

Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 (circa).¹

Teresa Laura Artieda*

Universidad Nacional del Nordeste

tereartieda@gmail.com

Resumen

En 2014 se cumplieron 130 años de tres hechos que son fundamentales para pensar desde Chaco y Formosa, *la presencia de la ley 1.420 en los Territorios Nacionales*. Con ese propósito nos focalizaremos en la educación *para* la infancia indígena. Enunciaremos esos hechos, por ende, el contexto en el que transcurre lo educativo y luego lo analizaremos a la luz de algunos de los principios que condensa esta ley.

Palabras clave: Ley 1420 – indígena - infancia

¹ Este trabajo es una versión revisada y ampliada de la presentación en el panel “La presencia de la ley 1.420 en los Territorios Nacionales: historias, sujetos y prácticas escolares”, en la *Jornada en Homenaje a la Ley 1420: Los desafíos de la educación argentina hoy*, organizada por el Ministerio de Educación de la Nación y la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, en el Salón Blanco del Ministerio de Educación en la ciudad de Buenos Aires, en noviembre de 2014.

* Profesora titular de Historia de la Educación Argentina en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Actual Secretaria de Investigación y Posgrado en la misma Facultad y Asesora del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE. Co-fundadora de la SAHE y ex integrante de la Comisión Directiva. Autora de publicaciones y directora de proyectos de investigación sobre historia de la educación para pueblos indígenas y sobre accesos y exclusiones a la cultura escrita.

El contexto, o los 130 años de una combinación de conmemoraciones para Chaco y Formosa

En sincronía con la consabida sanción de la 1.420, en 1884 el Ministro de Guerra de Julio Argentino Roca, el general Benjamín Victorica, comandó una campaña militar con el propósito principal de “someter de grado o por la fuerza a las tribus que habitaban el Chaco y obligarlas a aceptar las leyes de la Nación” (Beck, 1994:16). Paralelamente, el Congreso Nacional aprobó la ley 1.532 de Organización de los Territorios Nacionales.

La campaña militar principió dos meses después de aprobada la ley 1.420, fue el “avance militar más espectacular realizado hasta entonces en tierras chaqueñas contra los indígenas” (Beck, op.cit.:7) y logró vencer la resistencia de dos de los jefes qom que hasta entonces habían impedido la penetración de su territorio, los jefes Cambá e Inglés.² Estas campañas habían comenzado en 1881 y se desarrollaron hasta 1911, con operaciones militares de distinta envergadura –de distinta crueldad, queremos decir-, instalación de líneas de fortines, rastrillaje periódico del territorio, incorporación paulatina de miles de leguas al dominio nacional y la colonización de esos territorios indígenas.³

A diferencia de las campañas de exterminio en el sur, en el norte las estrategias militares fueron mudando de la guerra contra el indígena a operaciones de “pacificación” según el lenguaje oficial porque el capitalismo en expansión requería de otra estrategia de ocupación. El control del territorio por la milicia y la disponibilidad de mano de obra indígena eran condiciones necesarias para el desarrollo de las explotaciones agroindustriales de la madera, el azúcar y posteriormente el algodón (Beck, op.cit.). Despojados de los medios de producción originarios (montes, ríos) los indígenas se vieron en la necesidad de vender su fuerza de trabajo (Iñigo Carrera, 1983, 1984; Fuscaldo, 1985).

² Esa campaña instaló la línea militar del río Bermejo compuesta por 13 fortines, la incorporación de más de 5.000 leguas cuadradas al dominio nacional y la reducción de un importante número de indígenas tras la rendición o la muerte de varios de sus jefes (Beck, 1994:18 y 19).

³ La colonización de la frontera se haría con agricultores de origen europeo, para lo cual se aprobaron leyes que la fomentaban y regulaban. La de mayor relevancia fue la ley 817 de Inmigración y Colonización (1876) que buscaba concretar la entrega de tierras para la explotación agrícola. Autorizaba la colonización a cargo del Estado o de empresas particulares concesionarias de hasta 80.000 hectáreas. En el Chaco, durante los primeros años de vigencia de esta ley, el Estado nacional asumió la iniciativa de su aplicación e implantó varias colonias, entre ellas, la de Resistencia en 1878. pero luego abandonó este sistema y pasó al de concesiones otorgadas a particulares que avanzaron sobre tierras del Chaco Austral. En el Territorio Nacional del Chaco se entregaron tierras a empresarios y a quienes combinaban la actividad política con la empresarial. Eran oriundos de las provincias de Corrientes, Santa Fe, Tucumán, Buenos Aires, Córdoba y extranjeros (Beck, op.cit.; Schaller, 1986).

Con la ley 1.532 el Estado avanzó en otra línea de penetración, consistente en la organización de los dominios indígenas en nueve Territorios o Gobernaciones nacionales entre las cuales se encontraban las de Chaco y Formosa. De esa manera, entre 1885 y 1955 en el actual territorio argentino coexistieron dos tipos de divisiones político-administrativas: provincias y Territorios. Los segundos abarcaban las dos terceras partes de la superficie del país y su historia pone en evidencia aspectos claves de la dominación centralizadora del Estado nacional (Ruffini, 2007). La ley 1.420 legislaba sobre las escuelas que se establecieran en la Capital Federal y en esas nueve gobernaciones.

Principios de la ley 1.420 puestos en contexto regional

Ese es el escenario, a nuestro modo de ver imprescindible, para analizar algunos de los principios fundamentales de la ley 1.420 a la luz de la educación para la infancia indígena de Chaco y Formosa en las tres primeras décadas del siglo XX: laicismo, contenidos mínimos comunes, principalidad del Estado. Los consideramos suficientes para ofrecer un panorama introductorio de la situación.

La laicidad

Conocemos que el artículo 8º fue el triunfo de las disputas entre Iglesia y Estado y el debilitamiento consiguiente de las posiciones eclesiásticas respecto de la introducción de la religión en las escuelas. Sin embargo, en lo atinente a la niñez indígena es necesario precisar que este principio no fue la regla.

En ocasión del debate parlamentario de la ley, mientras los católicos pugnaban por la enseñanza del catecismo para todos, representantes de la fracción liberal lo reservaban para la educación destinada a indígenas. Como plantea Lenton (1994), gobiernos liberales que recortaron áreas de intervención a la Iglesia Católica, al mismo tiempo promovieron el financiamiento de misiones religiosas entre los indígenas con partidas del presupuesto nacional. En 1900, durante su segunda presidencia, el general Julio A. Roca (1898-1904) decretó la creación de tres misiones franciscanas del Colegio de Propaganda Fide para indígenas que acababan de ser reducidos en los avances militares, una para los Wichí en el 'Impenetrable' Chaqueño (Nueva Pompeya) y dos para Qom en Formosa (San Francisco de Laishí y San Francisco de Taacaglé).⁴ En cada misión funcionó una escuela -dividida por género- ora a cargo de

⁴ Decretos del 10 de abril (San Francisco de Laishí), 4 de mayo (Nueva Pompeya) y 13 de julio (San Francisco de Taacaglé), del año 1900. En *Secretaría de Trabajo y Previsión. Consejo Agrario Nacional* (1945). El problema indígena en la Argentina. Publicación nº 22, Buenos

los misioneros, ora a cargo de maestros laicos según se concretara o no el compromiso del Consejo Nacional de Educación establecido en el Reglamento para el funcionamiento de las Misiones de 1914. La enseñanza de los rudimentos de la religión estaba a cargo de los franciscanos y, según sus informes, además de los rituales dominicales se aprovechaban todas las oportunidades que se tuvieran para catequizar a adultos y niños.⁵

En la década de 1910, en el marco de disputas entre católicos y liberales respecto de quiénes estaban en condiciones de hacerse cargo de los indígenas (Nicoletti y Navarro Floria, 2004; Liva y Artieda, op.cit.), el Estado creó dos reducciones, “Napalpí” en el Chaco (1911) y “Bartolomé de las Casas” en Formosa (1914).⁶ Las reducciones estatales constituían una alternativa que retendría a los indígenas en lugares circunscriptos logrando su control y la disponibilidad de mano de obra estacional (Tamagno, 2001; Trincherro, 2000, entre otros).⁷ Al igual que las misiones franciscanas mencionadas, las reducciones fueron centros de trabajo agrícola-industriales (explotación maderera, cultivo de algodón y caña de azúcar, obrajes, ingenio azucarero). Debían sostenerse con la producción y la comercialización de lo producido con el trabajo indígena.

La reducción se asentó en el mismo lugar en que se había levantado uno de los fortines de la línea de avanzada militar contra los indígenas. La administración funcionó, inicialmente, en la edificación que había pertenecido al fortín. Al mismo tiempo, esta reducción comenzó el mismo año en que el gobierno nacional declaró el fin de las campañas militares. Fue el destino de alrededor de 1.600 indígenas sometidos militarmente.⁸ De este modo, la violencia fue un rasgo estructural que atravesó Napalpí desde sus orígenes, no sólo la trama de violencia más o menos sorda que impregna relaciones interétnicas de sometimiento como las que nos ocupa.

Aires, 1945, pp. 264-266, 278-280, 284-286. En los considerados de los decretos se expresaba la congruencia con la Constitución Nacional que establecía la obligación del Congreso de promover la conversión de los indígenas al catolicismo (art. 67, incs 14-15); y con el artículo 100 de la ley 817 de 1876 de Colonización que encomendaba al Poder Ejecutivo crear Misiones con el fin de “atraerlos a la vida civilizada”.

⁵ Sobre la educación en estas misiones y una detallada caracterización de Misión Laishí, remitimos a trabajos anteriores, entre otros, Liva y Artieda, 2014, Liva, 2011 y 2012; Artieda y Liva, 2010.

⁶ Decretos de creación del 27 de octubre de 1911 (presidencia de Roque Sáenz Peña, 1910-1914), y del 20 de junio de 1914 (presidencia de Victorino de la Plaza, 1914-1916), citados en Beck, op.cit.:102 y 108.

⁷ La Reducción Napalpí fue uno de los establecimientos más importantes que se emprendieron con ese propósito. Actual Colonia Aborigen Chaco, cubría 20.000 hectáreas fiscales y se autofinanciaba fundamentalmente con la explotación forestal y la venta del algodón producido por los indígenas (Tamagno, op.cit.).

⁸ Dos años después, en 1913, habría estado habitada por 344 Qom, 312 Moqoit y 38 Shinpi; un total de 694 personas de las cuales 268 eran niños en edad escolar (6 a 14 años), contabilizó 88 indígenas entre varones y mujeres (Lynch Arribáizaga, 1914:81).

Aludimos a hechos de violencia que estallaron en distintos años; el más cruento fue la masacre de cientos de hombres, mujeres, niños y niñas moqoit y qom el 19 de julio de 1924 a manos de fuerzas policiales del Territorio del Chaco, la cual se conoce como la Matanza de Napalpí.⁹

Apenas instalada la reducción, en 1912 comenzó a funcionar una escuela con un maestro venido de Buenos Aires, con 30 niños, varones y mujeres, la mitad aproximadamente de los que habitaban Napalpí (Lynch Arribálzaga, op.cit.: 86-87). Esa escuela dependía del Consejo Nacional de Educación.¹⁰ El promotor y primer funcionario a cargo de fundar y organizar Napalpí, Enrique Lynch Arribálzaga, sostenía la necesidad de catequizar y solicitaba un sacerdote católico para la instrucción de niños y de adultos (Lynch Arribálzaga, op.cit.:88).¹¹

Otra fue la posición de determinados Inspectores de Escuelas de Territorio. En 1908, el Inspector General Raúl B. Díaz sostuvo la obligación estatal de educar a la niñez indígena en las escuelas comunes. Asistiendo a las mismas escuelas y recibiendo las mismas enseñanzas que criollos e hijos de inmigrantes se lograría su civilización y su integración a la sociedad nacional. Segregarlos y darles una enseñanza diferente sería contrario a los principios democráticos que debía sostener el país (Díaz, 1908).¹² En 1922, el Subinspector General Próspero G. Alemandri proyectó el *Plan de Estudios y Reglamento de Escuelas para Aborígenes de Chaco y Formosa* en el cual no figuraba la religión católica (Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007).¹³ En 1934 sostenía la misma posición. En su libro *Notas sobre Enseñanza* apelaba a la condición de argentinos de los indígenas por aplicación del principio de *ius solis*, razón por la cual

⁹ Uno de los textos clásicos para conocer la complejidad de la historia que se desarrolló en la Reducción Napalpí durante las tres primeras décadas del siglo XX, es Cordeu y Siffredi (1971). Véase también Chico y Fernández (2008).

¹⁰ El delegado del gobierno nacional a cargo de la reducción, Enrique Lynch Arribálzaga, tenía asignadas las funciones de inspección según las prescripciones de la Ley 1420, y la obligación de proponer el programa de enseñanza. En Artieda, Liva, Almiron y Nazar (2005).

¹¹ Enrique Lynch Arribálzaga (1856-1935), egresado del Colegio Nacional Buenos Aires y con formación universitaria, era reconocido en los medios científicos y estaba identificado con ideas positivistas y evolucionistas. En el Chaco ocupó cargos como funcionario del Estado nacional y fue parte de los grupos intelectuales locales. Entre otras actividades, fue director de un periódico y miembro de la primera Comisión Directiva de la Universidad Popular de la capital del Territorio, institución educativa que lo contó entre sus principales promotores en 1929 (Viyero, 1999; Artieda, Silva, Ramírez, 2008).

¹² El cuerpo de Inspectores de Escuelas de Territorios y Colonias Federales se estructuró en 1890 con una Jefatura General a cargo de Raúl B. Díaz quien se desempeñó desde ese año hasta 1916 (Artieda, 2001).

¹³ El proyecto incluía la creación de siete escuelas y fue aprobado el mismo año por el Consejo Nacional de Educación (Artieda y Rosso, op.cit.; Rosso, op.cit.).

el Consejo Nacional de Educación está en el deber de propiciar por cualquier medio que la instrucción *gratuita, obligatoria y laica* llegue no sólo a las colonias extranjeras que están poblando las fronteras de los territorios, sino también a las tolderías del aborigen (Alemandri, 1934a: 82, *destacado del autor*).

Contenidos iguales para todos

Para 1916 la Misión San Francisco del Laishí era uno de los más importantes “centros de trabajo de indígenas de Formosa y Chaco” (Niklison, 1916:14). Ese año fue inspeccionada por la Dirección Nacional del Trabajo. La enseñanza en la escuela de la misión preveía ocupaciones en trabajos de taller y huerta. Colaborar en tareas similares a las que realizaban sus padres suponía asimilar desde la niñez el valor del trabajo, la noción de propiedad privada y la competencia. El Reglamento que normaba el funcionamiento de las misiones tenía 87 artículos, de los cuales 50 regulaban el trabajo indígena.¹⁴

La escuela de la Reducción Napalpí, según lo que planteó el citado Lynch Arribálzaga, tenía como finalidad formar “buenos obreros o artesanos, no bachilleres” (Lynch Arribálzaga, op.cit.: 50). Tensión del período (formación técnica versus formación humanística), este funcionario dejaba clara la opción por el primero de los términos, la cual orientó la finalidad, los contenidos y la manera de prescribir la enseñanza.¹⁵ Consideraba necesaria la enseñanza práctica de los contenidos de lectura, escritura y aritmética, aplicados a la compra-venta, manejo de cuentas corrientes, cubaje de maderas, “asuntos todos que le tocarán de cerca en su vida de adulto.” (ibíd.: 49).

A diferencia del peso que tenía esta dimensión práctica, el plan daba poco espacio a la formación de ciudadanos. Indicaba “ligeras nociones de... geografía nacional” (ibíd.: 51); y “a medida que crezca y previendo que la educación lo convertirá en un ciudadano, será preciso inculcarle también el amor a la patria y los derechos y deberes que le corresponderán...” (ibíd.:49). En ese plan no se incluyó la Historia. De

¹⁴ Estos 50 artículos prescribían las obligaciones y roles de adultos y niños, la administración de bienes, herramientas y propiedades, el pago de salarios, las horas de trabajo y el régimen de comercialización de los bienes producidos por los indígenas.

¹⁵ En el programa de estudios detallaba los siguientes contenidos: “nociones y práctica de diversos oficios tales como los de herrero, carpintero, albañil, pintor de casas y puertas, cantero, hornero, foguista y otro para los niños varones, según su vocación respectiva, y el de tejedora, encajera, costurera, lavandera, planchadora, cocinera, ama de cría, enfermera, etcétera, además de la enseñanza de lo más esencial de la higiene y la economía domésticas, para las muchachas.” (Lynch Arribálzaga, op.cit.:51).

manera que Rosso parafrasea la frase de Lynch Arribálzaga de “buenos obreros, no bachilleres” y la reemplaza por “buenos obreros, no ciudadanos”.

Se aprecian diferencias en las posiciones de los Inspectores de Territorio que se ocuparon de la educación de la infancia indígena. Los inspectores que en el transcurso de las dos primeras décadas del siglo XX buscaron salidas a la educación de los indígenas fueron Raúl B. Díaz, Próspero G. Alemandri y Leoncio Paiva (Artieda y Rosso, op. cit.; Rosso, op. cit.). Nos limitamos a los dos primeros. Raúl B. Díaz hizo extensivas sus ideas al conjunto de los Territorios Nacionales, Alemandri proyectó las escuelas ya mencionadas para Chaco y Formosa aunque consideraba que su plan podía hacerse extensivo a los Territorios Nacionales del sur (Alemandri, 1934a).

Hemos adelantado que el Inspector Díaz enunció una escuela común, laica y de régimen abierto para la asistencia conjunta de indígenas con no indígenas. Agregó la enseñanza práctica para formar agricultores. No se pronunció respecto de la formación ciudadana y sostuvo objetivos higienistas y moralizantes. Consideraba a los indígenas razas atrasadas, sin embargo educables por medio de la escuela (Díaz, op.cit.). Se diferenciaba en esto último del pensamiento de Domingo F. Sarmiento. Importa hacer notar que Díaz sostenía estas ideas mientras se estaban desarrollando las campañas militares en el Chaco, hecho que permite calibrar mejor la orientación democrática, e integracionista, de su postura.

El *Plan de Estudios y Reglamento de Escuelas para Aborígenes de Chaco y Formosa* de P. G. Alemandri incluía dos modalidades institucionales, escuelas ambulantes y fijas en establecimientos económicos de capitales privados. Las ambulantes acompañarían el traslado de los indígenas siguiendo los ciclos del trabajo de la producción azucarera, actividad en la que también trabajaban los niños. Esta modalidad, así concebida, era funcional a las necesidades de las fracciones del capital contribuyendo a sostener a los indígenas como trabajadores precarios. Los años de escolaridad obligatoria quedaban reducidos a dos; también se acortaba el calendario porque mantenían el mismo que se aplicaba para el resto de territorios nacionales y asumían que no se dictarían todos los meses debido a la ausencia de los niños en época de la zafra. En *Lectura y escritura* prescribía la enseñanza de habilidades instrumentales de comunicación en castellano entre las cuales “enseñar a firmar”. Asimismo, la formación práctica consistente en huerta y granja para los varones y lavado, planchado, cocina y manualidades para las niñas. Estos contenidos concentraban la mayor carga horaria, seis horas; aritmética tres, historia media hora semanal. No se incluían contenidos de geografía. En la dotación escolar se indicaba la compra de músicas patrióticas (Artieda y Rosso, op. cit.; Rosso, op. cit.).

En los distintos casos, está presente el aprendizaje del castellano y el respeto a los símbolos patrios como contenidos propicios para integrar a los niños a la sociedad nacional. Religiosos y funcionarios del Estado nacional declaraban que la solución del “problema indígena” residía en la educación *escolar* de la infancia.¹⁶

En trabajos previos interpretamos la divergencia de posiciones sobre la educación para la infancia indígena entre miembros de la jerarquía del sistema de instrucción pública, como expresión de las disputas del campo pedagógico. Nos referimos a la lucha entre tendencias pedagógicas producida entre 1884 y 1916, entre las principales la de los “normalizadores” y la de los democráticos radicalizados. La primera sostenía la educación laica y estatal como una forma de controlar la irrupción de los inmigrantes y grupos del naciente bloque popular que asimilaron a la “barbarie”. La segunda se caracterizaba por oponerse a la consolidación de estructuras pedagógicas autoritarias y reclamaba mayor participación de los sectores democráticos de la comunidad educativa. Raúl B. Díaz formaba parte de la segunda de las tendencias (Puiggrós, 1990). Sostenemos que las posiciones de Próspero G. Alemandri lo incluyen en la primera (Artieda y Rosso, op. cit.; Rosso, op. cit.).

Principalidad del Estado

El Reglamento de las misiones franciscanas estipulaba un subsidio mensual de \$300 a cargo del estado nacional para el sostenimiento de las escuelas, pero los franciscanos denunciaban constantemente la falta de recursos y el abandono estatal, de modo que decían hacerse cargo personalmente de la instrucción o del pago de los maestros. En los distintos informes reiteraban las gestiones en muchos casos improductivas ante el Consejo Nacional de Educación para la construcción de edificios, el pago de los maestros, las subvenciones mensuales.¹⁷

Renegaban además de las condiciones materiales, de escuelas que en cada misión funcionaban en la capilla, en galpones o en “un rancho grande, como son todos los de las escuelas nacionales que funcionan en estos lugares” (Gobelli, 1912: 44-45).

En 1914, los franciscanos responsables de Misión Laishí informaban que los niños debían recorrer a pie alrededor de diez kilómetros de distancia, y consideraban necesario establecer una escuela por cada una de las secciones en que estaba

¹⁶ Subrayamos el término *escolar* porque, por lo contrario, les preocupaba la influencia perturbadora de las familias sobre la acción escolar (Artieda, Liva, Almiron, Nazar, op.cit.).

¹⁷ Agradecemos el trabajo con fuentes provisto por Yamila Liva en este apartado de las misiones franciscanas.

dividida la Misión (Giuliani, 1914).¹⁸ En 1916, el Inspector de la Dirección Nacional del Trabajo, José Elías Niklison, informará que la cantidad de asistentes a la escuela en Laishí era mucho menor que la población en edad escolar.¹⁹

En cuanto a la reducción Napalpí, entre 1912 y 1936 las fuentes reportan que quedaban niños sin asistir porque vivían alejados de la única escuela existente y muestran el reclamo frecuente de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios al Consejo Nacional de Educación para que dispusiera la instalación de más establecimientos.²⁰ En el lapso mencionado de veinticuatro años y dentro de una extensión de 20.000 hectáreas asignadas a la Reducción, el plan de escolarización concebido inicialmente por Enrique Lynch Arribálzaga se reducía a un único establecimiento primario que no estaba al alcance de todos los niños que la habitaron.²¹

En 1934, Próspero G. Alemandri hacía pública su crítica a la política educativa que sostuvo el Consejo Nacional de Educación. Este es su balance respecto del plan de creación de escuelas de 1922:

El Consejo Nacional de Educación no puede afirmar que las escuelas para niños aborígenes hayan fracasado o que no rindan los beneficios para los que fueron creadas, porque no existieron en la forma completa del sistema... La gestión del Consejo... fue siempre deficiente. Los medios empleados distaron mucho de ser la última palabra y ni siquiera medianamente eficaces. (Alemandri, 1934a: op. cit.: 155)

Es así que después de un año de creada y en funcionamiento, bajo los árboles o en una tapera, la primera escuela de aborígenes de Las Palmas no contaba con las carpas acordadas, una para clase y otra para vivienda del

¹⁸ Queremos advertir la necesidad de matizar estos reclamos de los religiosos franciscanos e interpretarlos también en el contexto de las disputas que libraban con grupos liberales que estaban reduciendo su autonomía y cuestionando su eficacia en la reducción de los indígenas (Liva y Artieda, op. cit.). No obstante, consideramos la validez de estos datos para la argumentación que desarrollamos en este trabajo.

¹⁹ “No he experimentado una impresión más ingrata en San Francisco del Laishí que la producida por mi visita a su única escuela, instalada en un destartalado local, desprovisto de todo, y frecuentada por 15 o 20 chicos varones, a lo sumo, no obstante que la estadística escolar, levantada a mi pedido, afirma que existen en la Misión setenta y un niños y cuarenta niñas en condiciones de recibir educación” (Niklison, op. cit.: 89).

²⁰ La Comisión Honoraria de Reducciones de Indios fue creada por Decreto del 21 de setiembre de 1916, y tuvo a su cargo el trato con los indígenas y la superintendencia de misiones religiosas y reducciones estatales ubicadas en los Territorios Nacionales (Beck, op. cit.).

²¹ Respecto de los pedidos al Consejo Nacional de Educación, ver Lynch Arribálzaga, op. cit., p. 86; Archivo General de la Nación. Memorias de Territorios Nacionales, Año 1916; Memorias del Ministerio del Interior, Años 1921 a 1936.

maestro; cuatro años después la humilde alimentación que se daba a los indiecitos se cocinaba en latas viejas de kerosene porque no se les había provisto de ollas y, todavía hoy, después de doce años, continúa el largo trámite sobre si corresponde proveer todo o parte del material ilustrativo y de distracción que se acordara por Resolución de 14 de agosto de 1922. (Alemandri, 1934b, op. cit.: 80).

Podemos agregar que el análisis de informes y estadísticas del período en estudio ratifica la despreocupación del CNE por la educación de los indígenas. No se registran medidas tomadas por el Consejo para la atención suficiente de esta población como podría ser la creación de escuelas en Chaco y Formosa (Rosso, op. cit.).

Cierre

Repasemos los principios de la ley 1.420 analizados en este trabajo. En primer lugar, el de laicidad. Encontramos situaciones diferentes, en razón de la delegación que hicieron fracciones liberales del “problema del indio” en manos de la Iglesia Católica entre finales del siglo XIX e inicios del XX. También de la intención de catequizar por parte de funcionarios e intelectuales que discutieron con la Iglesia el dominio de los indígenas. La religión católica fue concebida como uno de los medios privilegiados para lograr la destrucción de los sistemas filosóficos indígenas.

A la vez, dos integrantes de la estructura jerárquica del sistema de instrucción pública, R. B. Díaz y P. G. Alemandri, sostuvieron posiciones congruentes con el principio de laicidad. Ello a pesar de que representaban posiciones político pedagógicas disímiles dentro de ese sistema, adscripto a tendencias democratizadoras el primero y a tendencias más conservadoras el segundo. A pesar de esto, se identificaban con el ideario de la educación laica y estatal.

En segundo lugar, en lo referente al acceso igualitario a un mínimo de conocimientos comunes, en los treinta años someramente analizados prevaleció la preocupación por acompañar los intereses del capital. Con ello, proveer a la infancia de saberes instrumentales vinculados con su futura inserción en los estratos inferiores de la estructura productiva, colaborando con la transformación del indígena en trabajador asalariado. Ello independientemente de la adscripción católica o liberal, la pertenencia a ámbitos religiosos o estatales –incluida la escuela pública–.

Es disruptivo el pensamiento de Raúl B. Díaz, en quien hemos encontrado una posición de mayor congruencia con los principios de la ley 1.420 de los que nos ocupamos. La dimensión de su posición democrática, reiteramos, se amplifica si

pensamos que la sostiene en simultáneo con una frontera en guerra. Las diferencias en el cuerpo de Inspectores traslucen las disputas en el campo pedagógico de la época, tema sobre el que supo advertirnos Adriana Puiggrós en sus trabajos.

Traigo a colación la síntesis de un investigador de la Universidad Nacional de Jujuy, Marcelo Lagos (1998). Plantea que, a pesar de los matices, la guerra fue la forma tradicional con la que la sociedad nacional trató lo indígena con el fin de eliminar ese 'obstáculo'. Pero esta política se modificó durante el período que tratamos en este trabajo: "La novedad radicaba en que hacia fines del siglo XIX los ojos prácticos del progreso entendían que lo provechoso era incorporar al indio a la economía, a ese proceso se lo denominó artificialmente integración" (ibíd.: 95).

Ante esa realidad, los contenidos sustantivos de la ley 1.420 carecían por completo de peso. Y no tenía objeto el financiamiento de escuelas puesto que la adaptación y el disciplinamiento tendrían otras vías de resolución.

Me desplazo de la mirada hacia los grupos dominantes y pongo el foco en las voces silenciadas y silenciosas de aquellas décadas. Miro, escucho, "*la voz de la sangre*" como han dicho hace poco jóvenes qom aludiendo a que se consideran la voz de la sangre de cuerpos masacrados en esas guerras de frontera y en matanzas posteriores.²² ¿Qué me dicen esas voces? ¿Qué nuevas escenas emergen? Organizaciones indígenas, en vinculación con otros actores sociales, acaban de lograr en el Chaco la aprobación de una ley provincial que prescribe formas de co-gobierno de escuelas en comunidades Qom, Wichí y Moqoit. Es la *Ley de Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena 7446* promulgada precisamente a 130 años de la ley 1.420 y sustentada, entre otros encuadres normativos, en la modalidad de escuelas de gestión social dispuesta en la Ley de Educación Nacional 26.606 de 2010. Esta ley provincial otorga importantes marcos de autonomía a los indígenas en lo relativo a la educación de sus niños, jóvenes y adultos, y legitima la incorporación en la escuela de figuras tradicionales como los sabios indígenas.

¿Cómo están resignificando esas organizaciones, esos descendientes, derechos cuya aplicación hemos examinado en este trabajo? ¿Qué sentidos otorgan a la escuela, a lo público, a la principalidad del estado, a la formación ciudadana? ¿Y cómo visualizan la articulación de estos asuntos con las luchas que sostienen por el territorio? Pues habrá que preguntárselo. Fue una ley que demandó años de escritura, debate, disputas, y que (incluida su denominación) se logró luego de mucha

²² Juan Chico y Mario Fernández, del pueblo qom, otorgaron ese sentido a *La voz de la sangre*, título de un libro en el que transcribieron testimonios de ancianos, incluido el de una sobreviviente, de una de las matanzas más cruentas que se conoce luego del final de las campañas militares: la Matanza de Napalpí ocurrida en cercanías de la reducción citada el 19 de julio de 1924 (Chico y Fernández, op. cit.).

negociación, concesión, oposición y lucha con sostenida participación de organizaciones y docentes indígenas de los tres pueblos reconocidos en el Chaco (Artieda, 2014, en prensa).

La sombra terrible de Facundo vuelve, siempre vuelve hagamos lo que hagamos, sentenció Domingo Faustino Sarmiento en aquel texto de mediados del siglo XIX. Para colmo de males, para temor de la civilización amenazada, retorna desde las madrigueras del Chaco salvaje, temible y quizá, en algunos sentidos, aún impenetrable.

Recibido el 21 de agosto de 2015.

Aceptado el 28 de octubre de 2015.

Bibliografía citada

Artieda, Teresa (2014): “Educación y movimientos étnico-políticos en la historia reciente del Chaco. 1986-2014”. Panel en el 1er. Congreso de la Asociación Argentina de Sociología “Nuevos Protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe” y PRE-ALAS Chaco preparatorio del ALAS Costa Rica 2015, Resistencia, Chaco, 19 a 31 de octubre. En prensa.

Artieda, Teresa (2001): “El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones”, en Puiggrós, A. (dir.) *La educación en las provincias y los Territorios Nacionales. 1885-1945*, Buenos Aires: Galema, T. IV, pp. 299-342.

Artieda, Teresa; Liva, Yamila (2010): “Situaciones de escritura entre los qom de misión San Francisco de Laishí (Territorio de Formosa, 1901-1916c.). Estudios de historia de la educación para los pueblos indígenas del Chaco argentino”. XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación: “A 200 años de la Emancipación Política: Balances, y Perspectivas de la Historia de la Educación”. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos y Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 24, 25 y 26 de noviembre. Paraná. Soporte CD.

Artieda, Teresa; Liva, Yamila; Almiron, Victoria Soledad y Nazar, Anabel (2015): “Resolver “el problema indígena” educando a la infancia. El plan de escolarización en la Reducción de Indios de Napalpí (Chaco, Argentina. 1911-1936)”, Resistencia, Chaco, mimeo.

Artieda, Teresa y Rosso, Laura (2009): “Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación “dulce” por vía de la educación y el trabajo”. En: Ascolani, A. (2009) *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico*. Rosario: Laborde, pp.141-163.

Artieda, Teresa; Silva, Carlos; Ramírez, Ileana (2008): “La Universidad Popular de Resistencia: Aportes al desarrollo educativo y cultural en el Territorio Nacional del Chaco (1929-1942)”. En: XXVIII Encuentro de Geohistoria Regional. Resistencia, Chaco: IIGHI-CONICET, pp. 66-77.

Beck, Hugo (1994): *Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950)*. Cuadernos de Geohistoria Regional, N°29, Chaco, Argentina: IIGHI, Conicet, Fundanord.

Chico, Juan y Fernández, Mario (2008): *Napa`lpí. Ltaxayaxac yi ntago`q. Napa`lpí. La voz de la sangre*. Resistencia, Chaco: Instituto de Cultura.

Cordeu, Edgardo y Siffredi, Alejandra (1971): *De la algarroba al algodón, movimientos mesiánicos de los Guaycurú*. Buenos Aires: Juárez Editora.

Fuscaldo, Liliana (1985): El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco". En: Lischetti, M. *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.

Lñigo, Nicolás (1983): *La colonización del Chaco*. Historia testimonial argentina. Documentos vivos de nuestro pasado. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Lñigo, Nicolás (1984): *Campañas militares y clase obrera, 1870-1930*. Historia testimonial argentina. Documentos vivos de nuestro pasado. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Lagos, Marcelo (1998): "Problemática del aborígen chaqueño. El discurso de la 'integración' 1870-1920". En: Teruel, Ana y Jerez, Omar (comp.). *Pasado y presente de un mundo postergado. Estudios de antropología, historia y arqueología del Chaco y Pedemonte Surandino*. Jujuy: Unidad de Investigación en Historia Regional, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 57-101.

Lenton, Diana (1994): *La imagen en el discurso oficial sobre el indígena de Pampa y Patagonia y sus variaciones a lo largo del proceso histórico de relacionamiento: 1880-1930*. UBA, Facultad de Filosofía y Letras, Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Dir. Lic. Sofía Tiscornia, mimeo.

Liva, Yamila (2011): "Historia y memoria, olvidos y omisiones en la misión San Francisco del Laishí". En: *Revista eletrônica Ponta de Lança: História, Memória & Cultura*. Vol. 5, N° 9. Grupo de Pesquisa História Popular do Nordeste. - São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe. [Disponible en

<http://www.seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/issue/view/313/showToc> Consultada el 4 de noviembre de 2014.]

Liva, Yamila (2012): Indígenas instruidos y productivos. Las fotografías sobre el proyecto educativo franciscano en Misión Laishí. (Territorio Nacional de Formosa, 1901-1926c.). En: Jerez, Omar y otros. (comp.) Identidades, representaciones y educación intercultural en América Latina. Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy. San Salvador de Jujuy, pp. 16- 32.

Liva, Yamila y Artieda, Teresa (2014): "Proyectos y prácticas sobre la educación de los indígenas. El caso de la misión franciscana de Laishí frente al juicio del Inspector José Elías Niklison (1901-1916)". *Historia de la Educación. Anuario SAHE*. Vol 15, No 1 (2014). Buenos Aires, pp. 45-65. [Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/251/showToc>]

Nicoletti, María y Navarro Floria, Pedro. (2004): Conflictos entre la educación estatal y la educación católica en la Patagonia de fines del siglo XIX: análisis del discurso del inspector escolar Raúl Díaz (1910). En: *Anuario de Historia de la Educación*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, No.5., pp.121-135.

Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)* Colección Historia de la educación argentina, T. I. Buenos Aires: Galerna.

Rosso, Laura (2007): Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación. Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930). Tesis de Maestría del Postgrado en Antropología Social. Posadas: UNAM.

Ruffini, Martha (2007): "La consolidación inconclusa del Estado: los Territorios Nacionales, gobernaciones de provisionalidad permanente y ciudadanía política restringida (1884-1955)". En: *Revista SAAP* (ISSN 1666-7883) Vol. 3, N°1, agosto 2007, pp. 81-101. [Disponible en: <http://www.saap.org.ar/esp/docs-revista/revista/pdf/3-1/Martha%20Ruffini.pdf> Consultada el 4 de noviembre de 2014].

Schaller, Enrique (1986): *La colonización del Territorio Nacional del Chaco en el período 1869-1921*. Cuadernos de Geohistoria Regional, No.12, Resistencia, Chaco, IIGHI-CONICET-FUNDANORD.

Tamagno, Liliana (2001): *Nam Qom hueta'a na doqshi' Ima'*. Los tobas en la casa del hombre blanco. *Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Ediciones Al Margen.

Trincherro, Hugo (2000): *Los dominios del demonio. Civilización y barbarie en las fronteras de la nación. El Chaco Central*. Buenos Aires: Eudeba.

Viyerio, Julio (1999): *Vida, pensamiento y obra de Enrique Lynch Arribálzaga*. Nordeste, 2ª. Época, Serie Tesis Historia No.1, Resistencia, Chaco, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.

Fuentes citadas

Alemandri, Próspero G. (1934a): *Orientaciones*. Buenos Aires: Cabaut y Cía Editores, 2ª ed.

Alemandri, Próspero G. (1934b): *Notas sobre enseñanza*. Buenos Aires: Cabaut y Cía Editores, 2ª ed.

Archivo General de la Nación. Memorias de Territorios Nacionales, Año 1916.

Archivo General de la Nación. Memorias del Ministerio del Interior. Informes de la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios, Años 1921 a 1936.

Giuliani, Buenaventura (1914). Informe sobre la Misión de San Francisco de Laishi correspondiente a los años 1912 y 1913, elevado al gobernador del territorio Juan José Silva. *En: Gobelli, Rafael. Mis memorias y apuntes varios*. (Apéndice). Salta: Imprenta y Librería R. Tula.

Gobelli, Rafael (1912). Memorias de mi prefectura y apuntes sobre el Gran Chaco. 1º Parte. Salta: Imprenta y Librería de Tula y Sanmillán.

Díaz Raúl B. (1908). Viaje a los Estados Unidos de América. Notas sobre Educación. En: Consejo Nacional de Educación. *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, No. 432, Serie 2, núm.52, diciembre.

Lynch Arribáizaga, Enrique (1914). Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpí. Dirección General de Territorios Nacionales. Ministerio del Interior. Buenos Aires: Imprenta y Encuadernación de la Policía.

Niklison, José Elías (1916). Investigación en los Territorios Federales de Chaco y Formosa. Vol. II. Libro III (Las misiones religiosas de reducción indígena) *Boletín del Departamento Nacional del Trabajo N° 34*. Buenos Aires: Imprenta y encuadernación de la Policía.