquista, fue la diseminación e invisibilización de las poblaciones originarias (Delrio, 2005), las cuales se vieron forzadas a entablar distintas formas de negociación con las agencias religiosas y estatales para subsistir, siempre en términos de subalternidad.

En este contexto, el campo educativo escolar se construyó a partir de la presencia de las agencias estatales y religiosas, esta última representada por la Congregación salesiana (Salesianos de Don Bosco e Hijas de María Auxiliadora). La implementación de la ley 1.420¹ tuvo características particulares en los Territorios Nacionales del sur. La distancia con el gobierno central, la dispersión de la población, la escasa infraestructura en un territorio recientemente conquistado movilizó a los "vecinos caracterizados" por un lado y a los Salesianos por el otro, para cubrir las demandas educativas. Desde la formación escolar, la educación para la ciudadanía política con un sentido patriótico y argentinizante fue uno de los motivos fundantes del sistema nacional de educación elemental. Tanto los Salesianos como el Estado ordenaron su sistema educativo en función de "la constitución de diferentes sujetos políticos y sociales" (Teobaldo y García, 2002, p. 27), en donde surgieron coincidencias sobre un mismo objetivo: la "ciudadanización" y la "argentinización" de la infancia en Patagonia a través de la escolarización.

Si bien la ley 1.420 fue un punto de conflicto entre el Estado nacional y la Congregación salesiana, el siguiente trabajo se centra en pensar la construcción del sujeto educativo para cada agencia y cómo determinó diversas propuestas para alcanzar sus objetivos "civilizadores". Por este motivo elegimos dos casos para profundizar: la Escuela Agrícola "San Miguel", creada por el salesiano Alessandro Stefanelli (1889) y la Aldea Escolar de Villa Llanquin (1941) por la acción conjunta de pobladores y agentes estatales. El objetivo es dar cuenta cómo en el período, que se extiende desde la conquista hasta mediados del siglo XX, los pueblos indígenas fueron incorporados al sistema educativo mediante formas pedagógicas alternativas relacionadas con contextos de ruralidad. En ambos casos se trata de pensar cuál fue el rol de la educación en procesos de

construcción identitaria y cómo el dispositivo escolar fue funcional a la "invisibilización" de los pueblos originarios.

Nuestro trabajo se enmarca en la historia de la educación desde un enfoque de la historia cultural para analizar los procesos educativos en sus continuidades y rupturas. Este enfoque es el que “mejor nos introduce en la cuestión de la historicidad del fenómeno educativo. Desde esta perspectiva, la educación se contempla como un bien de cultura, como síntesis de cultura, como individualizadora de cultura, como conservadora de cultura y como transformadora de cultura. En ese sentido la historia de la educación busca pensar cómo “cada sociedad, en cada época histórica, ha defendido una determinada concepción de la educación y unas formas de practicarla” (Guichot Reina, 2006, p. 16). Como investigación cualitativa, nos focalizaremos en el análisis de fuentes regionales (Lionetti, Castillo y Allori, 2014), partiendo de la microhistoria de la Aldea Escolar y la Escuela de agricultura salesiana en dos localidades: Villa Llanquin y Alejandro Stefenelli en Río Negro.

Para ello daremos cuenta del contexto histórico en la construcción del campo educativo estatal y confesional en el Territorio Nacional de Río Negro² y las categorías conceptuales referidas a los sujetos educativos para los pueblos originarios, mediante el análisis heurístico y hermenéutico de fuentes históricas relacionadas con estas agencias y de las escuelas referidas en particular. La comparación de estas dos instituciones en el período territorial rionegrino nos permitirá visualizar las continuidades y rupturas en el tratamiento de los pueblos originarios como sujetos educativos en modelos escolares de ámbitos rurales.

La Construcción del Sistema Educativo Rionegrino y las Conceptualizaciones de "Bárbaros, Salvajes e Infieles"

El Sistema Escolar Rionegrino: Estado e Iglesia

El mapa escolar rionegrino (ver Figura 1) comenzó a configurarse a partir de 1880 mediante la intervención conjunta del Estado central, la autogestión vecinal y la Congregación salesiana. Inicialmente se abrieron escuelas en Viedma, General Conesa y Guardia Mitre (luego Coronel Pringles), a las que siguieron las de los pueblos a lo largo del Río Negro entre 1880 y 1899. La

gran inundación del río Negro en 1899 arrasó a las poblaciones ribereñas y a las escuelas que debieron ser reconstruidas modificando el mapa escolar inicial.

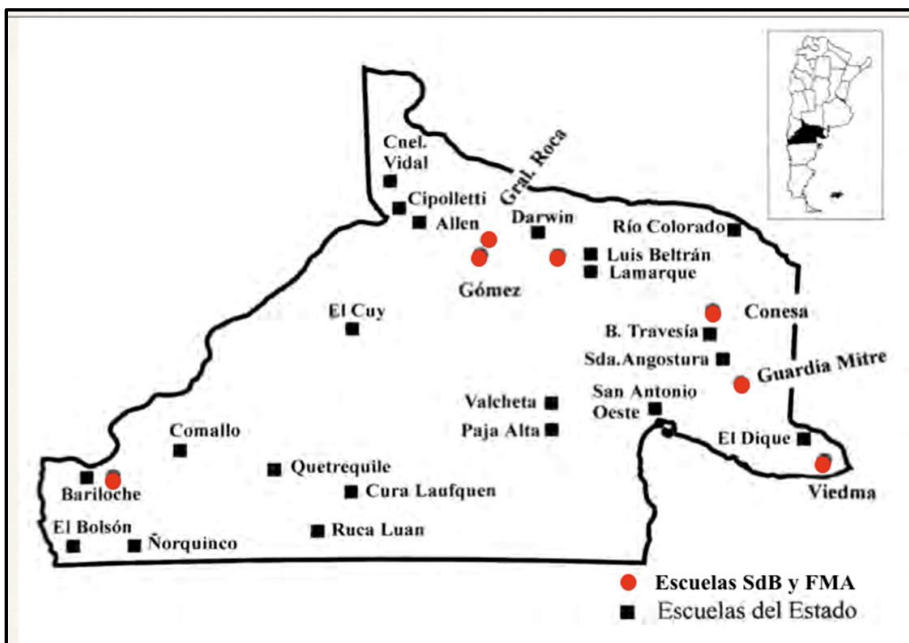


Figura 1. Mapa de las escuelas del Territorio Nacional de Río Negro hacia 1910, discriminado por escuelas estatales y salesianas (Teobaldo y García, 2002, p. 57)

La movilidad de la sociedad patagónica, las migraciones y la marginación de los pueblos originarios tras las campañas militares dejaron al descubierto el problema de analfabetismo (Díaz, 1915). Esta situación ocasionó que los vecinos acomodados, las autoridades locales y algunos colonos intensificaran sus demandas y realizaran gestiones para la creación de nuevas escuelas y nuevos maestros titulados. Entre los años 1900 a 1914 se crearon 22 escuelas oficiales, de las cuales merece destacarse la de Segunda Angostura, como escuela rural, que ofrecía albergue a indígenas y se modificaron las categorías de las escuelas de las ciudades principales: Viedma y General Roca. En las

escuelas rurales, la instrucción comprendía los tres primeros grados y se hacía especial hincapié en la enseñanza de los conocimientos prácticos (Teobaldo y Nicoletti, 2004).

El desarrollo productivo del Alto Valle, la zona frutícola más importante de Patagonia, a partir de 1930 a través del riego y el ferrocarril, la consolidación de Viedma como capital, el crecimiento de Bariloche de la mano de Parque Nacional y la creación de otros municipios incrementó el número de escuelas del sistema educativo. Por otro lado, el nuevo discurso ideológico de la dictadura militar, que derrocó al gobierno democrático de Hipólito Yrigoyen, abonó la idea de la educación que vinculaba a la escuela con el trabajo y con las corrientes pedagógicas que ponían su acento en los intereses y en la actividad del niño y se reorientó a reforzar la autoridad docente, el amor a la patria y el apoyo a la educación católica (Amuchástegui y Puiggrós, 1997).

La monopolización de la tierra en manos del sector dominante porteño que llevó adelante las campañas militares, consolidó la marginalidad de los pueblos originarios y el campesinado chileno migrante aplicando lo que Lenton denomina “piedad gubernamental” (Lenton, 1994) en estrategias coercitivas asimilacionistas, asistencialistas y homogeneizadoras, que arraigaron a la tierra a esta población en clave de subalternidad limitando la movilidad y asegurando la mano de obra.

Las escuelas³ privadas confesionales de la Congregación Salesiana monopolizaron la educación católica en Patagonia representando a la Iglesia. Mientras Juan Bosco, fundador de la Congregación, la consolidaba en Italia, gestionaba ante la Santa Sede la concesión de un territorio en el que “libres y sin ataduras” (Da Silva Ferreira, 1995), los Salesianos pudiesen establecer sus misiones con el fin de evangelizar “infieles” y fundar escuelas que formarían niños y jóvenes, blancos e indígenas, bajo una misma fe, como “honestos y buenos ciudadanos”. A pesar de los enfrentamientos iniciales con el Estado argentino por la educación, los Salesianos lograron mantener una situación de privilegio respecto de las misiones y la educación católica en la Patagonia, incluso más allá del período de creación definitiva de las diócesis sureñas (1934-1961).

Como el objetivo primordial de Don Bosco apuntaba a la “conversión y civilización” de los indígenas patagónicos, el emprendimiento salesiano se centralizó en un primer momento en los habitantes originarios de la zona,

que se encontraban, al momento de la llegada de los misioneros, en pleno proceso de destrribalización y marginación.

Los Salesianos y su rama femenina, las Hijas de María Auxiliadora, se establecieron en la parroquia de Carmen de Patagones en 1880. Codo a codo con los Salesianos, las Hermanas hicieron misiones rurales y urbanas y desempeñaron su tarea educativa en sus colegios y oratorios. Desde allí extendieron sus misiones itinerantes a las poblaciones ribereñas del río Negro y a los fortines en torno a los cuales se agrupaban los indígenas sobrevivientes. Con las escuelas de Artes y Oficios y de agricultura, los Salesianos instalaban en materia educativa en la Patagonia un perfil que los diferenciaba de las escuelas del Estado y los posicionaba como precursores de la educación práctica en la región. El Estado reconocía el “éxito en la enseñanza de los niños y jóvenes de artes y oficios mediante sabios programas de estudios teórico-prácticos” (*Colegio Salesiano “General Belgrano”, 1938*). Aunque sus colegios desarrollaban la currícula estatal y eran inspeccionados por agentes del Estado, la Congregación utilizaba sus propios textos escolares, escritos y editados por ellos mismos y un sistema pedagógico propio y distintivo: el sistema preventivo⁴.

La presencia salesiana fue combatida en algunos territorios más que en otros, en el contexto de la polémica nacional sobre la educación estatal y religiosa y en el marco de la formación de los Estados y las leyes laicistas. En la Patagonia, mientras el Estado iba tras las demandas de la población, la Congregación supo captar las necesidades educativas y sociales de las poblaciones urbanas y atender la precaria situación de los indígenas sometidos y los campesinos chilenos en el ámbito rural. La polémica entre la educación estatal y católica se reflejó en el Territorio patagónico durante la aplicación de la ley 1420, entre los Salesianos y el cuerpo de Inspectores Nacionales (*Nicoletti y Navarro Floria, 2004*).

Las estrategias discursivas de ambos actores, en función de la defensa de cada institución, suscitó argumentaciones contrapuestas con el fin de lograr sus propias construcciones identitarias sobre las escuelas del Estado y las escuelas Salesianas. Los Salesianos ofrecieron en ese sentido una alternativa que resultaba menos costosa al Estado, estableciéndose así una relación de mutua conveniencia que no soslayaba los enfrentamientos políticos e ideológicos. Con un argumento eminentemente práctico tanto en relación al sistema educativo como a las misiones, los Salesianos argumentaban que su

Obra traía además de ventajas directas “*una gran economía para el erario público*” y que los funcionarios del Estado les habían abiertamente confiado las colonias indígenas. Esta posición, argumentaban, parecía ser compartida por funcionarios como el mismo general Julio Roca, a quien “*nadie puede inculpar de partidario del clericalismo*” (Marabini, 1906, pp. 25 - 35).

Las Conceptualizaciones de "Bárbaros, Salvajes e Infieles"

Desde la sanción de la Constitución en 1853 el Estado argentino identificó a los pueblos originarios como una amenaza para la seguridad nacional y los intereses del país. Esta asociación de indígenas como peligro encontró distintos discursos que sustentaron las prácticas de exterminio simbólico y cultural. Para los grupos que sobrevivieron a las campañas militares del último cuarto del S XIX se siguieron distintas políticas de sometimiento desde el Estado, que fueron desde la incorporación como mano de obra en la marginalidad del sistema hasta el exterminio en campos de concentración. En este contexto continuaron siendo clasificados como “Salvajes”, “Incivilizados” e “Infieles”, dependiendo de qué agencia pusiera la mirada en ellos. Tanto Estado como Iglesia impusieron políticas para la “incorporación” a la sociedad de estos grupos indígenas, quienes, a su vez, debieron encontrar estrategias de supervivencia y resistencia (Lionetti, CastilloyAllori,2014). Las representaciones mencionadas se transformaron en estrategias de invisibilización y tuvieron su repercusión en la sociedad, donde se fueron naturalizando ciertos sentidos que perviven hasta el día de hoy. La oposición dicotómica de “civilización” y “barbarie” funcionó como un estímulo ideológico para combatir el orden que se presentaba como opuesto al progreso propugnado por la clase política desde Sarmiento en adelante:

La concepción del progreso no era por entonces la de un proceso naturalizado e inexorable sino que requería de la colaboración activa de la sociedad y del Estado, su opuesto, la barbarie, observaba las mismas características. No se trataba de un vacío sino de un orden alternativo al del Estado dominante, que debía ser tomado en cuenta y combatido eficazmente”. (Navarro Floria, 2001, p. 351)

Una vez terminadas las campañas militares (1879-1884) estas calificaciones continuaron asociadas a características peyorativas que identificaron a los pueblos originarios como entidades del pasado y en vías de extinción y a la Patagonia como “desierto” (Navarro Floria, 2011). Sin embargo, las estrategias gubernamentales para el tratamiento de las poblaciones indígenas pasaron al plano de lo simbólico, dando como resultado la invisibilización y su incorporación en términos culturales a la civilización occidental y cristiana. El objetivo que se perseguía era la nacionalización de estas poblaciones, que en muchos casos aceptaron o buscaron la inclusión en estos términos.

Dentro del contexto de los primeros años del S XX las agencias estatales y eclesiásticas se encargaron de forma alternada o conjunta de la educación de las poblaciones indígenas, principalmente en los espacios correspondientes a los Territorios Nacionales. La educación patriótica formaba parte de la política del Consejo Nacional de Educación, como discurso hegemónico para nivelar a los “desiguales”, aunque “...también estaban los que, siguiendo la línea del *Progreso* liberal y el esquema de *civilización o barbarie*, negaban directamente la inclusión (...) al sistema escolar por primitivos e ineducables” (Teobaldo y García, 2000, p. 178).

Lo que se discutía era la posibilidad de educarlos, poniendo en duda su capacidad de aprendizaje partiendo de la consideración de minoridad que la Constitución les otorgaba a estas poblaciones. Cualquier marca de diferencia era tomada por muchos docentes o inspectores como una excusa para dudar sobre la educabilidad de los estudiantes indígenas. El ser callados y apáticos, vivir de manera nómada o simplemente ser pobres podía ser tomados como características que explicaban el fracaso escolar y quitaban responsabilidad sobre la tarea docente. Juan Benigar relata en uno de sus libros una situación escolar que ilustra cómo un docente justifica la falta de avances en su tarea frente a un inspector:

He oído, sí, echar la culpa del poco aprovechamiento de la enseñanza a los cortos alcances de los niños camperos. Hay en cierta región del Territorio del Neuquén una escuela concurrida exclusivamente por niños indígenas (...) como el inspector en una de sus visitas reparara en el pobre adelanto de los pupilos el maestro se disculpó con la

absoluta falta de memoria de los indiecitos. (Benigar, 1978, p. 46)

No fue sino hasta la década de 1930 que los pueblos indígenas comenzaron a ser reconsiderados, de forma estereotipada, como parte de los movimientos nacionalistas que buscaban reinventar el sentido de la “argentinidad” posando la mirada en el interior del país. La Historia nacionalista consideraba a los indígenas como parte de un pasado extinto, eliminando así la historicidad de su pueblo e incorporando selectivamente alguna de sus costumbres al folklore argentino. Entre estas manifestaciones se encuentra la creación en el año 1944, de la “Comisión de Folklore y Nativismo”, que tuvo a su cargo la recopilación de expresiones tradicionales de las culturas populares del interior del país con el objetivo de “*conocer sus orígenes, influencia en la formación espiritual de la raza, desarrollo, arraigo, pervivencia...*” (Consejo Nacional de Educación, 1944, p. 148). Esta mirada renovada sobre las culturas indígenas les dio cierto grado de visibilización en las escuelas, pero sin alterar la condición inferioridad intelectual y sin conceder crédito alguno a la educabilidad de los estudiantes indígenas.

El indígena “infiel”

Dentro de estos proyectos homogeneizadores que buscaban resolver la “cuestión del indio”, la prédica de la religión católica se insertó como constitutivo de un proyecto social, como instrumento de uniformización, como pilar de cambio cultural, como puerta de entrada a la “civilización”, como metodología educativa y como “conversión” a la nueva fe. “Educación universal, uniformización lingüística, unificación de la memoria histórica, expansión de las prácticas asociativas y consolidación del sistema eleccionario fueron cinco de las vías fundamentales –que no únicas- para la construcción de la homogeneidad. Se trató en algunos casos de reivindicaciones colectivas y en otros de imposiciones coercitivas en términos sobre todo ideológicos. Pero las sociedades no dudaron incluso en recurrir a medios físicos para imponer la uniformización” (Quijada, 2000, p.30-31).

Don Bosco, el fundador de los Salesianos, justificó su plan de “evangelización y civilización” en su obra “La Patagonia e le Terre Australi del Continente americano”, escrita con su secretario Giulio Barberis y presentada al Colegio Propaganda Fide en 1876 (Bosco y Barberis, 1876). Allí, utilizando conceptos de Alcided’Orbigny, su fuente principal, referidos al ambientalismo y la capacidad de aprendizaje, Don Bosco avanzó sobre la necesidad de educación de los indígenas en una moral cristiana que los insertara en la sociedad civil. Pero se apartó del concepto de “insumisión natural” justificando con principios históricos y teológicos, los postulados científicos de d’ Orbigny. Para Don Bosco el no sometimiento podía explicarse con la actitud violenta de los blancos con los que tuvieron y tenían contacto los indígenas y con un agente externo a sus fuerzas que no les permitía ver la luz de la fe: el demonio. De esta manera don Bosco justificó con argumentos teológicos, postulados antropológicos que derivaron en una conceptualización alternativa en su tiempo: la el indígena “infiel”, cuyos puntos básicos fueron: la afirmación de la unicidad del género humano (monogenismo), la defensa de la dignidad intrínseca de todas las personas, y la asignación de la culpa de los “hábitos salvajes” al Demonio (demonización) (Nicoletti y Navarro Floria, 2002). Así la ignorancia de la fe exculpaba a los indígenas, y apartaba de este concepto la falta de inteligencia y la naturaleza indómita.

Tomando el postulado antropológico del paralelismo ambientalista y las condiciones culturales, Don Bosco insistió sobre las posibilidades de aprendizaje de cada grupo indígena y la necesidad de “civilizarlos” por medio de la evangelización y la educación para lograr su inserción social en claves de sumisión y moralización católica. El “salvaje” o “bárbaro” fue reemplazado por “el infiel” en su proyecto de formar “buenos cristianos” y “buenos ciudadanos” (Nicoletti, 2005). La educación fue sin duda un brazo funcional a ese propósito uniformizador, en un territorio en el que el Estado argentino acababa de ocupar un espacio al que se proponía “argentinar”. Don Bosco ya había enunciado tajantemente que sólo mediante la educación se podía ayudar a la inserción de los indígenas en una nueva sociedad, a través del desarrollo pleno de una humanidad cierta pero aún no “civilizada”.

Modelos Escolares en la Ruralidad Rionegrina: La Escuela Agrícola "San Miguel" (1889) y la Aldea Escolar de Villa Llanquin (1941)

Modelos Estatales Rurales

El espacio rural en Argentina fue vinculado al atraso social y productivo en contraposición al progreso que representaban las ciudades. Para la clase política de la generación del '37 y del '80 el *desierto* engendraba todo tipo de caracteres sociales indeseables (Navarro Floria, 2001) y por ello debía ser erradicado a través de la *civilización* y la *argentinización* del espacio. Dentro de este modelo de disputa territorial la escuela tuvo un lugar privilegiado como única institución en llegar a poblaciones aisladas. Sin embargo, en un país que entendía que la ruralidad en los Territorios Nacionales era sinónimo de atraso es necesario indagar en la construcción histórica de estas escuelas sus características diferenciales. La escolarización de lo rural no se encontraba libre de tensiones. Al pensar en una educación específica para estos espacios se estaría resignando a una instrucción de carácter universal en pos de una regionalista, privando a los alumnos de participar en una supuesta cultura universal que era la propia de las escuelas urbanas. Esta discusión fue fundamental hacia principios del siglo XX, aunque la influencia de las corrientes escolanovistas y el agotamiento del modelo escolar fundacional inclinaron la balanza hacia la adaptación regional y a la enseñanza de saberes prácticos propios de lo rural.

En este sentido, podemos identificar, al menos, tres problemáticas comunes que aparecen en los discursos sobre las escuelas rurales y en los proyectos de modernización para las mismas.

En primer lugar, el problema de generar arraigo en las poblaciones rurales al lugar de pertenencia, es decir, evitar la tendencia del flujo de los habitantes del campo a la ciudad.

En segundo lugar, la preocupación por la erradicación del analfabetismo, que era concebido como el mal propio del atraso y la barbarie. En términos dicotómicos era concebida la alfabetización inicial como la forma de superar las condiciones adversas que se le adjudicaban a lo rural. La escuela rural no sólo debía instruir a las poblaciones, sino convertirse en motor de cambio social para las comunidades. Eso explica que las figuras escolares y los roles fueran resignificados de tal modo que los docentes y el personal directivo de

las escuelas se convertirían en ejemplo de vida para los estudiantes y también para las familias. Los significados asociados al analfabetismo excedían por mucho el iletrismo y se asociaban a una posición de atraso en la jerarquía social.

Por último, la influencia del ambiente familiar era considerada como un factor de riesgo. El diagnóstico que realizaban muchos de los funcionarios del CNE o los inspectores escolares coincidía en atribuir las condiciones de atraso a los *vicios* que tenía las poblaciones rurales. En una nota sobre escuelas experimentales rurales un maestro describía a sus alumnos en términos degradantes: “El niño de campaña es un ser física y moralmente inferior. (...) No puede pedirse que el niño reciba buenos ejemplos si la familia no descansa en los sólidos vínculos del matrimonio” (Reynoso, 1936, p.65). La cita ilustra bien el pensamiento de época, que confiaba en la todopoderosa intervención de la escuela y en la aislación del medio para educar.

Dentro de los espacios rurales existieron distintos tipos de escuelas que buscaron dar respuesta a estas problemáticas específicas de dos maneras contrapuestas: fijando a la población alrededor de la escuela o moviéndose con las poblaciones. El segundo grupo corresponde a los modelos de escuelas ambulantes que no serán abordadas en este caso, pero que vale la pena mencionar, porque fueron relegadas por las políticas educativas en pos de las escuelas sedentarias.

Las escuelas hogar se institucionalizaron mediante la Ley 12.588 de Ayuda Escolar, sancionada el 30 de septiembre de 1938. La misma establecía “que en los hogares escuelas (sic) se impartirá la enseñanza primaria exigida por los programas oficiales (...) además impartir una enseñanza complementaria que inicie a los niños en la educación para el trabajo”. Cuando se planteaba el tipo de enseñanza de estas escuelas se encontraba presente la tensión entre una educación práctica regional y una educación intelectual de carácter universalista:

Las escuelas hogares no son escuelas de oficios, pero de ellas deben salir los niños no solamente con el mínimo de instrucción intelectual, sino con la ejercitación necesaria para manejar las herramientas de carpintería, de jardinería, principales útiles agrícolas y aquellos instrumentos de uso frecuente de la vida cotidiana.

Manejar una herramienta supone habilidad manual y algo más importante aún: La inteligencia para utilizarla y el desarrollo de aptitudes psicofísicas. Es instrumento valioso educación mental y crea al propio tiempo hábitos morales. (Consejo Nacional de Educación, 1941).

Se resolvía entonces que el trabajo manual debía ser un espacio pedagógico en sí mismo y eso no implicaba que fuera preparativo de un oficio o un saber específico, sino que el trabajo en sí mismo “moldeaba” el carácter y preparaba para la vida en el medio rural. De esta forma, se suponía que los estudiantes aprenderían una “cultura” del trabajo que su medio natural les estaría negando. Esta lógica se encontraba presente en los modelos de la educación rural como lo era el proyecto de la Aldea Escolar.

La construcción de las Aldeas Escolares fue pensada desde la década de 1930 como solución definitiva de todos los problemas que se le atribuían a los espacios rurales de los Territorios Nacionales. Como proyecto es posible rastrearlo, principalmente, en los escritos de José M. Sarobe y en Ramón J. Cárcano, quienes propusieron este modelo escolar para completar el proyecto inconcluso de las leyes 1.420 y 4.874⁵ de instruir a todos los habitantes de la Nación, donde la educación no se adaptaba a las necesidades del territorio. En este sentido, entendían que la escuela estatal se encontraba con límites insalvables frente a la imposibilidad de llegar a las partes más alejadas del país, donde las poblaciones tenían un alto grado de diseminación y la influencia educativa no hacía efecto debido a lo que entendían como los “vicios” de los habitantes rurales. Por ello es que propusieron crear internados escolares que no sólo nuclearan a los estudiantes, sino que también lo hicieran con las familias, para enseñarles una nueva cultura del trabajo y aislarlos de los males propios de su medio:

Existe en el país un fuerte contraste, entre el nivel de instrucción de las ciudades y centros urbanos y el estado de la población rural diseminada. Una capa reducida, superior por sus gustos y cultura, y una gran multitud campesina ineducada, menesterosa y sin ideales. Falta en ella la levadura de la escuela primaria.

Es indispensable sacar a la escuela de campaña de su estado actual, y dotarla de un programa escolar que concentre en las tareas de la vida

del campo los más nobles temas de la vida del hombre. (Cárcano, 1933)

Seguía presente, de esta forma, la idea de que el “desierto” engendraba el atraso y negaba el desarrollo a las poblaciones. Se concebía así que la escuela y la educación fueran factores de desarrollo en sí mismo, cambiando la realidad social de los parajes a partir de la enseñanza de una nueva forma de vida que los alejara de su forma tradicional de habitar y los formara para la explotación de los recursos naturales que el país poseía. Por eso, es que en este proyecto la cesión de tierras era condición necesaria para su ejecución. Teobaldo analiza que en este formato escolar “... la escuela actuaría como centro de atracción disciplinando la fuerza de trabajo y (...) la pequeña propiedad cedida a las familias serviría no sólo como garantía de subsistencia, sino también, de la asistencia escolar” (Teobaldo, 2000). Sin embargo, este proyecto no tuvo en cuenta la distribución real de la tierra y las problemáticas por el acceso que tuvieron los habitantes de zonas rurales más pobres. Las tierras productivas de mayor calidad eran acaparadas por sectores terratenientes con capital para acceder a ellas. Por este motivo, la idea en sí de generar el autosustento no podía resolverse exclusivamente con educación rural.

El Modelo de Educación Salesiano para el Medio Rural

La categorización de “infiel” reforzó la necesidad que advirtieron los misioneros de “civilizar”, evangelizar y educar. Traducido en términos concretos, esto significaba vivir en poblado con casa y familia, cultivar la tierra, criar ganado, respetar la propiedad ajena y administrar los bienes "... con el fin de enseñarles este cultivo y el del ganado para habituarlos poco a poco al trabajo, al aseo y a la economía" (ACS, 1915, p.2). La clara relación entre "civilización y conversión" aparece en los escritos salesianos que enfatizaban cómo debían enseñarles primero a trabajar la tierra para lograr después el adoctrinamiento, cuyo éxito parece ser una consecuencia del aprendizaje de la agricultura (ACS, 1916). Por ello, centraron sus proyectos en la idea que "es necesario para vivir civilmente especialmente la agricultura, la más indispensable para la vida cotidiana y en tanto instruirlos en la religión cristiana" (Chiara, 1881, p. 1)⁶. Muchos de los proyectos de los

misioneros tomaron como base el desarrollo de la agricultura, en su sistema educativo para la "civilización" de los indígenas. El padre Milanesio presentó al gobierno un plan reduccional para los indígenas patagónicos "con el fin de enseñarles este cultivo y el del ganado en el arte de cultivar la tierra", para ello proponía traer familias europeas "tanto por su buena moral como por sus conocimientos en el arte de cultivar la tierra", cuyo jefe de familia desempeñaría el rol de "*maestro práctico de agronomía*". De esta manera el surgimiento de escuelas agrícolas, de arte y talleres fueron un complemento novedoso e importante al sistema educativo patagónico.

La labor educativa agrícola presentaba, pedagógicamente hablando, para los Salesianos la ventaja de tener "siempre trabajo útil y alternado, ya en la chacra o quinta, ya en el tambo, quesería y ganadería, y de tener siempre trabajo productivo para la casa y sus habitantes". En ella se contemplaba también la educación elemental, ya que:

... la promoción a las clases y faenas agrícolas (según el Programa especial del Establecimiento) se hará regularmente después que el alumno haya cumplido los doce años y haya cursado al menos el segundo año de las Escuelas Comunes. Los cursos de agricultura comprenden también las asignaturas de las demás clases hasta sexto grado (ACS, 1916).

Por otro lado la situación de la población indígena fue una de las causales más importantes para propiciar la educación agrícola-ganadera, debido a que:

muchos dueños y arrendatarios y los titulados los explotan colocándoles impuestos (...). Sus antepasados les dejaron por derecho consuetudinario el suelo en que nacieron pero la moderna civilización desconoce este derecho, se los quitan, los derechos los estrechan y los reducen a las últimas miserias convirtiéndolos de buenos en malos y enemigo del hombre civilizado. (ACS, 1902).

La Escuela Agrícola Salesiana de Stefenelli

Como vimos, los Salesianos tuvieron como objetivo en la Patagonia el desarrollo de las escuelas de agricultura en el campo educativo. La necesidad

de obras sistemáticas de riego en los valles norpatagónicos se hacía sentir desde el establecimiento mismo de las colonias, y había sido objeto del interés de los Salesianos desde su llegada a la región. Uno de ellos, AlessandroStefenelli (1864-1952), fue pionero de las obras de emparejamiento y canalización en la Colonia Roca y fundador de una escuela agronómica y de un observatorio meteorológico. El visitador extraordinario del Rector Mayor salesiano Pietro Ricaldone atendió especialmente, de acuerdo a su conocimiento y experiencia, a las escuelas de agricultura⁷, proponiendo reformas en el caso de la escuela de General Roca (ACS, 1908, p. 44), cuando hizo su visita en 1909 para evitar que los jóvenes no se fueran a las ciudades en busca de trabajo. Especialmente los visitadores aconsejaron centralizarse en las escuelas de artes y oficios y agricultura, porque el Estado no lo hacía y porque aseguraba que los jóvenes patagónicos se formaran en sus lugares de origen y en tareas que redundaran en un beneficio social inmediato.

El padre AlessandroStefenelli destinado al Alto Valle fundó en 1889⁸ en General Roca la escuela primaria “San Miguel”, a pedido de las autoridades de la ciudad ya que la escuela estatal estaba cerrada por falta de maestros. Hacia 1890 comenzó a construir una casa con tres edificios (colegio agrícola y ampliación de la escuela primaria, internado para alumnos, casa para la Hijas de María Auxiliadora y templo parroquial). De este conjunto de edificios sólo se mantuvo en pie tras la inundación de 1899 el colegio y escuela agrícola. Este colegio primario con internado fue sede de la escuela agrícola, de la posterior escuela agrotécnica, de la escuela de orientación vocacional y actualmente de la escuela primaria mixta (*El colegio que sobrevivió a las aguas, 2005*).

Stefenelli decidió reconstruir el colegio "San Miguel" y compró cien hectáreas a pocos metros del canal que se sumaron a las doscientas que le donó el presidente Roca. Según declaraba, lo hacía “a beneficio de los hijos de indígenas y otros jóvenes pobres” (*Stefenelli, 1899*). El salesiano continuó la misma idea de educación y "moralización" mediante la instrucción y el trabajo, en una zona en la que existían:

un crecidísimo número de familias indígenas, cuyos hijos están criándose en la escuela de sus padres, naturalmente indolentes e inmorales y muchos de ellos viviendo de la rapiña a expensas del

industrial ganadero. La escuela agrícola podía, según Stefenelli, "proporcionar buenos agricultores, sea para atender a las propiedades que consiguieran ellos mismos o a fundarse, sea para el servicio de los dueños de establecimientos agrícolas o ganaderos que necesitan estos elementos, hoy tan escasos". (Stefenelli, 1899).

De allí que la educación rural en las escuelas resultara de vital importancia para completar el proceso educativo salesiano. Entre 1907 y 1910 se constituyó la cooperativa de riego de General Roca, la escuela de Agricultura sostenía y mantenía a sus alumnos con el rendimiento de sus cultivos. Pero hacia 1913 el Gobierno expropió las hectáreas donadas a Stefenelli "probablemente por las solicitudes y operaciones económicas y políticas por parte de los terratenientes (...). El proyecto preveía la realización de una estación experimental de agricultura y de un vivero" y Stefenelli tuvo que trasladar a todos los huérfanos e internos de la casa. "Dada la gran disponibilidad de vastas áreas agrícolas queda la duda del porqué de la expropiación justamente de los terrenos de la Obra Salesiana" (Romano, 2014, p. 258)⁹. Stefenelli retornó a Italia en 1914 (*Crónicas de la Casa San Miguel, 1914, p.11*), pero falleció recién en 1952 y en su carta mortuoria el cronista hace referencia a la escuela agrícola en la que "todo funcionaba de maravilla bajo la dirección del hábil maestro los alumnos eran numerosos y anualmente salían de la escuela un buen número de técnicos agrícolas que encontraban un buen puesto" (Romano, 2014, p. 257). Sin embargo, el superior del padre Stefenelli, José Vespignani criticaba el funcionamiento de la escuela agrícola

Desde el punto de vista material promete mucho, por más que el director -hombre, en general, de buenas ideas- necesita que se lo frene en los gastos, especialmente en la adquisición de máquinas innecesarias.

La educación que se les proporciona a unos diez muchachos es en verdad deficiente, bajo el aspecto moral, religioso y más todavía intelectual. (Vespignani, 1909, p. 365).

La Aldea Escolar de Villa Llanquín

La Escuela N° 150 se fundó en el territorio de Río Negro en el año 1941. Se encontraba ubicada en la margen rionegrina del Limay a unos 15 km de su nacimiento, este pueblo era habitado por familias de origen mapuche que fueron relocalizadas luego de la conquista militar de la Patagonia. El poblado lleva el nombre de Ignacio Llanquin, quien se estableció en la zona junto a su familia hacia la década de 1890, luego de haber sido baqueano del Gral. Villegas. Esta familia pudo construir importantes vínculos con las agencias de la época, al punto de dar nombre al paraje, inicialmente conocido como Costa del Limay, debido a que donaron las tierras para el emplazamiento de la escuela. Manuel Llanquin, hijo de Ignacio, era el encargado de negociar con los comerciantes de Bariloche, sobre todo con Jarred Jones (dueño del almacén de ramos generales), y fue quien estableció vínculo con el mayor Napoleón Irusta, quien puso a la agrupación militar de Bariloche a disposición del poblado para ayudar con la construcción de la escuela. A partir de la construcción del edificio escolar se constituyeron los rituales patrióticos como la bandera nacional, la jerarquía militar y las canciones patrias.

La comunidad del paraje solicitó al Estado la creación de la escuela pública, adelantándose a su intervención y demandando su participación para hacerse cargo de la organización del establecimiento y de proveer un docente. “... La escuela fue instalada en el lugar a solicitud de ellos (los indígenas) y por su empeñosa gestión” ([Libro de Inspección de la Escuela N° 150](#)), aunque fue el Estado, a través de los inspectores, quien buscó implementar uno de los modelos de educación rural narrados anteriormente: la Aldea Escolar. En este proyecto se preveía la entrega de 100 hectáreas para la construcción del edificio escolar y las casas de los pobladores que enviaran sus hijos a la escuela.

Aunque este modelo buscaba ser inclusivo de la población rural indígena históricamente excluida, los agentes educativos continuaban considerando a los niños, a partir de una desconfianza generalizada hacia sus posibilidades, como “niños silenciosos que temen reír o cantar” y “apáticos”, mientras que a sus familias las veían como “... pobres que no pueden dar a sus hijos lo necesario para la escuela” ([Libro de Inspección de la Escuela N°150](#)).

La escuela tuvo las características de otros establecimientos primarios rurales que combinaban las primeras letras con la enseñanza de tareas propias de la vida cotidiana. Si bien no se especializó en la educación

agraria, como lo había hecho la escuela de Stefenelli, permanentemente su buscaba educar para la vida rural y la formación orientada hacia la práctica con *adaptación regional* fue el centro durante los primeros años de funcionamiento de la misma. Esta tendencia era impuesta y promulgada por docentes y, sobre todo, por inspectores, que a través de las visitas dejaban indicaciones que señalan la necesidad de que los programas de enseñanza se adapten al medio rural, así como también las formas prácticas en que cada escuela debía poner en marcha estos cambios. Entre otras cuestiones, en la Aldea Escolar se establecieron espacios destinados a la agricultura mediante el cercamiento y la parcelación, pero aun así se presentaba como problema “la falta de un cerco malogra todos los trabajos que se realizan, el ganado es el mayor enemigo de la huerta y jardín escolares” y era “imprescindible para que la población y la escuela puedan desenvolverse cómodamente, la construcción de un canal de riego” (*Libro de Inspección de la Escuela N°150*).

Aún así la acción educativa de la escuela no se agotaba en la adaptación regional y en la orientación hacia actividades agrícolas, sino que el objetivo final era la *civilización* de la población. Por este motivo podemos entender que la misma instalación del edificio con características arquitectónicas urbanas fuera entendida por los inspectores como una “presencia civilizadora”, como señala el inspector Juan Carlos Chirinos al destacar la construcción del mismo “su hermoso local ha de ser por sí medio de educación para los niños de esta zona, descendientes de indígenas”. De esta forma, para el caso de la Aldea Escolar toda la instrucción organizada por la currícula debía tender a revertir el carácter indígena de la población que era considerado la marca del atraso. El trabajo rural era un medio para tal fin y no un fin en sí mismo.

Conclusión

En este trabajo hemos analizado desde la historia de la educación regional modelos educativos para los espacios en el territorio de Río Negro, que ejemplificamos a través de la Escuela Práctica de Agricultura del Padre Stefenelli y del proyecto de Aldea Escolar en Villa Llanquin. Desde una perspectiva microhistórica pudimos observar los procesos de exclusión e

inclusión en términos de subalternización de las poblaciones originarias como sujetos escolarizados.

Hemos observado continuidades entre los objetivos de las agencias estatales y salesiana en términos de argentinizar, civilizar y homogeneizar al “otro interno” (Delrio, 2005). Si bien difirieron en la consideración del sujeto educativo indígena de “bárbaro y salvaje” por parte del Estado y de “bárbaro e infiel” por parte de los Salesianos los modelos educativos rurales para ambas agencias presentaron más similitudes que diferencias, ya que ambas compartieron un mismo objetivo de homogeneizar, argentinizar y “civilizar” el territorio. En ambos casos se proyectó una educación orientada por el trabajo manual y agrícola como la forma privilegiada de educar a quienes se concebía en términos de minoridad ante el Estado y en términos de incapacidad intelectual generando así una propuesta educativa:

Es un hecho notorio y paradójico que las agrupaciones indígenas que viven en el patriarcado bajo la autoridad de un cacique que, en medio de su rusticidad, hilan y tejen ponchos, mantas y otras prendas y hacen otras manualidades con arte apreciable, al extremo que sus manufacturas son buscadas y se cotizan en el comercio. En cambio los indios dispersos de las cercanías de las poblaciones blancas carecen de todo arte, son absolutamente ignorantes, miserables y regresivos al extremo que se convierten en mala vecindad, pues ejercitando su natural instinto de cazadores se hacen rateros de animales domésticos.

Por eso he insistido antes los Inspectores y maestros en la necesidad de que ellos sean los portadores de la civilización especialmente en aquellos páramos extremando la enseñanza manual alrededor de la cual pueden girar con provecho toda la enseñanza elemental que la ley exige y que en la forma abstracta es dura tarea y difícil alcance para niños ateridos y mal alimentados.

Esta percepción del Estado hacia los sujetos educativos indígenas sostiene que la educación elemental práctica es el camino adecuado para la civilización y el progreso, a partir de fijarlos a la tierra en una forma de vida sedentaria y en calidad de inferioridad social. Como afirmaba Stefanelli: para “... atender a las propiedades que consiguieran (...)” o para “(...) el

servicio de establecimientos agrícolas y ganaderos” (Stefenelli, 1899), es decir, como trabajadores rurales. Ambas agencias refuerzan el estereotipo de individuos “naturalmente indolentes e inmorales”(Stefenelli, 1899) naturalizando aquellas características de trabajo funcionales a la ruralidad como el aprovechamiento de los recursos naturales, la relación ancestral con la tierra, el instinto de caza, etc. Los modelos educativos propiciabanla “reinserción” al medio rural en los márgenes del sistema económico, a la Nación en clave de minoridad y a la sociedad territorialiana de forma subalternizada.

La principal diferencia que encontramos en ambos modelos pasaba por la conversión a la fe católica para los Salesianos, mientras que para el Estado la argentinidad y el patriotismo eran el conjunto de valores morales en los que había que educar.

La obra de Stefenelli, desde fines del S XIX y la escuela agrícola de principios del S XX fueron funcionales a esta idea de civilización y progreso atravesada por los valores cristianos. El proyecto de Aldea Escolar de Villa Llanquin concibió un mismo sujeto educativo que, aunque no mencionara la obligatoriedad de la conversión al cristianismo, coincidía en términos estructurales con la propuesta pedagógica salesiana.

Notas

¹ La Ley 1.420 es considerada la piedra fundamental en materia de política educativa ya que fue la primera legislación que apuntó a la creación de un sistema escolar primario sobre las bases de la gratuidad, la obligatoriedad y neutralidad en términos religiosos. Su principal impulsor fue Domingo F. Sarmiento, un político y escritor de larga trayectoria, que disputó intensamente contra las posiciones de los legisladores católicos por la no inclusión de la religión en las escuelas y la creación de un sistema de instrucción pública.

²También conocidos como Gobernaciones, los Territorios Nacionales fueron entidades administrativas centralizada subnacional que dependían directamente del Gobierno Nacional. Se caracterizaron por las imposibilidad de sus habitantes de poder elegir sus propias autoridades, sin embargo, a pesar de no gozar de los derechos de ciudadanía sí tenían las mismas obligaciones, lo que algunos autores entienden como una “minoridad”. Fueron concebidos como territorios de frontera en proceso de nacionalización.

³También debe comentarse que el sistema privado no confesional fundó escuelas especiales y particulares a través de la gestión de los "vecinos caracterizados" como la Escuela de Artes y

Oficios de General Roca (1938) y escuela Alemana de San Carlos de Bariloche (1908 y 1939).

⁴Don Bosco elaboró en Italia un sistema educativo centralizado en la niñez y juventud, víctimas del desempleo y la marginalidad que provocó la segunda revolución industrial. El novedoso sistema oratoriano de Don Bosco nació en 1846 con niños pobres que vivían en la calle, su finalidad era educativa y religiosa e intentaba inculcarles el amor al trabajo, la frecuencia sacramental, el respeto a las autoridades y apartarse de las malas compañías. Don Bosco aceptó posteriormente fundar colegios pero a condición de abrir un oratorio junto a cada uno. Es así como la Congregación Salesiana se encuentra comprometida con numerosos colegios que imparten enseñanza elemental, media y profesional. Tanto en las escuelas como en los oratorios festivos se estableció el sistema educativo ideado por Don Bosco y denominado “sistema preventivo” en oposición al sistema represivo utilizado en aquella época cuyos pilares son la razón, la religión y el amor: excluye, por consiguiente, todo castigo violento y procura alejar aun los suaves, dando a conocer las prescripciones y reglamentos mediante la asistencia permanente del director o de los asistentes, quienes como tutores les hablan y sirven con amabilidad (Braidó, 1999).

⁵La ley 4.874, más conocida como Ley Lainez, permitía al Estado nacional la construcción de escuelas en las provincias que no pudieran hacerse cargo de la construcción y sostenimiento de las mismas. Esta ley fue un importante impulso a la expansión del sistema educativo nacional.

⁶Traducción del italiano Ma. Andrea Nicoletti.

⁷Nos referimos a la publicación de la Biblioteca Solariana fundada en 1902 en Sevilla por don Pedro Ricaldone.

⁸Nos referimos a la zona comprendida entre las provincias de Río Negro y Neuquén regada por los ríos: Neuquén, Limay y Negro.

⁹En 1939 fue construidos nuevos cuerpos adyacentes al edificio histórico. En los años '60 aún funcionaba allí la escuela agrícola. Antes que el colegio cumpliera cien años comenzó a transformarse en centro espiritual y santuario. La escuela experimental de JJ Gómez fue suplantada por la estación experimental de desarrollo agrícola que en 1956 se transformó en el INTA

Referencias

- Amuchástegui, M., & Puiggrós, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação, 14*, 853-877.

- Braido, P. (1999). *Prevenire non reprimere: il sistema educativo di don Bosco*. Roma: LAS.
- Da Silva Ferreira, A. (1995). *Patagonia. Realtá e mito nell'azionemissionaria salesiana*. Roma: LAS.
- Delrio, W. M. (2005). *Memorias de expropiación: Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*. Bernal, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (1), 11-51.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lenton, D. (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 – 1970)* (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Lionetti, L., Castillo, S. L., & Allori, A. R. (2014). *Aportes para una historia regional de la educación: Las instituciones, el magisterio y los discursos en el proceso de escolarización pampeano (1900-1960)*. Santa Rosa, La Pampa: EdUNLPam.
- Moraga Valle, F. (2016). Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964. *Historia mexicana*, 65(3), 1341-1404.
- Navarro Floria, P. (2001). El Salvaje y su tratamiento en el discurso político argentino sobre la frontera sur, 1853-1879. *Revista de Indias*, LXI (222), 346-376.
- Navarro Floria, P. (2011). Territorios Marginales: Los desiertos inventados Latinoamericanos. Representaciones controvertidas, fragmentadas y resignificadas. En D.T. Barajas (coord.), *Los Desiertos En La Historia De América: Una Mirada Multidisciplinaria* (pp. 208-228.). Instituto De Investigaciones Históricas De La Universidad Michoacana De San Nicolás De Hidalgo.

- Nicoletti, M.A. y Navarro Floria, P. (2002). Building an image of the Indian people from Patagonia during the eighteenth and nineteenth century: Science and Christening. Briones, C. y Lanata, J.L. (dir.), *Archaeological and anthropological perspectives on the Native people of Pampa, Patagonia and Tierra del Fuego to the Nineteenth Century* (pp. 113-144). Londres, Inglaterra: Bergin & Garvey.
- Nicoletti, M.A. y Navarro Floria, P. (2004). Conflictos sobre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl B. Díaz. *Anuario de Historia de la Educación*, 5, 121-137.
- Nicoletti, M.A. (2005). Evangelizar y educar a los indígenas en la Patagonia: conceptos claves de Giovanni Bosco y sus misioneros salesianos (mediados del siglo XIX a principios del siglo XX). *Espacios. Historia, Política y Educación*, 4, 92-107.
- Quijada, M. (2000). El paradigma de la homogeneidad. Quijada, M., Bernard, C. y Schnider, A. (ed.) *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina, siglos XIX y XX*. Madrid, España: CSIC.
- Romano, M. (2014). *Don Alessandro Stefenelli: trent'anni in Patagonia*. Comune di Fondo: Fondo.
- Teobaldo, M. y García, A. B. (2000). La consideración 'del otro' en el imaginario de los docentes de escuelas rurales de la Patagonia norte. Teobaldo, M. (dir.), *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la educación desde la Historia, Neuquén (1884-1957)*. Rosario, Argentina: Arca Sur.
- Teobaldo, M. y García, A. B. (2002). *Actores y Escuelas, Una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Multimedial.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M.A. (2004). La Educación en el Territorio de Río Negro. Ruffini, M. y Masera, R. (coord). *Horizontes en Perspectiva: contribuciones para la Historia de Río Negro, 1884-1955*, vol.1, 271-306. Viedma, Argentina: Legislatura de Río Negro y Fundación Ameghino.

Fuentes históricas inéditas

Archivos institucionales:

Archivo Institucional de la Escuela N° 245. Villa Llanquin, Provincia de Río Negro:

- Libro de Inspección de la Escuela N° 150.
- Libro Histórico de la Escuela N° 150.

Biblioteca Nacional Mariano Moreno:

Biblioteca Nacional 149015, 1919. "El gobierno de la Provincia de Buenos Aires y los padres salesianos", Tucumán, Colegio Salesiano "General Belgrano", 1938.

Archivo Salesiano Central (ACS):

- ACS, Caja 20.7 monseñor Cagliero. Bases y programas de la escuela agrícola salesiana, 1916. Visita pastoral de Monseñor Cagliero al Neuquén.
- ACS, Caja 80.1 Carta del padre Milanés al Ministerio del Interior, Buenos Aires, junio de 1915.
- ACS, Caja 203.3 (5) D. Milanés. *Plan de civilización de los indios*.
- ACS, Visita extraordinaria de Pedro Ricaldone, 1908, p.2.

Crónicas de la Casa San Miguel (1890-1915):

- "Inf. Stefenelli y la agricultura y el riego en el Alto Valle de Río Negro". Bahía Blanca, Archivo Histórico Salesiano de la Patagonia Norte, 1995.
- Memoria presentada por Alessandro Stefenelli al Congreso de la Nación, 1890 en: Belli, Jaime. El padre A.

Editadas:

Benigar, J. (1980). *La Patagonia piensa*. Neuquén: Siringa.

230 *Assaneo & Nicoletti – Bárbaros e infieles*

- Belli, J. (1995). *El padre A. Stefenelli y la agricultura y el riego en el Alto Valle de Río Negro*, Bahía Blanca, Archivo Histórico de la Patagonia Norte.
- Bollettino salesiano, V(9),9-10.
- Chiara (1881). Carta del padre Chiara a Don Bosco. *Bollettino Salesian*, n/a.
- Bosco, G. y Barberis, G. (1988). *La Patagonia e le Terre Australi del Continente Americano*. Roma:LAS.
- Cárcano, R. (1933). *800.000 analfabetos: Aldeas Escolares*. Buenos Aires: Centro Editorial de la Facultad de Veterinaria.
- Consejo Nacional de Educación (1941). Notas de Educación Común.
- Consejo Nacional de Educación (1944). Notas de Educación Común.
- De Agostini, A. (1954). Río Negro, terrapromessa. *Revista L'Universo*. XXXIV (4), 1-12.
- Diaz, R. (1915). *Los analfabetos: territorios federales*. Buenos Aires : Talleres Gráficos L. J. Rosso.
- Marabini, P.(1906). *Los Salesianos del Sud. Trabajos y riquezas*. Buenos Aires: Imprenta del Colegio Pío IX.
- Milanesio, D. (1921). *Breves apuntes de agricultura práctica y algo sobre el modo de apreciar y valorizar las tierras en la República Argentina*. Buenos Aires: Instituto Salesiano de Artes Gráficas.
- Reynoso, J. (1936). Una escuela experimental de zona. En *Monitor de la Educación Común*, LV(763), 64 - 70.
- El Colegio que sobrevivió a las aguas (21 de mayo de 2005). Río Negro. Recuperado de http://www1.rionegro.com.ar/diario/suple_rural/05-05-21/nota5.php
- Stefenelli, A. (1899). Memoria a las Honorables Cámaras de Diputados y Senadores Nacionales, solicitando se continúen los auxilios oficiales para la rehabilitación y desarrollo de la Escuela de Agricultura Práctica de los Padres Salesianos en General Roca (Río Negro).
- Vespignani J.(1909).Citado por Bruno,C., *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*(1983), Tomo II,.

AgustinAssaneo: Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (Argentina)

María Andrea Nicoletti Navarro: Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (Argentina)

ContactAddress: agustinassaneo@gmail.com -
mariaandranicoletti@gmail.com