«Salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia».

Escolarización indígena en el oeste pampeano. Escenario y posibilidades (1909-1919)

Elisabet Andrea Rollhauser¹

[...] la creación de escuelas se impone de modo evidente; estas tienen que desempeñar su acción civilizadora, salvando a las nuevas generaciones ranquelinas de la ignorancia, para entregarlas más tarde incorporadas de lleno a la vida civilizadora.

Zubiaur (1909).

Resumen

El presente trabajo se enmarca en un estudio de mayor alcance sobre la incorporación de la población originaria a los procesos de escolarización en el Territorio Nacional de la Pampa a fines del siglo XIX e inicios de XX. En este artículo, el objetivo dar cuenta de posibilidades y condiciones de

¹ Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de la Pampa. Contacto [erollhauser@yahoo.com.ar].

acceso de la población indígena a la instrucción primaria en el oeste pampeano.

Lo educativo, y la acción pedagógica en sí, constituyó una de las mejores herramientas para instalar en la sociedad argentina ideales ilustrados, liberales, civilizados y capitalistas. Términos como *indios* e *indígenas* fueron sinónimo de vagos, sucios, inferiores y salvajes en el ideario social que se tradujo al ámbito educativo.

Palabras clave

Indígenas, educación, Territorio Nacional de La Pampa.

Abstract

The present job put in frame in e largest job about the incorporation of the native people to the process of schooling in the national territory of «La Pampa» in the end of the XIX century and begin of the XX century. In this article the objective is show the possibilities and conditions of access to the native people in the primary instruction in the Pampa's west.

The educational, and the pedagogical action became in one of the best tools for install in the Argentinean's society enlightenment ideal's, liberals, civilized and capitalist. Term as Indian and indigenous was synonymous of idle, dirty, inferior and wild in the social idea and turned into the educational sphere.

Keywords*Indigenous, education, National Territory of La Pampa***Introducción**

A fines del siglo XIX, entre 1878 y 1879, tuvieron lugar las campañas militares contra pueblos indígenas de Pampa y Patagonia. Las mismas produjeron, cuando no el exterminio físico, el desmembramiento de las familias que implicó el posterior sometimiento. Una vez bajo órbita estatal, estos territorios se convirtieron en nacionales mediante la Ley n° 1.532 de 1884, dando paso al proceso de repoblamiento y puesta en marcha de la actividad agrícola-ganadera en dichas tierras. De aquí en más, el Estado Nación argentino intentó incorporar a grupos de indígenas de manera subordinada, por lo que su inserción en los procesos educativos significó una de las mejores opciones de invisibilizar la heterogeneidad étnica y cultural, al tiempo que homogeneizar y aculturar. Dicha aculturación vino acompañada de la imposición de símbolos de unidad nacional y nuevas pautas culturales.

Por tanto, este adoctrinamiento consistió en la nacionalización y la etnización de la población, al mismo tiempo que buscó dar legitimidad social y cultural al orden jurídico-administrativo establecido, donde quedaron afuera voluntades individuales y condiciones históricas (Soria, 2007). Estas condiciones se expresaron en la construcción de un modelo de identidad donde prevaleció la categoría de ciudadano, blanco y

civilizado, contrapuesto a la de «barbarie» representada por indios, mestizos, gauchos y pobres en general. En este sentido, lo educativo, y la acción pedagógica en sí, constituyó una de las mejores herramientas para instalar en la sociedad argentina ideales ilustrados, liberales, civilizados y capitalistas. Términos como *indios* e *indígenas* fueron sinónimo de vagos, sucios, inferiores y salvajes en el ideario social que se tradujo al ámbito educativo. Como corolario de esta situación, la Ley n° 1.420 de Educación Común sancionada en 1884 y la Ley Láinez de 1905, dejaron establecida la «misión civilizadora» y homogeneizadora de la escuela bajo el propósito del pretendido acceso igualitario a la educación.

El presente trabajo se enmarca en un estudio de mayor alcance sobre la incorporación de la población originaria a los procesos de escolarización en el Territorio Nacional de la Pampa a fines del siglo XIX e inicios de XX. El objetivo es dar cuenta de las posibilidades y condiciones de acceso de la población indígena a la instrucción primaria en el oeste pampeano a principios del siglo XX. No obstante, no podemos dejar de mencionar que la acción educadora llevada a cabo en el territorio por órdenes religiosas en el marco del trabajo misional de salesianos y franciscanos tuvo un papel destacado. Por razones de espacio y por no constituir aún un camino allanado en nuestros estudios, no abordaremos la temática. Solo dejaremos establecido que a pesar de que los inspectores de territorios en el periodo trabajado consideraban a la religión como elemento retardatorio del progreso y el accionar de salesianos como una competencia por los espacios escolares y la

matricula (Teobaldo, 2011), para el caso del territorio pampeano, C. Salomón Tarquini (2010) ha señalado que los sacerdotes salesianos actuaron como verdaderos agentes *nacionalizadores*,

Aunque la historiografía clásica repite el estereotipo de las relaciones conflictivas entre Estado e Iglesia católica a fines del siglo XIX, son más los ejemplos de trabajos en común que los enfrentamientos, en un contexto donde el Estado recurre [...] a los salesianos para tareas educativas, de registro civil, de nacimientos y matrimonios, y comunalizadoras, que eran realizadas ya sea a través de la internación de los hijos de los caciques en los colegios de la Inmaculada y María Auxiliadora o por el sistema de misiones volantes (Salomón Tarquini 2010: 105)

Por otra parte, la perspectiva teórica que estructura la presente investigación se encuentra orientada hacia la historia social, precisamente para rescatar la subjetividad y agencia de los actores y sus experiencias. Al mismo tiempo, se contemplan aportes de los estudios subalternos que ya recorren una larga tradición, desde Gramsci hasta el presente. En nuestro país, las políticas estatales de fines del siglo XIX y buena parte del XX destinadas a la población indígena que implicaron sometimiento y expropiación, redujeron a las mismas a un estatus de subalternidad. Los subalternos, sometidos al poder, dirimen sus posibilidades entre aceptar la realidad inmediata y la resistencia a la subordinación (Chatterjee, 2002). En su definición, uno de los precursores de estos estudios, Ranajit Guha, entiende al

subalterno como, «cualquiera que esté subordinado en términos de clase, casta, edad, género y oficio o de cualquier otro modo».² De esta manera, trabajar con estos sectores, no es tarea sencilla a la hora de relevar y considerar fuentes. Al respecto, Escalante Fernández (2005) advierte la complejidad de abordar la historia de la educación indígena desde fuentes históricas y se pregunta:

¿Cómo construir una historia de actores subalternos, si éstos casi no dejaron huella escrita de sus vidas? Si bien es cierto que es mucho menor la cantidad de evidencias que dejaron estas clases con respecto a los testimonios dejados por los grupos de poder político, económico y cultural, esta situación no constituye una limitación infranqueable para el historiador (Escalante Fernández, 2005: 62)

Para lograr un acercamiento al tema de estudio, se consideró el informe del Inspector de Escuelas de Territorios Nacionales, Eduardo Sosa, que en 1919 publicó en *El Monitor de la Educación Común* la obra de B. Zubiaur de 1909, *Las escuelas de la Pampa*, y el valioso aporte documental del maestro Manuel Lorenzo Jarrín, que impartió clases a niños indígenas en la Escuela n° 58 de Colonia Emilio Mitre, entre 1913 y 1918.

Respecto a los datos arrojados por las fuentes consideradas, en su mayor medida fueron analizados de manera cualitativa porque, como se expresó anteriormente, el trabajo intenta recuperar la dimensión social de la educación indígena.

² Citado en Mallon, 1995.

Sin embargo, algunos datos obtenidos fueron procesados de forma cuantitativa y volcados en gráficos.

Algunas premisas ideológicas sobre la cuestión

Las bases ideológicas desde las cuales se pensó y organizó el Estado Argentino, respondieron en parte a concepciones provenientes de la corriente biologicista, al paradigma darwinista y al positivismo. En este sentido, la generación del 80 tuvo un proyecto étnico definido, crear el pueblo que iba a responder a la Nación Argentina, es decir lo que se denomina colectivo de identificación, ese *nosotros* desde el cual se identificarían a los habitantes de allí en más. En este proceso de construcción se pensó en una nación blanca, europea y civilizada, bajo cánones occidentales y capitalistas. Por tal motivo, dentro del proyecto nacional no hubo lugar para miembros de pueblos originarios, gauchos y otras consideradas «minorías raciales». Los gauchos debían incorporarse a la vida «civilizada» de las ciudades y respecto al denominado «problema indígena», se pensó en su exterminio.³

Incluso desde la enseñanza de la historia en la escuela, historiadores profesionales se embarcaron en la tarea de la construcción de la nacionalidad. En este sentido, los textos de Bartolomé Mitre y Vicente Fidel López proyectaban hacia el pasado una nación que ellos mismos, desde sus funciones en el

estado proyectaron. Desde este lugar, se elaboró una imagen del pasado argentino tan consistente que se transformó en sentido común (Romero, 2004). Esta imagen del pasado argentino y de quiénes eran los protagonistas de la historia se adecuó al proyecto civilizador. En la literatura fundante, obras de lectura necesaria como *El gaucho Martín Fierro* de Hernández o *La cautiva* de Echeverría presentan al indígena como salvaje, violento, primitivo y vago.

Pero fue el propio Domingo F. Sarmiento quién contribuyó de manera más denodada a construir una imagen estereotipada de los ciudadanos que habitarían la flamante nación. En su ya clásico *Civilización y barbarie*, ubicó de un lado y del otro a quienes dio el derecho de *pertenecer* y a quienes no. Sarmiento se preocupó y dedicó a dejar sentadas las bases ideológicas desde donde concebir al o a los *argentinos*. Criticó duramente la herencia hispánica que, según el intelectual, sumió en el atraso de la educación y la industria a Latinoamérica, pero estableció que el principal error de la sociedad latinoamericana fue «incorporar en su seno a los salvajes» (Arata y Mariño, 2016). Sarmiento a lo largo de su profusa producción literaria no escatimó en calificativos sumamente racistas y despreciativos hacia la población originaria, en su *Educación popular* escribió:

Es un hecho fatal que los hijos sigan las tradiciones de sus padres, [...] ¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia y otros estados sud americanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización, y que conservan obstinadamente sus

³ Extractos del discurso de Diana Lenton en el documental *Awka Liwen* (2010), dirigido por Mariano Aiello y Kristina Hille con guion y libro cinematográfico de Osvaldo Bayer.

tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos, y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa contra el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de la vida civilizada? (Arata y Mariño, 2016: 105)

En este marco ideológico, que sentó los cimientos de las futuras naciones, da Silva y Lorenzoni (2014) establecen que tanto la historia del pensamiento positivista latinoamericano como el indigenismo están íntimamente ligados en la construcción de las repúblicas. Las representaciones del indio desempeñan un importante papel a la hora de pensar la nación. De esta manera, el positivismo y el darwinismo social atravesaron la literatura fundante, proyectos pedagógicos y la escuela misma. Entonces, desde estos juicios se concibió a los indígenas como sujetos arqueologizados, más cercanos a la naturaleza que a la civilidad, anclados en un pasado remoto ahistórico.⁴

⁴ En sus trabajos, Mirta Teobaldo y María Andrea Nicoletti (2007 y 2009), vinculan el eje educación-pueblos originarios desde la reconstrucción de representaciones sobre los indígenas en textos escolares y/o documentos de congregaciones como la Salesiana. Las autoras realizan una reconstrucción de cómo en los textos escolares de fines del siglo XIX e inicios del XX se transmitió la visión de la Patagonia «en clave paisajística, productiva y de soberanía nacional; la construcción del indígena como salvaje y enemigo de la civilización en un espacio vacío y desierto; como bárbaro en un territorio transformado y arqueologizado, paleontologizado y ahistórico, en un espacio natural con potencial productivo» (Teobaldo y Nicoletti, 2007: 171).

Por tanto, aquellos indígenas que pudieron acceder a las escuelas argentinas en el marco de formación del Estado nación lo hicieron en un contexto adverso y desfavorable, donde sus derechos como ciudadanos⁵ no fueron respetados, su identidad silenciada, su cultura reprimida y estigmatizados por sus características fenotípicas por no encuadrar dentro del *ser nacional*. Los residuos activos a los que refieren Artieda y Ramírez (2009) siguieron presentes largamente en el discurso de docentes, dirigentes e incluso intelectuales por largo tiempo.⁶

Ahora bien, culminadas las campañas militares en Pampa y Patagonia y la *guerra* en el Chaco, el andamiaje burocrático-administrativo del Estado se puso en marcha en la Argentina en toda su extensión. Desde aquí, los debates acerca de la *cuestión indígena* continuaron e incluso se intensificaron, y es allí donde se van a cristalizar diferentes acciones (o *inacciones*) educativas hacia este sector de la población con la carga ideológica antes descripta.

⁵ En este sentido Carrasco (2002) establece que los indígenas formaron parte del Estado nacional como ciudadanos de segunda categoría por ser considerados inferiores por la sociedad dominante.

⁶ Teresa Artieda, investigadora que se ha dedicado profusamente a la relación escuela-pueblos originarios. Algunos de sus trabajos, Artieda (2009), Artieda y Ramírez (2009), Artieda, Liva y Almirón (2011) y Artieda y Liva (2014), se centran en la visualización de los indígenas en el currículum y en textos escolares a fines del XIX y a lo largo del siglo XX.

Contexto socio histórico y educativo del Territorio Nacional de la Pampa, fines del siglo XIX e inicios del XX

Panorama general

El Territorio Nacional de la Pampa fue creado el 16 de octubre de 1884. El repoblamiento del territorio comenzó inmediatamente, las primeras fundaciones de carácter militar General Acha y Victorica, datan del año 1882. Para poblar ambas localidades se trasladaron familias indígenas que habían pertenecido al Escuadrón Ranqueles del Ejército nacional, también integrantes del Escuadrón Alsina, grupos del área del centro de Buenos Aires, grupos norpatagónicos, grupos cordilleranos y ranqueles que habían sido tomados prisioneros y ahora volvían a área antes ocupada (Salomón Tarquini, 2008). Por otra parte, dos colonias pastoriles con intenciones de funcionar como reducciones indígenas fueron fundadas hacia 1900, Colonia Emilio Mitre —departamento Chalileo— y Colonia Los Puelches —departamento Curacó—. ⁷

Al componente indígena de la sociedad territorialiana también debemos sumar a argentinos migrantes de otras provincias e inmigrantes de otras latitudes. Ahora bien, la plataforma político-administrativo nacional se puso en marcha, la expansión del ferrocarril y la puesta en producción de las tierras se correlacionó con la fundación de nuevas localidades, que se concentraron en la franja noreste de territorio debido a la mayor productividad de la región. La zona oeste del territorio

(esto es, departamentos de Chalileo, Chicalcó, Limay Mahuida, Puelén y Curacó) quedó relegada en cuanto a vías de comunicación y cantidad de emplazamientos urbanos, debido a las escasas o nulas posibilidades de la puesta en producción de las tierras.

A la vez y al calor del funcionamiento de las diferentes instituciones civiles, la escuela aparece como un elemento central de homogeneización y disciplinamiento social. Fue por medio de la sanción de la Ley n° 1.420 que el Congreso Nacional dejó establecidas las condiciones para la expansión educativa en Territorios Nacionales e instituciones educativas provinciales. Sin embargo, no quedaba garantizada la correcta distribución y control de instituciones educativas en la República. Por tanto, la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) y del Cuerpo de Inspectores fueron hechos significativos que contribuyeron a organizar el sistema educativo en la Pampa.

La difusión de la escuela pública en los primeros años de vida territorialiana, y su funcionamiento, estuvo signada por varios obstáculos. Entre ellos se pueden mencionar: las distancias y la dificultad para cubrirlas por el mal estado de los caminos o la ausencia de ellos y la falta de medios de comunicación; la ausencia de edificios que funcionasen como escuelas, la falta de higiene y precariedad de estos; la alta movilidad social signada por sistemas precarios de tenencia de la tierra como ser arriendo y la dispersión geográfica (Cayre, La Bionda y Domínguez, 2002). A estos factores podemos agregar el temprano trabajo infantil en períodos de cosecha o el cuidado de animales, por lo

⁷ Fundadas mediante la Ley del Hogar de 1884.

Proceso de escolarización indígena en el oeste pampeano, formas y condiciones

Una aproximación

Las fuerzas compulsivas del Estado posibilitaron que diferentes agencias y actores se encontrasen en un espacio común, en este caso el oeste pampeano. Donde cada uno por su parte supo negociar los límites de sus posibilidades y necesidades. Por un lado, encontramos a agentes *nacionalizadores* que son los inspectores de escuelas⁸ y los docentes, y por otro a miembros de pueblos originarios

⁸ En 1890 el Consejo nacional de Educación solicitó la creación de la Inspección de las escuelas de los Territorios y Colonias Nacionales (Teobaldo, 2011).

recientemente sometidos. Los inspectores —sin detenernos en las funciones y representaciones de y sobre los mismos— tuvieron la misión de extender principios de *civilidad* hacia el extenso territorio recientemente incorporado. Partieron con el mandato de vigilar e inspeccionar escuelas en territorios asignados, sin embargo, una vez en contacto con la realidad educativa y social de los establecimientos educativos, muchos de ellos no escatimaron en críticas y solicitudes por ausencias del Estado en estos espacios. Motivos por los cuales se generaron rispideces entre agentes educativos y funcionarios.

Por ejemplo, Zubiaur que en 1909 visitó escuelas en la Pampa, destacó en su trabajo las desfavorables condiciones geográficas de ambas colonias donde fueron reducidos los indígenas, habla de la improductividad de la tierra, de las nulas condiciones de desarrollo de estas poblaciones y de los abusos cometidos por los comerciantes de la zona. En estas colonias no hay posibilidad de construir un edificio escolar de mampostería, apenas de madera.⁹ «Los niños, por herencia y medios donde se desenvuelven, tienen que seguir fatalmente las mismas huellas de los padres, y solo la escuela podrá salvarlos de una triste situación futura» (Zubiaur, 1909: 33).

Posteriormente, el inspector Eduardo Sosa, recorrió en 1919 la región que comprende desde Telén hasta el límite con la Provincia de Mendoza, entre los paralelos 36° y 37°. Como

⁹ Zubiaur, en su carácter de Vocal del Consejo Nacional de Educación, propone para ambas colonias crear un internado bajo el régimen tutorial, en principio para varones. Sin embargo, se jacta de que dicho sistema ha sido propuesto en otros territorios, pero no ha surtido efecto (Zubiaur, 1909).

resultado de su inspección, elaboró un informe sobre la posibilidad de instalar escuelas en diferentes parajes del oeste pampeano. Los resultados fueron publicados bajo el título «La expansión escolar en la Pampa». Dejó constancia en su informe que la zona no fue relevada con anterioridad a su llegada. La intención de Sosa fue analizar las posibilidades de «llevar la acción de la escuela hasta aquellas apartadas poblaciones, cumpliéndose así, en parte, un imperioso mandato del progreso de nuestro país» (Sosa, 1919: 125).

Sosa describe cada paraje y/o zona habitada dando cuenta de la factibilidad o no de la instalación de escuelas fijas o ambulantes allí donde se requiriese (ver cuadro n° 1). El informe aporta diversidad de datos, como ser geográficos, realidad social de las familias, cantidad de niños en edad escolar, situación de las escuelas existentes, entre otros. Da cuenta, además, de las dificultades que se les presentaron a las familias de la región, indígenas o no, enviar a sus hijos a la escuela.

El inspector partió desde Victorica y visitó diferentes parajes y puestos ubicados en los actuales departamentos oesteños de Loventué, Chalileo, Chicalcó, Puelén y Limay Mahuida.

Cuadro n°1: Lugares relevados, presencia de escuela, posibilidad y/o necesidad de instalar una y cantidad de niños en edad escolar hacia 1919.

<i>Paraje</i>	<i>Presencia de escuela al momento del relevamiento</i>	<i>Posibilidad de instalar escuela</i>	<i>Niños en edad escolar</i>
<i>Los tres Pozos</i>	No	Escuela permanente	37
<i>Los Pozos</i>	No	Escuela ambulante	25
<i>Currú Mahuida</i>	No	No	S/D
<i>La Española</i>	No	Escuela fija	63
<i>Colonia Emilio Mitre</i>	Sí, Escuela n° 58	-	18
<i>Médanos Negros</i>	No	Escuela ambulante	25
<i>Santa Isabel</i>	No	Reinstalación de la Escuela n° 99	54
<i>Algarrobo del Águila</i>	No	En 1920 se iniciará escuela ambulante	18
<i>Las Bardas</i>	No	No	S/D
<i>El Alamito</i>	No	Escuela ambulante	19
<i>El Chañaral</i>	No	No	40
<i>Árbol de la Esperanza</i>	No	No	20
<i>Limay Mahuida</i>	No	Escuela fija	90
<i>La Estrella</i>	No	Escuela fija	S/D
<i>El Orde</i>	No	Funcionó escuela ambulante	S/D

<i>Pichi Mericó</i>	Sí, Escuela n° 78	-	25
<i>La Catalina y Lomas de Gatica</i>	No	Funcionó escuela ambulante	19
<i>Poitagua</i>	No	No	-
<i>Carro Quemado</i>	No	Funcionó escuela fija n° 100	18
-	-	<i>Total</i>	471
-	-	<i>Niños escolarizados efectivamente</i>	43 9,1 %

Fuente: elaboración propia en base a los datos aportados por el informe del inspector Eduardo Sosa (1919).

Los departamentos recorridos por el inspector Sosa fueron alcanzados por el Censo demográfico de 1895 (ver cuadro n° 2). En ellos, un número significativo de personas se reconocieron como indígenas.¹⁰ Por otra parte, se han desarrollado muchos estudios que tratan diversos aspectos de las sociedades indígenas en el área en cuestión, como ser Salomón Tarquini 2008 y 2011, Depetris 2003, Depetris y Cazenave 1998, Lluch 2002, Prins 1987, Villar 1993 entre otros.

¹⁰ Sin embargo, cabe considerar la variable de que muchos no fueran alcanzados por el censo, quedando así sin registro.

Cuadro n° 2: Número de indígenas censados por departamentos seleccionados en el Censo de Nacional de 1895.

<i>Según división Censo 1895</i>	<i>Actuales Departamentos</i>	<i>Indígenas censados</i>
<i>Departamento 7</i>	Loventue- Conhello	748
<i>Departamento 10</i>	Loventue- Chalileo	43
<i>Departamento 11</i>	Chalileo	S/D
<i>Departamento 14</i>	Chicalcó	43
<i>Departamento 15</i>	Puelén	27
<i>Departamento 12</i>	Limay Mahuida	S/D
<i>Departamento 8</i>	Loventue-Utracán	603
-	<i>Total</i>	1464

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de la publicación de Depetris (2003).

Con respecto al docente Lorenzo Jarrín,¹¹ fue llamado en 1913 a desempeñar funciones en la Escuela n° 58 de Emilio Mitre. El mismo dejó como legado un cuerpo documental compuesto por cartas, notas periodísticas y un libro de registro diario, en donde abundan detalles sobre el tejido de relaciones que en la colonia se articularon, su desempeño como docente y

¹¹ El legado documental dejado por Jarrín alcanza unas 400 notas periodísticas entre 1924 y 1940, más de 500 fotografías, tres cuadernos diarios que van desde 1914 a 1915, en los que relata sus años vividos en Colonia Emilio Mitre (Salomón Tarquini y Lanzillotta, 2011).

su relación con los indígenas pertenecientes al pueblo ranquel que allí habitaban. En 1909 se fundó la Escuela n° 58 en la Colonia Emilio Mitre.¹² Además, la colonia contó con Sub Comisaria, un Juzgado de Paz, una Oficina de Correos. Quien cediera los terrenos para la fundación de la escuela fue el *capitanejo* ranquel Santos Morales.¹³ Según Sosa, Morales expresó:

[...] es la escuela instalada aquí a instancias de mis repetidas gestiones personales ante el Consejo de Educación y la casa de gobierno y al empeño del Inspector de Escuelas de Territorios, señor Raúl B. Díaz; pero para ésta es menester una tutela más eficaz e inmediata en favor de la educación de nuestros hijos. Esta pobre tierra no produce lo suficiente para comer, ni el forraje para alimentar los caballos en que los niños salvarán diariamente la distancia para asistir a las clases. El gobierno debe recibir nuestros hijos en el internado para que la obra civilizadora se haga sentir más eficazmente, aplicando medidas compulsivas, si es necesario fuera, a los padres que no lo comprendan aún (Sosa, 1919: 133).

¹² En la misma se habían instalado diversas familias indígenas a las cuales se les destinó 625 hectáreas cada una.

¹³ Para el caso de los asentamientos indígenas en Los Puelches posteriores a 1900, fue el propio líder Francisco Ñancufil Calderón quien gestionó la creación de la Escuela n° 102, fundada en 1906 (Billorou, 2009 y Salomón Tarquini, 2011).

De acuerdo con lo documentado por el inspector de escuelas Benjamín Zubiaur, la escuela el año de su fundación estuvo abierta solo escasos meses por *excesos de penalidades*. Sin embargo, su funcionamiento fue irregular hasta que se hizo cargo el maestro Lorenzo Jarrín (1883-1942).

Jarrín nació en Ferrol, España, y emigró con 17 años a la Argentina con su título de bachiller. Inmediatamente, se trasladó a Victorica a trabajar con un familiar, y luego de unos años comenzó su carrera como docente e intelectual, publicando en revistas educativas y diversos periódicos del Territorio. En cuanto a su adscripción ideológica como docente, «conformó un grupo normalista renovador que se distanciaba de sus predecesores impulsando la defensa de un pragmatismo educativo y de los lineamientos pedagógicos de la escuela nueva» (Lanzillotta, 2011: 19). Sus notas periodísticas y escritos hacia 1910 estaban teñidos por preconceptos propios del paradigma higienista y darwinista, donde el indígena era visto como un ser inferior, condenado a su desaparición en aras del *progreso* y la *civilización*. Ejemplo de ello lo constituye un método de enseñanza que propone, al cual denominó «método de oportunidad y encadenamiento», basado según el autor, en conocer las condiciones socioeconómicas de los educandos y la integración de los diferentes contenidos de enseñanza. El método planteaba la resolución de problemas a partir de recurrir al elemento indígena donde este posee claramente una carga

negativa, es sucio, malo y atrasado.¹⁴ Sin embargo, tras la llegada a la colonia, las representaciones sobre los indígenas fueron transformándose. En ello operaron lecturas de corrientes americanistas y antimperialistas de izquierda y por, sobre todo, lo irán atravesando las experiencias personales allí vivenciadas. Al punto de establecer que «la raza ranquelina es explotada y embrutecida por el alcohol» y que el contacto con la «civilización» los había degradado (Lanzillotta, 2011).

Dentro de los planteos de Jarrín¹⁵ irá gestándose un proyecto educativo para transformar hábitos morales, familiares y laborales de los indígenas. Una de las instancias del proyecto era la creación de una escuela-internado en Colonia Emilio Mitre,¹⁶ a tal efecto elaboró un informe con condiciones que él consideraba que debía tener dicha escuela. Sobre el proyecto, el maestro decía que con el mismo se pretendía abarcar la educación social del niño indígena y de su familia, «la

¹⁴ «[...] entrando en el tópico “Higiene”, haciendo notar que el indio malo era delgado y enfermizo a causa de que nunca se preocupaba de su aseo y limpieza personal, pues andaba siempre sucio, lleno de tierra e inmundicia en la cara, las orejas, etc.». *Revista de la Asociación de Maestros Primer Centenario de Mayo*, año 2, número 15, 09 de septiembre de 1911. Título del artículo: Método de enseñanza General en 1er. Grado. (El número uno). Autor Lorenzo Jarrín-Simsón. (pp. 17-19). (Lanzillotta, 2011: 21-22).

¹⁵ Que no dejan de ser etnocéntricos, y donde convalida sus juicios y valores como únicos válidos y legítimos (Lanzillotta, 2011).

¹⁶ Por su parte, E. Sosa en su informe también establece que es menester instalar un internado, lo mismo habían solicitado Arancibia y Zubiaur en 1909. Estos acordaban que debía ser designado un maestro casado en la escuela, así la esposa de este tendría la función de enseñar labores a las niñas del internado.

instrucción amplia utilitaria y practica y la educación racional para que el pampa en vez de ser un paria en su tierra fuese un ciudadano útil (*La Capital*, 25 de diciembre de 1922)» (Lanzillotta, 2011: 28).

Seis años vivió Jarrín junto a su familia en la colonia en una casa lindera a la escuela. En su diario personal se encargó de escribir lo acontecido día a día entre 1914 y 1915. A partir del mismo se puede establecer que el maestro no solo se constituyó en agente estatal educativo, sino también sanitario. La ausencia de médico en la colonia hizo que Jarrín se hiciese cargo, y en algún caso *experto*, en la curación de determinados males que aquejaban tanto a él como a su familia y a indígenas, a los cuáles en oportunidades entregó medicinas e indicó tratamiento. Adquirió el *Diccionario de Medicina Popular* de Chernoviz que combinó con prácticas de curanderismo. También redactó cartas en nombre de diferentes pobladores e intervino en pleitos familiares. Los pobladores en oportunidades le solicitaban mercaderías, como ser azúcar, yerba, licor o vino. De esta manera, Jarrín actuó como agente estatal, mediando entre los indígenas y el Estado, supliendo muchas veces la ausencia de aquel. Extendiéndose más allá de su función educativa, el docente y la escuela enclavada en dicha colonia cumplieron un rol social.

Durante la estancia de Jarrín a cargo de la escuela se construyó un comedor escolar,¹⁷ donde diariamente se repartía

¹⁷ «[...] le hablé [refiere a Nicanor Lima] de que para Marzo empezarán las clases y me manifestó muy contento que de su casa vendrían este año 8 a la escuela; le manifesté que puede ser que para este año consiga que se

café con leche a los alumnos. Además, contaba con dos construcciones: una casa de madera y zinc bien construida — propiedad del Consejo de Educación— que permitió la división en dos salones y un galpón amplio cedido por los señores Covian y Cía. En uno de los extremos de este salón se construyeron dos piezas que servían de habitación y dormitorio (Sosa, 1919). Por otra parte, la escuela no estaba exenta de la realización de actos conmemorativos —que intentaban reforzar la nacionalidad argentina y no otra— tal como lo indicaba el calendario escolar. Hay registro de conmemoración del 9 de Julio, 25 de Mayo y la fiesta del árbol¹⁸.

189

Cuadro n° 3: *inscriptos en la escuela entre 1909 y 1918.*

Año	Inscripción
1909	Inauguración
1910	27
1911	24
1912	37
1913	32
1914	44

implante el almuerzo escolar, le expliqué en qué consistía y me contestó —sí señor, los pobres se lo agradecemos muchísimo, pues no todos los días se come en todas las casas». (Diario Personal de M. L. Jarrín, jueves 29 de enero de 1914, en Salomón Tarquini y Lanzillotta, 2011).

¹⁸ *Revista de la Asociación de Maestros Pampeanos*, agosto de 1912, número 26.

1915	43
1916	28
1917	16
1918	17

Fuente: *elaboración propia en base a los datos aportados por el informe del inspector Eduardo Sosa (1919).*

La escuela fue un espacio valorado por los habitantes de la colonia, confiaban sus hijos a la misma, fue un lugar donde los niños podían satisfacer necesidades elementales, como ser comida y vestimenta. Para ello el Consejo Nacional de Educación aportaba cien pesos mensuales y recibían donativos de los comerciantes Mujica y Covian de Curru Mahuida. Ante ello, Jarrín estableció que la escuela respondió «llevando ampliamente su misión civilizadora, fue un oasis en medio del desierto» (*La Capital*, 5 de septiembre de 1924, mis resaltados). En este marco, algunas de las adversidades atravesadas por los alumnos a la hora de asistir a la escuela fueron señaladas por Sosa:

Cuando la primavera es seca y el invierno helado, los pocos caballos disponibles no resisten el viaje constante que los niños tienen que recorrer para concurrir a la escuela, aparte de que el vestido y la provisión de alimentos para la familia se torna difícil, no obstante la frugalidad de aquellos seres de piedra, hijos del médano, curtidos por el sol y el salitre (Sosa, 1919: 131).

Los indígenas que habitaron en el oeste pampeano en el arco temporal contemplado no hicieron más que resistir a las duras condiciones del medio, no solo geográfico sino material. Ante ello elaboraron estrategias de reproducción doméstica (Salomón Tarquini, 2010) donde los niños fueron elementales, no solo realizando tareas domésticas en sus hogares, sino empleándose en diversas tareas rurales los niños y como domésticas en el caso de las niñas (Rollhauser, 2013). De esta manera, se hizo difícil el acceso a la escuela y/o completar ciclos escolares. Otras causas de inasistencias fueron la alta movilidad en el espacio de estas familias por motivos laborales a fines de conchabarse en algunos de los campos y estancias como peones y/o trabajadores temporarios, las largas distancias que los alumnos muchas veces debían recorrer hasta el establecimiento educativo, la falta de vestimenta y de recursos como útiles. En este sentido, la escuela allí donde existió fue un espacio valorado no por sus servicios educativos sino por la asistencia social que supo brindar.

Jarrín, años más tarde de su estancia, desde la prensa territorialiana expresará su decepción y fracaso en cuanto a haber cumplido el mandato civilizador de la escuela pública, bajo el título *El problema del indio*, Jarrín incurrirá en críticas hacia el Estado por no ocuparse cabalmente de dicho asunto:

Cuando el H. Consejo nacional de Educación, a pedido del ex inspector general de escuelas, el malogrado Raúl B. Díaz, me destinó a dirigir la escuela nacional núm. 58, ubicada en el centro de la Colonia Mitre, en donde actué seis años, me preocupé seriamente y con todo entusiasmo, de la defensa del

indígena en todo sentido, pero mis esfuerzo chocaron contra la resistencia de la lentitud administrativa en las resoluciones de la oficina de Tierras y Colonias, influenciada entonces por los mismos solicitantes fraudulentos de tierras fiscales y toda mi labor fue estéril, cómo lo será la obra de la escuela pública de las colonias indígenas, mientras la acción del Consejo nacional de Educación no vaya acompañada de la acción del gobierno en todos los otros órdenes a los que no puede alcanzar la escuela pública. Si se quiere incorporar a la población indígena a la vida efectiva nacional, hay que acercar el indio a la población civilizada, no relegarlo al desierto y dejarlo al albedrío de la explotación blanca, inicua y despiadada, como sucede en los obrajes chaqueños, en los ingenios tucumanos, en las tierras fiscales agrícolas de la Patagonia, y en todas partes en donde se utiliza al indio como bestia de trabajo explotada por el rigor y embrutecida por el alcohol.

El problema del indio en nuestro país será un problema eterno sin solución práctica, mientras no se le encare con un criterio patriótico y racional. (*La Capital*, miércoles 30 de diciembre de 1925).

Palabras finales

Para concluir, quisimos aportar algunos indicios sobre un aspecto más de las sociedades indígenas, que luego de atravesar el traumático proceso de desmembramiento y desarraigo forzoso tras las campañas militares se incorporaron de manera subordinada y subalterna al Estado nacional y sus

instituciones, entre ellas la escuela. Esta, especialmente, vino a afianzar y reforzar el objetivo civilizatorio de las elites nacionales que se concretó, en gran medida, a través de la expansión del sistema educativo a nivel nacional. La *erradicación de la barbarie y el salvajismo*, que encarnaban indígenas y gauchos, se pretendió lograr en gran medida a partir de la expansión de la escuela pública y su propósito homogeneizador.

La zona analizada, donde se dispersó gran parte de la población indígena del territorio, es una zona relegada económica y productivamente. Las condiciones climáticas y geográficas desfavorables, sumada la improductividad de la tierra, hicieron que el tan mentado avance civilizatorio quedase relegado y las posibilidades de acceso a la escuela pública se viesan cercenadas. Por tanto, la expansión del sistema educativo en dicha región acompañó este relegamiento y sumió en la marginalidad educativa a los niños en edad escolar que habitaron estos lares, entre ellos niños indígenas. Las escasas posibilidades de acceso a la escuela pública constituyeron un factor más de marginación y subalternidad de la población originaria en el territorio.

Las fuentes analizadas dan cuenta de ello y, en especial, el libro de registro diario del docente Manuel L. Jarrín nos ayudó a entender la función social que cumplió la escuela allí donde existió, debido a las profundas carencias de la población indígena como consecuencia de que una vez incorporados al Estado, fueron arrojados a los bordes de este.

Recibido: 6 de noviembre de 2017

Aceptado: 21 de marzo de 2018

Referencias bibliográficas

- Arata, N. y Mariño, M. (2016). *La educación en la Argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico.
- Artieda, T. y Liva, Y. (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)”. En *Anuario de Historia de la Educación*, número 15, Buenos Aires, Prometeo Libros. pp. 45-65.
- Artieda, T., Liva, Y. y Almirón, S. (2011). “Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007)”. Disponible en [http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.filo.uba.ar/files/bae_n03a03.pdf]. Consultado el 8 de agosto de 2016.

- Artieda, T. y Ramírez, I. (2009). “Relaciones entre escuela y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales de los siglos XIX y XX”. Disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93717229004>]. Consultado el 25 de agosto de 2016.
- Artieda, T. (2009). “Los otros en los manuales escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación”. Disponible en [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/web_relee/archivos/los.ot.textos.esc.pdf]. Consultado el 20 de julio de 2016.
- Billorou, M^a. J. (2009). “Una escuela en el oeste pampeano”. En Salomón Tarquini, C., Laguarda, P. y Kus, C. (eds.). *Puelches. Una historia que fluye junto al Salado*. Santa Rosa: Ed. UNLPam, pp. 139-157.
- Billorou, M^a. J. y Sánchez, L. (2008). “Escuelas, maestros, inspectores. La dinámica del sistema educativo en el Territorio de La Pampa. 1880-1930”. En Lluch, A. y Salomón Tarquini, C. (eds.). *Historia de La Pampa. Sociedad, Política y Economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 459-470.
- Carrasco, M. (2002). “Una perspectiva sobre los pueblos indígenas en la Argentina”. Disponible en [https://docs.escri-net.org/usr_doc/indgenasenArgentina_CELS2002.pdf]. Consultado el 14 de octubre de 2017.
- Cayre, M^a. M., Dominguez, Ma. M. y La Bionda, G. (2002). “En misión oficial: los inspectores en el Territorio de La Pampa (1880-1920)”. En *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. Santa Rosa: Facultad de Ciencias Humanas.
- Chatterjee, P. (2002). “La Nación y sus campesinos”. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Da Silva, C. y Lorenzoni, P. (2014). “A moldura positivista do indigenismo: A propósito do Estatuto do Índio para proteção de povos indígenas no Brasil”. En Trincherro, H., Campos Muñoz, L. y Valverde, S. (coord.). En *Pueblos indígenas, Estados nacionales y fronteras. Tensiones y paradojas de los procesos de transición contemporáneos en América Latina*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 135-174.
- Depetris, J. C. (2003). *Gente de la Tierra. Los que sobrevivieron a la conquista, con nombre y apellido. Censo de 1895. Pampa Central*. Santa Rosa: Ediciones De la Travesía.

- Depetris, J. C. y Cazenave, W. (1998). *Crónicas Ranquelinas*. Santa Rosa: Departamento de Investigaciones Culturales.
- Di Liscia, M^a. S. y Lluch, A. (2008). “La población pampeana y sus transformaciones”. En Lluch, A. y Salomón Tarquini, C. (eds.). *Historia de La Pampa. Sociedad, Política y Economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 113-123.
- Escalante Fernández, C. (2005). *Indígenas e Historia de la Educación en América latina (siglos XIX y XX)*. Disponible en [<http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/110>]. Consultado 23 de octubre de 2017.
- Lanzillota, M^a. de los Á. (2011). “La misión social de los maestros-periodistas en la Pampa territorial. El Itinerario de Manuel Lorenzo Jarrín, 1910-1930”. En Salomón Tarquini, C. y Lanzillota, M^a de los Á. (eds.). *Un quijote en La Pampa. Los escritos de Manuel Lorenzo Jarrín (1883-1942)*. Santa Rosa: Fondo Editorial Pampeano, pp. 13-40.
- Lluch, A. (2002). “Un largo proceso de exclusión. La política oficial y el destino final de los indígenas ranquelinos en La Pampa (Argentina) a través de un estudio de caso”. En *Quinto Sol. Revista de Historia Regional*, número 6, Santa Rosa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, pp. 43-68.
- Mallon, F. (1995). “Promesa y dilema de los estudios subalternos: perspectivas a partir de la Historia Latinoamericana”. Disponible en [<http://files.historia-de-america-iii.webnode.com/200000149-265b227577/Estudios%20subalternos.pdf>]. Consultado el 6 de octubre de 2013.
- Prins, H. (1987). *Paisanos en La Pampa. Supervivencia indígena en el interior de Argentina* (Mimeo, depositado en Archivo Histórico Provincial “Prof. Fernando Araoz”, Santa Rosa, La Pampa).
- Rollhauser, E. (2013). *El trabajo asalariado de indígenas en La Pampa: formas y experiencias (fines del siglo XIX a mediados del siglo XX)* (tesis de Licenciatura en Historia). Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Estudios Socio Históricos. Universidad Nacional de La Pampa. Mimeo.
- Romero, L. A. (coord.). (2004). *La Argentina en la Escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Salomón Tarquini, C. y L., M^a de los Á. (eds.). (2011). *Un quijote en La Pampa. Los escritos de Manuel Lorenzo Jarrín (1883-1942)*. Santa Rosa: Fondo Editorial Pampeano.
- Salomón Tarquini, C. (2010). *Largas noches en la Pampa. Itinerarios y resistencias de la población indígena (1878-1976)*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2008) El repoblamiento indígena. 1880-1950. En Lluch, Andrea y Salomón Tarquini, Claudia (eds.) *Historia de La Pampa. Sociedad, Política y Economía. Desde los poblamientos iniciales hasta la provincialización (ca. 8000 AP a 1952)*. Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 97-106.
- Soria, A. S. (2007). *Políticas educativas, pueblos indígenas e interculturalidad en Argentina: sentidos, alcances e implicancias*. Disponible en [<http://www.academica.com/000-066/987>]. Consultado el 12 de junio de 2016.
- Teobaldo, M. y Nicoletti, M^a A. (2007). *Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares. 1886-1940*. Disponible en [<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23133480008>]. Consultado el 13 de agosto de 2016.
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y*

Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962). Córdoba: Editorial de la FFyH, UNC.

Villar, D. (1993). *Ocupación y control del espacio por las sociedades indígenas de la frontera Sur de Argentina (siglo XIX). Un aporte al conocimiento etnohistórico de la Región Pampeana*. Bahía Blanca: Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

Fuentes

Sosa, E. (1919). “Expansión escolar en la Pampa: Zona que comprende este informe. Buenos Aires: Consejo nacional de Educación”. En *Monitor de la Educación Común*, año 37, número 564, pp. 125-150.

Zubiaur, B. (1909). *Las escuelas de la Pampa*. Buenos Aires: Talleres gráficos de la penitenciaría nacional.

Prensa

La Capital, miércoles 30 de diciembre de 1925.

La Capital, viernes 5 de septiembre de 1924.