

Mirar y ordenar: construcciones de aboriginalidad en la inspección escolar

Agustín Assaneo¹

Resumen

210

La educación para indígenas es uno de los aspectos menos explorados en la historiografía de la educación. Estas poblaciones, si bien tuvieron una presencia constante en las escuelas a lo largo del país, quedaron en los márgenes de los relatos sobre la construcción del sistema educativo —a partir del silencio, la invisibilización y las políticas asimilacionistas— y fueron vistos como condenados a una permanente extinción. Sin embargo, las fuentes históricas y las publicaciones del campo permiten encontrar un reconocimiento explícito por parte de los agentes educativos estatales, quienes veían en ellos un tipo de educando particular. Siempre en términos de subalternidad, podemos encontrar una amplia diversidad de formas de pensar una educación que se adaptara a los diagnósticos realizados según la época. Estos diagnósticos fueron portadores de una determinada forma de concebir a los indígenas que fue cambiando a través del tiempo.

¹ Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos de Cambio (IIDyPCa). UNRN-Conicet. Contacto [agustinassaneo@gmail.com].

El siguiente artículo analiza las construcciones de aboriginalidad realizadas por los inspectores escolares en la región cordillerana de la Patagonia norte. A partir del concepto de aboriginalidad, recuperado de Briones, buscamos establecer de qué formas discursivas se concibió a los estudiantes indígenas en el contexto de la ruralidad. A través de la lectura de los informes de inspección dejados por los funcionarios educativos en la Escuela n° 150, en la zona del Parque Nahuel Huapi, se busca identificar diferentes posiciones en cuanto a la construcción social e individual de la agencia educativa.

Palabras clave

Educación para indígenas, educación rural, inspección escolar.

Abstract

Education for indigenous people is one of the less studied aspects in the historiography of education. Although these populations had a constant presence in the schools throughout the country, they were considered in the margins of the stories about the construction of the educational system. Through the silence, the invisibilization and assimilationist policies they were seen as condemned to a permanent extinction. However, historical sources, such as the school's book or educational government publications, allow finding an explicit recognition by the state

educational agents who saw in them a particular type of student. Always in terms of subalternity, we can find a wide diversity of ways of thinking about an education that adapts to the diagnoses made according to the time. These diagnoses were carriers of a certain way of conceiving the indigenous that was changing over time.

The following article analyzes the constructions of aboriginality made by school inspectors in the west region of northern Patagonia. From the concept of aboriginality recovered from Briones, we seek to establish which discursive forms were conceived for indigenous students in the context of rurality. Through the reading of the inspection reports left by the educational officials in school No. 150 of Villa Llanquín, in the area of Nahuel Huapi Park, they seek to identify different positions regarding the social and individual construction of the educational agency.

Keywords

Education for indigenous people, rural education, school inspection.

Consideraciones iniciales

Voces para un silencio dilatado

En la recopilación de sus memorias como inspector viajero, «Notas sobre enseñanza» de 1934, Próspero Alemandri describía los avances del sistema educativo nacional en los Territorios Nacionales.² Por un lado se mostraba conforme respecto de las nuevas escuelas construidas en la zona de la Cordillera patagónica, donde menciona ciudades en desarrollo pujante como Esquel y Bariloche. Pero, por otro lado, se lamentaba de las poblaciones que vivían dispersas, analfabetas, insensibles de innovación y que «en el orden moral prefieren el infierno con aguardiente al cielo con agua» (Alemandri, 1934: 66). Esas «lamentables» poblaciones eran las que habitaban en las zonas rurales de la extensión Patagónica y, si bien la descripción era equiparable a tantas otras de la época, en este caso se refería a las poblaciones indígenas diseminadas en los parajes.

Esta forma de describir y referirse a las poblaciones indígenas no fue excepcional ni aislada, sino que formó parte de

² También conocidos como Gobernaciones, los Territorios Nacionales fueron entidades administrativas centralizadas subnacionales que dependían directamente del Gobierno Nacional. Creados en 1884, a partir de la Ley 1.532, se caracterizaron por la imposibilidad de sus habitantes de poder elegir sus propias autoridades. Sin embargo, a pesar de no gozar de los derechos de ciudadanía tenían las mismas obligaciones, lo que algunos autores entienden como una «minoridad». Fueron concebidos como territorios de frontera en proceso de nacionalización.

una manera recurrente de comprenderlas y conceptualizarlas. Para profundizar estas ideas, el presente artículo tiene como objetivo analizar las construcciones de identidad sobre los estudiantes indígenas realizadas en el ámbito de la inspección escolar. Se toma como caso de estudio las visitas de inspección realizadas en la Escuela n° 150 de Río Negro, desde su creación, en 1941, hasta el final de la etapa de Territorio Nacional, en 1958.

La presencia indígena puede ser vista como uno de los aspectos menos visitados en la historiografía de la educación. A partir del silencio, la invisibilización y las políticas asimilacionistas, estas poblaciones quedaron en los márgenes de los relatos sobre la construcción del sistema educativo. Sin embargo, al volver sobre los documentos históricos, encontramos un reconocimiento explícito por parte de los agentes educativos estatales quienes veían en ellos un tipo de educando particular, es decir, con características propias que requerían un tratamiento pedagógico distinto de la norma. En este sentido, la historia social de la educación habilita a releer y a encontrar otras fuentes inéditas que den cuenta de esta particularidad. Es posible encontrar nuevos temas, nuevos sujetos y ahondar en los espacios «vacíos». Sin embargo, es necesario no pasar por alto el hecho de que el proceso histórico de silenciamiento y de invisibilización condicionó la forma de construcción identitaria de los pueblos originarios (Escalante Fernández, 2005). Es decir, la subalternidad que caracterizó a estos sujetos debe ser tomada en cuenta como recaudo metodológico que ayude a evitar la homogeneización.

Por otra parte, también se hace necesario revisar la historiografía escrita desde el centro hacia la periferia, es decir, aquella construida desde la capital que toma como homogénea la historia de los Territorios Nacionales, haciendo invisible las realidades regionales que dan cuenta de aspectos contrapuestos a los relatos de escala nacional. «La historia regional nace de la dificultad de reconocer una historia homogénea en los márgenes del Estado nacional; ante esto se propone como metodología privilegiar los espacios territoriales llamados “menores”» (Man, 2012: 220).

Para este trabajo se tomarán como punto de partida aquellos estudios que han abierto el camino para estudiar la participación de los indígenas en los espacios educativos,³ en especial los respectivos a Territorios Nacionales. Las publicaciones precedentes en la temática corresponden, sobre todo, a las universidades patagónicas y de Chaco, en particular a las producciones de Mirta Teobaldo y su equipo (2000 y 2011), Teresa Artieda y Ma. Andrea Nicoletti.

Para la zona abarcada en el trabajo, Patagonia norte, podemos encontrar publicaciones relevantes a la temática en Neuquén, La Pampa y Río Negro. Desde el campo de los estudios religiosos, Ma. Nicoletti tiene un prolífico análisis sobre el rol que tuvo la orden religiosa de los Salesianos. Entre sus

³ En particular este trabajo es profundo deudor de un apartado escrito por Mirta Teobaldo y Amelia García en su libro *Actores y Escuelas: El discurso de los inspectores sobre los educandos mapuches*. Sin ese apartado como punto de partida y de apoyo, llamando la atención en aspectos relevantes, este artículo no hubiese sido posible.

trabajos hay algunos destinados específicamente a la educación para indígenas, como lo son «Misionar en la Patagonia: la figura de Ceferino Namuncurá» (2015) e «Indígenas y misioneros en la Patagonia: Huellas de los Salesianos en la cultura y religiosidad de los pueblos originarios» (2008). En ambos casos, se analiza cómo la concepción salesiana sobre los indígenas sustentó un proyecto civilizatorio basado en la evangelización y la educación. También resultan innovadores dentro del campo los trabajos publicados por los equipos de la UNLPam (2015), donde se analiza el rol de las escuelas rurales, las misiones franciscanas y la participación de los estudiantes ranqueles.

Al norte del país, los trabajos de Teresa Artieda, Laura Rosso y Yamila Liva (2014) abordan profundamente la vinculación entre el Estado, las órdenes religiosas y los pueblos indígenas. Artieda (2015) realiza un exhaustivo balance de las investigaciones en el tema y concluye que la temática en general no ha sido visitada de forma sostenida ni «ha logrado cuajar todavía en cuerpos de conocimiento integrados en relatos mayores de la historia de la educación argentina» (p. 153).

Abordajes conceptuales y metodológicos

La historia de la educación en la Patagonia tiene como clivaje histórico las campañas militares iniciadas en 1879. Estas campañas tuvieron como objetivo eliminar a las poblaciones originarias que habitaban el territorio y permitir el avance de la frontera «civilizatoria». El resultado para quienes sobrevivieron a la conquista fue su diseminación e invisibilización (Delrio, 2005), forzados, a su vez, a entablar distintas formas de

negociación con las agencias estatales y eclesiásticas para subsistir, siempre en términos de subalternidad.

Dentro del sistema educativo los pueblos indígenas tuvieron un lugar que, en cierto punto, reprodujo formas ya presentes en otros ámbitos sociales. El estigma que pesaba sobre lo indígena llevaba a muchos pobladores rurales de la zona estudiada a ocultar su origen. El concepto de aboriginalidad permite comprender cómo estas idealizaciones sobre lo indígena tuvieron un rol importante sobre la forma en la que fueron comprendidos los educandos. Con esta idea que retomamos de Briones (1998; 2004; 2016) nos referimos al proceso cambiante de marcación y automarcación material e ideológica de prácticas selectivas para la construcción de sujetos colectivos («indígenas» o «no indígenas», íntimamente relacionados con los diferentes contextos históricos y sus actores sociales correspondientes).

Este concepto fue originado por Beckett (1988) para entender el encapsulamiento de las identidades por parte de otros grupos étnicos y da cuenta, por un lado, «de la preexistencia de los pueblos originarios a los estados coloniales y nacionales y de los diferentes procesos de colonización y subalternización como alteridades político/culturales» (Guiñazú, 2016: 22). Por otra parte, da cuenta de las formas de relación con las estructuras de dominación. La aboriginalidad es el resultado de un proceso de construcción cultural sobre lo que es y lo que no es ser indígena para un grupo dominante, y resulta en la legitimación/deslegitimación de estos pueblos. A su vez, teje una trama de relación entre grupos indígenas que *a priori* podrían no presentar vínculo y que, sin embargo, son puestos en la gran

bolsa homogeneizadora de lo indígena, la que asume puntos en común por el hecho de ser comunidades preexistentes a los Estados nacionales.

En ese sentido Briones (1998) señala que «los mismos procesos que han marcado particularidades culturales de ciertos sectores han procurado, simultáneamente, borrar el hecho de que esas particularidades se vinculen menos con especificidades preexistentes que con la circunstancia de ser pueblos vencidos» (p.146). De esta manera, pueden coexistir temporalmente distintas construcciones de aboriginalidad que operan de forma paralela y superpuesta.

Estas ideas serán articuladas con la experiencia de una escuela en particular, construida por un grupo de familias de origen mapuche que se articularon para obtener mejores condiciones de vida. Tomaremos como caso de estudio la Escuela n° 150 de Río Negro durante las primeras dos décadas de su historia, 1940 y 1950. En particular, se utilizará el libro de inspección, una fuente inédita perteneciente al archivo de la Escuela Hogar n° 245 (actual denominación de esa escuela). Luego de cada visita a la escuela, los funcionarios dejaban registrados sus informes en ese libro de forma manuscrita, con instrucciones pedagógicas, apreciaciones sobre la marcha de la escuela, descripciones del lugar o de la tarea de docentes y alumnos. Este libro se conserva en la institución con óptimas condiciones de preservación y junto al libro histórico de la escuela, que abarca el período de 1941 a 1980.

El libro de inspección, sin embargo, comenzó a ser utilizado a partir de la creación de la denominación de la

escuela, que fue cambiando de lugar físico y de población. Los primeros registros son de 1937, cuando se inauguró la Escuela n° 150, en la localidad de Vintter, también en Río Negro, donde fue cerrada por despoblación escolar. El libro continuó su vida junto a la de la escuela y la de su maestro, Vicente Molina, cuando tuvo su segunda sede en Cubanea. En 1940 nuevamente se cerró por desdoblamiento y se trasladó a su asentamiento definitivo, acompañada del mismo docente, que ejerció durante sus primeros años de vida. El libro de inspección acompañó ese trayecto de clausuras y permite reconstruir la historia de la escuela en sus primeros años gracias a las anotaciones exhaustivas de los inspectores: 25 entradas en total para el período de 25 años que abarca, hasta el año 1966.

Las miradas de estos inspectores se encontraban cargadas con juicios y prejuicios —no siempre negativos— respecto de los estudiantes y formularon propuestas pedagógicas acordes a sus apreciaciones. Sin embargo, también es posible reconocer en estas miradas que la voluntad escolarizante se impuso como solución privilegiada. Una primera aproximación a este material fue realizada por M. Teobaldo y A. García en su libro «Actores y Escuelas: Una historia de la educación de Río Negro» (2002), donde en uno de los apartados referidos a las escuelas rurales se describe la experiencia de esta escuela y los discursos de los inspectores. Este trabajo incipiente sirve de base para el análisis que se realiza en este artículo.

Esta escuela fue construida en el año 1941, en la localidad de Villa Llanquín, cercana a la ciudad de Bariloche e impulsada a partir de la llegada de Parques Nacionales. La comunidad del

paraje solicitó al Estado la creación de la escuela pública, demandando su participación para hacerse cargo de la organización del establecimiento y de proveer un docente.

Estas miradas de inspección iban acompañadas a su vez de instrucciones didácticas, así como valoraciones sobre la tarea docente, en general positivas, que resaltaban el carácter *argentinizador* y patriótico de su función. En este sentido, si bien fue la misma comunidad la que decidió y reclamó por la instalación de la escuela en ningún punto fueron reconocidos por fuera de la relación de tutelaje que determinaba su condición indígena y de habitantes de un Territorio Nacional. Como expone Briones (1998), siguió la tendencia de que «los pueblos indígenas jamás han participado como tales en las negociaciones del contrato social hipotético que funda distintos estados, lo que los ha convertido más en objetos que en sujetos de la acción vertical y unilateral de variados regímenes» (p. 170).

El recorte temporal irá desde la creación de la escuela en 1941 hasta el año 1958, aunque no es aquí donde finaliza el libro de inspección. Los informes siguen hasta el año 1968 coincidente con el período de transferencia desde Nación a la Provincia de Río Negro, cuando se convirtió definitivamente en Escuela Hogar, abandonando el otro proyecto que la signó pero que nunca se concretó: la Aldea Escolar.⁴ Asimismo, indagamos

⁴ El proyecto de Aldeas Escolares se gestó en el contexto de 1930. Sus principales referentes fueron Ramón Cárcano, que durante los años posteriores a su gestión en el CNE publicó un informe llamado “800.000 analfabetos: Aldeas Escolares”, y el Gral. José Ma. Sarobe, que en su libro *La Patagonia y sus problemas* dedicó un apartado a la educación y propuso como

hacia atrás en el tiempo para entender las lógicas que subyacieron a la construcción de alteridad indígena, sobre todo en la década de 1930.

La inspección escolar en contexto

Crisis y renovación en los años treinta

El siglo XX, sobre todo a partir de la década de 1930, trajo una renovación sobre la mirada de lo indígena. Ciertos discursos lo asociaron, desde una perspectiva espiritualista, con el origen o con la verdadera identidad argentina, en términos de inicio de la raza y, en cierta forma, poniendo al criollismo como característica de la composición social nacional. La vuelta hacia lo telúrico fue una respuesta nacionalista a la tradición liberal positivista que venía mostrando signos de agotamiento, hacia el cosmopolitismo y la inmigración masiva. En este sentido, algunos exponentes del nacionalismo del centenario ya habían presentado estas cuestiones, como ser Ricardo Rojas, quien representó «un nacionalismo historicista de raigambre

solución a las condiciones escolares la creación de escuelas con este formato. El mismo consistió en organizar instituciones educativas que se convirtieran en el centro de las actividades productivas de los pueblos, donde familias y estudiantes tuvieran techo, trabajo e instrucción para lograr el tan anhelado sueño del desarrollo rural. En su concepción tuvo muchos puntos en común con otras instituciones: las Escuelas Hogar, que también propiciaban el internado y la formación para el trabajo en niños, sin embargo, no tomaba como objetivo a la población adulta.

romántica que vuelve sobre el pasado aborigen, colonial y federal con eje en el “espíritu de la tierra”» (Pulfer, 2010: 22).

Hacia finales de la década de 1930 la percepción de Argentina como un país despoblado seguía estando vigente, no tanto como una realidad demográfica sino como una percepción dicotómica de atraso y desarrollo de las poblaciones. La preocupación se exacerbaba en las referencias a los Territorios Nacionales. Es en la Patagonia donde se afianza el Estado nacional a partir de la instalación de instituciones como Parques Nacionales o el Ejército. Este hecho da cuenta de que la consolidación del Estado no puede situarse de manera homogénea para todo el territorio nacional en 1880, sino que debido a su particular dinámica el sur de país debería tomar la década del 30 como momento de efectivización de la soberanía nacional (Bandieri, 2009).

Durante la década de 1930 —coincidente con el 50 aniversario de la Ley n° 1.420— existió un poderoso consenso en relación con la tarea inconclusa de la educación, que dejaba entrever una importancia relativa superior para el caso de los espacios rurales. La preocupación por el analfabetismo funcional que se diagnosticaba en las campañas, en los Territorios Nacionales, en los parajes y en todo espacio que no fuera urbano era signo de que la escuela no estaba cumpliendo con la promesa del progreso. Al contrario, se veía insignificante para erradicar esa problemática concebida como síntoma de «atraso social».

Proyectos como el de la *Ley de Supresión del Analfabetismo*, de 1932, o la *Conferencia Nacional sobre*

Analfabetismo,⁵ de 1934, dan cuenta de un conflicto que excedía los límites de lo educativo pero que buscaba ser resuelto por estos medios. Ambas instancias reconocían causas «geográficas, económicas y pedagógicas» para el analfabetismo y, aunque no hubiese una referencia directa al contexto rural o al urbano, la «mención central a la dispersión de la población, la falta de atención a la salud del escolar y las deficientes condiciones de alimentación y de vida tenía una tácita correspondencia con la realidad cotidiana de los trabajadores rurales» (Ascolani, 2015: 861-862). A su vez, se recomendaba poner especial énfasis en la educación indígena y en la construcción de escuelas internado, entre las que se mencionan las Aldeas Escolares.

La concepción del iletrismo que tenían —el proyecto de ley y el Congreso— no se reducía al conocimiento de la lectura o la escritura, sino que implicaba un complejo entramado de saberes vinculados a la educación moral y patriótica en clave argentinizante.

⁵ La *Conferencia Nacional sobre Analfabetismo* fue una convocatoria realizada por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel M. Irondo, en 1933, y realizada en octubre y noviembre del 34. Tenía como objetivo la discusión sobre medidas a tomar para la eliminación del iletrismo. Para un estudio en profundidad sobre el tema consultar Ascolani, A. (2015). En la misma línea, pero menos estudiado, se encuentra el proyecto de la *Ley de Supresión del Analfabetismo*, una medida de educación compulsiva que reclutaba personas alfabetizadas de forma militar para instruir en las primeras letras a toda la población.

La mirada de los inspectores sobre la población escolar

Las visitas de los inspectores escolares en la Escuela n° 150 se sucedían con una frecuencia de dos veces por año, de acuerdo con la Ley 1.420, posibilitados por los cambios recientes en la estructura burocrática de inspección. El objetivo general era la supervisión y el control de la marcha general de la enseñanza, con el acento en la tarea docente y en el «avance» de los aprendizajes.

Sin embargo, ningún informe se limitaba exclusivamente a la enseñanza, sino que abarcaba otros aspectos como la infraestructura, las orientaciones didácticas y la labor administrativa. La tarea de la inspección fue un nexo entre las disposiciones y decisiones del Consejo Nacional de Educación (CNE) y la realidad de cada escuela, mediadas por la mirada subjetiva de cada funcionario. En este contexto las instrucciones excedían lo escolar y fueron directivas para modificar también el espacio periescolar (Teobaldo, 2011).

La tarea de la inspección estuvo atravesada por sucesivas revisiones en la década de 1930, a partir de reuniones nacionales y reformas de programa, como en el 37 y el 39 respectivamente. El espíritu de estos cambios estuvo influenciado por el escolanovismo y la discusión entre saberes nacionales/regionales y la de saberes prácticos/enciclopédicos. Sin solución definitiva, muchas de estas discusiones fueron reeditadas en cada inspección escolar y en las giras de inspección, dejando muchos aspectos al criterio y a la decisión de cada agente.

Juan Jiménez Medina fue el primero de los inspectores en visitar la Escuela n° 150, una vez instalada en el paraje de Villa

Llanquín. Dejó dos informes: octubre de 1941 y enero de 1942. En el primero de ellos, con un carácter inaugural, describe de forma general el paraje y relata la forma en que los pobladores se encargaron de gestionar por sus propios medios la construcción de la escuela, resaltando en iguales proporciones las dificultades que implicó y lo precario del edificio. No sin aparentar cierta compasión señala que el local era «muy pobre e inadecuado para el fin que se le destina. Ellos hicieron todo lo que estuvo a su alcance» (*Libro de Inspección*, Escuela n° 150: 23).⁶

El inspector resalta la condición indígena de los pobladores y continúa caracterizando su forma de vida en términos de precariedad, vinculando la forma en la que trabajan con sus condiciones materiales. Continúa con la descripción de los desalojos que sufrían los pobladores, alegando que la posesión de las tierras era fuera del marco de legalidad, ya que se encontraban en tierras fiscales que podían ser cedidas, vendidas u ocupadas. El desalojo mediante la fuerza —apelando a la policía, la gendarmería o el ejército— era habitual en los parajes rurales, donde se quitaba a los pobladores originarios su lugar para realizar la cesión o venta de tierras a miembros de la oligarquía —local o porteña—. Este proceso, que en la región analizada se intensificó en la década de 1930, se convertía en una forma de buscar el desarrollo mediante el reemplazo de los habitantes precedentes y la implementación de la propiedad privada y el cercamiento de los campos como bases de un nuevo

⁶ En lo sucesivo todas las citas con referencia de fecha y número de página corresponden a la misma fuente.

modelo productivo (Cano, Méndez, Pérez, 2015; Navarro Floria, 2008).

Jiménez Medina concluye el apartado de su informe con un reconocimiento a lo que identificaría como un esfuerzo por mejorar sus condiciones de vida a través de la educación: «Son trabajadores y sufridos. Viven anhelando para sus hijos un mejor pasar y quieren instruirlos a toda costa. La escuela fue instalada en el lugar a solicitud de ellos y por su empeñosa gestión» (12 y 20 de octubre de 1941: 23).

En general, sus impresiones están cargadas de una mirada positiva hacia las posibilidades de la escuela y de los estudiantes, a quienes considera en una situación de desprotección dadas las condiciones de vida. La mirada de Jiménez Medina, así como de otros inspectores, no está exenta de cierto grado de paternalismo, que pone a los pobladores en un lugar de indefensión y al ejército, a través de la figura del Mayor Napoleón Irusta, como su *salvador*. Este militar fue el director de la agrupación militar de Bariloche y a través de los vínculos que había establecido con la familia Llanquín⁷ colaboró, junto a la administración del Parque Nacional Nahuel Huapi — creado en 1934—, con la construcción del edificio definitivo de la escuela que fue terminado en 1948.

⁷ La familia Llanquín, a quienes se refiere el topónimo del lugar, tuvo una participación decisiva en la suerte de la escuela. Manuel Llanquín había participado como baqueano del Gral. Villegas en las campañas militares de ocupación de la Patagonia, gracias a lo que recibió como recompensa 4 hectáreas en la margen sur del Limay. Estas tierras fueron donadas para la construcción de la Escuela n°150.

La idea es compartida por una de las primeras docentes de la escuela, Carlota Jara. Esta maestra normal nacional llegó a trabajar al paraje en 1943 como suplente. Escribió una oración religiosa donde, en nombre de los estudiantes y de las familias, agradecían la obra de Irusta, a quien comparaban con un santo y lo ubicaban en el panteón de los héroes de la educación:

Por esta Escuela, Señor,
Donde está siempre tu presencia
En alas de la Providencia
Llegue a ti mi agradecimiento;
Son los sueños de Sarmiento
Que tú hiciste realidad (*Libro Histórico*, Escuela n° 150,
1940: 4).

Si bien la iniciativa de la construcción del edificio y el reclamo por la inauguración de la escuela fueron hechos por los pobladores, el ejército es puesto como benefactor y realizador de la obra. Esto relega a un segundo plano la participación de la comunidad y los deja como beneficiarios, no como protagonistas ni como sujetos de derecho.

En la tercera visita que realiza Jiménez Medina, en 1942, deja entrever cierta conflictividad entre los pobladores y el director Molina. Si bien es una insinuación a una situación no explicitada se da cuenta de dificultades entre la escuela y los pobladores:

Hay que conciliar los intereses de la escuela con los de la población. Hay que proceder que el equilibrio necesario, para aunar voluntades en bien de la escuela. [...] Todos son necesarios y a todos hay que llevarlos por

un riel que conduzca al entendimiento tolerante» (abril de 1942, p. 29).

Quizá se puedan encontrar en este punto los motivos de la posterior salida del director y su reemplazo por Carlota Jara. Aun en este contexto, el inspector deposita su confianza en Molina para resolver los conflictos, pero no deja de reconocer la necesidad de que la escuela busque un mejor vínculo con la comunidad.

Este punto quizá se relacione con una de las preocupaciones recurrentes de los inspectores y del CNE en general: el despoblamiento escolar o la deserción. Durante los primeros años de la escuela solo contaba con dos grados: primero inferior y superior. En 1944, unos tres años después de su inauguración, completó los cuatro grados. La asistencia y la inscripción decaían con el avance de un año a otro. Se repetía el siguiente esquema de asistencia: la mayoría de los estudiantes en primero inferior y apenas un par en tercero y cuarto grado. Durante el periodo analizado esto se mantiene de manera constante.

La mirada de inspectores y del CNE no siempre eran coincidentes. En el tema de la asistencia escolar ciertas realidades daban cuenta de una evaluación positiva de los inspectores, mientras que el Consejo o el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública mostraban una preocupación alarmante al respecto. En una conferencia de inspectores, Florian Oliver, Inspector General de Territorios, describe que el sistema escolar en el Territorio Nacional de Río Negro alcanzó su máxima

expansión debido a que su límite se encontraba en las formas de habitar de los pobladores:

En ella el nomadismo de las poblaciones pastoriles y su enrarecida densidad social, complican hasta hacer casi imposible la solución racional, no ya del proceso educativo completo, sino, y en términos más modestos, de la simple difusión del alfabeto (Florian Oliver, *Monitor de la educación común*, 1942: 269).

El modelo civilizatorio estatal se muestra, en este caso, incompatible con las costumbres y necesidades de la población escolar, y se culpabiliza a estos mismos habitantes de impedir que se continúe con la máxima implícita de alcanzar a toda la población.

Sin embargo, esto no detiene la política educativa —la cual no se puede calificar de lenta ni perezosa— que vislumbra un camino posible a través de los formatos de internado para forzar el asentamiento definitivo de estos «pastores de cabras»: «el límite de expansión de nuestra red escolar ha llegado a su máximo, y sólo las concentraciones e internados, aldeas, o pensiones, podrán mejorar el rendimiento de las actuales unidades escolares» (1942). Esto no solamente implica un cambio de organización territorial para los indígenas, sino que el reemplazo de las formas tradicionales de vida que propone Oliver —así como muchos otros funcionarios del CNE— es una imposición de un modelo cultural occidental y pampeano que no se correspondía —y quizá aún hoy en día no lo haga— con la forma de vida tradicional. El modelo de *argentinización* para los Territorios Nacionales, sobre todo para indígenas, implica la

vida sedentaria y el trabajo de la tierra —en términos de agricultura— así como también la alfabetización, entendida como un entramado complejo de saberes y de disciplinamiento de las formas de aprendizaje que excede por mucho las primeras letras.

En este último aspecto, los inspectores Horacio Ratier y Tadeo Pérez, en sus visitas a la escuela en mayo de 1943 y 1944 respectivamente, coinciden en la necesidad de una biblioteca en la escuela ya que de esta manera se fomentaría el autodidactismo. La capacidad de aprender a través de la lectura autónoma de los libros es una posibilidad más propia de las clases medias urbanas, que accedieron a largos procesos de escolarización, que de sectores populares rurales.

En la cita referida de Oliver, el inspector general señalaba que la costumbre de las poblaciones de los Territorios Nacionales impedía el crecimiento del sistema y que incluso imposibilitaba la alfabetización. La solución lógica que propone es el asentamiento de los habitantes mediante una institución escolar que sea adecuada para evitar el movimiento como la Escuela Hogar o la Aldea Escolar. No es casual que este último proyecto haya sido propuesto para la Escuela n° 150. Sin embargo, al volver sobre la mirada de los inspectores encontramos que en esa escuela la situación no coincidía con las evaluaciones de Oliver, sino que el inspector José Mattiauda, en 1950 deja constancia de la asistencia:

Por tratarse de una zona como esta con este tipo de población en su mayoría indígena esta asistencia puede calificarse de realmente excepcional. Lo interesante es que los registros acusan siempre buena asistencia, lo

que sin duda es obra del personal de la escuela, que felizmente, no necesita recurrir a la Gendarmería. (27 de marzo de 1950, p. 69)

Mattiauda reconoce por un lado que la asistencia suele ser baja en contextos rurales y de poblaciones indígenas, acordando con Oliver, pero por otro evalúa positivamente el trabajo de la escuela que no necesita de la fuerza pública para garantizar la asistencia. Si, como señala este funcionario, la solución fuese por el uso de la policía el problema se habría resuelto en una cuestión de voluntad, que evidentemente no se pondría en duda en este caso. Entonces, los inspectores reconocen el logro a los docentes y no a las mismas familias quienes envían a sus hijos a la escuela. Se pone la valoración positiva a la tarea docente mientras que se invisibiliza y deslegitima la participación de los pobladores como sujetos activos en la educación de sus hijos.

La mirada de los inspectores sobre los alumnos indígenas

Todos los inspectores que dejaron su informe coincidían en realizar una caracterización específica sobre los estudiantes dada su condición étnica. Algunos mencionaban simplemente que eran indígenas, otros deslizaban que también eran chilenos —equiparando ambos adjetivos— y otros se explayaban describiendo las implicancias de dicha pertenencia en forma estereotipada. Sin embargo, no todos los inspectores coincidían en las respuestas frente a este diagnóstico.

Muchos inspectores mostraban confianza en los estudiantes y en su capacidad de aprendizaje, así como en el accionar de la escuela como transformadora de cultura. No negaban su posibilidad de instrucción ni su educabilidad. Incluso el núcleo de conocimientos a impartir no difería de otras regiones que podrían haberse considerado «civilizadas», más allá de las disposiciones para la adaptación regional de los programas de estudio. Pero sí, en todos los casos, percibían la diferencia cultural como falta.

La mirada en términos de carencia respecto de la población era acorde a la forma en la que se entendían las relaciones escolares. Los estudiantes, a lo largo del periodo, fueron vistos de dos maneras: superando las expectativas hacia el estudiante indígena o por debajo de la línea de aprobación normalizada. En ambos casos no deja de reforzarse el estereotipo, la experiencia se contrastaba con una construcción de aboriginalidad que igualaba en la incivilización a quien fuera considerado como indígena.

En su visita a la escuela en diciembre de 1943, el inspector de zona Fernando Hernández parecía mostrarse sorprendido porque los estudiantes ponían dedicación en las actividades de dibujo y tenían gusto artístico «a pesar de ser muchos de ellos aborígenes» (23 de diciembre de 1943: 32). La actividad artística quedaría asociada para Hernández con un placer «civilizado» que parece contradecirse su propia construcción de aboriginalidad, como si fuera algo innato exclusivo de ciertas «razas» y difícilmente accesible para otras. Aun así, reconoce en estos estudiantes su «habilidad de

disciplina, educación y asimilación de la enseñanza impartida» junto con los conocimientos adquiridos en aritmética y cálculo y el saber sobre los próceres y héroes nacionales.

Horacio Ratier es quizá el más trascendente de los inspectores que visitaron la escuela. Entabló buenos vínculos con la comunidad del paraje que se reflejan en la correspondencia presente en el libro histórico, dirigida a la familia Llanquín. Su concepción respecto de los estudiantes iba en una línea muy similar a la de Hernández. Veía en ellos niños silenciosos con miedo de reírse o de expresarse que necesitaban de la escuela porque «su índice de vida es bajo tanto en lo económico, social como cultural» (17 de mayo de 1944: 43). Como se puede ver Ratier le asignaba a la institución escolar la capacidad de solucionar los problemas sociales y las condiciones individuales desfavorables. Sin embargo, la consideración de este inspector no era en términos de población indígena, sino en términos de determinismo geográfico: «Los grados superiores ya revelan cierta evolución psíquica que supera la tendencia concéntrica del niño de la montaña o de lugares aislados como este» (17 de mayo de 1944, p. 43).

Esta mirada entiende que a través de la educación es posible superar las condiciones establecidas por el medio social o geográfico y la supuesta pertenencia «étnica». Pertenencia que a la vez que es asignada al otro esconde la propia del enunciador. No sin una cierta combinación entre compasión y paternalismo, estas perspectivas que los inspectores mostraban en los primeros años de la escuela podrían vincularse con las ideas del indigenismo que ya venían circulando en el país durante la

década de 1930. Lenton (2005) señala que esta corriente, más propia de México y Perú, estuvo presente en los debates parlamentarios bregando por la integración de los indígenas a la sociedad argentina en el marco de un Estado que se reconfiguraba como benefactor, durante los primeros años de 1940.

La propuesta de los inspectores no es ajena a esta idea. Si bien es Ratier quien plantea más estrategias tendientes hacia la democratización de objetos culturales, el resto de los inspectores, durante la década de 1940 siguen esa línea. En este sentido, su propuesta se orientaba hacia brindar la mayor cantidad de estímulos posibles a través de la incorporación de elementos diversos que eran ajenos al medio rural: el cinematógrafo, los libros, los periódicos, el club social infantil o cualquier otra instancia que despertara su interés por lo que entendía como circundante al ámbito inmediato. De alguna manera se pretende la eliminación de las desigualdades entre el ámbito rural y el urbano, no como forma de reconocer la diferencia sino como forma de homogeneizar condiciones.

Por otro lado, los inspectores sus recomendaciones hacían énfasis en la *adaptación regional* como forma de adecuar los programas a las características que se le asignaban al entorno rural. Esta idea iba en consonancia con otros inspectores de Territorios como José Rezzano que consideraba que la escuela de la Ley 1.420 (*Monitor de la Educación común*) era una sola y sin diferencias en sus principios, por lo que no había perjuicio de adaptarla a las necesidades de la región. Aun así, estas

modificaciones afectaban solo a algunos contenidos dictados y de manera superficial.

Distinto era el caso de aquellos inspectores, que consideraban que no debía darse tanto a los estudiantes indígenas ya que, como anotaba el inspector de zona Alfredo Ronchetti en 1952, «el factor humano, todos con características propias del aborigen, exige mucho esfuerzo para conformarlo» (enero de 1950: 91). Es decir, que veían un límite preestablecido a las posibilidades de educación. Esto no era más o menos independiente de los resultados obtenidos o de la cantidad de promociones anuales, sino que dependía del carácter indígena. El inspector adscribía a una idea de aborigen en términos de deficiencia, poniendo en duda las posibilidades de la escuela como forma de desarrollo. A pesar de reconocer que el docente daba «vida y fortaleza a la escuela procurando afianzarla como baluarte de nacionalidad» (enero de 1950: 91) a continuación recomendaba el traslado del docente a un ambiente más estimulante que estuviera a la altura de sus capacidades. Si bien señalaba que los resultados de la escuela eran pobres, esto se debía al «elemento humano» (enero de 1950: 92).

Según las evaluaciones de otro inspector, Julio Ronchetti —desconocemos el vínculo que ambos podían tener—, señalaba que el edificio era innecesario en un contexto como el que se encontraba ya que «el progreso de la zona, en caso de que llegue, demorará mucho en llegar» (17 de abril de 1957: 110). Esta anotación en su visita de abril de 1957 continúa describiendo que el docente debía mantenerse como ejemplo del alumnado y de la población por eso debía «vestirse con pulcritud,

mantenerse aseado y ser cortés» (17 de abril de 1957: 111). Ninguna de estas características está vinculada con algún aspecto curricular, sino que se vincularía con una manera «civilizada» de comportarse. Este inspector proyectaba un accionar educativo acorde a su idea sobre los estudiantes: si eran «atrasados y pobres» la educación propuesta no debía buscar más allá de las posibilidades.

A modo de cierre

El objetivo de este trabajo ha sido analizar estas construcciones de aboriginalidad realizadas por los inspectores escolares, a partir de la lectura de informes dejados en el libro de la Escuela n° 150 de Río Negro en el periodo de 1941 a 1958. Como señalamos a lo largo del trabajo no fueron siempre coincidentes las opiniones de los inspectores, incluso dentro del mismo periodo histórico, pero sí tuvieron vinculaciones con ideas y discursos sociales presentes en cada época. Este punto quizá sea el más interesante para seguir profundizando en próximos análisis, para entender cómo esas ideas de época —tales como el indigenismo— permearon en los ámbitos educativos y cómo estos dieron respuesta y procesaron dichos discursos.

La existencia y supervivencia de pueblos indígenas fue una amenaza silenciada para las ideas fundantes de la etnicidad del Estado nacional. Hay dos imágenes que perduran en el tiempo: el mito de la ascendencia europea que decía que la población argentina «desciende» de los barcos; y el mito del

crisol (esa cavidad de los hornos donde se funden los metales) de razas. Ambos mitos ocultan el lugar étnico de su misma enunciación y establecen un «filtro» para la pertenencia a la nación. En ninguno de ellos cabe la posibilidad de que haya existido un componente indígena en el ADN nacional, porque estos pueblos formaron parte de un pasado perimido, que debido a sus condiciones no pudo sobrevivir al avance del país.

Cuando Alemandri realizó su gira de inspección en la Patagonia señaló que las poblaciones de la estepa y la cordillera habían sido desalojadas por personas más previsoras y pudientes, que solicitaron y alambraron los campos, muchos de ellos comerciantes. Comentaba también que estos pobladores indígenas no poseían la fuerza física de sus antepasados araucanos y que estaban entregados al fatalismo y la superstición. Este panorama no solo se correspondía con una realidad observada por el funcionario, era también una acción programática para dar cuenta de lo que veía como el estado de atraso de los Territorios Nacionales. En el informe no hay una propuesta sobre cómo hacer del «desierto» un «oasis», pero el hecho de ser publicados en las páginas de *El Monitor* mostraba la intención de modificar estos espacios mediante la educación.

La idea de tomar el concepto de aboriginalidad como articulador de las miradas de los inspectores tiene que ver con poder entender estos discursos como formas que no se limitan a la enunciación, sino que tienen un carácter performativo sobre las prácticas, tanto a nivel regional como nacional. Esta tensión presente entre los inspectores permite entender cómo las construcciones de aboriginalidad tuvieron, en el periodo

analizado, diferentes matices, pero en ningún momento dejaron de estar presentes. Como señala Briones estas construcciones requieren tomar en cuenta que la «invisibilización y ninguneo de los pueblos originarios han sido el emergente de la operación de maquinarias diferenciadoras que fueron acotando los planos de individuación disponibles para visibilizarse como indefinidas desde coordenadas de alteridad discrecionales y a menudo incongruentes» (Briones, 2016: 54). Podemos pensar entonces que en este contexto hubiera sido imposible resolver la contradicción entre carencia e indígena que se encuentra presente en las caracterizaciones realizadas por los inspectores. En este sentido, la finalidad hipotética del proceso educativo hubiera sido la eliminación de lo indígena y las condiciones que la producían. Si bien existieron marcadas diferencias entre las construcciones de aboriginalidad todas ellas coincidieron en inscribir lo indígena en el atraso.

Como señala Barabas (2000) estas construcciones de alteridad operaron de forma independiente a la experiencia. En el caso analizado los inspectores escolares tenían una imagen preconcebida de los alumnos indígenas que definía su manera de mirarlos y evaluarlos. En este sentido, era independiente de a qué alumnos observaran, bastaba que fueran indígenas para que tuvieran preasignadas características a partir de su condición de pueblo originario.

A lo largo de los informes de inspección pudimos ver que, si bien esta escuela buscaba incluir a la población rural indígena históricamente excluida, muchos agentes educativos consideraban a los niños a partir de una desconfianza

generalizada hacia sus posibilidades. Sin embargo, cada inspector tuvo una impresión diferente sobre estos estudiantes. Como se analizó, la confianza en el aprendizaje que mostraron algunos no se condecía con la forma en la que otros culpaban a los alumnos por su falta de conocimiento y su «lentitud» para el aprendizaje. Aun así, el hilo que ataba una lógica entre todos los inspectores fue la profunda convicción común en las causas culturales del «atraso social» que se diagnosticaba como problema.

Recibido: 30 de noviembre de 2017

Aceptado: 8 de abril de 2018

Referencias bibliográficas

- Ascolani, A. (2015). "Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del consejo nacional de educación (1930-1940)". En *Cadernos de História da Educação*, volumen 3, número 14, pp. 853-877.
- Artieda, T. (2015). "Pueblos indígenas en la historiografía educativa de Argentina. Un balance a veinte años de la SAHE". En Arata, N. y Ayuso, L. (ed.). *SAHE.20 La*

formación de una comunidad intelectual. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedad Argentina de Historia de la Educación.

Artieda, T., Liva, Y., Almiron V. y Nazar, A. (2015). “Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911- 1936)”. En *Revista Antropológicas*, volumen 33, número 1, pp. 117-139.

Bandieri, S. (2009). “Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario”. En *Pilquen*, volumen 11, número 11.

Barabas, A. (2000). “La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo”. En *Alteridades*, volumen 19, número 10, pp. 9-20.

Beckett, J. (1988). “Introduction”. En Beckett, J. *Past and Present. The construction of Aboriginality.* Canberra: Aboriginal Studies Press, pp. 1-10.

Briones, C. (1998). *La alteridad del “Cuarto Mundo”: Una deconstrucción antropológica de la diferencia.* Ediciones del Sol.

— (2004). “Construcciones de aboriginalidad en Argentina”. En *Société suisse des*

Américanistes/Schweizerische Amerikanisten-Gesellschaft, Bulletin 68, pp. 73-90.

— (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En Briones, C. (comp.). *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad.* Buenos Aires: Editorial Antropofagia.

— (2016). “Caminos de enraizamiento en la mapu: procesos de formación de comunidad en la Norpatagonia argentina”. En Briones, C. y Ramos, A. (comp.). *Parentesco y política. Topologías indígenas en la Patagonia.* Viedma: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 53-70.

Cano, N., Méndez, M. y Pérez, P. (2015). “Entre el Limay y la ruta 23: los parajes del oeste del Pichileufu”. *Comisión Investigadora para el Relevamiento de Transferencias de Tierras Rurales en el ámbito de la Provincia de Río Negro (Ley 4.744).* Informe Final 2012-2015.

Delrio, W. M. (2005). *Memorias de expropiación: Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943.* Universidad Nacional de Quilmes.

- Escalante Fernández, C. (2005). “Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento biblio-hemerográfico”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, número 0. Rosario-Argentina: Universidad Nacional de Rosario, Laborde Editor.
- Guiñazú, S. (2016). *Política indigenista, agencia indígena y prácticas de reconocimiento estatal. La implementación de la Ley 26.160 en Río Negro* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- 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. y Castillo, S. (2015). *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: Editora UNLPam.
- Man, R. (2012). “La noción de frontera como espacio social de interacción y como unidad de análisis para la historia regional”. En *Anuario Digital, Escuela de Historia*, número 24, pp. 217-228.
- Navarro Floria, P. (2008). “El proceso de construcción social de la región del Nahuel Huapi en la práctica simbólica y material de Exequiel Bustillo (1934-1944)”. En *Pilquen*, número 10.
- Nicoletti, M.A. (2008). *Indígenas y Misioneros en la Patagonia*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Nicoletti, M.A. (2015). *Misionar en la Patagonia: La figura de Ceferino Namuncurá*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Pulfer, D. (2010). “Rojas: Educación y cuestión nacional en el Centenario”. En Rojas, R. *La restauración nacionalista*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Teobaldo, M. y García, A. (2002). *Actores y Escuelas, Una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires: Grupo Editorial Multimedial.
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector!* Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Fuentes

Inéditas

Libro de Inspección, Escuela n° 150, Villa Llanquín, Río Negro.

Editadas

Alemandri, P. G. (1934). *Notas sobre enseñanza*. Buenos Aires:
Cabaut y Cía. editores.

Monitor de la Educación Común (1942).