



Higienismo en la educación para indígenas: disciplinamiento social y sanitario en la Patagonia a partir del relato de Luis Funes y Luis Feldman Josín (1900 - 1940)

*Hygiene Policies in the Education for Indigenous: Social and Sanitary
Discipline in Patagonia Through the Luis Funes and Feldman Josin Account
(1900-1940)*

Agustín Assaneo

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche (IFDC), Argentina.
agustinassaneo@gmail.com

María Emilia Sabatella

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.
mesabatella@gmail.com

Recibido: 27/09/2021

Aceptado: 24/11/2021

DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.0338>

Resumen. Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, el paradigma higienista se constituyó en una de las principales influencias para determinar políticas en pos de la construcción de un proyecto de país y de una ciudadanía homogénea desde el parámetro de la *civilización*. El objetivo de este artículo será indagar la forma en la que el higienismo como política, paradigma y disciplina se instaló como el conocimiento autorizado para mejorar las condiciones de salud de la población, dentro de los Territorios Nacionales de la Patagonia, en particular en escuelas ubicadas dentro de territorios mapuche entre 1900 y 1940. Para realizar este análisis, serán retomadas

las crónicas de dos maestros, Luis Funes y Luis Feldman Josín, que fueron destinados a parajes con población indígena en la región patagónica. Por otra parte, analizaremos los efectos de la interacción de estos discursos con otros disponibles en la mitad del siglo XX a partir de los cuales se interpelaba a los sujetos indígenas, como, por ejemplo, aquellos que postulaban la dicotomía entre "civilización - barbarie". Y, finalmente, caracterizamos los contrapuntos entre el establecimiento de las normativas a nivel nacional y la particularidad de su gestión en la Patagonia.

Palabras Clave. Higienismo, Educación, Patagonia, Pueblo Mapuche, Alteridad.

Abstract. During the last decades of the 19th century and the first decades of the 20th century, the hygienist paradigm must be carried out in one of the main influences to determine policies in pursuit of the construction of a country project and a homogeneous citizenship from the parameter of civilization. The objective of this article will be to investigate the way in which hygienism as a policy, paradigm and discipline was installed as the authorized knowledge to improve the health conditions of the population, within the National Territories of Patagonia, in particular in schools located within Mapuche territories between 1900 and 1940. In order to carry out this analysis, the chronicles of two teachers, Luis Funes and Luis Feldman Josín, who were assigned to places with an indigenous population in the Patagonian region, will be taken up. On the other hand, we will analyze the effects of the interaction of these discourses with others available in the mid-twentieth century from which indigenous subjects were questioned, such as those who postulated the dichotomy between "civilization - barbarism". And, finally, we will characterize the counterpoints between the establishment of regulations at the national level and the particularity of their management in Patagonia.

Keywords. Hygienism, Education, Patagonia, Mapuche People, Alterity.

Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX, el paradigma higienista se constituyó en una de las principales influencias para determinar políticas en pos de la construcción de un proyecto de país y de una ciudadanía homogénea desde el parámetro de la *civilización*. La pregnancia de estas ideas dentro del sistema educativo acompañó el crecimiento de la burocracia estatal y de sus funcionarios, quienes adhirieron al modelo científico que proponía el higienismo positivista. Si bien surgió, en un principio, para manejar las epidemias y la densidad poblacional de las grandes urbes de la Argentina, se convirtió en un proyecto que buscó instalarse a nivel nacional con diferentes matices. El objetivo de este artículo será indagar la forma en la que el higienismo como política, paradigma y disciplina se instaló como el conocimiento autorizado para mejorar las condiciones de salud de la población, dentro de los Territorios Nacionales de la Patagonia, en particular en escuelas ubicadas dentro de territorios mapuche.

Partimos de entender que la historización de estos discursos higienistas que formaron parte del sistema educativo y de sus agentes a lo largo del tiempo, permiten dar cuenta de los cimientos ideológicos sobre los cuales las políticas educativas se asentaron y construyeron "ciudadanía". Las escuelas fueron uno de los espacios desde donde consolidar a este conjunto de discursos y políticas nacionales, así como desde el cual ensamblar el proyecto modernizador. En particular, entre 1890 y 1910 el higienismo se profundizó en las políticas educativas en lo que Puiggrós (1990) denominó el *modelo médico escolar*, sin embargo, la

homogeneidad en la instalación de estas ideas estuvo condicionada por las distancias físicas, cuestiones presupuestarias o la dependencia del accionar personal de cada uno de los docentes. Fue en este período que se produjo también un cambio de lógica respecto al objetivo último de esta política. Mientras que hacia finales del siglo XIX y la primera década del siglo XX su implementación estuvo -como veremos más adelante- vinculada a la profilaxis de las enfermedades transmisibles, entre las décadas del '20 y el '40 la misma se estableció con fines eugenésicos (Gómez Di Vincenzo, 2012).

La extensión de estas ideas desde el Consejo Nacional de Educación hacia los Territorios Nacionales no fue lineal, sino que atravesó numerosas mediaciones que condicionaron la forma en la que se implementaron. Dentro de la Capital Federal, el rol jugado por el Cuerpo Médico Escolar¹ fue muy importante para la profilaxis de enfermedades, sin embargo, este no se extendió hacia el sistema educativo territorialiano, como tampoco lo hicieron otras políticas vinculadas a la prevención de contagios. Dentro de los Territorios fueron los docentes e inspectores los encargados de implementar y divulgar las ideas higienistas, atendiendo a sus matices de acuerdo al período implementado. Nos preguntamos entonces por las características que adquirieron estas políticas en las regiones habitadas por pueblos indígenas y de qué maneras el higienismo se articuló con los discursos sobre lo indígena.

En esta dirección, desde un análisis etnográfico de fuentes nos proponemos indagar las construcciones de alteridad y las lógicas de disciplinamiento de los pueblos indígenas constituidas a partir de la implementación de las políticas higienistas. En particular, para hacerlo retomaremos las crónicas de dos maestros, Luis Funes y Luis Feldman Josín, que fueron destinados a parajes con población indígena en la región patagónica. Por otra parte, analizaremos los efectos de la interacción de estos discursos con otros disponibles en la mitad del siglo XX a partir de los cuales se interpelaba a los sujetos indígenas, como por ejemplo, aquellos que postulaban la dicotomía entre "civilización - barbarie". Y, finalmente, caracterizaremos los contrapuntos entre el establecimiento de las normativas a nivel nacional y la particularidad de su gestión en la Patagonia.

Consideraciones teóricas y metodológicas

Los relatos de los docentes acerca de sus experiencias en las escuelas de los territorios nacionales son un registro -aún subjetivo- de la perspectiva del sistema educativo respecto de los pueblos indígenas. En particular, aquellos que dan cuenta de los intentos de mejoramiento de las condiciones edilicias y las prácticas higiénicas. En este trabajo analizamos cómo el Estado, en general, y el sistema educativo, en particular, han construido sentidos de *aboriginalidad* (Briones, 1998 y 2005) a través de estos testimonios y las prácticas que relatan. Claudia Briones (2005) define este concepto para dar cuenta de la forma en la cual a través de diversas legislaciones, políticas y discursos el Estado como Nación argentino fue construyendo

¹ En 1886 el CNE creó la figura del Cuerpo Médico Escolar, como forma de difundir y profundizar la presencia de la cultura higienista. Este organismo estaba constituido por Médicos Inspectores que fueron designados con la función de evaluar y establecer condiciones edilicias de las escuelas y establecer formas de limitar la propagación de enfermedades infecto-contagiosas. Según constaba en el reglamento de 1887, su objetivo era "preservar la vida de los niños puesta en peligro por la ignorancia y la falta de cuidados higiénicos y convertir a la escuela en un lugar seguro". La necesidad de un seguimiento cercano de los niños y del control de la salud familiar se basaba en la importancia dada a la higiene y a la herencia (madres/padres/abuelos/pariente). Como señala Lionetti (2011), de allí que se prestaba particular atención a los padecimientos de reumatismo, tuberculosis, alcoholismo, demencia, cardiopatías, trastornos gástricos, hepáticos y renales, epilepsia, sífilis, bocios, asmáticos, cáncer y, finalmente, evidencias de antecedentes de trastornos coléricos y nerviosos.

y arbitrando la incorporación de los sujetos indígenas como “otros internos”², en una posición ambigua entre la inclusión y la exclusión respecto de la ciudadanía nacional.

Este trabajo retoma los relatos de dos docentes designados a escuelas en el territorio nacional de Chubut. Por un lado, el relato de Luis Funes enviado en 1906 a una escuela en el paraje Boquete Nahuelpán, en el noroeste de la actual provincia. Por otro, el relato de Luis Feldman Josín, enviado en 1936 a una escuela de Cerro Negro, en el sur de la meseta chubutense, experiencia a través de la cual publica un relato descriptivo de las características de la zona y de la comunidad educativa. Aún sin tenerlo como una necesaria motivación, Funes y Fernández Josín vinculan a través de sus narrativas los discursos higienistas en el marco de las políticas y prácticas educativas en los territorios nacionales, en escuelas a las que asisten estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas. Y al hacerlo, construyen desde una perspectiva particular tanto a dicho estudiantado, como a sus familias y al pueblo del que forman parte.

En términos generales, el higienismo dentro de la historia de la educación ha sido abordado como política educativa performativa de los rituales escolares (Puiggrós, 1990) así como también desde la formación del cuerpo en términos eugenésicos (Galak, 2014), donde los preceptos del cientificismo positivista se convirtieron en mandatos para el estudio de las aulas y los patios. En términos de política educativa, hay estudios realizados que caracterizan las diferencias de su implementación en las provincias (Pineau, 1997) y otros que refieren a la forma en la que la educación del cuerpo se convirtió en uno de los elementos privilegiados para el mejoramiento social (Pineau, 1999; Romaniuk, 2015). Los análisis de Cammarota (2016) sobre la medicalización del cuerpo escolar y la influencia de los discursos de profilaxis arrojan luz sobre la permeabilidad del ámbito educativo al higienismo positivista. Por otra parte, el desarrollo de las instituciones y tecnologías de salud ha sido estudiado como uno de los elementos que el Estado nacional desplegó sobre los Territorios como elemento de un dispositivo más amplio de *control social* (Bohoslavsky y Di Liscia, 2008). Finalmente, los trabajos reunidos en el libro editado por María Silvia Di Liscia y Graciela Salto (2004), dan cuenta de las formas heterogéneas en las cuales el discurso sobre la salud, los cuerpos y la higiene consolidó el establecimiento del Estado y el manejo de su diversidad interna (Di Liscia, 2004; Pechín, 2004; Rodríguez de Anca, 2004).

Sin embargo, la investigación en temáticas de salud y educación durante la primera mitad del siglo XX no ha sido abordada de manera sistemática para la Patagonia. Algunos estudios han estudiado la cuestión desde las políticas de asistencialismo social surgidas en los años '30 (Billorou, 2008), marcando claramente el proceso de territorialización estatal ocurrido en esa década en el sur de Argentina. En cuanto a la temática particular que aborda este trabajo la relación entre higienismo y educación para indígenas ha sido abordada sólo de manera parcial y fragmentada desde la perspectiva regional. Por otra parte, en términos metodológicos, el abordaje etnográfico de las fuentes resulta una herramienta poco frecuentada como forma de indagación.

² Este concepto remite a la existen en el seno del Estado de tendencias contradictorias, totalizantes e individualizantes de las poblaciones, en donde se promueve la homogeneización en torno a la idea de nación pero al mismo tiempo la demarcación de esos que resultan “otros” para dicha construcción de identidad nacional. La idea de *aboriginalidad* nos permite identificar cómo esa diferencia fue marcada de forma histórica.

Nuestro trabajo se encuadra entonces desde una perspectiva etnográfica de los archivos. Fernando Balbi define a la etnografía:

... como una práctica de investigación que trata de aprehender una porción del mundo social a través de un análisis que se centra estratégicamente en las perspectivas nativas (cf. Balbi 2007: 37) (...) Un rasgo característico de este tipo de investigación es, pues, la integración dinámica de las perspectivas nativas al análisis, su incorporación paulatina, siempre incompleta, orientada a tornarlas en partes integrales de la descripción analítica de una porción del mundo social. (Balbi 2012, p. 493)

Este abordaje supone una dificultad mayor ya que, por un lado, es posible reconstruir a través de los escritos la perspectiva de los actores. Pero, por otro lado, es necesario para su reconstrucción analizar el contexto de producción de los documentos a ser analizados (algo compartido con el método crítico de análisis de fuentes), ya que estos reflejan una perspectiva particular, institucional o individual (Bosa 2010) y fueron producidos en el marco de diversas tensiones propias de las coyunturas en las que se constituyen.

El trabajo con las fuentes es la puerta de entrada para el análisis de problemáticas más generales, como las formas de control de los modos de vida y de los cuerpos del sistema educativo. Esta perspectiva supone un desafío aún mayor cuando aquella problemática que queremos indagar se vincula a la vida de sujetos, como los sujetos indígenas, que han estado subordinados y subalternizados (Ramos, 2015), es decir, que busca caracterizar los procesos hegemónicos a través de los cuales éstos han sido incorporados en una posición desigual dentro del Estado nación.

Como explica Walter Delrio, esto implica “trabajar sobre la construcción del ‘otro indígena’ a partir del análisis de los procesos de exclusión/inclusión de las voces del *otro*” (Delrio, 2005, p. 28). En definitiva, reconstruir los contextos en el que estas fuentes fueron elaboradas por estos docentes nos permiten analizar “... la forma en que el poder hegemónico describe los límites de aparición del *otro* y establece las ‘distorsiones’ o mediaciones para que éste pueda acceder a la cadena legitimada de discursos que conforman este corpus de archivo” (Delrio, 2005, p. 28). Este trabajo entonces describe los discursos hegemónicos para reconstruir las producciones de alteridad indígena, pero también las resistencias o fallas y tensiones en el establecimiento de estos procesos de disciplinamiento.

El higienismo de política nacional a corriente pedagógica

“Martín se lava muy bien siempre, aunque haga mucho frío.
Es un niño aseado ¡Qué antipáticas son las personas sucias!”

Pablo Pizzurno,
El Libro del Escolar, 1901

Hacia finales del siglo XIX, el paradigma higienista se impuso dentro de las discusiones parlamentarias y los discursos políticos como el modelo desde el cual instituir un proyecto de modernización nacional en la Argentina. La epidemia de Fiebre Amarilla de 1871, en la Ciudad de Buenos Aires -en la que murieron más de trece mil personas-, fue un “parteaguas simbólico” (Armus, 2000) que marcó nuevos parámetros en cuanto a las formas de gobernar. La higiene se postulaba así como una disciplina científica mediante la que se buscaba evitar la proliferación de enfermedades infecto-contagiosas y como un recurso disciplinador para integrar a la población al estado moderno (Armus y Belmartino, 2001). Fue así que el

higienismo trascendió su objetivo primigenio de manejar la densidad poblacional de las grandes urbes de la Argentina, para instalarse como un modelo a nivel nacional. La llegada en 1892 de José María Ramos Mejía³ a la presidencia de la Comisión Nacional de Higiene volvió al tema del manejo de las enfermedades infecto contagiosas un problema nacional.

Entre la década de 1870 hasta el período entre siglos se priorizó el mejoramiento de la infraestructura de las ciudades, hacia principios del siglo XX el eje se puso sobre la modificación de las prácticas de los sujetos y el tratamiento de las enfermedades apuntando a producir información y conocimiento acerca de las mismas, así como a reformar los hábitos de comportamiento de los ciudadanos, con el fin último de evitar la suciedad y el contagio. De acuerdo con la perspectiva de Diego Armus (2000), hacia principios de siglo se había establecido un consenso higiénico, lo que implicaba no sólo un acuerdo respecto de los efectos de la higiene para frenar la propagación de las enfermedades infecto contagiosas, como una “universalización” de los preceptos higiénicos entre la población.

En este contexto de difusión de las ideas higienistas, las escuelas fueron un pilar fundamental. Se convirtieron en uno de los espacios centrales desde donde consolidar a este conjunto de discursos, políticas y prácticas, así como desde el cual ensamblar el proyecto modernizador. Fue así que el higienismo escolar irrumpió, hacia finales del siglo XIX, como una de las principales corrientes pedagógicas del sistema educativo argentino. Su influencia transformó sustancialmente las prácticas y los discursos escolares para establecer un sistema de control pedagógico sobre los cuerpos de los y las estudiantes con fundamentos médicos y científicos. La sintonía de estos discursos higienistas con el proyecto de consolidación nacional fue “... parte entonces de un discurso sobre el progreso y la civilización, que intentaba implementar una política de construcción del Estado y la nacionalidad “desde arriba” (Lionetti, 2011). Los pedagogos daban prioridad a la disciplina preventiva que mostraba un vínculo cercano entre medicina, política y moral. Las teorías positivistas en boga asociaban la salud individual con la de la nación, donde el cuerpo nacional se conformaba por la suma de los individuos. Por lo tanto, las enfermedades que acuciaban a las personas también lo hacían a la sociedad toda.

La formación del cuerpo de la infancia debía realizarse en los términos que prescribían los preceptos de la higiene. Fue nuevamente la llegada de Ramos Mejía, en este caso, a la presidencia del Consejo Nacional de Educación (CNE en adelante), entre 1908 y 1913, acercó aún más a un cuerpo médico con impronta positivista con un fuerte tinte conservador. La influencia de las corrientes científico pedagógicas que inspiraban a funcionarios, docentes y pedagogos “creían que se podía diagnosticar las complejidades sociales mediante el estudio, la cuantificación y la medición” (Cammarota, 2016, p. 35). De esta forma, la prevención de las enfermedades se incorporaba como parte de los contenidos de enseñanza, donde la profilaxis

³ José María Ramos Mejía (1849-1914) fue un médico y político argentino, representante del higienismo positivista. Su obra *Las multitudes argentinas*, influida por la obra de Gustave Le Bon fue un escrito arquetípico de su pensamiento, donde desarrollaba su perspectiva biopolítica sobre la forma en la que debía tratarse el problema de las masas urbanas. Presidió el Consejo Nacional de Educación desde 1908 hasta 1913, en palabras de Puiggrós “... con un profundo afán normalizador. Ramos Mejía planteaba que hacían falta dos generaciones de mestizaje para que se regenerara la raza que había sufrido la influencia de la inmigración. En 1908 produjo, un informe titulado *La educación común en la República Argentina*, que reflejó detalladamente la propuesta escolar del positivismo normalista, comprometido con el nacionalismo oligárquico.” (Puiggrós, 1996, p. 67)

era parte de las prácticas que se debían incorporar a fin de reducir la circulación de los agentes patógenos.

En la Patagonia la falta de infraestructura fue un factor limitante a la hora de implementar prácticas higiénicas. Desde los edificios administrativos a las escuelas, las condiciones materiales no mostraron el mínimo necesario que respetara los lineamientos de salubridad. De esta manera, aquellas directivas que emanaban del CNE eran inalcanzables para las escuelas, quienes apenas contaban con la capacidad de sostener un local para el dictado de clases y el Consejo tampoco garantizaba la existencia de los mismos. El edificio escolar era producto del esfuerzo vecinal o, en algunos casos, de la beneficencia de algún poblador *ilustre* que se hacía cargo del mandato *civilizatorio* y proveía los medios para el levantamiento de un rancho que hiciera las veces de escuela. Aún así, la dispersión poblacional resultaba un factor determinante al momento de establecer escuelas (Teobaldo y García, 2002) y “... la falta de coherencia y sistematicidad de esas políticas, en las cuales lo contingente y las soluciones temporales tenían un peso que no siempre ha sido reconocido por la literatura.” (Bohoslavsky y Di Liscia, 2008, p. 189).

Si en las décadas finales del siglo XIX, el higienismo estuvo centrado en las transformaciones edilicias y durante las primeras décadas del siglo XX se encontró más vinculado a la transformación de prácticas y conductas, hacia 1920 --en el surgimiento de una nueva corriente en el campo de la salud vinculada a la prevención social de las enfermedades desde una concepción sanitarista-- tuvo pretensiones eugenésicas (Cammarota, 2016). Estas variaciones serán retomadas y contrastadas en el contexto de los Territorios Nacionales.

El sistema educativo en los Territorios Nacionales de Patagonia norte

La historia de la Patagonia, al igual que de los Territorios Nacionales del norte, tiene como clivaje histórico las campañas militares⁴ iniciadas en 1879, que tuvieron como objetivo de eliminar a las poblaciones indígenas (PI) que habitaban el territorio, a través del genocidio. El resultado de este proceso, para los que sobrevivieron a la conquista, fue la diseminación e invisibilización (Delrio, 2005), las cuales se vieron forzadas a entablar distintas formas de negociación con las agencias religiosas y estatales para subsistir, siempre en términos de subalternidad.

Tras las campañas y el reparto de la tierra, la población de la Patagonia fue reestructurada, donde los pueblos indígenas pasaron a ocupar zonas marginales por el desplazamiento forzado por la instalación de latifundios, producto del proceso de territorialización capitalista llevado adelante por agencias estatales. Este genocidio implicó “... el disciplinamiento forzado de la población indígena para asentar los términos de la identidad nacional, la definición del ciudadano argentino y caracterizar el tipo de población” esperable para los términos estatales (Pérez y Delrio, 2019). Con un importante predominio de población chilena de crianceros, sumados a los sobrevivientes indígenas de las campañas, junto con inmigrantes en busca de

⁴ Las campañas militares de ocupación de la Patagonia fueron expediciones de conquista llevadas a cabo por el Estado argentino al mando de Julio Roca entre 1879 y 1884. El resultado de este proceso derivó en un genocidio a los pueblos originarios, el reparto de sus bienes y tierras y la imposición de la cultura occidental y cristiana. La administración del Estado central a través de un conjunto de leyes laicas le quitó poder a la Iglesia católica e instrumentó a través de escuelas el sistema educativo con la Ley 1420. Su objetivo fue *argentinar* la población indígena remanente y a los inmigrantes.

nuevas oportunidades, los territorios patagónicos representaban un obstáculo para la conformación de la identidad nacional debido a su alto grado de heterogeneidad social, donde la educación jugó un papel crucial en la homogeneización y nacionalización de estas poblaciones.

El sistema escolar rionegrino comenzó a configurarse como tal a partir de 1880 mediante la intervención conjunta del Estado central, la autogestión vecinal y la Congregación salesiana. A partir de las campañas militares y la sanción de la Ley 1.420 se abrieron escuelas en Viedma, General Conesa y Guardia Mitre (luego Coronel Pringles), a las que siguieron las de los pueblos a lo largo del Río Negro entre 1880 y 1899. El rol jugado por la iglesia en la educación para indígenas fue fundamental, ya que el CNE no consideró en sus inicios a los indígenas como sujeto educativo, sino que su construcción partió de una homogeneización del origen que tuvo como resultado el borramiento ficcional de las diferencias. Sin embargo, hubo voces que comenzaron a hacerse escuchar para marcar la imposibilidad de universalizar la educación pública de la Ley 1.420 sin reconocer las diferencias como constitutivas. En este sentido, fue clave el rol que jugaron algunos inspectores y docentes de los Territorios, que no siempre pudieron mantenerse impávidos frente a las demandas y a las condiciones de vida que denunciaban en sus informes.

Desde la formación escolar, la educación política para la ciudadanía con un sentido patriótico y *argentinizante* fue uno de los motivos fundantes del sistema nacional de educación elemental. Tanto los Salesianos como el Estado ordenaron su sistema educativo en función de “la constitución de diferentes sujetos políticos y sociales” (Teobaldo y García 2002, p. 27), en donde surgieron coincidencias sobre un mismo objetivo: la “ciudadanización” y la “argentinización” de la infancia en Patagonia a través de la escolarización.

En estos aspectos, es que los discursos higienistas pudieron preñar las prácticas educativas de dos maneras diferentes, como prácticas morales y como prácticas eugenésicas. Se reconocen éstos como dos momentos con características diferentes en el período estudiado. Hacia finales del siglo XIX y principios del XX las formas de vida de las poblaciones indígenas eran estigmatizadas por los docentes y vistas con preocupación por los inspectores, que veían en ellas las marcas de la barbarie. Tal es el caso del director de la escuela del paraje Vilu Mallin, en Neuquén, quien condenaba las fiestas populares donde se tomaban grandes cantidades de alcohol en “... bailes monótonos, sudorosos y se bebe vino, chicha y aguardiente hasta que cae de ebriedad y de ganas de caerse para que el cuerpo goce en arrastraste en la tierra.” (Citado en Teobaldo, 2011)

En términos generales, el país disputó un modelo de educación basado en el normalismo, para el caso de las provincias centrales, la creación de escuelas normales comenzó en Paraná en 1870, con la impronta sarmientina. Este modelo hegemonizaría la formación docente, oscilando entre las ideas positivistas y espiritualistas. A diferencia de la educación universitaria y otras instituciones, “... tenía por misión enseñar el método, la didáctica y la pedagogía, y se le sumaron luego los principios de la educación patriótica y el higienismo.” (Rodríguez, 2019, p. 202). Muchos de esos docentes, formados en las ciudades, irían a las escuelas patagónicas a desempeñarse con un alto grado de rotación y frente a condiciones laborales muy exigentes.

A nivel del sistema educativo rionegrino, el gran salto cuantitativo se produjo entrado el siglo XX, producto de cambios institucionales, económicos y demográficos. El desarrollo

productivo del Alto Valle, la zona frutícola más importante de Patagonia, a partir de 1930 a través del riego y el ferrocarril, la consolidación de Viedma como capital, el crecimiento de Bariloche de la mano de Parques Nacionales y la creación de otros municipios incrementó el número de escuelas del sistema educativo.

El sistema educativo en Patagonia tuvo el objetivo de *argentinar* tanto los territorios como las poblaciones, como meta prioritaria, a través de la instrucción. Esto significó imponer la soberanía del Estado nacional mediante la enseñanza de las primeras letras, los símbolos patrios y la religión católica en el sistema confesional. Este último aspecto no ha sido una constante, ya que si bien la ley 1.420 era neutral, las prácticas escolares incorporaron la enseñanza religiosa desde diferentes aspectos (incluso previo a su reintroducción en 1943). Entre los objetivos que el Estado sostuvo con la fundación de escuelas -que debe diferenciarse de la creación material de las mismas- se destacaron la formación ciudadana y nacional. Es decir, que fue central el sentido político de la inclusión a la ciudadanía argentina de aquellas poblaciones que no eran consideradas como tales.

Como sostiene Zaidenweg, la etapa de expansión del sistema escolar –para el caso de Patagonia norte- fue marcado por un alto nivel de improvisación producto de condiciones adversas como “...la falta de docentes, la falta de recursos financieros, el aislamiento y la indiferencia de gran parte de la población” (Zaidenweg, 2016, p. 96). Si bien la sanción de la Ley 1.420 fue clave para la expansión del sistema escolar, el camino de su implementación encontró resistencias. Muchas de ellas fueron de índole material, debido a las limitadas capacidades financieras del Estado en los territorios más alejados de Buenos Aires.

Educación para indígenas e higienismo: El maestro Luis Funes en Boquete Nahuelpan

Durante la etapa fundacional del sistema educativo nacional, los Territorios Nacionales patagónicos se caracterizaron por un alto grado de marginalidad respecto al sistema de la Capital Federal. El centralismo fue marcando las relaciones entre centro y periferia, al dejar a los Territorios relegados de la potestad del Consejo Nacional de Educación, que tenía dificultades para concretar la construcción de edificaciones, para suministrar materiales (útiles y mobiliarios) y asignar docentes a los territorios más alejados de la capital nacional.

Esta distancia física y simbólica marcó también la influencia del discurso y la pedagogía higienista en estas regiones del país, los cuales -aún con el arribo de Ramos Mejía al CNE- en general llegaron de manera diluida a las escuelas territorianas. Más vinculados al discurso y la práctica de los docentes designados a las escuelas de estos territorios que a una política de inversión e implementación federal. Es en el análisis documental que se encuentran las marcas de la permeabilidad de estos discursos y corriente pedagógica, vinculados al establecimiento de ciertos parámetros higiénicos y edilicios para el tratamiento de uno de los problemas principales de los territorios patagónicos: la población indígena.

En 1905, el maestro Luis Funes fue nombrado director y enviado por el inspector Marcelino Martínez a inaugurar la escuela del paraje Boquete Nahuelpan en Chubut. En la crónica de su llegada a la localidad, Funes describía que “... tres elementos son los que constituyen la población de esta comarca: el *Británico*, el *Chileno* y el *Indio*” (Funes, 1906, p. 643). Como ya hemos mencionado, posteriormente a las campañas militares iniciadas en 1878 y finalizadas en 1885, la fisonomía de los territorios de la Patagonia se había modificado. La persecución y el confinamiento en campos de concentración de los pueblos indígenas de la región (Delrio,

2005) dio lugar a que se instalaran estancias pertenecientes a capitales extranjeros, principalmente ingleses; pero también colonos galeses. Por otra parte, la llegada de pobladores chilenos en busca de trabajo en las estancias dedicadas a la ganadería también implicó el arribo de población a la región. Para las personas indígenas, el fin de las campañas significó el retorno a sus territorios, buscando reconstruir el desmembramiento social y el despojo que había producido el ejército. La crónica de Funes, realizada más de una década después, reflejaba esta nueva organización.

El docente se instaló en la casa del *Longko*⁵ (a quien no llama por su nombre), donde montó un aula en una habitación de 4x3 mts. Junto con los útiles escolares enviados por el CNE conformó la escuela para la comunidad. Para este docente la escuela debía ser el epicentro que promoviera la higiene y la estética.

De acuerdo con su relato, mientras que a los británicos y a los chilenos los tenía en estima por ser limpios, aseados y con casas adecuadas, los indígenas merecían su más llano racismo, donde no encontraba el más mínimo sentido de lo que entendía por civilidad. Esta apreciación se codificaba a través de las condiciones de vivienda y de la salubridad en las que vivían las familias indígenas.

El Inglés con su casa de adobe, ventanas con vidrios, carros llamados vagones y sus corrales de alambre. El chileno con su casa al estilo de su patria, de fuertes trozos de madera, entrelazados de vigas, de una solidez a toda prueba y su chacrita que flanquea la vivienda, donde cosecha trigo y papas y cultiva sus cebollas, chalotas, verduras, etc. Por último el indio en su ruca 'toldo' de pieles y palos con ganchos, todo sucio [...] Forma un contraste notable, para el viajero que se dirige de la colonia 16 de Octubre [hoy cerca de Trevelin], bajando por el vallecito Boquete Nahuelpan: de los toldos miserables del indio, donde vense niños sucios, haraposos, pelo largo y en desorden, pasa a la morada del galense cuyos niños son bien limpios y arreglados. Diríase que tiene a la vista la civilización y barbarie sin derramarse la una en la otra. (Funes, 1906, p. 643)

Para Funes la vinculación entre nacionalidad y comportamiento social era producto de una determinación lineal. En términos más que esquemáticos, establecía una jerarquía *civilizatoria* a partir de la procedencia de las poblaciones, sin que entre ellas pudiera existir algún intercambio de costumbres.

El Longko Francisco Nahuelpan y su gente se instalaron en el paraje posteriormente denominado Boquete Nahuelpan --ubicado a 16 km. de la actual ciudad de Esquel-- hacia fines de 1890, tras el regreso de su confinamiento durante las campañas militares. En el año 1908, el presidente Figueroa Alcorta le otorgó a Nahuelpan 19088 hectáreas (más 2500 otorgadas en 1922), como retribución por su participación en un conflicto limítrofe con Chile en el año 1902 (Fiori, 2020). Los integrantes de este grupo permanecieron allí hasta 1937, año en el cual desalojan por completo a la Lof, a la que regresan muchos años después pero sólo algunos descendientes directos del Longko Nahuelpan⁶. Fue la gente de Francisco Nahuelpan con la que entró en contacto Funes en su cargo dentro de la escuela, aunque éste sólo lo mencionaba como "cacique", realizando una denominación más genérica de su rol y su comunidad.

⁵ Autoridad política, en su acepción usual cacique.

⁶ Ayelen Fiori reconstruye las trayectorias de la gente de Nahuelpan, previas y posteriores al desalojo. Si bien algunos integrantes de la Lof regresaron, ya que les fue restituida una porción ínfima de su territorio, otra gran parte de sus integrantes no pudieron volver y comenzaron un recorrido que la autora denomina "deambular" hasta lograr localizarse en otros espacios (Fiori, 2020).

La particularidad de la crónica de Funes es que recoge en su primer acercamiento una fusión entre el discurso que construye hegemónicamente al problema indígena hacia 1880 y retoma algunos preceptos higienistas que se esbozaban centralmente en la Ciudad de Buenos Aires.

Diana Lenton, a través de su análisis de los discursos parlamentarios y las políticas públicas dirigidas la “cuestión indígena”, explica que fue en 1880 que se constituyó una primera política indigenista, que buscaba construir una nación homogénea a través de la erradicación de modos de vida no civilizada y la afirmación territorial de la soberanía argentina (Lenton, 2010). Como explica Lenton: “La construcción del sujeto indígena que hegemoniza en la Argentina el discurso político entre 1880 y 1900 tiende a consolidar la desigualdad, a partir de la diferencia como legitimación de la política, por sobre la igualdad y la libertad inmanentes a la ciudadanía.” (Lenton, 2010, p. 67). En la primera década del siglo XX, en las que se ubica el relato de Funes, se produce una aceptación del sujeto indígena como parte de la sociedad nacional, difícil de ser eliminada (Lenton, 2010). Fue así que “el higienismo y el reformismo liberal se conjugan para repensar una política indigenista que, más que excluir, expulsar y encerrar, comenzase a establecer formas de asegurar el tránsito de aquellos irredimibles hacia su extinción definitiva, o su asimilación en los niveles inferiores de la sociedad nacional” (Lenton, 2010, p. 68).

Si bien para el análisis de Lenton, es el trabajo el elemento estructurador de este proceso asimilatorio de la población, la escuela también se constituyó en una institución fundamental para la implementación de este proyecto asimilacionista. Dentro de la escuela, las políticas higienistas fueron una herramienta pedagógica a través de la cual modificar los comportamientos y la desviación de la moral de los “indígenas irredimibles”. En palabras del mismo Funes: “La escuela debe existir entre los indios, si se quiere que estos desaparezcan antes de ser absorbidos por el elemento civilizado que les rodea” (Funes, 1906, p. 650), donde la argentinización a partir de la moral y la higiene harían su tarea de civilizar.

Al narrar su viaje en carreta hacia las tierras del Boquete, Funes describe que en medio de su curiosidad por el paraje y la población con la que iba a trabajar, consultaba cómo eran estos a los viajeros que cruzaba por el camino. Sus respuestas, reconstruidas desde su propia voz, caracterizaban a los indígenas como carentes de limpieza: “No tienen nada más que sus toldos de cuero de guanacos, llenos de grasa y humo y poblados de ciertos parásitos que crecen al abrigo de la poca limpieza” (Funes, 1906, p. 642).

Esta primera descripción se irá afianzando con su llegada y la caracterización que él hacía de los indígenas de primera mano, las cuales combinaban la moral -o la falta de moral- con cuestiones biológicas.

Hacia principios de siglo XX, años en los que escribe Funes, la preocupación por la salud que tenía el Estado a duras penas superaba los límites de la Capital Federal y menos llegaba a la Patagonia. Si bien ya se expresaba como problema y había una serie de indicaciones y prescripciones para el ámbito escolar, el ingreso de la salud “.. en la agenda pública se hizo a través de organismos con escaso presupuesto y más escaso personal.” (Bohoslavsky y Di Liscia, 2008, p. 194). Los pobladores, alejados de las ciudades y de cualquier centro médico, se encontraban por fuera del influjo de las políticas higienistas que podían llegar a contar en la Capital, mientras que la inexistencia de cualquier tipo de inspección médica y escolar limitaba las posibilidades de expandir las prácticas pregonadas por el CNE a través del Cuerpo Médico Escolar. Aún así, para Funes la existencia de éstas se debía a una cuestión de pertenencia étnica y no de educación.

Al momento de educar, este docente seguía a rajatabla el curriculum mínimo expresado en la Ley 1.420 de 1884, dirá de su tarea con los estudiantes del Boquete: “Debe atenderse con preferencia la Lectura, Escritura, Aritmética, Moral, Higiene y Historia que inculque el amor a la patria”. Aun así, tanto estos contenidos, como los preceptos propios que instituyó esta ley (que la educación sea común, gratuita y obligatoria) se veían obstaculizados por lo que Funes entendía como las características y el modo de vida propio de los indígenas.

En cuanto a la higiene y la moral, para Funes era necesario sacar a las niñas y los niños de sus hogares. Dirá el docente: “Cuanta más edad tienen, van constituyendo una masa más difícil de difícil de moldear, un ser más costoso de encaminarle por sanos principios y conciencia de ellos.” (Funes, 1906, p. 646). Ante esta imposibilidad, para el autor dos eran las cuestiones a las cuales prestarle atención para “... hacerles compenetrar las nociones de la educación en esta clase de niños: la asistencia y el aislamiento del hogar, por el mayor tiempo que fuera posible para que concurra a la escuela” (Funes, 1906, p. 646).

Esto nos lleva al segundo punto, la obligatoriedad, existía un trecho para Funes vinculado a que las formas de organización de vida y productiva familiar, la esquila, la veranada, las inclemencias del clima, e incluso en palabras del autor, el alcoholismo de sus familiares, podía impedir que los niños y las niñas concurrieran a la escuela. Aún cuando la ubicación de la escuela equidistaba los poblados “para facilitar la asistencia a todos”, estas cuestiones hacían peligrar la obligatoriedad.

Por otro lado, el hecho que sea común también se ponía en cuestión, ya que Funes veía una tensión entre lo que la escuela era para el Consejo de Educación o para los docentes, que para los indígenas, para los cuales, según sus textuales palabras:

Los indios no se toman ningún interés por la escuela (...) nunca han sentido sus beneficios, los pobres infelices hasta le temen en su desconfianza (...) a llevar a sus hijos a un estado de una raza que aborrecen y que en su salvaje ignorancia creen inferior. (Funes, 1906, p. 646)

Por otra parte, esta misma visión se desplazaba acerca de lo que para Funes implicaba para los indígenas una visión del maestro: “Un huinca⁷ intruso que viene á separarles de sus hijos por varias horas a enseñarles a no ser indios.” (Funes, 1906, p. 646). Se encontraba presente la tensión entre la separación del ambiente natural y la educación dentro de la comunidad. Para el docente pasaba desapercibida la contradicción entre tener una escuela en la misma casa del cacique y separar a los niños y niñas de su comunidad para la instrucción. Por otra parte, también se puede advertir que la familia del cacique dio lugar a la escuela, ¿por qué habría de decir el docente que no tenían ningún interés por la escuela?

En todos estos pasajes, Funes describe a la escuela como una institución disciplinadora. En su caracterización, incluso del desdén de los indígenas a la educación, el discurso higienista se cuela con el educativo entremezclando el carácter moral con el eugenésico. Para el docente, la instrucción y la separación de la familia era la forma de eliminar lo indígena en los estudiantes, de forma tal que la finalidad del proceso educativo era la extinción de la identidad y el reemplazo por la *civilización*.

La separación de los niños que daba cuenta de acuerdo a la perspectiva de Funes se ligaba a las prácticas “bárbaras”, muchas de ellas ligadas al alcoholismo. El maestro denunciaba el

⁷ Persona no indígena.

abuso del alcohol en las familias indígenas, donde las celebraciones como el *Guiatum*⁸ motivaba a la embriaguez durante varios días, incluso a la infancia. Este discurso era frecuente entre los funcionarios del CNE, quienes asociaban inexorablemente a los indígenas con el alcoholismo, como una suerte de destino con el que se encontraban sometidos por el hecho de vivir en las zonas rurales, donde era frecuente el vínculo que tenían con bolicheros y mercachifles, a quienes se tomaba por una suerte de “estafadores de indios”, al aprovecharse de ellos luego de la cobranza por la venta de lanas o por el cobro de algún otro trabajo. Según Lorenzo Lucena, quien fuera cronista de la gira de inspección por Patagonia norte de Ángel Gallardo, los “... directores y maestros de los territorios tienen instrucciones para combatir el alcoholismo, (...) cuyo éxito estriba en la propaganda particular y general” (Lucena, 1918, p. 9).

De alguna manera, la política higienista para los territorios se limitaba a una herramienta discursiva moralizante que reproducía el lugar del docente como apóstol de la educación, portador de un mensaje de civilización, al mismo tiempo que debía cumplir el rol del inspector sanitario en términos de eliminar las prácticas que atentaran contra la higiene. Si en los Territorios no había un Cuerpo Médico Escolar, su función debía ser reemplazada por el maestro, de manera parcial, sin habilitación pertinente y limitándose a los aspectos morales de la higiene, como ser no consumir alcohol, no realizar fiestas, no carnear animales en el espacio doméstico.

Veena Das y Deborah Poole nos invitan a pensar al Estado a través de sus “márgenes”. Para estas autoras, los márgenes son simultáneamente sitios en donde la naturaleza puede ser imaginada como salvaje y descontrolada y donde el estado está constantemente redefiniendo sus modos de gobernar y de legislar. Estos sitios no son meramente territoriales: son también (y quizás sea éste su aspecto más importante) sitios de práctica en los que la ley y otras prácticas estatales son colonizadas mediante otras formas de regulación que emanan de las necesidades apremiantes de las poblaciones, con el fin de asegurar la supervivencia política y económica” (Das y Poole, 2008, p. 24).

Los maestros en los territorios nacionales encarnaban los mandatos del Cuerpo Médico Escolar, con la flexibilidad y el carácter subjetivo que esto implicaba. Es decir, tanto los mandatos del Cuerpo Médico, como las formas en la que estos mandatos se ponían en práctica a través de sanciones o impugnaciones por parte del maestro, eran una elaboración subjetiva producto no sólo de las normativas vigentes, sino de las experiencias propias de los maestros, sus percepción acerca de los grupos con los cuales trabajaban, del lugar en el cual habían sido designados, y sus propios estándares respecto a la higiene, a la salubridad, entre otras cuestiones. Por esta razón, las construcciones morales del maestro terminan primando en estos espacios a la hora de implementar una política higienista.

Por otra parte, la asociación de la educación con cuestiones “biológicas” que se traducían en el entendimiento de que con la misma se apartaba a los indígenas de su propia raza para acercarse a una nueva, o la idea de que la educación inculcaba una nueva naturaleza, daban cuenta de la concordancia entre el discurso higienista y las prácticas entendidas en términos eugenésicos.

Ahora bien, mientras que las políticas higienistas se orientaron en sus inicios a la definición de acciones que permitieran evitar la propagación de enfermedades infectocontagiosas, y que

⁸ Ceremonia político-espiritual mapuche.

los sujetos tuvieran las condiciones de salubridad necesarias también para evitar esta propagación, el discurso higienista se fue reformulando al punto de terminar focalizándose en la impugnación de prácticas y comportamientos que se construían como faltos de sanidad, limpieza y moral. La moralización desde este discurso higienista se volvió una herramienta central para continuar la vigencia del discurso y las políticas que se establecían sobre la división entre la civilización y la barbarie instaurado por la generación del 80. De acuerdo con Lenton, las prácticas higiénicas se constituyeron en efectos discursos para sostener la desigualdad y la diferencia con el indígena: “La conformación de la Nación no ya en las ciudades –que, es cierto, reemplazan metonímicamente al país en los escritos higienistas como más tarde en los criminológicos.” (Salessi, 1995, p. 19)- sino en toda su heterogeneidad geográfica y cultural, pesó más la lectura dicotómica sarmientina que la voluntad asociativa del higienismo, y por ende las prescripciones disciplinarias del higienismo para el tratamiento de la población no fueron siempre observadas con aquellos grupos humanos provenientes de –y pertenecientes a- el “desierto” (Lenton, 2014, pp. 52 y 53)

En este sentido, durante el periodo comprendido entre cambio de siglo y la década del ‘20, la escuela de los TN patagónicos tuvo un rol estratégico a la vez que acotado con la población indígena: “... contribuir a moralizar a la población al tiempo que difundir estándares de higiene así como brindar educación sexual, entendida en clave de proveer pautas moralizantes y restrictivas” (Thisted, 2018, pp. 96-97). En términos de prácticas concretas, esta articulación con la aboriginalidad fue marcando distancias respecto a la higiene en sus formas de vida, el consumo de alcohol y la distancia respecto a los preceptos morales que buscaban inculcarse a través de la educación y el higienismo en las escuelas con estudiantes indígenas. Fue así que pesó más frente a estos grupos la reproducción de lo que Lenton denomina la lectura dicotómica Sarmientina, marcando otro punto de distancia respecto al higienismo implementado en las grandes urbes.

Entre el higienismo y el sanitarismo en la educación patagónica: El maestro Luis Feldman Josín en Cerro Negro

En el año 1936, Luis Feldman Josín⁹ publicó en las páginas de la Revista del CNE, El Monitor de la Educación Común, una reseña de la historia y la ambientación geográfica de la escuela en la que era director. Ubicada en la localidad Cerro Negro, en la provincia patagónica de Chubut, se encontraba en las cercanías de la Estancia La Argentina. El propietario de este establecimiento, Bernardo Constanzó French, construyó y donó al Consejo el local para el funcionamiento de la Escuela N° 79. En palabras del maestro el estanciero era “... un espíritu selecto y buen argentino, que encontró un medio de vida en una zona inhóspita, fría y pobre.” (Feldman Josín, 1936, p. 53).

El relato de Feldman Josín se inicia con la conformación del Paraje de Cerro Negro, mostrando la confluencia en el mismo de diversos grupos de indígenas que huyeron frente a la llegada de ejército desde 1879. El retorno de Juan Payal al lugar va marcando la llegada de otras

⁹ Para un análisis en profundidad de la figura y tarea de este docente pueden consultarse los trabajos de Lionetti (2013) donde se aborda la vasta tarea intelectual, pedagógica y política de este maestro normal.

familias y grupos. Para Feldman, a pesar de que el cerro sirvió a estas familias como espacio para escapar de las campañas: “la Naturaleza terminó por doblegar totalmente a los sobrevivientes de una raza fuerte y poderosa. Después de la historia de la mayoría de las poblaciones indígenas: promiscuidad, degeneración y miseria” (Feldman Josín, 1936, p. 53).

La narrativa de Feldman no difiere de otras referidas a la historia de la conformación de los parajes en la Patagonia. Frente a los engaños de los mercachifles y la persecución de la policía fronteriza, los indígenas -tanto “chilenos” como “argentinos” -de acuerdo a su caracterización- se integran al trabajo en la estancia y se entregan al “Apadrinamiento” de Constanzó. La llegada de la escuela tendrá el objetivo, de acuerdo con las palabras de Josín, de subsanar la ignorancia y uniformar a los niños que –aún naciendo en cielo argentino—pertenecen a familias de orígenes diversos. La institución escolar dará a Cerro Negro “un gran paso en favor de su incorporación al concierto de pueblos civilizados” (Feldman Josín, 1936, p. 54).

De la misma manera que en la crónica de Funes se puede dar cuenta del maestro como persona en la cual se encarna, en los márgenes del Estado, el Consejo de Educación y el Cuerpo Médico Escolar, en el relato de Feldman Josín vislumbramos a los sujetos como Constanzó quienes, como emprendedores morales, se consolidan como figuras que acercan al Estado y a la educación a estos parajes inhóspitos, y con esto, marcan el rumbo “civilizatorio” de la población.

Frente a este panorama, la escuela ocupaba un lugar trascendental, debido a que es la punta de lanza del progreso y la civilización pensada en este momento en clave nacional: “Es la escuela de la Patagonia. La Pequeña escuela, avanzada de la civilización y fiel portaestandarte de la nacionalidad, que transforma, lenta pero segura, el medioambiente salvaje o embrutecido en un pedazo de suelo argentino, culto, grande y altivo, como lo soñaron los prohombres de la Independencia y como anhelan convertirlo todos los que en una u otra forma cooperan a su progreso moral y material” (Feldman Josín, 1936, p.55).

Feldman Josín consideraba, marcando un contrapunto con la perspectiva de Funes, que la escuela puede crear los cimientos de la nación a través de sus pobladores, entre los cuales se encuentran los indígenas. La Patagonia sería “la expresión fiel de la contextura de los hijos que la construyen” (Feldman Josín, 1936, p.56). Las palabras de Feldman Josín no sólo muestran un cambio respecto de la intervención de la población indígena en la constitución de la nación (debido a que su transformación les permitiría ser parte de la ciudadanía), si no también del encuadre del mismo Estado en los contextos “lejanos” de los territorios nacionales. Hacia la década de 1930 la educación se puso en sintonía con las políticas estatales de intervención en materia social y económica. El impacto de la crisis dio lugar a un despliegue de estrategias que promovieron el asistencialismo como forma de solucionar el atraso económico. La orientación práctica de la enseñanza fue una de las tendencias que marcaron los lineamientos del CNE, decantándose hacia una vertiente profesionalista o de adaptación regional, de forma tal que el estudiante pueda dar respuesta a las necesidades del medio para ser autosustentable. Por otro lado, durante la corta presidencia de Ramón J. Cárcano, comenzaron a funcionar en Capital Federal los comedores escolares, como forma de combatir el hambre que veían los docentes en sus estudiantes (Cárcano, 1944). Esta medida se extendió hacia otros lugares del país y se volvió una política estatal:

La crisis impulsó la necesidad concreta del accionar público en la asistencia social, especialmente sobre los sectores populares a partir de la instauración de instituciones específicas de protección a

la infancia, del afianzamiento de la profesión médica y de una mayor presencia sanitaria en las instituciones educativas. (Billorou, 2008, p.175)

Sin embargo, en este aspecto podemos apreciar un profundo cambio respecto de las concepciones de la población indígena, donde pasaron de ser el resabio del pasado incivilizado a “... testigos mudos de una vida de privaciones, de heroica resignación, y (...) de la tragedia de la raza que se va.” (Feldman Josín, 1936, p. 55). Estas palabras reflejaban el cambio en la concepción sobre los indígenas hacia la década de 1930, donde la influencia del pensamiento nacionalista conservador marcaba un cambio desde la concepción decimonónica a un reposicionamiento de estas poblaciones hacia una mirada marcada por lo telúrico y lo folklórico. En este sentido, fueron posicionados como víctimas de un proceso de extranjerización y algunos sectores conservadores entendían que tenían “... más derecho que nadie a la posesión de la tierra, porque de ellos es por derecho natural.” (Bohoslavsky, 2008, p. 161).

A diferencia del de Funes, el texto de Feldman Josín tiene una fuerte predominancia de la descripción del “ambiente” (geografía, geología, minerales, entre otras cuestiones que el maestro menciona), como causal del Estado de salud e higiene de los pueblos indígenas. El ambiente y las inclemencias del clima, de acuerdo a su descripción, son un factor determinante que afecta a los habitantes del cerro, principalmente indígenas, a sus modos de vida e infraestructura “Las míseras casuchas de adobe, mal construidas los pueblos indígenas, peor abrigadas, son testigos mudos de una vida de privaciones, de heroica resignación, y también ¡Por qué no decirlo! de la tragedia de esa raza que se va: la promiscuidad y la degeneración” (Feldman Josín, 1936, p. 55).

Tanto los indígenas como sus prácticas productivas pastoriles se encuentran destinadas a su disolución, al menos de las condiciones tales en las que se encuentran. La falta de capacidades y la degeneración son un factor decisivo a la hora de poder desenvolverse y proyectarse en las tierras patagónicas. El texto entonces va tornándose en un diagnóstico descriptivo de la situación de estos pueblos, principalmente caracterizados a través de la corporalidad *anormal* de la niñez indígena: “Yo he visto niñas de 13 o 14 años, llevar en su frente, que debiera ser inmaculada, signos inequívocos de vejez o de maternidad prematura.” (Feldman Josín, 1936, p. 55). Nuevamente marcando en las condiciones sanitarias el padecimiento y el sufrimiento, producto de las duras condiciones de vida, encontrando en este argumento la necesidad de una protección y un cuidado, lugar que debía ocupar la escuela, el docente y el Estado.

Por otra parte, marcaba su preocupación en términos de eugenesia, incorporando a los indígenas como ciudadanos en riesgo: “He visto niños entregados al vicio del tabaco o del alcohol y sus cuerpos enclenques, enfermizos, me hablaron, con hondo dolor, de futuros ciudadanos rechazados del servicio militar, por deficiencias físicas” (Feldman Josín, 1936, p. 55). Nuevamente aparecen las marcas del discurso higiénico, pero ya no como una forma de práctica moral, sino como un problema de salud pública. Tal como señala Cammarota, durante la década de 1930 “... el proceso de reforma para la prevención de la enfermedades y atención de los cuerpos enfermos coincidió con la expansión de las teorías poblacionistas, (...) las nociones de la biotipología (...) definiendo una esfera de intervención por parte del Estado” (2016, p. 37). La salud y el conocimiento acerca de la salubridad de la población era un tema de Estado vital para la planificación de la Nación y su progreso. La educación entonces, se aleja ya del viejo parámetro binario de la civilización y barbarie, para pasar a “mejorar” a aquellos

sujetos que --ya sea por el ambiente en el cual se establecen, como por la limitación de sus capacidades provenientes de su pertenencia-- deben redimir una civilidad incompleta (Carrasco). La educación y la higiene en los territorios patagónicos formó parte de los mecanismos que el Estado produjo para efectuar tal redención.

Conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido analizar la forma en la que el higienismo -como discurso, paradigma y disciplina- se instaló como el conocimiento autorizado para mejorar las condiciones de salud de la población dentro de los Territorios Nacionales de la Patagonia en la constitución del Estado como nación argentino. En particular buscamos entender cómo ha operado dentro de los espacios educativos vinculados a población indígena.

A lo largo del trabajo, se ha mostrado que la extensión de las ideas higienistas desde el CNE hacia los Territorios Nacionales no fue lineal, atravesó numerosas mediaciones que condicionaron su implementación, por ejemplo, condiciones edilicias dispares, falta de recursos humanos y económicos, distancia de las instituciones centrales, etc. El rol del Cuerpo Médico Escolar no se extendió hacia el sistema educativo territorialiano, como tampoco lo hicieron otras políticas vinculadas a la prevención de contagios.

Aún así, dentro de los Territorios Nacionales, en los márgenes del Estado, fueron los docentes e inspectores los encargados de implementar y divulgar las ideas higienistas, atendiendo a sus matices de acuerdo al período implementado y a sus subjetividades, preconceptos y prejuicios acerca de estas poblaciones. Como vimos, en las regiones habitadas por pueblos indígenas, estas políticas cobraron formas particulares y se articularon con otros discursos y representaciones instalados acerca de lo indígena.

El análisis de las fuentes ha permitido comparar dos momentos históricos distintos en el manejo de estos discursos en educación en dos escuelas patagónicas a partir de la experiencia de dos maestros: Luis Funes en 1906 y Luis Feldman Josín en 1936. Desde nuestra perspectiva, las crónicas de ambos maestros dan cuenta de formas de representación diferenciales de los pueblos indígenas, del lugar de la educación y la higiene en dichos contextos; y finalmente, de la inclusión/exclusión de estos grupos en la construcción del imaginario nacional.

En el caso de Funes, la política higienista para los territorios se limitó a una herramienta discursiva moralizante que reproducía el lugar del docente como portador de un mensaje de civilización y que cumplía el rol del inspector sanitario. La educación se vinculaba con objetivos biológicos: con la misma se apartaba a los indígenas de su propia "raza" para acercarse a una nueva, ya que la educación inculcaba una nueva naturaleza.

La moralización del discurso higienista como herramienta sirvió para continuar la vigencia del discurso de la civilización y barbarie instaurado por la generación del 80: las personas indígenas tenían arraigada en su propia composición biológica la incapacidad para ser ciudadanos debido a su "salvajismo", el cual se encontraba fuertemente vinculado, entre otras prácticas, a la falta de conductas y de un modo de vida higiénico y salubre.

La escuela para Funes resultaba incluso inútil para revertir esta situación: la única forma de lograr un cambio de estos sujetos era a través de una erradicación completa de los niños de estos modos de vida familiares.

En cuanto a Feldman Josín, si bien comparte con Funes una perspectiva sobre lo indígena vinculado a su falta de civilidad, marca una distancia con respecto a éste. La educación puede transformar a los sujetos indígenas, a los que considera la base para la conformación de la ciudadanía. Esta perspectiva se vincula con una mirada de la época: en 1930, tras la crisis, la educación se puso en sintonía con las políticas de intervención estatal en materia económica y social. La educación se adaptó a los contextos regionales y sus necesidades.

Para Feldman Josín, la visión de los pueblos indígenas también varió, ya no está presente la visión decimonónica y binarista del pensamiento de finales del siglo XIX, si no un reposicionamiento de ideas en función de un pensamiento nacionalista conservador: los pueblos indígenas eran el pasado nacional, un elemento vinculado al folclore nacional y a lo telúrico. En este sentido, el estado en el que se encontraban estos pueblos estaba más vinculado a un proceso de deterioro causado por un medio ambiente hostil y por las acciones de la sociedad no indígena.

El discurso higiénico en el ámbito escolar no interviene ya como un discurso moralizante, sino como un problema propio de la salud pública. Tanto la salud como la educación eran una cuestión de Estado, una herramienta para la planificación del progreso estatal y de una perspectiva asimilacionista en la construcción de la ciudadanía. Era parte de las herramientas para incorporar a esta población y permitir que los mismos se "igualen" y rediman una civilidad incompleta.

Referencias

- Armus, D. (2000) "El Descubrimiento de la Enfermedad como Problema Social". En Lobato M. (ed.) *Nueva Historia Argentina. La Modernización y sus Límites, 1880-1916*. (pp.505-551). Sudamericana.
- Armus, D. & Belmartino, S. (2001). Enfermedades, médicos y cultura higiénica. En Cattaruzza A. (dir.). *Nueva Historia Argentina. Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)* (pp. 283-329). Sudamericana.
- Balbi, F. (2012). La integración dinámica de las 'perspectivas nativas' en la investigación etnográfica. *Intersecciones en Antropología*, 13, (2), 485-499.
- Billorou, M. J. (2008). El surgimiento de los comedores escolares en la Pampa en crisis. *Quinto sol*, (12), 175-200.
- Bohoslavsky, E., & Di Liscia, M. S. (2008). La profilaxis del viento. Instituciones represivas y sanitarias en la Patagonia argentina, 1880-1940. *Asclepio*, 60(2), 187-206. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2008.v60.i2.263>
- 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. Ediciones del Sol.
- Briones, C. (2005) Formaciones de alteridad: Contextos globales, procesos nacionales y provinciales. En Briones C. (comp.) *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad*, Antropofagia. 9-36.

- Cammarota, A. (2016). Saberes médicos y medicalización en el ámbito escolar (1920-1940). *Revista Pilquen* 19, 33-51.
- Das, V. y D. Poole (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Revista Cuadernos de Antropología Social* 27, 19-52.
- Di Liscia, M. S. y Salto, G. N. (eds.) (2004) *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Di Liscia, M.S. (2004) Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina (1880-1940). En Di Liscia M.S. y Salto G. *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, (pp.37-64) Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Delrio, W. 2005. Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872- 1943. Universidad Nacional de Quilmes.
- Feldman Josín, Luis (1936). Ambiente histórico y geográfico de una escuela del Chubut. *Monitor de la Educación Común*, 766, 52-56.
- 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.E. Memorias fragmentadas en contextos de lucha. (pp. 149-172). Teseo.
- Funes, L. (1906). Cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral. *El monitor de la Educación Común*, 408, 641-654
- Galak, E. L. (2014). Educación del cuerpo y política: concepciones de raza, higienismo y eugenesia en la Educación Física Argentina. *Movimiento*, 20(4), 1543-1562.
- Gómez Di Vincenzo, J. A. (2012) El talle justo del alumno: Biotipología, eugenesia y pedagogía en Argentina (1930-1943). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5930/pr.5930.pdf
- Lenton, D. (2014) De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista argentina desde los debates parlamentarios (1880 - 1970), *Corpus* 4, 2, <http://corpusarchivos.revues.org/1290>
- Lionetti, L. (2013). Luís Feldman Josín, "el maestro de la modernización". *Prismas-Revista de Historia Intelectual*, 17(2), 207-210.
- Lionetti, L. (2011). Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares: Argentina en las primeras décadas del siglo XX. *Cuadernos de historia (Santiago)*, (34), 31-52.
- Pechín, C.A. (2004) Infancia, aprendizaje y nacionalidad en los inicios del sistema educativo argentino. En Di Liscia M.S. y Salto G. *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, (pp. 65-88). Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Ramos, A. (2015). Cuando la memoria es un proyecto de restauración: el potencial relacional y oposicional de conectar experiencias. En Ruiz, M. O. (Ed.). *Historias y memorias. Diálogos desde una perspectiva interdisciplinaria*. Temuco: Núcleo de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de La Frontera.

- Pérez, P. y Delrio, W. (2019). Cambios y continuidades en las (des) territorializaciones estatales en Río Negro (1878-1955). Cañuqueo, L., Kropff, L., Pérez, P., & Wallace, J. (Coomp.). *La tierra de los otros: la dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente* (31-69). Editorial UNRN.
- Pineau, P. (1999). Renovación, represión, cooptación. Las estrategias de la Reforma Fresco-Noble (Provincia de Buenos Aires, década del 30). En Ascolani, A. (Comp.) *La educación en Argentina. Estudios de historia*. (pp. 223-239). Ediciones del Arca.
- Pineau, P. (1997). *La escolarización de la provincia de Buenos Aires, 1875-1930: una versión posible*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Académica.
- Puigrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Editorial Kapelusz.
- Puigrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum*. Galerna.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30 (59 nov-abr), 200-235.
- Rodríguez de Anca, A. (2004) Apuntes para el análisis de las relaciones entre discurso médico y educación (1900-1930). En Di Liscia M.S. y Salto G. *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, (pp.15-36). Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Romaniuk, S. (2015). Educación física, eugenesia y construcción de la otredad. En *XI Congreso Argentino y VI Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (Ensenada, 2015)*.
- Salessi, J. (1995) Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la Nación Argentina (Buenos Aires 1871-1914). Beatriz Viterbo Editora.
- Teobaldo, M. y García, A. (2002) Actores y Escuelas. Una historia de la educación de Río Negro. Ed. Geema.
- Teobaldo, M. (2011). ¡Buenos días, Sr. Inspector! Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Thisted, S. (2018) Construcciones de alteridades y escuela primaria: La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina (1880-1930). (Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).
- Zaidenweg, C. (2016). *Amar la patria: las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*. Prohistoria Ediciones.