




<http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s18537081/bhi2ks7aq>

MARCOS PARA REPENSAR EL CAMARUCO DESDE EL RELATO EDUCATIVO: LA EXPERIENCIA DE DEMETRIO FERNÁNDEZ (1923-1930)

Frameworks to rethink the Camaruco: The experience of Demetrio Fernández (1923-1930)

AGUSTÍN ASSANEO

 <https://orcid.org/0000-0003-3145-9706>
CONICET/IFDC, Argentina
agustinassaneo@gmail.com

MARÍA EMILIA SABATELLA

 <https://orcid.org/0000-0003-2364-8849>
IIDYPCA - UNRN - CONICET, Argentina
mesabatella@gmail.com

Resumen

Los camaruco o *Nguillatun* son, para las personas mapuche, ceremonias en las que se recrean afectos, compromisos y alianzas. Si bien durante muchos años, y por medio de ciertas traducciones simplificadas, se ha tendido a caracterizar el camaruco exclusivamente como una ceremonia religiosa, estos espacios contienen una complejidad de sentidos que conjugan la espiritualidad, la política, la pertenencia y el parentesco. Lejos de intentar ensayar una definición de estos encuentros, nos proponemos analizar el camaruco desde una narrativa en particular, la del maestro Demetrio Fernández, designado en una escuela en la región de Chacay Huarruca de la Patagonia, en las tierras del *longko* José Cañumil y su gente, donde fue invitado a participar de esta ceremonia. Desde un abordaje etnográfico de fuentes históricas, la participación en el camaruco se retoma tanto para reflexionar sobre la relación entre los maestros y las comunidades mapuche asentadas en los territorios a los que fueron enviados, como para indagar la forma en la que las personas mapuche reinterpretan y negocian en el marco de los camarucos su presente y su devenir, así como su relación con el Estado.

Palabras clave: camaruco; pueblo mapuche; espiritualidad; Estado; educación

Abstract

The *camaruco* or *Nguillatun* are, for the Mapuche people, a ceremony in which affections, commitments and alliances are recreated. Although for many years and through certain simplified translations the *camaruco* has tended to be characterized exclusively as a religious ceremony, these spaces contain a complexity of meanings that combine spirituality, politics, belonging and kinship. Far from trying to try a definition of these encounters, we propose to analyze the *camaruco* from a particular narrative, that of the teacher Demetrio Fernández, who was appointed to a school in Patagonia, in the region of Chacay Huarruca in the lands of *Longko* José Cañumil and his people, where he was invited to participate in this ceremony. From an ethnographic approach from historical sources, the participation of this particular experience will be taken up again to reflect on the relationship between the teachers and the Mapuche communities settled in the territories in which they were sent and to analyze the way in which, within the framework of the *Camarcuco*, Mapuche people reinterpret and negotiate their present and their future, as well as their relationship with the State.

Keywords: *camaruco*; Mapuche people; spirituality; State; education

INTRODUCCIÓN

Los *camaruco* o *Nguillatun* son, para las personas mapuche¹, ceremonias en la que se recrean afectos, compromisos y alianzas. Si bien, durante muchos años y por medio de ciertas traducciones, se ha tendido a caracterizar el *camaruco* exclusivamente como una ceremonia religiosa, estos espacios contienen una complejidad de sentidos que conjugan la espiritualidad, la política, la pertenencia y el parentesco (Golluscio y Ramos, 2020; Ramos, 2003, 2010; Sabatella, 2017; Stella 2018, entre otros).

Lejos de intentar ensayar una definición de estos encuentros, nos proponemos analizar el *camaruco* desde una narrativa en particular, la del maestro Demetrio Fernández, designado en una escuela, en la región de Chacay Huarruca² de la Patagonia, en las tierras del *longko*³ José Cañumil y su gente, donde fue invitado a participar de esta ceremonia.

En la Patagonia, el vínculo entre el Estado y los pueblos indígenas estuvo signado por las campañas militares y por el genocidio indígena, que se extendió

¹ El pueblo mapuche es un pueblo originario preexistente a los estados nación argentino y chileno. Su territorio abarca parte de la región patagónica del actual territorio argentino, y las regiones centrales y sur del actual territorio chileno.

² El paraje de Chacay Huarruca (en *mapudungun*: *chacay* es un árbol autóctono, *hua* significa cañadón y *ruca casa*) se ubica en el departamento de Norquínco, provincia de Río Negro. Es una región de precordillera en la estepa patagónica, caracterizada por la vegetación arbustiva y la cría de ganado como medio de subsistencia. Tradicionalmente fue una localidad habitada por comunidades indígenas.

desde el siglo XIX en adelante. También por la negación y el silenciamiento de las identidades, prácticas y conocimientos indígenas para constituir una nación argentina homogénea (Briones y Delrio, 2007).

La escuela fue un elemento de nacionalización de las poblaciones y tuvo como misión constitutiva la homogeneización para la incorporación a la Nación argentina. En Patagonia este aspecto fue magnificado y reforzado por sus actores, que pusieron un especial ímpetu en la *argentinización* (Zaidenweg, 2016; Assaneo y Nicoletti, 2018) de migrantes y de indígenas, en lo que fue un panorama demográfico heterogéneo. Sin embargo, en la educación estatal, los vínculos entre funcionarios que ejercieron su rol en los Territorios Nacionales⁴ (docentes, inspectores) y las poblaciones no sólo estuvieron signados por la homogeneización, sino que algunos se destacaron por tener una mirada más comprensiva de las diversidades socioculturales. De hecho, aún cuando son sobradas las crónicas de docentes que tendieron a exotizar a los sujetos con los cuales conviven y a quienes “educaban”, otro grupo de maestros ponían en valor en sus relatos la diversidad de modos de ser y vivir que conocían durante sus viajes y estancias⁵.

En este artículo queremos retomar otras formas de vinculación que se dieron en el plano ceremonial y espiritual, a partir de las memorias de un maestro que ejerció su tarea en los Territorios Nacionales de la Patagonia, en escuelas rurales de territorios habitados por poblaciones mapuche, entre las décadas de 1910 y 1930. En 1960 Demetrio Fernández publicó su libro *La escuela patagónica: reminiscencias de un maestro (1914-1946)*, en el que narra su experiencia como director en dos escuelas territorianas: en Talagapa, Territorio Nacional de Chubut y en Chacay Huarruca, Territorio Nacional de Río Negro⁶.

³ Autoridad política, cabecilla, en su traducción usual, cacique.

⁴ Los Territorios Nacionales fueron establecidos por la ley 1.532 en el año 1884, como unidades administrativas que dependían directamente del Estado nacional y establecían una forma de ciudadanía particular. Fueron nueve divisiones bajo el control directo del Estado “(...) en espacios sometidos o por someter a la autoridad de la nación y a la de ninguno de los estados provinciales existentes” (Navarro Floria, 2004: 3), bajo una administración de lógica unitaria. La Patagonia fue dividida en los Territorios de Tierra del Fuego, Santa Cruz, Chubut, Río Negro, Neuquén y La Pampa; el norte-centro en Chaco y Formosa; por último, en la Puna de Atacama se ubicó Los Andes.

⁵ En un trabajo anterior (Assaneo y Sabatella, 2021) hemos analizado otros relatos de docentes en territorios patagónicos hacia principios del siglo XX, en particular Feldman Josín y Luis Funes, en los que manifestaban ciertas apreciaciones exotizantes respecto a las personas mapuche con las cuales convivían. Esto puede verificarse también en los relatos de otros docentes, como Santos Romano, en el que lo indígena es extranjerizado, o los informes de inspección de Oliver o Alemandri. A diferencia de estas crónicas, el relato de Demetrio Fernández -sobre todo al prolongar su residencia con estos grupos- da cuenta de su interés por las visiones de mundo, los conocimientos y las prácticas cotidianas.

⁶ Si bien hay una tercera en Viedma, es de carácter urbano y responde a otro periodo dentro del relato, por lo que queda por fuera del interés de este artículo.

Nos centraremos en un evento en particular, la participación de Fernández en el año 1925 en un camaruco invitado por el *longko* Cañumil. Esta experiencia es retomada con profundidad en su relato en conexión con los testimonios y vivencias de las personas mapuche con las que convive (muchas de ellas vinculadas con el avasallamiento y despojo estatal), así como con sus percepciones acerca del mundo, y de los seres humanos y no humanos que lo habitan (dos Santos y Tola, 2016; Wright, 2008). Nos preguntamos así ¿cuáles son las percepciones de Fernández acerca del camaruco? ¿De qué manera su experiencia lo habilita para descubrir otros conocimientos y prácticas que refieren a las formas de ser y ver el mundo mapuche que, hasta ese momento, eran desconocidas y resguardadas frente a las personas no mapuche? ¿Cómo su relato permite reconstruir al camaruco como un espacio donde las personas mapuche reflexionan sobre su presente, su relación con el Estado y sus acciones futuras, vinculando factores espirituales y políticos?

Desde el abordaje etnográfico de fuentes históricas, retomaremos el relato de esta experiencia para reflexionar, por un lado, sobre la relación entre los maestros y las comunidades mapuche asentadas en los territorios a los cuales fueron enviados, tanto en términos de las relaciones de proximidad constituidas como en la apertura hacia estos maestros de conocimientos resguardados por las personas mapuche. Por otro, para indagar en la forma en que, en el marco de los camarucos, las personas mapuche reinterpretan y negocian su presente y su devenir, así como su relación con el Estado.

A continuación presentaremos el marco teórico desde el que se constituye este artículo: describiremos los sentidos a través de los cuales fue analizado el camaruco desde la antropología, para llegar a entenderlo como un espacio en el que podemos reconstruir alianzas, producciones de alteridad y conocimiento.

DESDE EL CAMARUCO A LA ESCUELA EN LOS TERRITORIOS NACIONALES: MARCOS PARA REPENSAR LA RELACIÓN ENTRE LA AGENCIA INDÍGENA Y LA ESTATAL

El camaruco como ceremonia ha sido objeto de reflexión a lo largo de la historia, tanto por parte de misioneros, estudiosos, cronistas y viajeros que recorrieron los territorios indígenas durante el siglo XIX, como por producciones académicas antropológicas e históricas. El camaruco o *Nguillatun* es una ceremonia celebrada en el otoño tanto al este como al oeste de *Wallmapu* (territorio mapuche). Siguiendo a Lucrecia Petit y Carolina Álvarez Ávila, los camarucos:

durante varios días, de los cuales el primero y el último son de preparación y ordenamiento de los elementos necesarios para desarrollar la ceremonia. En los demás días, se realizan diversas ofrendas, ruegos a *Futachao*, cantos y bailes; todas prácticas que se van repitiendo de modo tal de completar números pares. Durante las rogativas, las familias se ubican en un espacio abierto en semicírculo, acondicionado para este fin, y en el centro del semicírculo se ubica el *rehue*, el centro

(“puente”, “altar”) construido para comunicar el mundo terrenal y el espiritual. Durante la ceremonia se utilizan instrumentos musicales mapuche como las *trutukas* y *kultrun*, entre otros. (Petit y Álvarez Ávila, 2014: 2).

Para las comunidades mapuche estas ceremonias implican un espacio de encuentro y vinculación en el que se renuevan fuerzas, se reafirman vínculos presentes y pasados entre comunidades, parientes y antepasados. Estas ceremonias son difíciles de caracterizar: constituyen una experiencia “inabordable” en tanto contemplan “lo sagrado y espiritual (..)” y “cualquier intento de rótulo, definición o reposición “acabada” genera incomodidad y la sensación de que faltan precisiones para dar cuenta de “todo lo que allí ocurre” (Petit y Álvarez Ávila, 2014: 2).

Si bien algunos enfatizaron en las investigaciones antropológicas en nuestro país los detalles de su ejecución tanto en términos etnográficos como lingüísticos, todos han resaltado su carácter de evento significativo y constitutivo de la vida de las personas mapuche, a partir del cual se refuerzan y recrean relaciones⁷ (Carsten, 2000), así como sentidos de pertenencia y devenir (Álvarez Ávila, 2017; Briones y Olivera, 1985; Golluscio, 2006; Fiori, 2020; Golluscio y Ramos, 2020; Petit y Álvarez Ávila, 2014; Ramos, 2003, 2010; Sabatella, 2017; Schiaffini 2015, Stella, 2018; Tozzini, 2016; entre otros). Desde la perspectiva de los actores, estos espacios se vinculan a la conexión entre familias y con los antiguos, pero también son un ámbito de espiritualidad y de encuentro con sus formas de ser en el mundo.

La particularidad de estas ceremonias, justamente, radica en la dificultad de su clasificación como prácticas religiosas o espirituales. Siguiendo a César Ceriani Cernadas (2013), consideramos que las categorías de religión o espiritualidad deben caracterizarse de acuerdo a los sentidos que los propios sujetos le dan a sus prácticas. Sin embargo, la definición de esta experiencia resulta dificultosa cuando se trabaja a partir del análisis de fuentes históricas que la introducen desde la voz de un sujeto que no es practicante y es externo a la ceremonia a la que se está refiriendo. Esto nos lleva a la necesidad de trabajar con la traducción que este sujeto participante hace para entender los sentidos que los protagonistas le dan, desde los marcos disponibles de sus propias prácticas y conocimientos (por ejemplo, desde los marcos de otras religiones occidentales). Será igual prioritario identificar la perspectiva de los protagonistas en el archivo tensionando estas traducciones del narrador (Delrio, 2005), contrastando con otros análisis de las ciencias sociales que caracterizan al camarucu.

⁷ A partir del concepto de *relacionalidad* Janet Carsten (2000) da cuenta de la forma en la que los sujetos definen localmente y desde sus patrones cognitivos y afectivos, el hecho de estar relacionados. Para la autora, estas definiciones desafían las nociones de parentesco elaboradas en Occidente y la división entre lo social y lo biológico propias de la construcción moderna a partir de la cual estas nociones se estructuran. Desde esta perspectiva, estas formas de estar relacionados refuerzan vínculos sociales y determinaciones territoriales que forjan sentidos de pertenencia y devenir.

Hemos decidido que -cuando no sea descrito desde la polisemia que implica esta ceremonia- nos referiremos al camaruco como una práctica de espiritualidad. Retomaremos esta noción mediante lo argumentado por dos Santos y Tola (2016), para quienes la espiritualidad, manifestada por las personas indígenas: “lejos de remitir a lazos espirituales, entidades trascendentes y dogmas de fe compartidos (siguiendo nuestra acepción del término, vinculada a lo religioso), referiría a las relaciones tangibles que los sujetos particulares, en su composición activa del mundo, establecen con otros seres inmanentes” (dos Santos y Tola, 2016: 91). Es en esta dirección nos centraremos en los fenómenos espirituales que describe Fernández en torno al camaruco y otras experiencias que se conectan con la forma de ser en el mundo mapuche.

Los cronistas que durante el siglo XIX recorrieron los territorios indígenas ubicados al sur del actual territorio argentino han narrado su participación en ceremonias de los grupos mapuche y tehuelche que conocieron durante sus exploraciones, entre ellas los camaruco (Cox, 1863; Musters, 1911; Moreno, 1876, entre otros). Ya sea mediante un mero registro de su existencia a través del relato de sus experiencias como en su descripción puntillosa sobre cada uno de sus pasos, estos relatos mostraron la significatividad del camaruco dentro del pueblo mapuche, pero también cierta negociación y apertura para permitir la participación de sujetos externos. La particularidad de estos primeros relatos es que dan cuenta de un doble proceso: en primer lugar, una lectura en términos religiosos para tratar de familiarizar y explicar a los camaruco en sus propios términos o para impugnarlos porque implicaban prácticas sacrílegas (Nicoletti, 2020). En segundo lugar, una caracterización de estas ceremonias como un espacio de encuentro y articulación, en el que se negociaron alianzas y enemistades respecto al vínculo con estos agentes (que poseían motivaciones e intereses muy heterogéneos), así como con el Estado y la sociedad “blanca”.

Justamente, estos antecedentes nos han servido para abrir preguntas acerca del camaruco en la constitución de los relacionamientos, representaciones y alianzas entre personas mapuche y no mapuche que se dan a partir de su participación en ellos. Con esta perspectiva intentaremos reconstruir la forma en la que los agentes escolares se han vinculado y han construido representaciones acerca de los colectivos indígenas asentados en los territorios a los que eran enviados a cumplir con sus funciones y de los espacios en los que han participado. En este caso nos interesan las definiciones del camaruco que Fernández ha ensayado.

Por otra parte, nuestro trabajo retoma los aportes realizados desde la antropología a partir de los estudios de los procesos estatales de construcción de alteridad (Briones, 1998), que permiten entender la forma en la que el Estado desde su conformación ha construido a los indígenas como un “otro interno”, en una posición entre la inclusión y la exclusión de la ciudadanía. En Argentina, esta formación particular de alteridad (Briones, 1998) -diferente de la de otros estados nacionales- se fue consolidando en una serie de políticas que buscaron fortalecer

la homogeneidad cultural paralelamente a la diferenciación social, así como en sostenidos actos de violencia y estigmatización contra los indígenas.

La fuerza performativa de las políticas integracionistas y sus efectos discriminadores residió en que muchas personas indígenas optaran por dejar de transmitir experiencias y conocimientos que los marcaban como diferentes o por desplazar a la clandestinidad aquellos saberes y prácticas asociados con sus formas de ver el mundo (Carrasco y Briones, 1996). Entre estas prácticas y conocimientos, aquellos asociados a “lo espiritual” han sido prohibidos y mal interpretados, desde lógicas occidentales principalmente estatales y religiosas. La impronta secularizadora del Estado de principios del siglo XX leía en términos de atraso las prácticas espirituales, algo que debía estandarizarse y transformarse a partir de –por ejemplo– las prácticas educativas. Las agencias religiosas (en el caso de la Patagonia podemos tomar el ejemplo de las congregaciones salesianas) también caracterizaron a estos eventos como superchería, interviniendo desde la violencia simbólica, y en connivencia con el orden civil, desde la violencia física (Nicoletti, 2020).

La producción estatal de alteridad (Briones, 1998) es el marco que utilizaremos para comprender estos procesos de despojo y silenciamiento que atravesaban los sujetos indígenas. Los contextos de análisis (pasados y presentes) dan cuenta de una heterogeneidad de los posicionamientos tanto de los agentes estatales como de los agentes indígenas (Vezub, 2013). Heterogeneidad que repercute sobre la comprensión de los fenómenos espirituales como el camarucu y el entendimiento del aparato estatal como un ente organizado y coherente. La educación en los Territorios Nacionales estuvo guiada más por las intenciones de los maestros que por políticas y financiamientos concretos, así como por las gobernaciones de los Territorios Nacionales. Julio Vezub, al caracterizar las configuraciones hispano-criollas, da cuenta de la necesidad de encontrar formas de entender la estatalidad y la agencia indígena mostrando las conflictividades y posicionamientos no homogéneos. Para este autor, la explicación exclusivamente vinculada con las producciones de alteridad, en primer lugar:

...recorta sujetos homogéneos y autoconscientes, generalmente coherentes consigo mismos y que resisten a los intentos de ser vertidos en una matriz de aristas nítidas que les es antagónica, la que también es calificada como uniforme en su búsqueda de regulación de las prácticas en condiciones que se creen estables. La segunda es que concibe a los sujetos indígenas como completamente ajenos a este molde, cuando muchas de sus historias muestran que intervinieron con eficacia en el diseño del territorio, la nación y el Estado, incluso desde la derrota o en posiciones desventajosas. (Vezub, 2013: 352)

Este trabajo retoma los aportes de Vezub para entender las heterogeneidades y porosidades de la vinculación entre el Estado y los pueblos indígenas. En este sentido, incorporamos los estudios de aboriginalidad que han permitido entender la función del Estado en términos de la imposición de prácticas y la subalternización de estos pueblos, así como los sentidos que los agentes del Estado,

en particular de la educación⁸, le dieron a estas prácticas ceremoniales y espirituales más allá de su mera impugación.

Finalmente, el artículo se encuadra en una perspectiva etnográfica de los archivos (Bosa, 2010), en la que el trabajo con las fuentes es la puerta de entrada para reconstruir por medio de los escritos la perspectiva de los actores y los contextos de su producción. Como ya hemos mencionado, abordamos el problema desde la crónica de un maestro en los Territorios Nacionales, Demetrio Fernández, quien relató de manera exhaustiva su trabajo en las escuelas de la meseta y la estepa de Chubut y Río Negro. El abordaje de esta crónica se realizó en dos direcciones: por un lado, retomando el contexto de su producción, en relación con las políticas educativas y el impacto sobre los pueblos indígenas de las campañas militares, así como la creación en la Patagonia de grandes latifundios, mayormente de capital extranjero, a finales del siglo XIX. Por otro, reconstruyendo la perspectiva de las personas mapuche, mediante los relatos y testimonios retomados por Fernández. Finalmente, entendiendo a los agentes escolares y a la agencia indígena en términos reflexivos, dando cuenta de las contradicciones y la heterogeneidad presente en esas agencias aún inmersas en relaciones de poder asimétricas.

UN MAESTRO PARA EL *DESIERTO* ARGENTINO: DE SAN LUIS A LA PATAGONIA

El desierto, el atraso social y las enormes distancias, no detienen al maestro argentino. Quiere pasar y pasa, se encamina conformado únicamente por el patriotismo, hacia las regiones más distantes y aisladas del país. Fernández, 1960: 56

La organización del sistema educativo en los Territorios nacionales fue impulsada y organizada hacia la modernización mediante la sanción de la ley de Educación común 1.420 de 1884. La educación política para la ciudadanía con un sentido patriótico y de *argentinización* fue uno de los motivos fundantes del sistema nacional de educación elemental. En este contexto, el envío de maestros normales a los territorios⁹ era un intento del Consejo Nacional de Edu-

⁸ Si bien los maestros y las maestras fueron el eje vertebral del sistema educativo, su trabajo ha sido parcialmente estudiado en tanto práctica y como centro de investigaciones, mientras que el normalismo como corriente sí ha tenido un amplio recorrido bibliográfico. Según explica Fiorucci (2014), la falta de interés en la tarea docente y en la producción intelectual de sus sujetos se debió a la alta feminización de la profesión y sólo de manera reciente ha comenzado a volverse a este tema. Se ha abordado a los docentes desde su formación, desde los espacios de control (inspectores) o desde los estudios sobre gremialismo, pero a las y los docentes como sujetos productores de sentidos y de prácticas pedagógicas se los ha dejado de lado.

⁹ La preeminencia estatal en la formación docente fue un motivo de disputa y unos de los aspectos centrales de la modernización del sistema educativo. La creación de institutos normales y su consecuente hegemonía en este aspecto fue clave para la provisión de docentes estatales que respondieron al mandato educativo estatal. El inspector Raúl B. Díaz, en su informe de

cación por adaptar el sistema educativo a los lineamientos de la ley. Según las denuncias que hacía el inspector Raúl B. Díaz, el número de docentes titulados era bajo, en comparación con la Capital Federal. Este funcionario representó el arquetipo de maestro normalista y fue uno de los principales impulsores del sistema educativo en los Territorios nacionales. Su periodo de actuación fue entre 1890 y 1915, y tuvo una vasta producción de informes y reportes al Consejo.

A finales de 1914 el maestro puntano¹⁰ Demetrio Fernández recibió, según él mismo define, su *deficiente* título de Maestro Normal Provincial. Había realizado sus estudios en el colegio *Juan Crisóstomo Lafinur*, filósofo también puntano, a quien reseña en términos más que solemnes y favorables.

En pleno auge del normalismo como corriente hegemónica de la educación y en el marco de la creciente burocratización del sistema educativo, recibió una designación para hacerse cargo de una escuela en la Patagonia, para luego aclarar que el destino es Talagapa, en la Gobernación de Chubut¹¹. La primera parte de su viaje fue a Capital Federal, para apersonarse en la Inspección General de Escuelas de los Territorios, donde lo recibió el Inspector de la seccional Sur, Mendieta, quien le describió su destino patagónico como un "... lugar libre de indios" (Fernández, 1960: 12). El Inspector General de Territorios en ese momento era Raúl B. Díaz, a quien Fernández se refiere como "Maestro de maestros, por antonomasia. (...) Funcionario honrado, provo (sic.), modesto y cuyas convicciones y credo evangélico, se volcaban por entero hacia la niñez (...) que aún los resabios de la barbarie pujaban por mantenerse enhiestos en medio de una cultura naciente" (Fernández, 1960: 13), lo consideraba el sucesor directo de Domingo F. Sarmiento y un renovador de los métodos de enseñanza en el país.

1890 consignaba que había un total de 52 docentes en todas las gobernaciones, de los cuales 7 tenían título para el ejercicio de la profesión, es decir, una proporción cercana a 1 cada 10 (Díaz, 1890: 133). Hacia el final de su carrera, en 1915, el inspector señalaba que esa situación había mejorado de manera sustancial (Díaz, 1915): casi 1 de cada 2 docentes tenía titulación. Esto no implicaba que todos tuvieran el título de Maestro Normal Nacional, ya que había un alto porcentaje de extranjeros entre ellos.

¹⁰ Gentilicio empleado para los habitantes de la provincia de San Luis en el centro de Argentina.

¹¹ En el periodo comprendido desde mediados del siglo XIX hasta 1890 la educación formal en Patagonia norte se mantuvo con un alto nivel de desorganización. Por lo pronto, la sanción en el año 1884 de la ley 1.420^a de Educación Superior no tendría ningún impacto significativo hasta la creación de la Inspección Nacional de Territorios en 1890, donde la figura -casi mítica- de Raúl B. Díaz pondría de relevancia la necesidad de concretar los objetivos de la ley en los Territorios. El estrecho vínculo entre ciudadanía y educación que proponía la ley de Educación Común debía ser el resultado del trabajo del Consejo Nacional de Educación (CNE). Este órgano del gobierno central, dependiente del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, fue creado en 1881 durante la primera presidencia de Roca y tenía a cargo las escuelas de la Capital Federal y los Territorios Nacionales. Lo cierto es que para el CNE la llegada a los territorios luego de la sanción de la ley 1.420 era una tarea con obstáculos, dadas las condiciones materiales de las Gobernaciones. En este contexto, el envío de maestros normales a los territorios era un intento del Consejo Nacional de Educación por adaptar el sistema educativo a los lineamientos de la ley.

En principio, el relato de Fernández se adapta sin muchos matices al discurso normalista, respetando a los próceres pedagógicos y resaltando la importancia del método de enseñanza¹². Las referencias a los elementos centrales del canon católico son recurrentes en el relato de Fernández, que compara a su esposa con la Virgen María o realiza apelaciones a “Nuestro Señor Jesucristo”.

Al paso por Buenos Aires le siguió el inicio de la travesía hacia el sur, que comenzaba por un viaje en ferrocarril hasta Bahía Blanca, en la provincia de Buenos Aires. Para este maestro, en estas primeras instancias de su viaje, los territorios eran espacios de carencia que, vistos desde la concepción pampeana, no eran aptos para el desarrollo ni siquiera desde su ecosistema¹³.

El propio relato de Fernández tiende a interesarse más por las historias locales que por las escolares o por su tarea docente. Su narrativa es más propia de un cronista social que de un pedagogo; incluso uno de los apartados del libro está dedicado a armar pequeñas semblanzas de personajes que conoció en la zona y que le parecen *pintorescos* (como “Julián, el socialista” o “Don Victoriano, el correntino”).

Una vez instalado en Talagapa, luego de varios días de atravesar la meseta de Somuncura junto con un *convoy* llegó a la escuela N° 42, que funcionaba en un edificio donado al CNE. En esta localidad la población era heterogénea: habitaban inmigrantes europeos, chilenos e indígenas¹⁴.

Aún cuando el discurso de Fernández estaba cargado de las ideas modernizantes respecto de los territorios y sus habitantes, establecía un vínculo con las poblaciones basado en el reconocimiento de su identidad que no las anulaba epistémicamente, mostrándose interesado por los conocimientos que tenían. En particular, mostraba interés por la lengua que se reflejaba en las vastísimas anotaciones del libro, donde traducía y explicaba las palabras a partir de sus morfemas. En la comunidad escolar aledaña valoraba el esfuerzo realizado para enviar a los niños y niñas a la escuela, a pesar de las distancias físicas y culturales. Su idiosincrasia normalista se antepone como molde *civilizadorio*, pero no en

¹² De Díaz rescataba su ser católico en lo privado, pero su laicidad en lo que correspondía a la instrucción pública, característica deseable en el normalismo (Puiggrós, 1990).

¹³ Su mirada del territorio patagónico estaba cargada por el determinismo geográfico y daba a la botánica características propias humanas, tales como *pobreza*, *mezquindad* y *sumisión*. Estas asociaciones responden al ideario científico de la conquista y a la influencia de los avances geográficos con los que eran formados los docentes, sobre todo a partir de los trabajos de Napp (Navarro Floria y McCaskill, 2001), que marcaban como deseables las cualidades geomorfológicas pampeanas en detrimento del resto de las regiones *desérticas*. A su vez, estas percepciones de lo territorial se trasladaban a los pobladores de estas regiones, que en los imaginarios políticos solían representarse también desde la carencia y el salvajismo (Floria y McCaskill, 2001).

¹⁴ En palabras de Fernández: “Allí en Talagapa (boleadora en idioma Guénaken, el que no conocemos) los pobladores —como ya lo expresamos— constituían un cosmopolitismo de razas donde los argentinos, estaban en menor número: chilenos, españoles (vascos), franceses, italianos.” (Fernández, 1960: 38).

términos estigmatizantes solamente, sino que veía en estas poblaciones sujetos pasibles de educarse:

El deseo de aprender, era latente en esos jóvenes ya que vivían oscurecidos mentalmente. Y era envidiable el interés demostrado en casi todos los padres para que las luces del saber llegaran como hábito redentor al cerebro de sus hijos. (Fernández, 1960: 33)

Incluso sostenía una concepción receptiva hacia la inmigración chilena, frente a algunos pobladores locales que objetaban su presencia en los actos escolares. Lo llamativo en este caso es que no lo hacía desde una mirada nacionalizadora sino latinoamericana: por medio de la figura de San Martín evocaba la liberación de América y a Chile como una república hermana¹⁵. A continuación, analizaremos la perspectiva de Fernández a partir de su llegada al paraje de Chacay Huarruca y su participación en el camaruco organizado por el *longko* Cañumil y su gente.

LA EXPERIENCIA DE DEMETRIO FERNÁNDEZ CON LA GENTE DE CAÑUMIL

El evento del camaruco se produce durante su estadía en Chacay Huarruca, donde residía la gente del *longko* José Cañumil. Nos interesa contextualizar la presencia de Fernández en este paraje, los vínculos establecidos entre la comunidad y el maestro, que dieron lugar a la invitación -en primer término- a participar de la ceremonia del camaruco. Aún cuando existen referencias de participación no indígena, el camaruco es una ceremonia del pueblo mapuche de la que no suelen participar personas no indígenas y su involucramiento se evalúa minuciosamente y colectivamente (Petit y Álvarez Ávila, 2014). Esta invitación se insertaba en la construcción de un vínculo particular entre el maestro y la gente de Cañumil que nos interesa reconstruir. Fernández llegó en el año 1923 a este paraje para trabajar en la Escuela N° 65 de Río Negro y permaneció allí hasta 1930; su reubicación era en parte deseada y en parte un desafío que encaraba desde una concepción normalizadora¹⁶.

Durante su estadía, el maestro describe la ocupación de este paraje, dando cuenta de los entramados de familias de distintos linajes asentados junto a José Cañu-

¹⁵ En este caso, cabe la comparación con otro maestro que ejerció en la Patagonia en este periodo, Santos Romano, quien abogaba por la nacionalización de los migrantes chilenos, mientras que para Fernández primaba un proceso de integración social, a partir de la inclusión escolar de elementos culturales trasandinos.

¹⁶ María Laura Martinelli (2019) da cuenta de la trayectoria de las familias pertenecientes al grupo liderado por José Cañumil. Estos recorrieron, antes y después de las campañas militares, parajes al este y al oeste de la cordillera (Cañumil y Ramos, 2011), asentándose en estos territorios hacia finales del siglo XIX. En 1946, los espacios en los que se encontraba asentado Cañumil y su gente se identificaron como reserva a nivel estatal, siendo este dato principalmente registrado en el informe de la Inspección de Tierras, así como en expedientes de la Dirección General de Tierras (Martinelli, 2019).

mil. Al describir a este grupo, Fernández reconoce las campañas militares como un momento dislocador en las trayectorias de estos grupos y de su organización política, signadas por la violencia. Luego de las campañas, la “tribu” de los Cañumil reagrupa a distintas familias que respondían a diferentes cacicazgos: Sathueque, Reuque Cura, Calfucura, Cipriano, Curu Huinca y Chadi Ptá.

A lo largo de toda esta narración, Fernández retoma a estos *longkos* por su capacidad política, económica y diplomática, antes y después de las campañas. Al momento de referirse a su paso por la escuela, el maestro menciona dos hechos que desde su perspectiva marcaron su estadia en el paraje. En primer lugar, la concurrencia amplia de los estudiantes mapuche a sus clases y el agradecimiento, por medio de obsequios, de estos pobladores hacia el maestro. En segundo lugar, el compromiso de los pobladores hacia la escuela, ya que tras finalizar el contrato del establecimiento donde funcionaba la escuela, un vecino, Collihuin, junta el dinero, compra el edificio y lo dona al Consejo de Educación¹⁷. Posteriormente, organiza una colecta junto a otros vecinos para acondicionar el edificio.

Durante la descripción de su labor y su función, Fernández destaca estos gestos hacia la educación como nuevas premisas para el entendimiento de los sujetos indígenas, retomando representaciones del “buen salvaje”: no sólo sus bondades son una característica “natural”, si no la bondad es la base de un contrato político de país superador a los proyectos políticos imperantes. Estas decisiones, aún cuando deban pensarse en el marco de contextos de subordinación indígena promovidos por el Estado, nos hablan de la heterogeneidad de relacionamientos establecidos entre los agentes del Estado y estos pueblos, que hicieron posible, por ejemplo, la participación de Fernández de un camaruco.

LA EXPERIENCIA DE DEMETRIO FERNÁNDEZ EN EL CAMARUCO

En el marco de las relaciones establecidas y entabladas por Fernández con la gente de Cañumil, en el año 1925 éste es invitado a un camaruco:

Verdadero festival de rogativas son estas magnas fiestas del *Ngillatún*, casi siempre coincidentes con el equinoccio de otoño. Generalmente suele llamárseles Camarucó, y en ellas se cumplen rogativas y rituales que están en la tradición de los araucanos; los que creen que dentro de su cuerpo (*calúl*, anca) vive el alma (*pullú*)” (Fernández, 1960: 66).

¹⁷ Una situación similar fue trabajada previamente por Alma Tozzini para el caso de la Lof Antieco en Costa de Lepá, Chubut, quien narra que los hermanos Zenón y Manuel Antieco recaudan los fondos para construir un edificio escolar en sus territorios comunitarios, establecimiento que en la década de 1990 tomó su nombre en homenaje al gesto de ambos *longkos* (Tozzini, 2016). Lo mismo sucedió en Buenos Aires Chico, Chubut, en la que los tres principales *longkos* de la región también participaron de la construcción de la escuela local (Sabatella, 2017)

Figura 1. Fotografía del Camarucu



Nota: Tomado de *La escuela patagónica* (p. 68), por Fernández, 1960.

Fernández relaciona esta invitación con los signos de agradecimiento y de reconocimiento de su labor de maestro que hemos anteriormente descrito, y del lugar de la educación, entendiendo que a estas ceremonias no suelen acudir personas no mapuche. Más allá de la desconfianza hacia el *huincá*¹⁸, tal como él la describe, su trabajo en el paraje fue ganando la confianza de los pobladores. En el marco del camarucu, como invitado especial, el maestro saluda a las autoridades (*longkos* y capitanejos), presencia el baile del Loncomeo y atiende a las rogativas (ver figura 1):

Ruegan a *Fetá Huentrú*¹⁹
que sea pródigo con ellos;

¹⁸ Persona no mapuche.

¹⁹ De acuerdo con la traducción original de Fernández: *Fetá, fitá, butá o futá*: grande. *Huentru*, Señor.

que haya choiques, mucha caza
pasto que engorde el *cahuello*²⁰.

Lluvia para que el *menuco*²¹
no se agote en todo el año;
suerte para la familia,
que la *mach*²² no eche daño.

Que el *Elelche*²³ no se acerque
al campo donde están las *rucas* (casas);
con la malvada intención,
de beber sangre de criatura.
Que no les falten los vicios
en todo el año corrido;
que el bolichero les fie:
caña, ropa, harina y vino.

Que se aumenten las haciendas
con muy buena parición,
dé limpia lana la *ufisa*
con precio muy superior. (Fernández, 1960: 70-71)²⁴.

Aún cuando no esté específicamente señalado en este punto en el que se alude a seres no humanos (como *Elelche* y *Futá Huentrú*) caracterizados como deidades, en el camaruco “se invoca a los ancestros para asegurar el bienestar de los vivos. Es decir que, en el plano ritual, los actos –discursivos y no discursivos– están dirigidos a los ancestros generalizados y los antepasados de un determinado linaje” (Ramos, 2010: 126).

Las rogativas que se hacen durante la ceremonia remitidas a los agentes no humanos, a los que se ruega y se teme, son descritas por el maestro en términos binarios, vinculadas con la religiosidad occidental (*Futa Huentrú-bien-dios/Elelche-mal-diablo*)²⁵, para volvernos inteligible aquello que es nuevo para él.

²⁰ De acuerdo con la traducción original de Fernández: caballo.

²¹ De acuerdo con la traducción original de Fernández: Ojo de Agua casi oculto aflorando a la superficie del suelo; *minú* adentro, *có*, agua. De él se cuentan interesantes leyendas.

²² De acuerdo con la traducción original de Fernández: curandera. En su omnisciencia, atributo de Ghúneché, usa el hueso del el-el-che. Panacea. Aclaración de los autores: la/el *machi* es una autoridad espiritual y política que se encarga de los procesos de diagnóstico y curación de padecimientos.

²³ De acuerdo con la traducción original de Fernández: personaje fabuloso; su alimento principal es la sangre de criatura. En otro pasaje lo define como: “fabuloso mitológico monstruo a cuya genealogía se le atribuye afinidades con el diablo (Fernández, 2012:165).

²⁴ Transcribimos este fragmento respetando la métrica original de la fuente, en esta y en subsecuentes citas.

²⁵ Carolina Álvarez Ávila (2017) al problematizar las señas en el camaruco y para contrarrestar las interpretaciones binarias erróneas, apunta “El cosmos mapuche presenta un orden cuatripartito y se estructura en un “arriba” y un “abajo”. La región del cielo, *wenu mapu*, está ocupada por un conjunto de deidades que tiene a la cabeza a *Ngenechen*, deidad poseedora de atributos opuestos como masculino/femenino y viejo/joven. Esta cuatripartición se relaciona

Su experiencia en el camarucu se describe entre la puesta en prácticas de acciones novedosas (le sacan el *gualicho*, se sienta en el piso, atiende a los bailes), pero también como un lugar familiar:

Yo fui invitado de honor
 como maestro de escuela:
 ¡grande emoción me produjo!
 el ver flamear mi bandera. (Fernández, 1960: 68).

Volviendo a la relación entre estatalidad y, en este caso, prácticas ceremoniales en estos pasajes, la relación con el Estado aparece doblemente representada. Por un lado, la presencia de la bandera argentina en el camarucu, como símbolo de una argentinidad impuesta, pero resignificada. Por otro, en el relato de la relación con la producción ganadera y con los comercios locales, dando cuenta de las asimetrías y las desigualdades respecto de las personas no mapuche producidas por la constitución del Estado nación argentino, el capitalismo y el tratamiento subordinado de las personas indígenas.

La perspectiva del antropólogo Víctor Turner acerca de los rituales dentro de los procesos sociales nos permite indagar en la forma en que en este espacio ceremonial se refuerzan ciertos sentidos del orden social y se negocian las conflictividades existentes (Turner, 1999). La apropiación de los símbolos y la negociación de las asimetrías y las desigualdades en un espacio como el camarucu nos habla de contextos (espirituales) y agentes diversos (deidades, ancestros, etc) con los que las personas mapuche negocian sus circunstancias presentes y futuras (Ramos, 2010).

El camarucu, aún cuando es descrito por Fernández como un espacio de fiesta y de pedidos, de renovación de fuerzas para los tiempos venideros, retoma con ímpetu que los tiempos que corren para las personas indígenas se encuentran marcados por el despojo de sus tierras por parte de los gobiernos y el Estado.

“¡Pobres indios de mi tierra!
 parías en su propio suelo;
 cuyos bienes, cuya hacienda
 han pasado al bolichero.
 No recorres tu heredad
 en ágil y brioso potro;
 quiso la fatalidad
 que lo tuyo, fuera de otros.
 Camarucu: fiesta india,
 antaño cruel bacanal;

también con otras polaridades, como *kimé* (bueno)-*wezé* (malo), o los polos *trir* (par)-*wéll* (impar), que intervienen tanto en la clasificación de ciertas entidades como en el modo de ejecución de actividades rituales y extrarrituales. Además, la propiedad par/impar de acontecimientos presentes en *pewma* (sueños), ‘señas’ y *perrimontun* (visiones) es una de las sopesadas para comprenderlos e interpretarlos. La tercera pareja es *man* (derecha)-*welé* (izquierda): lo que proviene de man se asocia con la vida, la salud, la buena suerte. Por el contrario, cuando prima *welé*, los hechos revisten valores opuestos”. (Alvarez Ávila, 2017:159).

hoy sabes sólo a tristeza
 tu brío todo se va.
 ¡Indio!: tu esbelta silueta;
 tu potro, tu lanza en ristre,
 han pasado a la leyenda
 hoy te veo pobre y triste.
 No tienes ruca ni hacienda,
 el campo extenso no es tuyo,
 del Gobierno, con la venia,
 todo absorbe el latifundio.
 Arrumbado en sucio rancho
 envidias al extranjero;
 que con más "sabiduría" de lo tuyo se hizo dueño" (Fernández, 1960: 71)

De alguna manera, este evento extraordinario permite transitar estos despojos y tramitar eventualmente estos contextos cotidianos de desigualdad. La forma en la que los pedidos y rogativas se conectan con estos contextos de desigualdad nos muestran que -desde la perspectiva de Fernández- este fenómeno, lejos de ser banalizado (Trouillot, 1995), intenta ser reflejado desde su complejidad histórica y cultural. Volviendo a lo dicho anteriormente, el camaruco permitió reforzar vínculos y alianzas: primero, entre la gente de Cañumil, los seres no humanos y los antepasados, segundo entre el maestro Fernández y el pueblo mapuche. En dos niveles diferentes, estos vínculos implican negociaciones políticas que constituyen posicionamientos desde donde negociar un presente y un devenir. A continuación, nos centraremos en la profundidad que tomó a partir del camaruco la relación del maestro con las personas mapuche después de otra invitación: la búsqueda del *Elelche*.

LA BÚSQUEDA DE *ELELCHE*: UN PORTAL A LO DESCONOCIDO

La producción de silencios de resguardo dentro del pueblo mapuche ha sido abordado desde la antropología de la memoria (Ramos, Crespo y Tozzini, 2016; Rodríguez, Martín y Nahuelquir, 2016 y Sabatella, 2011). En todos estos trabajos, se han asociado los silencios con una estrategia de resguardo de conocimientos propios de este pueblo frente al avasallamiento estatal. Algunos artículos recientes han indagado en los procesos de restauración de estos silencios mediante trabajos colectivos de memorias, a partir de los cuales se reconstituyen visiones y formas de ser en el mundo que habían sido avasalladas por el aparato estatal (Ramos, 2017). Entre estas, existen memorias que refieren específicamente a formas particulares de entender el mundo y los seres que lo habitan. Como ya hemos visto anteriormente, la invitación al camaruco de Fernández fue entendida por el docente como una manifestación de las buenas relaciones establecidas con la gente de Cañumil durante sus funciones docentes. Por otra parte, para este docente la experiencia del camaruco le permitió conocer prácticas a las que hasta ese momento no había tenido acceso, no solo

los festejos, los bailes y las rogativas, sino formas de curación y seres no humanos sobre los cuales había que tener respetos y reparos.

Tiempo después de ser invitado al camarucu, el maestro fue convocado a un viaje en busca del *Elleche* (según su traducción de esta figura, príncipe de los demonios), al que los no mapuche no suelen acceder.

Llega a galope tendido a la escuela un vecino caracterizado, don B. Antilef, cabalgando su oscuro crédito. A nuestra invitación apéase y con un tono nervioso y de confidencia, maniéstanos que venía a invitarnos, pues dentro de una hora, con cuatro vecinos más saldrían hacia el lado de Menuco Negro (*Curú Menucó*) para seguir luego a los “centros” en seguimiento del *Elleche* y quieren que nosotros les hagamos compañía. Objetamos razones de servicio escolar y agradecemos declinando su obsequiosa invitación. Lamentamos después, no haberla aceptado, en la que hubiéramos tenido oportunidad de observar el estado de ánimo de estos hombres ante momentos tan críticos para ellos; como eran los de rastrear a este fabuloso mitológico monstruo a cuya genealogía se le atribuyen afinidades con el diablo (Fernández, 1960: 72).

Aún cuando por sus obligaciones no pudo concurrir a la búsqueda, la experiencia del camarucu le permitió al maestro descubrir la existencia de estos conocimientos celosos, resguardados e íntimos (confidenciales) pertenecientes al mundo mapuche. El viaje de estos cinco hombres duró dos días, buscaban encontrarlo “... para evitar mayores males que se ciernen permanentemente en los hogares de la comarca” (Fernández, 1960:73). Al regreso de estos pobladores, Fernández se propuso entrevistarlos para ampliar su conocimiento sobre *Elleche*. De acuerdo con la descripción de este poblador:

El *Elleche*, (Príncipe de los diablos, o máscara del diablo) es un hombre de vigorosa contextura; pelo hirsuto y largo; ojos encarnados y sangrantes; musculatura hercúlea; viste de harapos, y cuya característica sobresaliente es la de que tiene los pies invertidos. Deambula por los campos solitarios; suele vivir en cavernas. De noche se acerca sigilosamente a una ruca donde moran criaturas y, procura atrapar una, a la que evidentemente succionarále la sangre, que es su alimento predilecto y primordial. Hay otras leyendas sobre este diablo principal, en que se dicen perseguidor incansable de las mujeres, y hasta se asevera de que es un íncubo, necesitando únicamente el alimento líquido ya nombrado, para su existencia que es de eterna juventud. (Fernández, 1960:73)

De acuerdo con el relato reconstruido por Fernández, la presencia de *Elleche*, su imagen y su materialidad (principalmente sus huesos) era sumamente ponderada por los *longkos* y las *machi*, quienes tenían a su cargo predecir su aparición. Para las *machi* encontrar a *Elleche* brindaba prestigio frente a otras autoridades; fallar su predicción podía costarles la vida. Aún cuando la figura de *Elleche* por momentos se vuelva inasequible, los relatos de los pobladores a Fernández nos recortan su importancia. En definitiva, la relación entre este acontecimiento y el camarucu nos permite dar cuenta que para el maestro fue una experiencia que afianzó vínculos y abrió portales de conocimientos, de prácticas y mundos, muchos de ellos íntimos y resguardados frente a las perso-

nas no mapuche. Aún con la dificultad que supone la empresa de entender y explicar un mundo-otro, Fernández se propuso narrar la magnitud y complejidad que esos seres no humanos poseían para las personas mapuche. El interés por todos estos conocimientos muestra la particularidad perspectiva del maestro, quien al aprehender mundos-otros pone en tensión la propia visión de mundo que enseñaba en su tarea docente.

CONCLUSIONES

A partir de la experiencia de Demetrio Fernández como docente en territorios poblados por grupos mapuche en la Patagonia, nos hemos interesado por la forma en que la participación en un camaruco -una ceremonia espiritual íntima y propia del pueblo mapuche- nos permite indagar en algunas problemáticas vinculadas con la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, tanto respecto al lugar de la escuela como a la situación de estos pueblos hacia principios del siglo XX.

Con respecto a las modificaciones en las relaciones entre la agencia indígena y la estatal a partir de la participación en esta ceremonia, podemos indicar que usualmente la configuración de los docentes como representantes del Estado nacional en los territorios tuvo una impronta marcada por la función *civilizadora*, propia de la matriz modernizante del siglo XIX. Esto se expresó como la continuación de la conquista militar por otros medios, principalmente simbólicos. La educación escolar como pretendida eliminación de los modos de vida indígenas y una homogeneización de las poblaciones migrantes ha resultado la clave de lectura de los fenómenos educativos en la bibliografía. Sin embargo, en algunos casos esta mirada de la tarea escolar limita y obtura las posibilidades de encontrar puntos de quiebre o rupturas dentro del discurso hegemónico y también, nuevas formas de relación entre los agentes estatales y las poblaciones de los territorios a los que eran asignados, como por ejemplo las que se producen en este caso en la ceremonia.

El caso de Demetrio Fernández representa una oportunidad de acercarse a una práctica docente que, sin haber sido contrahegemónica, representó una variante dentro del normalismo de principios del siglo XX. Este maestro, más interesado por las prácticas locales y raptado por cierta fascinación exotizante, mantuvo un vínculo con las poblaciones locales que osciló entre su misión normalizadora y una valoración positiva de la historia local y el conocimiento de los pueblos indígenas sobre el mundo. Queda en este caso profundizar la comparación de su relato con los de otros maestros y maestros territorianos.

Con esta impronta, el relato de Fernández rompe también con ciertas lecturas acerca de la agencia estatal en los márgenes del Estado (Das y Poole, 2008), es decir, en estos espacios en los cuales la estatalidad estaba más marcada por presencias individuales que por la imaginación de grandes instituciones con base territorial que se traspolaba desde la perspectiva de las grandes urbes. La expe-

riencia de Fernández con la gente de José Cañumil en el paraje de Chacay Huarruca, y en particular su participación en el camarucu, da cuenta de las formas heterogéneas que asume la relación en territorio entre los agentes estatales y los agentes indígenas. Por un lado, la participación de los pobladores indígenas, mediante la compra del edificio de la escuela así como el interés por la continuidad de la educación en territorio, nos lleva a reflexionar sobre las expectativas acerca de la educación que tenían estos grupos, en las que el maestro pareciera convertirse en un aliado en territorio para incidir tanto en los espacios educativos como en los proyectos políticos nacionales que los interpelaban. Estas situaciones dan cuenta de que esta relación se escapa de las lógicas binarias y oposicionales que marcan una división tajante entre el Estado disciplinador hegemónico y la agencia indígena subalternizada insurrecta. Por otra parte, el camarucu como espacio ceremonial funcionó para las personas mapuche como un lugar para dimensionar sus experiencias de subordinación frente al Estado y a la sociedad no mapuche. En esta instancia, negociaron con sus antepasados y seres no humanos las formas de interpretar su presente y guiar sus acciones a futuro.

Finalmente, la presencia de Fernández en espacios como el camarucu o en la búsqueda del *Elelche* nos introducen en la confianza y las alianzas establecidas con el maestro, que resultan difíciles de explicar si buscamos entender el lugar de los educadores como simples reproductores de una perspectiva asimilacionista. Si el camarucu es una ceremonia en la que se revelan sentidos significativos sobre el mundo mapuche, se refuerzan las relaciones entre humanos y no humanos (antepasados y deidades) y se actualizan sus visiones sobre el mundo, dio lugar a una vinculación nueva y más próxima entre estos pobladores y Fernández.

Esta experiencia de participación operó como un portal (Taussig, 2015) que le permitió a Fernández adentrarse en nuevas esferas de conocimiento del mundo mapuche, que no eran a las que una persona no mapuche podía acceder. El camarucu fue “nada menos que una asombrosa operación para conferir nuevo sentido a lo literal” (Taussig, 2015: 50), ya que este mundo mapuche y sus seres que conoció por su propia curiosidad, le permitieron acceder a visiones de mundo distintas de aquellas que se enseñan desde la práctica docente.

En definitiva, el camarucu fue el centro para analizar las alianzas que atravesaron esos espacios ceremoniales entre las personas mapuche y no mapuche, así como para reconstruir las formas en las que las personas mapuche redefinen y tramitan en estas ceremonias sus vinculaciones políticas y afectivas. El relato de Fernández retoma estos múltiples sentidos.

REFERENCIAS

- Álvarez Ávila, C. (2017). Levantar viento en la rogativa. Señales, equivocaciones y comunicaciones entre humanos y fuerzas de la naturaleza. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología* (29), 149-173.
- Assaneo, A. y Nicoletti, M. A. (2018). Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890-1945). *Hipatia Press; Historia Social y de la Educación*; 7 (3), 204-231
- Assaneo, A. y Sabatella, M.E. (2021) Política higienista en la educación para indígenas: disciplinamiento social y construcciones de alteridad en la Patagonia (1900 - 1940), ponencia presentada en el *12 Congreso de Antropología Social*, UNLP, La Plata 6-10 de septiembre.
- Bosa, B. (2010). ¿Un etnógrafo entre los archivos? Propuestas para una especialización de conveniencia. *Revista Colombiana de Antropología*, 46 (2) 497-530.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del "cuarto mundo". Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Briones, C. y Delrio, W. (2007). La “conquista del desierto” desde perspectivas hegemónicas y subalternas. *Runa XXVII*, 23-48.
- Briones, C. y Olivera, M. (1985). Ché kimin: Un abordaje a la cosmológica mapuche. *Runa, Archivo para las Ciencias del Hombre XV*, 43-81.
- Cañumil, R. y Ramos, A. (2011). Knowledge Transmission through the Renü. *Collaborative Anthropologies* 4, 67-89.
- Carrasco, M. y Briones, C. (1996). *La tierra que nos quitaron: reclamos indígenas en Argentina*. Buenos Aires: IGWIA-Asociación Lhaka Honhat.
- Carsten, J. (2000). “Introduction”. En: Carsten, J. (Ed.) *Cultures of Relatedness. New Approaches to the Study of Kinship* (1-36) Cambridge: Cambridge University Press.
- Ceriani Cernadas, C. R. (2013) La religión como categoría social: encrucijadas semánticas y pragmáticas, *Cultura y Religión* (7), 10-29.
- Cox, G. (2012 [1863]). *Viaje a las regiones septentrionales de la Patagonia*. Santiago de Chile: DIBAM.
- Das, V. y Poole, D. (2008). El Estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Relaciones Internacionales* (8), 1-39.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872- 1943*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Díaz, R. (1915). *La educación en los territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.
- Díaz, R.B. (1890). Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales. Correspondiente al año 1890. *El Monitor de Educación Común*, XI (201), 129- 150.
- dos Santos, A. y Tola, F. (2016) ¿Ontologías como modelo, método o política? Debates contemporáneos en antropología. *Avá. Revista de Antropología* (29), 71-98

- Fiori, A. (2020) "Del camarucu ya no se vuelve igual. Memorias de relacionalidad y pertenencia que confluyen en el camarucu de Nahuelpan". En: Ramos, A. y Rodríguez, M. (Comp.). *Memorias fragmentadas en contexto de lucha*. (149-172) Buenos Aires: Teseo.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2 (3), 25-45.
- Floria, P. N., & Mc Caskill, A. (2001). La "pampa fértil" y la Patagonia en las primeras geografías argentinas (1876). *Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-319.htm>.
- Golluscio, L. (2006). *El pueblo mapuche. Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.
- Golluscio, L. y Ramos, A.M. (2020). "El "hablar bien" mapuche en zona de contacto: valor, función poética e interacción social". En: Guber, R. y Ferrero L. (Eds.) *Antropologías Hechas en la Argentina (volumen I)*. (605-630). Montevideo: Asociación Latinoamericana de Antropología.
- Martinelli, M. L. (2019). "Procesos de territorialización y reservas indígenas en Ñorquincó: apuntes para la reconstrucción de las trayectorias de las comunidades de Ancalao y Cañumil, 1900-1930". En Kropff, L., Pérez, P., Cañuqueo, L. y Wallace, J. (Eds.). *La tierra de los otros: la dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente*. (67-93) Viedma: Editorial UNRN.
- Moreno F. P. (1876). Viage a la Patagonia septentrional. *Anales de la Sociedad Científica Argentina*, 1, 182-197.
- Musters, G. (1911). *Vida entre los patagones (1871)*. Buenos Aires: Biblioteca de la Universidad de La Plata.
- Nicoletti, M.A. (2020) *Patagonia: Misiones, poder y territorio (1879-1930)*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Petit, L. y Álvarez Ávila, C. (2014). "Pero que el camarucu no lo dejen de hacer, pase lo que pase". Tensiones y (meta)reflexiones sobre las rogativas mapuche, *Corpus 4* (2). Recuperado de: <https://journals.openedition.org/corpusarchivos/1226#quotation>
- Puigross, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Ramos, A. (2003). "Modos de hablar y lugares sociales. El liderazgo mapuche en Colonia Cushamen (1995-2002)". (Tesis inédita de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ramos, A. (2010). *Los pliegues del linaje. Memorias y políticas mapuches-tehuelches en contextos de desplazamiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ramos, A. (2017). "Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias". En Bello, A., González, Y.; Rubilar, P. y Ruiz, P. (Eds.) *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 32-50). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.

- Ramos, A., Crespo, C., & Tozzini, M. A. (2016). "Capítulo 1. En busca de recuerdos ¿perdidos? Mapeando memorias, silencios y poder". En Ramos, A., Crespo, C., y Tozzini, M. A. (Eds.), *Memorias en lucha: Recuerdos y silencios en el contexto de subordinación y alteridad*. Viedma: Editorial UNRN. doi:10.4000/books.eunrn.224
- Rodríguez, M. E., Martín, C. S. y Nahuelquir, F. (2016). "Imágenes, silencios y borraduras en los procesos de transmisión de las memorias mapuches y tehuelches". En Ramos, A., Crespo, C., y Tozzini, M. A. (Eds.), *Memorias en lucha: Recuerdos y silencios en el contexto de subordinación y alteridad*. Viedma: Editorial UNRN. doi:10.4000/books.eunrn.23
- Sabatella, M.E. (2011). *Procesos de Subjetivación Política: Reflexiones a partir de un proyecto de medicina mapuche en Los Toldos*. Bariloche: IIDYPCA-CONICET-UNRN.
- Sabatella, M.E. (2017). Transformar la bronca en lucha: Articulaciones situadas entre conflicto, memoria y política Mapuche en el Cerro León, provincia de Chubut. (Tesis inédita de doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Schiaffini, H. (2015). Confrontación, territorio y "espiritualidad". El lugar de los rituales mapuche en el proceso del poder. *Runa*, 36 (2), 137-158.
- Stella, V. (2018). Relacionalidad, memoria y subjetividades políticas: Un análisis sobre los sentidos de pertenencia mapuche-tehuelche en la costa y valle de la provincia de Chubut. (Tesis inédita de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Taussig, M. (2015). *La magia del Estado*. México: UNAM.
- Tozzini, M. A.(2016). "No es fácil volver a nacer. Topologías de parentesco entre los Antieco de Costa de Lepá, noroeste de Chubut". En: Briones, C. y Ramos, A. (Comp.). *Parentesco y política: topologías indígenas en Patagonia*.(113 - 136). Viedma: UNRN Editora.
- Trouillot, M. R. (1995). *Silencing the Past. Power and the production of History*. Boston: Beacon Press.
- Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. Madrid: Siglo XXI.
- Vezeb, J. (2013). "El proceso de popularización indígena- criolla en Pampa y Patagonia del siglo XIX". En Fradkin, R. y Di Meglio, G. (Comp.). *Hacer política. La participación popular en el siglo XIX rioplatense*(333-362). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Wright, P. (2008). *Ser en el sueño: crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos.
- Zaidenweg, C. (2016). *Amar la Patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el sur*. Rosario: Prohistoria Ediciones.