

El proyecto del Núcleo Escolar Experimental del maestro René James Sotelo (Colonia Aborigen Chaco, 1958-1964)¹

María José Ramírez

Universidad Nacional del Nordeste | Argentina | ramirezmariajo302@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8172-4639>

Resumen

En este trabajo, se analiza el proyecto del Núcleo Escolar Experimental en Colonia Aborigen, localizada en la región central del Chaco en Argentina, que fue presentado por René James Sotelo, reconocido maestro e indigenista chaqueño. El proyecto se basó en la Educación Fundamental, enfoque difundido por la UNESCO durante la década del 50, y planteó una educación integral para el indígena, orientada a su formación como campesino/a, con el fin de “integrarlo/a” a la economía regional capitalista. Entre las fuentes, se consideran dos versiones del proyecto (la primera data de 1958 y la segunda de 1964), correspondencia del autor, notas periodísticas y documentación oficial del Consejo General de Educación del Chaco. En el artículo se plantean respuestas iniciales a interrogantes que guían el análisis: ¿Por qué se planteó esta propuesta educativa para la población indígena de Colonia Aborigen Chaco? ¿Cuáles fueron sus objetivos? ¿Qué características tuvo la nuclearización escolar proyectada?

Palabras clave

Educación para indígenas, Colonia Aborigen Chaco, núcleo escolar experimental, René James Sotelo.

54

The Experimental School Nucleus Project of the teacher René James Sotelo (Colonia Aborigen Chaco, 1958-1964)

Abstract

This paper deals with the Experimental School Nucleus Project in Colonia Aborigen, located in the center of the Argentine Province of Chaco, which was conducted by René James Sotelo, a renowned teacher and indigenist from Chaco. The project was based on Fundamental Education, an approach disseminated by UNESCO during the 1950s, and proposed a comprehensive education for indigenous people aimed at their formation as peasants, in order to “integrate” them into the regional capitalist economy. Among the sources we study, two versions of the project are considered (the first dates from 1958 and the second from 1964), as well as correspondence of the author, journalistic notes and official documentation of the General Council of Education of Chaco. The article provides initial answers to questions that guide the analysis: Why was this educational proposal presented for the indigenous population of Colonia Aborigen Chaco? What were its goals? What were the characteristics of those planned school nucleus?

Keywords

Education for indigenous people, Colonia Aborigen Chaco, experimental school nucleus, René James Sotelo.

¹ Agradecimientos: quisiera agradecer a Teresa Artieda, María del Mar Solís Carnicer, Tatiana Barbosa y Soledad Almirón por las lecturas y los comentarios realizados a este trabajo.



Introducción

En la historia de la educación para pueblos indígenas de la región chaqueña, es posible advertir, principalmente en la primera mitad del siglo XX, distintas propuestas educativas de misioneros religiosos y funcionarios estatales que atendieron a la formación integral del indígena más allá de la escuela, en especial, a través del disciplinamiento laboral (Artieda y Rosso, 2009; Artieda 2015; Liva, 2017). En el caso de la Reducción “Napalpí”, devenida Colonia Aborígen Chaco¹, estudios previos analizaron el proyecto de escolarización para la infancia indígena sostenido por el Estado (1911-1936), que permitió reconocer la configuración de espacios escolares diferenciados para esta infancia orientados a su formación como “buenos obreros” (Artieda, Liva, Almirón y Nazar, 2015).

En este trabajo se aborda un periodo histórico escasamente estudiado, a través del análisis del proyecto del “Núcleo Escolar Experimental en la Colonia Aborígen Chaco” cuyo autor principal fue René James Sotelo (1928-1981), reconocido maestro e indigenista chaqueño (Giordano, 2000). Se trata de una propuesta de educación integral dirigida a la población de Colonia Aborígen, localizada en la región central de la provincia del Chaco que priorizó la formación del indígena como campesino/a para su “integración” a la economía regional capitalista. El proyecto se basó en el enfoque de la Educación Fundamental que la UNESCO difundió durante la década de 1950 como una estrategia para promover el “desarrollo” de áreas “atrasadas”. Como se verá en el artículo, la formación del autor estuvo marcada por la intervención de este organismo internacional. En paralelo, se creía que el “desarrollo” posibilitaría la “integración indígena” a la “sociedad nacional” y, de esta manera, daría una solución al “problema indígena” que desde inicios del siglo XX convocó a diversos actores, especialmente al Estado (Leone, 2022).

Conjuntamente con esto, durante la dictadura autodenominada “Revolución Libertadora”, se produjeron algunos hechos que dieron impulso a la política indigenista provincial. En 1956, se suprimió la Dirección de Protección del Aborígen, organismo que centralizaba la política indigenista a nivel nacional². A raíz de esto, varias provincias crearon organismos específicos para que se ocuparan de la política indigenista (Lenton, 2005). En el Chaco, en 1956 se creó la Dirección del Aborígen cuyas funciones incluyeron: el desarrollo de proyectos educativos; el fomento del trabajo agrícola, forestal y ganadero; el otorgamiento de préstamos, herramientas e insumos para la producción y el control sobre la comercialización de los productos entregados por los colonos indígenas (Decreto-Ley N° 4907/1956). En 1957, la Constitución provincial estableció que se debía “proteger” al indígena y buscar su “integración” a la sociedad nacional y provincial por medio de la radicación en la tierra, la mejora económica y educativa y el ejercicio de sus derechos. Asimismo, suprimió los sistemas de misiones, reducciones y otros fundados en la diferenciación y el aislamiento social (Art. 34). Sin embargo, aún faltaban definiciones

¹ La Reducción de Indios “Napalpí” se creó en 1911, durante la presidencia de Roque Sáenz Peña (1910-1914). En 1948, durante el primer gobierno peronista, la Reducción paso a ser una colonia y se denominó “Colonia Aborígen” (Almirón, 2019).

² A través del decreto N° 1594 publicado el 17/1/1946, durante la presidencia de Farrell, se creó la Dirección de Protección del Aborígen dependiente de la Dirección General de Previsión Social, a su vez dependiente de la Secretaría de Trabajo y Previsión. Durante la presidencia de Perón, esta Dirección pasó a depender de la Dirección Nacional de Migraciones, bajo la supervisión directa del presidente (decreto N° 2896 del 4/2/1949) (Lenton, 2005, p. 391).

sobre los mecanismos para alcanzar dicha “integración”. René J. Sotelo, quien tuvo una destacada participación en los debates indigenistas de la época (Giordano, 2000, 2008), buscó aportar una respuesta.

El autor presentó, al menos dos veces, el proyecto del Núcleo Escolar Experimental (en adelante NEE), en 1958 y 1964 respectivamente, en circunstancias que se especifican más adelante, sin conseguir el respaldo de las autoridades educativas. En el trabajo, interesa responder algunas preguntas vinculadas al tema: ¿Por qué se planteó este proyecto para la población indígena de Colonia Aborígen Chaco? ¿Cuáles fueron sus objetivos? ¿Qué características tuvo la nuclearización escolar? Entre las fuentes, se consideran las dos versiones del proyecto mencionadas, notas periodísticas y correspondencia del autor con funcionarios estatales localizados en el archivo personal de René J. Sotelo³. Así también, una copia del proyecto de 1964 y documentación oficial del Consejo General de Educación del Chaco se conservan en el archivo provincial “Monseñor Alumni”.

Esta investigación busca contribuir al conocimiento histórico sobre los proyectos educativos para indígenas en el Chaco y aportar a la historia de la educación rural (Ascolani, 2012, 2017; Gutiérrez, 2018, 2019; Rodríguez, 2020; Pettiti, 2019, 2020, 2021; Herrero, 2023) considerando que la propuesta educativa que aquí se analiza buscó integrar a las escuelas rurales de Colonia Aborígen en una organización escolar innovadora para la época. El trabajo se divide en tres secciones. En la primera, se presenta a René J. Sotelo y algunos hitos de su formación profesional. En la segunda, se expone un análisis del proyecto del NEE teniendo como guía las preguntas anteriormente expuestas. En la tercera, se alude al “derrotero” de esta propuesta, es decir, a las gestiones realizadas para contar con la aprobación de las autoridades educativas y las respuestas obtenidas.

56

René James Sotelo: itinerario de experiencias formativas

René James Sotelo nació en Quitilipi, localidad ubicada en la región central del Chaco, a 145 km de la capital provincial. Creció en Colonia Uruburu, en las cercanías de Colonia Aborígen, por entonces Reducción Napalpí (Álvarez, 2001). Estudió en la Escuela Normal Nacional “José Manuel Estrada” de la ciudad Corrientes (1942-1947) e inició su carrera docente en escuelas rurales hasta radicarse nuevamente en Quitilipi. En la provincia de Corrientes, fue director de la escuela N° 76 en Yatay Ti Calle, Departamento Lavalle, durante 1947. En el Chaco, entre 1948 y 1950, ofició como maestro de grado en las escuelas nacionales N° 381 (Pampa Grande), N° 59 (Quitilipi) y N° 255 (Castelli). Posteriormente, entre 1951 y 1952, fue director de la escuela nacional N° 466 en El Jacarandá y, finalmente, vicedirector de la escuela nacional N° 384 en Quitilipi, cargo que ocupó hasta 1971 cuando fue designado al frente de la Dirección Provincial del Aborígen. En Quitilipi, también dictó clases en la Escuela Normal Nacional y en la Escuela de Comercio Nocturna (entre 1953 y 1957) y fue director fundador de la escuela de adultos N° 355 (1956) y la Universidad Popular (1956 y 1957).

³ El archivo se localiza en Quitilipi, localidad ubicada en la región central del Chaco, a 140 km de la capital provincial.

Asimismo, tuvo una destacada participación en el gremialismo docente: fue socio fundador de la Asociación de Docentes de Quitilipi y ocupó los cargos de secretario y presidente en varias ocasiones entre 1956 y 1971; además, intervino desde los inicios de la Federación Chaqueña de Maestros donde se desempeñó como secretario gremial, vicepresidente y presidente entre 1956 y 1970 (Sotelo, 1976).

Para los fines de este trabajo, se destacan tres experiencias formativas⁴ de este docente, que se vinculan con el proyecto del NEE.

- *Curso de perfeccionamiento para maestros rurales*

En 1958, asistió al curso de perfeccionamiento para maestros rurales organizado por el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE) que estuvo a cargo de personal técnico de la UNESCO. El curso contó con la participación de 160 maestros/as de distintos puntos del país y docentes dictantes reconocidos, como Olga Cossettini⁵ (Fernández, Welti y Guida, 2014). Sotelo participó gracias a una beca otorgada por el CNE (Sotelo, 1976).

El curso comprendió un amplio abanico de temas que excedían por mucho a la tarea en el aula y se orientaban al trabajo con la comunidad de tal manera que la escuela y los maestros/as se involucraran en los problemas que afectaban al medio (Fernández, Welti y Guida, 2014). La propuesta curricular se basó en la Educación Fundamental que la UNESCO difundió durante la década del 50 (Fernández, Welti y Guida, 2014). Este concepto aludía a una educación integral que incluía diversos ámbitos de la actividad humana (el hogar, la economía, la recreación, la salud, la alfabetización) y estaba dirigida a niños/as, jóvenes y adultos/as, incluidas las mujeres. Acevedo Rodríguez (2000) destaca que una de las críticas que recibió la Educación Fundamental refiere a la ambigüedad del término. Sin embargo, los contenidos del curso nos dan un panorama de cómo se concibieron los alcances de este concepto en la propuesta formativa: recreación y empleo del tiempo libre; medicina e higiene en la escuela y en la comunidad; economía doméstica y puericultura; contabilidad y administración rural; prácticas de taller (carpintería, herrería y mecánica rural, albañilería y construcciones rurales, alfarería) y de economía doméstica (cocina, lavado y planchado, corte y confección, dirección del hogar), entre otros (Res. 16710/1957 citada en Fernández, Welti y Guida, 2014).

La intervención de la UNESCO debe comprenderse en el contexto de la Guerra Fría y del auge del desarrollismo en los años 50, cuando se crearon estos organismos internacionales que fueron utilizados por el bloque occidental capitalista para definir agendas educativas globales y “penetrar”, bajo las banderas de la “paz” y el “desarrollo”, en amplias regiones del mundo consideradas “atrasadas” o “subdesarrolladas”, como ocurrió con América Latina (Puiggrós, 2016). Las políticas de estos organismos se basaron en el modelo de desarrollo de los “países centrales” y, para alcanzarlo, los países latinoamericanos

⁴ Se entiende a la experiencia formativa en el sentido propuesto por Larrosa (2004) que requiere un sujeto que se caracteriza por receptividad, disponibilidad y apertura. Sin estas condiciones, difícilmente este docente se hubiera podido sumergir en enfoques pedagógicos novedosos para la época y, además, hacerlo con la convicción y el compromiso que manifiestan las fuentes.

⁵ Olga Cossettini (1898-1987) es una reconocida educadora cuyo nombre aparece asociado al escolanovismo argentino a raíz de la experiencia educativa que desarrolló en Rosario, junto a su hermana Leticia Cossettini, conocida como “Escuela Serena”.

debían superar “obstáculos” internos, entre ellos, el “cultural” (Rodríguez, 1996). No es casual que se hayan priorizado las zonas rurales para la experimentación de la Educación Fundamental, consideradas “ejemplos” del “atraso” (CREFAL, 1952).

- *Visita al Primer Núcleo Escolar Experimental, La Mina, Uruguay (1958)*

Durante el desarrollo del curso, Sotelo y otros/as maestros/as viajaron a La Mina, Uruguay, donde se estaba implementando el Primer Núcleo Escolar Experimental a cargo de Miguel Soler Roca (1922-2021), reconocido maestro uruguayo especializado en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL).

El CREFAL se creó en 1950 a raíz del acuerdo entre la UNESCO y el gobierno mexicano, con el fin de formar a especialistas en Educación Fundamental. Comenzó a funcionar en 1951 y desde entonces ofreció cursos y becas a profesionales de Latinoamérica (Balhen, 1995a). Rangel Guerra (2006) indica que la Educación Fundamental no se remite sólo a los inicios del CREFAL sino que se ancla en la historia de la escuela rural mexicana. Las características del contexto rural de ese país⁶ llevaron a que la escuela promoviera una educación integral capaz de responder a las necesidades del medio, esto incluyó la enseñanza tradicional (lectura, escritura y aritmética) e incorporó cuatro áreas fundamentales: “el trabajo (acorde con las características del lugar), la salud, la familia y la recreación” (p. 171).

58

Miguel Soler Roca se encuentra entre las primeras promociones de egresados/as del CREFAL (1952-1953). Al poco tiempo de su regreso, presentó el proyecto de nuclearización escolar que fue aprobado por el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal del Uruguay (Demarchi, 2014). Se implementó entre 1954 y 1961 en el Departamento de Cerro Largo, paraje La Mina, un área de 250 kilómetros donde vivían, para 1955, más de 2500 personas. Se trataba de una zona agrícola que tenía los problemas educativos, sanitarios, nutricionales y habitacionales típicos de las zonas rurales pobres (Soler, 1987/2014). No contaba con electricidad, agua potable y las comunicaciones eran muy difíciles a raíz de la gran dispersión de la población (Soler, 1987/2014).

Con la organización nuclear, se buscó superar “el aislamiento” que afectaba a las escuelas rurales (Soler, 1987/2014). Así también, generar lazos solidarios entre los/as vecinos/as que les permitieran construir un sentido de pertenencia y resolver de manera colaborativa los problemas que los/as afectaban. Se esperaba que la escuela ayudara a identificar estos problemas y que los/as maestros/as, además de conocerlos, los “vivieran” con la comunidad. Para ello, debían realizar visitas, censos y conversar constantemente con los/as vecinos/as (Primer Núcleo Escolar Experimental, 1956).

El núcleo estuvo compuesto inicialmente por seis escuelas rurales: la “central” se localizaba en La Mina y las “seccionales” se distribuían en la zona de influencia:

⁶ Lejanía de los centros urbanos, formas de vida ligadas al trabajo en el campo que involucraba a toda la familia, falta de acceso a los servicios de salud o apoyo económico o social, entre otros (Rangel Guerra, 2006).

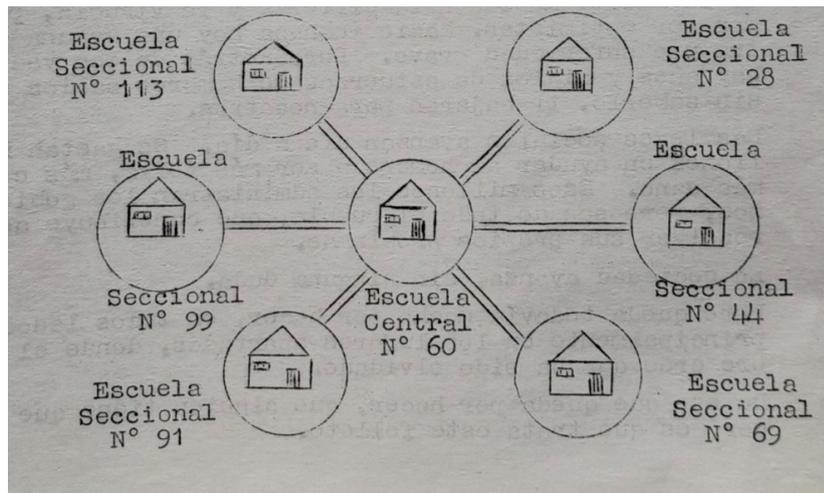


Imagen 1. Nota: Estructura organizacional del Núcleo Experimental de La Mina (p. 2), por Primer Núcleo Escolar Experimental, 1956, *El Núcleo Escolar y Usted*. La Mina, Uruguay.

59

Con base en la Educación Fundamental, se promovió una educación integral dirigida a niños/as, jóvenes y adultos/as que incluyó la alfabetización pero también otros contenidos, para lo cual se contó con el apoyo de “funcionarios especiales”. Así, por ejemplo, la enfermera tenía a su cargo los problemas de salud; “la maestra de hogar” visitaba las casas y se reunía con las mujeres a quienes enseñaba costura u otras labores; la “maestra de estética” ayudaba a los/as niños/as a expresarse por medio del canto, el baile, el recitado o la comedia; un “peón y un experto agrario” colaboraban en el cuidado de los animales y la huerta escolar; un secretario que se ocupaba de la cuestión administrativa y de hacer llegar los comunicados a los/as vecinos/as, mientras que el director tenía la responsabilidad de mantener coordinadas todas estas tareas (Primer Núcleo Escolar Experimental, 1956). El carácter experimental del núcleo refería a la innovación en la organización escolar, la aplicación de nuevos métodos de enseñanza y el diseño de materiales adaptados al contexto.

En una carta que Sotelo le escribió a Olga Cossetini, antes nombrada, expresaba en torno a la visita a La Mina: “fue un bello y fructífero paseo (...) el trabajo que realizan es digno de verse, el espíritu que anima a los colegas uruguayos tonifica su acción, la cordialidad con que fuimos recibidos compromete nuestra gratitud” (Sotelo, comunicación con Olga Cossetini, Quitilipi, 21/8/1958).

En agosto de ese año, durante la Asamblea Indigenista Chaqueña, Sotelo y Clara Amalia Martín⁷, docente con la que compartió el viaje a Uruguay, presentaron el “Proyecto del Núcleo Escolar Experimental en la Colonia Aborígen Chaco”. Esta Asamblea es un hito en la historia de la política indigenista provincial, puesto que permitió visibilizar la situación crítica en la que vivían los pueblos indígenas en el Chaco. El evento congregó

⁷ No se han encontrado mayores referencias sobre esta docente. Por el contenido del proyecto del NEE de 1958, se sabe que realizó el curso de perfeccionamiento para maestros rurales. Sin embargo, docentes de Quitilipi, que trabajaron con Sotelo y fueron entrevistados/as, no la recuerdan. Luego de 1958 no se registró más su nombre en las gestiones del proyecto. Dada la cercanía de la historia de Sotelo con la Colonia Aborígen Chaco, la insistencia con respecto a la aprobación del NEE y la segunda versión que lo tiene como principal autor, se hace referencia a él principalmente.

a funcionarios estatales, intelectuales, religiosos, docentes y 35 dirigentes indígenas. Durante los días en los que duró el evento se trataron los aspectos sociales, económicos y culturales relativos a estas poblaciones (Giordano, 2008; Guarino, 2010; Lenton, 2015; Almirón, 2019; Leone, 2022). Sotelo tuvo una destacada actuación como secretario de la Asamblea. El proyecto presentado contó con la aprobación de la Comisión de Problemas Culturales (Instituto de Estudios Chaqueños, 1958) y fue publicado por el diario local *El Territorio* (7/8/1958, p. 4).

- ***Especializaciones en el CREFAL (1959-1960; 1964-1965)***

Finalizada la Asamblea mencionada, Sotelo viajó a Catamarca donde finalizó la segunda parte del curso para maestros rurales. Tras el cierre, la UNESCO seleccionó a cinco docentes, entre ellos el citado maestro, para que se especializaran en el CREFAL con sede en México⁸. Sotelo fue parte de la octava generación de cursantes (1959-1960). En esta primera estancia, realizó trabajo de campo en la localidad de Opoepo con indígenas tarascos.



Imagen 2. Nota: “Alfabetización Opoepo. México 1960. Tarascos”, por René James Sotelo. En el archivo personal de René J. Sotelo, Quitilipi, Chaco.

A inicios de los años 60, el Centro se adecuó a los lineamientos de la ONU (Balhen, 1995b), que estableció que la Educación Fundamental debía contribuir con programas más amplios de Desarrollo de la Comunidad⁹. Si bien esto provocó que el centro modificara su nombre¹⁰, no implicó grandes cambios en los cursos que ya incluían temas de organización y desarrollo de la comunidad (Balhen, 1995b). En 1964, Sotelo fue

⁸ El Estado Nacional aprobó estas becas y cubrió los pasajes a México, argumentando la importancia que revestía esta formación para “difusión de la educación fundamental” y para estimular el trabajo de maestros de “zonas muy desfavorecidas” (Decreto Nacional 1509/1959).

⁹ Según la ONU, este concepto aludía a los “procesos en cuya virtud los esfuerzos de una población se suman a los de su gobierno para mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las comunidades, integrar a éstas en la vida del país y permitirles contribuir plenamente al progreso nacional” (ONU, 1963, p. 4).

¹⁰ Centro Regional de Educación Fundamental para el Desarrollo de la Comunidad en América Latina.

nuevamente seleccionado por la UNESCO para cursar la Especialización en “Educación para el Desarrollo de la Comunidad” en la institución.

De un proyecto individual a un proyecto colectivo: la creación de la Asociación Amigos del Aborigen

En medio de ambos viajes a México, se produjo un hecho importante para la historia de este proyecto: la creación de la Asociación Amigos del Aborigen (AADA) en agosto de 1963, en Quitilipi. La Asociación se formó a raíz de la preocupación compartida por un grupo de pobladores ante la situación de los pueblos indígenas, “marginados” y “viviendo en condiciones infrahumanas” (AADA, 1963a, p. 1). La AADA hizo un fuerte cuestionamiento a la política indigenista aplicada hasta el momento por fijarse sólo en el aspecto económico y planteó que la educación unida al accionar de otros campos era indispensable para “mejorar” los niveles de vida y lograr la “integración del aborigen en lo cultural, social y económico” (AADA, 1963b, p. 2). Dada la amplitud del “problema”, se focalizaron en Colonia Aborigen Chaco, lindante a 13 km de Quitilipi.

La primera comisión directiva estuvo presidida por Aníbal Burlli y René Sotelo fue elegido secretario. La AADA estuvo compuesta en su mayoría por maestros/as normales de Quitilipi, algunos/as de ellos/as fueron alumnos/as de Sotelo en la Escuela Normal de la localidad. En 1964, el citado maestro presentó a las autoridades educativas provinciales y nacionales el “Anteproyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental”, donde figuraba como único autor. Aquí dejó asentado que contaba con el apoyo de la Asociación, en especial de los/as maestros/as interesados/as en trabajar en el proyecto.

61

El proyecto del Núcleo Escolar Experimental

Para la reconstrucción de las categorías, se considera la información aportada por ambos ejemplares del proyecto. Se indican convergencias y divergencias que se infieren entre ambos.

- **“El problema indígena”**

Aunque esta propuesta educativa comparte con la experiencia uruguaya el foco en la población rural, en Colonia Aborigen esa población estaba compuesta en su mayoría por indígenas de los pueblos Qom y Moqoit¹¹. En el documento de 1958, el autor explicitó que el “problema indígena” era el motivo principal de su propuesta, que se traducía en la situación de “rechazo” y “sometimiento” que condenaba a los/as indígenas a una vida denigrante y ponía en peligro su condición de “hombres” y “ciudadanos” (Sotelo y Martín, 1958, p. 1). El “estado semi-bárbaro”, la “humillación” y “el desprecio” fueron interpretados como una contradicción con los preceptos constitucionales que establecían la igualdad de los/as habitantes ante la ley. En este sentido, la “integración indígena” se imponía como una deuda social ante la cual nadie debía oponerse (Sotelo y Martín, 1958, p. 1).

¹¹ En 1963, la población indígena constituía el 79% de la población total de la Colonia (2858 habitantes). De un total de 2258 indígenas, 2048 pertenecían al pueblo Qom y 210 al pueblo Moqoit (AADA, 1963b, pp. 5-6).

Para Sotelo, se trataba de un “problema social y cultural” que podía revertirse ya que “sólo diferencias de formación y educación” malograban el desarrollo de las poblaciones indígenas (Sotelo y Martín, 1958, p. 1). Para solucionarlo, propuso una educación integral capaz de “asimilarlos al medio” y convertirlos/as en “ciudadanos con iguales derechos y deberes”. Esta postura es afín al relativismo cultural, de notable influencia en la política indigenista latinoamericana luego del Congreso de Pátzcuaro en 1940, que si bien reconoció que los pueblos indígenas tenían una cultura distinta a la occidental, que no era irracional ni inferior, al mismo tiempo sentenciaba que “esos grupos sólo podrán ser plenamente felices en tanto se enmarquen en una ‘carta’ occidental que les reconoce derechos y les marca deberes” (Díaz Polanco, 1979, p. 22). Según Díaz Polanco (1979), toda acción integradora se asentaba finalmente en el supuesto de la superioridad de la sociedad occidental capitalista.

En 1964, con una mayor influencia del desarrollismo, Sotelo calificó a estas poblaciones como “núcleos retrasados” que se debían “recuperar” a través de una acción educativa orientada a la formación de campesinos/as arraigados/as al campo, capaces de contribuir con el desarrollo local: “pretendemos brindar a nuestro hombre campesino la oportunidad de resolución de sus problemas fundamentales como base para el desarrollo y progreso de nuestro campo” (Sotelo y Martín, 1958, p. 4; Sotelo, 1964, p. 8). Este posicionamiento deja traslucir como único destino posible para el indígena al trabajo en el campo, en otros términos, su integración se daría a través de la proletarización subalternizada a la economía regional capitalista. En términos de Díaz Polanco (1979), la “integración indígena” significaba en última instancia su incorporación al sistema capitalista.

- ***El sitio de la nuclearización escolar: Colonia Aborígen Chaco***

La elección de la Colonia se debe a varios motivos. En principio, Sotelo conocía el lugar desde su nacimiento (Sotelo, comunicación con Olga Cossettini, Quitilipi, 21/8/1958). Se trataba de “un área perfectamente delimitada” que comprendía 23 mil hectáreas, divididas en tres lotes (38, 39 y 40). “La más importante y la más antigua de las Colonias Aborígenes de la provincia” (Sotelo, 1964, p. 4), donde funcionó entre 1911 y 1956 la Reducción Indígena “Napalpi”, creada por el Estado para reducir y disciplinar a la población indígena sobreviviente de las campañas militares como mano de obra para las explotaciones económicas regionales. En 1924, fue escenario de una de las matanzas más crueles de la historia argentina en la que fueron asesinados centenares de indígenas qom, moqoit y shinpi’ que iniciaron una protesta ante las pésimas condiciones de vida (Chico y Fernández, 2008; Giordano, 2008; Artieda y Rosso, 2009; Musante, 2018; Artieda, Liva, Almirón y Nazar, 2015, entre otros).

Para los años 60, la situación no había variado tanto. De acuerdo a un estudio realizado por la Asociación Amigos del Aborígen (AADA) a fines de 1963, las familias se dedicaban al cultivo del algodón pero sólo producían lo suficiente para subsistir, lo que muchas veces no alcanzaba. No tenían propiedad sobre la tierra. Vivían “hacinados” en pequeños “ranchos”. La tuberculosis y la desnutrición hacían estragos en la población, llevándose la vida de muchos/as niños/as. El analfabetismo alcanzaba al 80 % de la población. Además, los colonos/as indígenas dependían sobremanera de la Dirección

del Aborigen que les otorgaba créditos para la producción, los cuales eran saldados con la entrega del algodón. Sin embargo, los ingresos apenas cubrían gastos esenciales, conllevando a que vuelvan a precisar el crédito y entren en una deuda constante. La AADA denunciaba que los/as indígenas no tenían ningún tipo de participación y la falta de una acción integral del Estado (AADA, 1963b).

Empero, Sotelo veía en la Colonia los recursos suficientes para implementar el NEE: dos escuelas nacionales (Nº 14 y Nº 297) y una provincial (Nº 35), un puesto sanitario, las instalaciones y equipos de la Dirección del Aborigen y una dependencia del Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)¹², que podrían contribuir al proyecto. Además, estaba ubicada en las cercanías de dos localidades (Quitilipi y Machagai) que contaban con estación ferroviaria, servicios esenciales y escuelas normales que podrían nutrirse de la experiencia mediante estancias de trabajo de campo. En ambas versiones del proyecto, subrayaba que el NEE no implicaría erogaciones extras del Estado, solo se debía reorientar las acciones de las instituciones existentes.

63

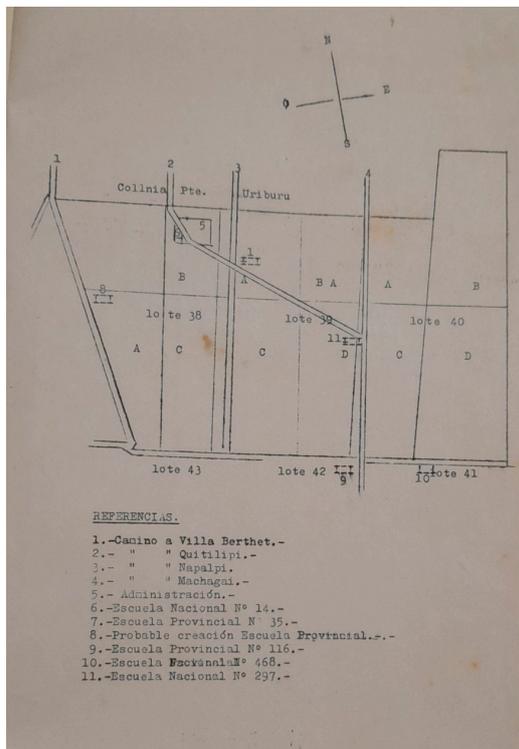


Imagen 3. Nota: Mapa de Colonia Aborigen Chaco. Anexo del Anteproyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental, 1964.

- **Una estructura organizativa como telaraña: el núcleo y las seccionales**

La nuclearización escolar consistía en “la coordinación de la acción de escuelas, dentro de (...) un área determinada” (Sotelo y Martín, 1958, p. 2). Al igual que en La Mina, estaría formada por una escuela central y un grupo de escuelas satélites (Sotelo y Martín, 1958; Sotelo, 1964, p. 4). En lo que respecta al personal, contaría con un director, maestros/as directores/as de las escuelas satélites y maestros/as de grado. Sotelo reconocía que los/as maestros/as no podían ocuparse de todo, por lo que incluyó el apoyo de “especialistas”.

¹² El INTA se creó en 1956 para potenciar la investigación y extensión agropecuaria (Decreto-Ley Nº 21680/56).

Debido a esto, diferenciaba varios equipos: el *equipo básico*, formado por el director del núcleo y un trabajador social, que se ocuparía de organizar, asesorar y supervisar el NEE, la formación del personal y la conexión con otros organismos. El *equipo central*, constituido por el director del núcleo y los directores de las escuelas satélites, se encargaría de la planificación y evaluación de la acción. Los *maestros* tendrían a su cargo el trabajo áulico y con la comunidad. Además, se esperaba contar con un *equipo técnico* formado por un agrónomo, profesores de manualidades, profesor de educación física y un médico, *asistente social o enfermero* (Sotelo y Martín, 1958). Se requería la participación de las instituciones estatales presentes en la Colonia (Ministerio de Agricultura, Salud Pública, el INTA, la Dirección del Aborigen, CGE¹³, CNE), para evitar la duplicidad del personal (Sotelo, 1964). Estos especialistas actuarían en todo el núcleo, cumpliendo una función similar a los “funcionarios especiales” de la experiencia uruguaya. En la versión de 1964, Sotelo especificaba que el director del núcleo debía ser un especialista en Educación Fundamental. Este requisito lo presentaba como candidato ideal para desempeñar esa función. Además, incorporó la figura del *equipo coordinador*, integrado por representantes del CNE y CGE y el director del núcleo, que se encargaría de la coordinación y la supervisión general de la experiencia. El personal se reuniría de manera periódica o cuando el director lo estableciera.

En Colonia Aborigen, el NEE se proyectaba de la siguiente manera: la escuela primaria nacional N° 14 funcionaría como escuela central por su ubicación y la cercanía con otras instituciones estatales (Sotelo, 1964, p. 5). Por su parte, la escuela nacional N° 297 y la escuela provincial N° 35 serían las escuelas satélites. En 1964, se consideró la posibilidad de incluir a la escuela nacional N° 468 ubicada a 500 metros del lote 40, por fuera de la Colonia, que contaba con una elevada matrícula indígena¹⁴. Sotelo previó dos alternativas: si se lograba el convenio con la provincia, el núcleo estaría compuesto por las escuelas N° 14, N° 35 y N° 297. Pero si el proceso se retrasaba, se podía iniciar con las tres escuelas nacionales (N° 14, N° 297 y N° 468). Para él, la primera opción resultaba más “favorable”, tal vez porque permitiría focalizar en el área de la Colonia.

64

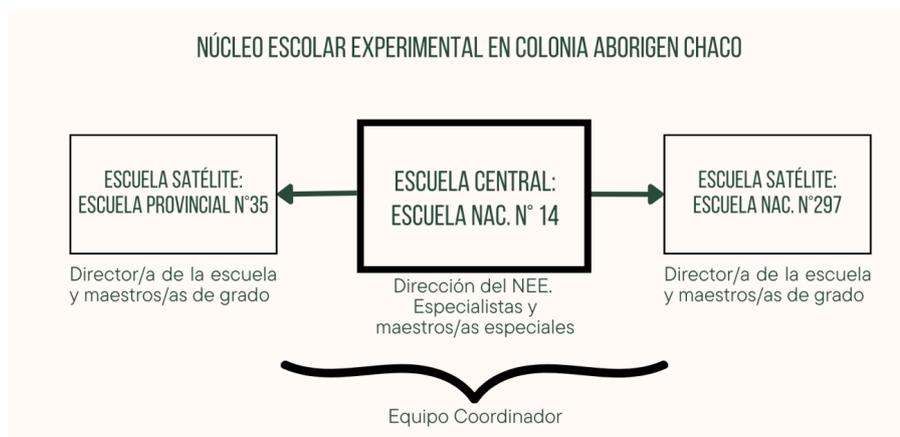


Imagen 4. Nota: Estructura organizativa del Núcleo Escolar Experimental en Colonia Aborigen Chaco. Elaboración de la autora.

¹³ Consejo General de Educación de la provincia del Chaco.

¹⁴ En el lote 40 no había escuela primaria, la escuela N° 14 se ubicaba en el lote 38 y las restantes en el lote 39.

- ***El carácter experimental del núcleo y los contenidos de la educación***

El carácter experimental aludía a la implementación de una organización escolar que aún no se había desarrollado en Argentina, según indicaba el autor. En el rastreo bibliográfico tampoco se han localizado investigaciones sobre experiencias similares en el periodo analizado, a excepción del Programa Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural (EMER) que es posterior, puesto que se implementó desde fines de la última dictadura cívico-militar (1976-1983)¹⁵. También se esperaba experimentar métodos psicopedagógicos y didácticos, métodos de educación de adultos/as, materiales audiovisuales y actividades recreativas (Sotelo y Martín, 1958; Sotelo, 1964). Además, se planteaba la idea de adaptar tales métodos y materiales a la “idiosincrasia y lengua aborígen” (Sotelo y Martín, 1958, p. 8), aunque sin ahondar en explicaciones.

El proyecto se sustentaba en la Educación Fundamental que aparece mencionada en ambas versiones del proyecto, aunque en 1964 se aprecia un mayor énfasis, en particular, cuando se hace referencia a la formación del personal. Incluso, el autor argumentaba la factibilidad de la propuesta señalando que la AADA contaba con un plantel docente capacitado en este enfoque. Uno de los objetivos del NEE radicaba en ensayar la Educación Fundamental en Colonia Aborígen (AADA, 1964b), para ello, las escuelas además de “su función específica” debían agregar “labores [en] el hogar, la familia y la comunidad; con niños, jóvenes y adultos; abarcando los campos de: Conocimientos Básicos, Recreación, Salud, Economía” (Sotelo, 1964, p. 4). La labor económica comprendía actividades agrícolas, ganaderas, artesanías, pequeñas industrias, etc.; la labor sanitaria, suponía la transmisión de nociones de higiene y sanidad; la educación del hogar se focalizaba en la mujer y las tareas domésticas; y la recreación y empleo del tiempo libre buscaba ofrecer “oportunidades recreativas sanas que eviten (...) [el] vicio” (Sotelo y Martín, 1958, p. 6).

Como se mencionó previamente, el foco estuvo puesto en la educación del indígena como campesino/a, por ello las actividades ligadas al trabajo en el campo ocuparon un lugar preponderante. El autor afirmaba que la escuela debía “preparar al niño para la vida” a través de dos tipos de actividades: agrícolas y de taller. En las primeras se incluyeron el trabajo en el jardín y las huertas escolares y familiares. Además, los niños/as de 4° a 6° debían realizar prácticas de granja para autoabastecer al comedor escolar y garantizar una “dieta adecuada”. Entre las prácticas de taller, se consideraron la carpintería, las construcciones rurales, los labores del hogar, la pequeña industria, etc. (Sotelo y Martín, 1958). Se trató de una educación con un fuerte carácter práctico y utilitario, en términos del autor, de nada servía enseñar a los indígenas a leer, escribir y otros contenidos si no se les mostraba “cómo usar esos instrumentos” (Sotelo y Martín, 1958, pp. 2-3).

No fue la primera vez que se propuso una educación de este tipo para los grupos indígenas del Chaco. A inicios del siglo XX, Lynch Arribálzaga (1856-1935), promotor de la creación de la Reducción Napalpí mencionada anteriormente, propuso una educación basada en la capacitación de los/as niños/as en oficios (Artieda, Liva, Almirón y Naza, 2015). En paralelo, algunos inspectores escolares elaboraron propuestas que también

¹⁵ Mara Pettiti (2019) plantea que existen ciertas dificultades para establecer una periodización del Programa EMER debido a las etapas, subprogramas que lo conformaron y los gobiernos de diferentes signo político en los que se implementó. Para el caso de Entre Ríos, ubica la ejecución del Programa entre 1978 y 1991.

incluyeron la formación en oficios y actividades rurales, no solo para indígenas (Artieda y Rosso, 2009). Incluso, algunos agricultores demandaron esta educación para sus hijos/as (Ascolani, 2012). Ahora bien, en el período analizado, la educación práctica fue comprendida como una herramienta para que los/as indígenas pudieran “desarrollarse” y mejorar sus condiciones de vida, lo que se volvía necesario para “evitar” que “el problema se acreciente y pueda ser motivo de agitaciones” (Sotelo, 1964, p. 1). Esta preocupación se liga con el escenario de la Guerra Fría y los discursos que pregonaron el “desarrollo” de los sectores populares como una estrategia para evitar adhesiones al comunismo, miedo que se acrecentó a raíz de la Revolución Cubana (Puiggrós, 2016).

Asimismo, en el proyecto de 1964 se consideró la “regionalización educativa” entendida como los “ajustes y adaptaciones” que se debían realizar a nivel regional para atender a las necesidades y problemas del medio (p. 2). También aludía a la coordinación de la acción educativa con otras instituciones locales. Pese a que aparecen estos enunciados, no se incluyeron ejemplificaciones. Sin embargo, se indicó que el “ensayo piloto” sería la oportunidad para definirlos y determinar la “validez de los nuevos postulados educativos” (Sotelo, 1964, p. 2). Resulta interesante considerar que la regionalización del currículo también fue incluida en el Programa EMER aludido previamente. Según Pettiti (2020), la regionalización de los contenidos se efectuó a través de la nuclearización escolar que permitía ejercer influencia en un área determinada; un posible punto de conexión con el proyecto de Sotelo.

66

Entre los contenidos también se incluyó la formación cívica: los indígenas debían conocer sus derechos y deberes. También se registra un contenido moralizador orientado a “desarrollar al máximo la iniciativa y la perseverancia”, “una aptitud mental para apreciar y sentir responsabilidad”, “confianza en sí mismo”, “alegría de vivir una vida formada por sus propias fuerzas”, “amor al trabajo”, en definitiva, se buscaba “capacitarlos para una justa, solidaria y elevada vida social y cívica basada en el cultivo del trabajo y el progreso económico dentro del marco de la democracia plena” (Sotelo y Martín, 1958, p. 3).

Son varias las referencias sobre actitudes para establecer lazos comunitarios y esto se debe a que se buscaba que la escuela trabajara con la comunidad, por ejemplo, formando grupos de vecinos/as para que resolvieran problemas comunes con los recursos disponibles. Se remarcaba que la acción educativa debía “despertar y estimular [en ellos/as] las energías potenciales latentes en cada ser, para que se sientan capaces de solucionar sus propios problemas”. Se trataba de “estimular no de dar” (Sotelo y Martín, 1958, p. 2). Aun cuando se consideró la consulta a los/as indígenas sobre el proyecto, el grueso de la “problemática” y el alcance que tendría la educación estaban definidos de antemano. Además, en las distintas fuentes analizadas no se encontraron evidencias de consultas efectivamente realizadas. En consecuencia, cabe preguntarse si la intención era consultar o persuadir a los/as indígenas a que asumieran las proyecciones como propias, lo que adquiere mayor solvencia si se consideran fragmentos como el siguiente: “es necesario pues educar a los aborígenes para que sientan los problemas y se hagan partícipes de los mismos y elementos solidarios y activos de la solución” (Sotelo y Martín, 1958, p. 2).

- ***La escuela rural, la escuela de la comunidad***

Al igual que en La Mina, con la nuclearización escolar se buscó combatir el aislamiento de la escuela rural, que se configuraba a raíz de las grandes extensiones geográficas, la dispersión de la población y la organización escolar escindida del medio (Sotelo y Martín, 1958). Además, según Sotelo, las escuelas rurales generalmente trabajaban con “núcleos humanos retrasados” (Sotelo, 1964, p. 3). La coordinación entre las escuelas y otras instituciones estatales permitirían superar el aislamiento y reorientar la acción educativa a la comunidad: “la escuela primaria debe transformarse en una escuela de y para la comunidad que haga extensiva su acción a todos los sectores de la comunidad de la que forma parte” (p. 2).

En ese marco, el maestro/a no sería solo un/a instructor/a de niños/as cuyo trabajo se circunscribía al aula, sino un “organizador[a] social y educador[a] de la comunidad entera” (Sotelo y Martín, 1958, p. 5). De esta manera, la escuela funcionaría como un “centro de servicio social” en el que se informaría y asesoraría al vecindario sobre “la organización cooperativa, sanitaria, recreativa, de obras públicas, agropecuaria, etc.” (Sotelo y Martín, 1958, p. 5). Si se considera la producción en historia de la educación es posible advertir que algunas de estas ideas no son nuevas sino que están presentes desde la conformación del sistema educativo argentino, por ejemplo, en relación a los/as maestros/as rurales que se han caracterizado por desarrollar una amplia variedad de actividades más allá de lo estrictamente pedagógico, sobre todo en regiones donde la escuela pública fue una de las pocas representaciones del Estado (Artieda, 1993; Ascolani, 2012, 2017).

El viraje hacia la comunidad fue de la mano con un cuestionamiento sobre la escuela “limitada” al niño/a “que es el que menos posibilidades tiene de hacer efectivo en su hogar las enseñanzas recibidas en ella”, lo que se agravaba al considerar la deserción escolar y el reducido tiempo que pasaban en la escuela (Sotelo y Martín, 1958, p. 5). Debido a esto, se consideró tempranamente la educación de jóvenes y adultos/as con objetivos, contenidos y metodologías específicas. Esta opinión no fue generalizada en el sector indigenista, hubo quienes plantearon que sólo se debía trabajar con niños/as y jóvenes y dejar a los/as adultos/as con “sus viejas ideas” (Ministerio de Agricultura y Ganadería, 1964). Del mismo modo, conforme a la bibliografía especializada, recién en los años 60, la educación de adultos/as adquirió notoriedad y especificidad al ser considerada un factor de desarrollo, alentada por los organismos internacionales (Rodríguez, 1996, 2009; Wanschelbaum, 2012; Puiggrós, 2016).

El derrotero administrativo del proyecto del NEE

Para implementar el proyecto, se requería de la aprobación de las autoridades educativas que tenían la potestad para declarar a la Colonia como área experimental. A la par, para cumplir con el trabajo áulico y comunitario los/as docentes, debían destinar horas extras, razón por la cual Sotelo solicitó que se les reconociera el “régimen de plena dedicación (full time)”. Además, una “compensación especial” sobre el sueldo básico para incentivar el trabajo en áreas rurales y evitar los traslados. Del mismo modo, demandaba la formulación de bases especiales para el concurso de los/as docentes con el fin de garantizar que el personal cuente con capacitación para formar parte del núcleo. De modo

que estos cargos no se debían incluir en llamados de ascenso, ingreso o traslado comunes (Sotelo, 1964).

La primera aparición del proyecto en la Asamblea Indigenista del año 58 fue bien recibida. En las conclusiones del evento, se solicitó el apoyo del gobierno provincial y del CNE. En la carta a Olga Cossettini, días después de la Asamblea, Sotelo mencionaba que el proyecto fue presentado a las autoridades del curso de perfeccionamiento para maestros/as rurales y al CNE, pero “no fueron escuchados”. Este maestro denunciaba la “insensibilidad de las autoridades”: “Nosotros no pedíamos otra cosa que la oportunidad para hacer algo, no le pedíamos al Consejo ni sueldo, ni elementos de trabajo, nada más que un Sí”. Será que se desconfía de nuestra valía profesional” (Sotelo, comunicación con Olga Cossettini, Quitilipi 21/8/1958).

En 1958, ganó las elecciones presidenciales Arturo Frondizi (1958-1962), representante de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI), que tuvo su correlato en el Chaco con el triunfo en la gobernación de Anselmo Z. Duca (1958-1961). Sotelo adhirió inicialmente a la UCRI. Entre las fuentes, se localizó una carta dirigida al entonces gobernador por medio de la cual se elevó el proyecto del NEE, cuyo contenido buscaba persuadirlo a favor de la propuesta. La carta iniciaba con una sección titulada “El problema aborigen y las promesas políticas” que incluía citas del “programa indigenista” de la UCRI, presentado durante la campaña electoral y fragmentos de entrevistas publicadas en la prensa local, en las cuales el gobernador había expresado su preocupación por “la forma miserable de vida de los hermanos indígenas”. De manera explícita, se solicitaba transformar las declaraciones en hechos a fin de no incurrir en la “esterilidad de la frase declaratoria o el discurso convincente y electoralista” (Sotelo y Martín, comunicación con Anselmo Z. Duca, Quitilipi, 1/8/1958). Del mismo modo, durante las estancias de formación en México, Sotelo envió notas a correligionarios, como Luis Romero¹⁶, a quien le pidió que interviniera en la gestión del proyecto. De no contar con la aprobación, el CNE lo podía enviar a otra provincia (Sotelo, comunicación con Luis Romero, Quitilipi, 9/2/1959), situación que quería evitar puesto que su deseo era trabajar en su localidad de origen.

Unos años después, en 1960, el diario *El Territorio* publicó una nota que relataba que el CGE aprobó “el plan proyectado por el docente señor René J. Sotelo” sobre una experiencia de “educación integral” que contaba con el apoyo de la Asamblea Indigenista, el Gobernador de la provincia y la presidenta del CNE (El Territorio 9/1960). Un aspecto novedoso que introducen las fuentes de ese año es que se amplía el área de influencia del núcleo (Quitilipi y Colonia Aborigen) y la cantidad de escuelas, a las que se suma una escuela normal. Además, la implementación se divide en tres etapas. La primera se llevaría a cabo en Colonia Aborigen. El plan fue aprobado por resolución N° 783/1960 del CGE. Se esperaba que la provincia aportara el presupuesto, el personal y los recursos disponibles en la Colonia. Por su parte, el CNE debía designar a un representante para el “Comité

¹⁶ Luis V. Romero fue Ministro de Gobierno, Justicia e Instrucción Pública durante el gobierno de Anselmo Zoilo Dura (1958-1961) (Beck, 1989).

Coordinador” y autorizar a las escuelas N° 14 y N° 297 para que se incorporaran al núcleo (Sotelo, comunicación con Clotilde Barón Baza, Quitilipi, 24/10/1960)¹⁷.

Más allá de esto, las fuentes permiten seguir el recorrido del proyecto. Ponen en evidencia que la presidenta del CNE estaba al tanto y que en consecuencia le había pedido a Sotelo que mantuviera entrevistas con las autoridades provinciales con el fin de evaluar la aplicación de la propuesta. Además, el CNE envió a Ramón Bonfil, un reconocido pedagogo mexicano, profesor de Sotelo en el CREFAL, para que visitara la zona y elevara un informe. Él también manifestó su conformidad con la propuesta (Sotelo, comunicación con Clotilde Barón Baza, Quitilipi, 24/10/1960). Una nota del diario *El Territorio*¹⁸ confirma esta visita.

Pese a que había una mejor disposición del CGE, recién en 1964 designó a un representante, Luis Marino Martínez, para “realizar los estudios y contactos correspondientes con respecto al proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental” (Res. 611/1964 CGE).

En marzo de ese año, tuvo lugar el Primer Congreso Indigenista organizado por el Ministerio de Agricultura y Ganadería de la provincia, que convocó a “personas y organismos interesados o estudiosos de la vida, problemas, etc., de la población indígena” (Ministerio de Agricultura y Ganadería, 1964, p. 1). La Asociación Amigos del Aborigen participó con una ponencia en la que expusieron la importancia de desarrollar “un ensayo piloto” en Colonia Aborigen basado en la Educación Fundamental. La exposición contó con el apoyo del Inspector General de Escuelas, Carlos Solimano, quien tenía una relación cercana con Sotelo¹⁹ (Sotelo, comunicación con el presidente del Consejo Municipal de Machagai, Quitilipi, 30/3/1964). Antes de dar su aval, el Inspector recorrió el área donde se realizaría la experiencia (Sotelo, comunicación con el diputado nacional Luis León, Quitilipi, 5/5/1964).

El proyecto también recibió el respaldo de la Comisión Permanente de Educación y Asuntos Municipales de la Cámara de Diputados de la provincia, presidida por Rubén Sotelo, hermano del maestro autor del proyecto (Cámara de Diputados de la provincia del Chaco, 1964).

Otras fuentes muestran que el delegado del CGE mantuvo una reunión con la presidenta del CNE en la que ella se comprometió a designar a un representante para estudiar el proyecto de Sotelo, acuerdo que no se cumplió. A inicios de 1965, el CGE volvió a insistir e incluso le planteó al CNE la posibilidad de que transfiriera las escuelas nacionales ubicadas en la Colonia a la provincia, con el fin de iniciar el proyecto ese año (CGE, comunicación con Luz Vieira Méndez presidenta del CNE, Resistencia, 11/2/1964).

Por entonces, Sotelo consultaba a Carlos Solimano, con insistencia, si el proyecto “iba a caminar o no” (Sotelo, comunicación con Carlos Solimano, Quitilipi, 28/9/1964). En abril de 1965, le transmitió “la angustia” que sentía tanto él como el resto de la Asociación Amigos del Aborigen ante la falta de respuestas. En esa instancia, le decía que prefería una

¹⁷ No se ha localizado una versión del proyecto que incluyeran estas modificaciones.

¹⁸ El Territorio 21/09/1960, p. 14.

¹⁹ Sotelo, comunicación con Carlos Solimano, Quitilipi 23/2/1964; Solimano, comunicación con René Sotelo, Capital Federal 7/9/1964.

respuesta negativa antes que no saber qué hacer. Mientras tanto, Sotelo en conjunto con la Asociación, se encontraban efectuando distintas actividades en Colonia Aborígen. En 1963, realizaron una encuesta socioeconómica que les permitió tener un panorama sobre las condiciones de educación, vivienda, salud, nutrición, trabajo, recreación, entre otros aspectos (AADA, 1963b). Además, habían iniciado acciones de alfabetización a raíz de la demanda de vecinos/as de la Colonia. En 1965, ante la ausencia de respuestas por parte de las autoridades educativas nacionales, la Asociación decidió sumarse a la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos (1965-1968) impulsada durante el gobierno de Arturo Illia (1963-1966) (Sotelo, 1965). Desde entonces, y por varios años se ocuparon de esta tarea, cuyo análisis será motivo de otros trabajos.

Conclusiones

El proyecto del Núcleo Escolar Experimental en Colonia Aborígen tuvo lugar en pleno proceso de organización institucional de la provincia del Chaco, en el que tuvieron lugar debates sobre la situación de vida de las poblaciones indígenas y su “marginación” de la “sociedad nacional y provincial”. La Constitución provincial de 1957 planteó la importancia de su “integración” y el papel de la educación en este proceso. Sin embargo, aún restaba definir los mecanismos específicos mediante los cuales se alcanzaría este objetivo. René Sotelo, quien se involucró en las discusiones indigenistas de su tiempo, buscó aportar una respuesta con la nuclearización escolar en Colonia Aborígen. Se focalizó en este lugar por varios motivos, entre los que se destaca la cercanía con ese sitio que conocía desde su infancia.

El proyecto de Sotelo se aúna con las tendencias pedagógicas propias del contexto sostenidas por los organismos internacionales, que plantearon una relación directa entre educación y desarrollo. Se destaca el enfoque de la Educación Fundamental al que tuvo acceso a través de distintas experiencias formativas: el curso de perfeccionamiento para maestros rurales y las especializaciones en el CREFAL, sumado a la observación directa de la implementación del Primer Núcleo Escolar Experimental en La Mina, Uruguay. Estas experiencias nos dan un panorama de la circulación de ideas y personas que excede la mirada local, incluso nacional, y se conectan con lo global.

A través del NEE, Sotelo buscó implementar una organización escolar y métodos pedagógicos innovadores para la época. Los contenidos de la educación aportan elementos para darle cuerpo al carácter “integral” de la Educación Fundamental y, también, para advertir que el cambio que se buscaba en los/as indígenas era radical. No bastaba el trabajo en el aula, había que incidir en la economía, la salud, el hogar, hasta en el uso del tiempo libre. En otras palabras, se buscaba que los/as indígenas adecuaran sus formas de vida a los valores del sistema capitalista, por entonces leído bajo el prisma del “desarrollo”.

Por último, el derrotero del proyecto permite notar la complejidad que revestía su implementación, la necesidad de contar con el apoyo articulado de las autoridades nacionales y provinciales, los contactos establecidos para propiciar la aprobación del proyecto, los apoyos recibidos y las ausencias de definiciones, en particular por parte del CNE. La falta de acceso a documentación relativa a dicho Consejo deja la pregunta sobre cómo procesaron las autoridades nacionales el proyecto de René Sotelo, qué motivó la falta

de aprobación pese a los informes positivos de agentes enviados al terreno (el pedagogo mexicano y el inspector de escuelas) y la presión del CGE. Sin embargo, la negativa abrió un nuevo camino: la Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Adultos, a la que se sumó la Asociación Amigos del Aborigen. Como se manifestó previamente, esto último será motivo de otros trabajos.

Referencias bibliográficas

- Acevedo Rodríguez, C. (2020). Educación Fundamental: antecedentes y pertinencia de la educación para el desarrollo comunitario. *Decisio*, 52, pp. 8-15. Disponible en: https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_52/decisio-52-art02.pdf
- Almirón, A. (2018). Política de tierra y colonización para las comunidades indígenas de la provincia del Chaco: proyectos, reclamos y regularización de la ocupación (1951-1987). *Res Gesta*, 54, pp. 1-20. Disponible en: <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/5812/1/politica-tierra-colonizacion-almiron.pdf>
- Almiron, S. (2019). *Historia de la apropiación de la cultura escrita entre el pueblo qom del nordeste chaqueño (1969-1970)*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos]. Inédito.
- Artieda, T. (1993). El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones. En Puiggrós, A. (Dir.), Ossanna, E. (Coord.). *La educación en las provincias y territorios nacionales, 1885-1945* (pp. 121-184). Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Artieda, T. (2015). Educación (¿común y laica?) para la infancia indígena en los territorios nacionales de Chaco y Formosa (1900-1930). *Anuario Historia de la Educación*, 16(1), pp. 8-24. Disponible en: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/383/387>
- Artieda, T.L. y Rosso, L. (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. *El Sistema Educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141- 163). Rosario: Laborde.
- Artieda, T.; Liva, Y.; Almirón, V. y Nazar, A. (2015). Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina, 1911-1936). *Anthropologica*, 33(35), pp. 117-139. DOI: <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201502.006> Disponible en: <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/anthropologica/article/view/14639/15225>
- Ascolani, A. (2012). La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916-1932). *Revista Teias*, 13(28), pp. 309-324. Disponible en: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24245>
- Ascolani, A. (2017). Concepciones reformistas en torno a las funciones de la educación primaria rural Argentina (1930-1960). *Dialogia*, 25, pp. 43-68. DOI: 10.5585/

Dialogia.n25.6997 Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6997/3473>

- Balhen, J. (1995a). El CREFAL, baluarte imponderable de la historia de la educación de adultos durante las últimas cinco décadas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3(1), pp. 103-125. Disponible en: <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-1/articulo5.pdf>
- Balhen, J. (1995b). Generalidades sobre educación fundamental y desarrollo de la comunidad. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3(2), pp. 137-172. Disponible en: <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1995-2/historia.pdf>
- Chico, J. y Fernández, M. (2008). *Napa'lpí. Ltaxayaxac yi ntagoq. Napalpi. La voz de la Sangre*. Instituto de Cultura de la provincia del Chaco.
- Demarchi, M. (2014). Miguel Soler. El autor, el hombre, el maestro, el pedagogo. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. *Miguel Soler. Educación, resistencia y Esperanza* (pp. 21-36). Buenos Aires: CLACSO.
- Díaz Polanco, H. (1979). La teoría indigenista y la integración. En Díaz Polanco, H.; Guerrero, F. J.; Bravo, V.; Allub, L.; Michel, M.A. y Arizpe, L. *Indigenismo, modernización y marginalidad: una revisión crítica* (pp. 11-45). Juan Pablos Editor y Centro de Investigaciones para la Integración Social Plaza del Carmen.
- Fernández, M. del C.; Welti, M. E. y Guida, M.E. (2014). Formación y capacitación de maestros rurales (1958-1972). *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (2). DOI. <https://doi.org/10.35305/rece.v0i2.137> Disponible en: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/137/135>
- Giordano, M. (2000). El indigenismo chaqueño: una propuesta alternativa a la problemática aborígen. *XX Encuentro de Geohistoria Regional*. Resistencia, Chaco.
- Giordano, M. (2008). *Discurso e imagen sobre el indígena chaqueño*. Ediciones Al Margen.
- Guarino, G. (2010). Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco. *Revista Mad.*, 22, pp. 56-72. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3112/311224767004.pdf>
- Gutiérrez, T. (2018). *Educación, agro y sociedad: políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. UNQ.
- Gutiérrez, T. (2019). Educación agrícola/educación rural en Entre Ríos, Argentina. Continuidad y cambio (1930-1943). *Revista Encuentros Latinoamericanos*, 3(1), pp. 194-217. Disponible en: <https://ojs.fhce.edu.uy/index.php/enclat/article/view/384/324>
- Herrero, A. (2023). Las escuelas rurales en Argentina (1905-1960). Una mirada panorámica. *Cadernos de História da Educação*, 22, pp. 1-18. DOI: <https://doi.org/10.14393/che-v22-2023-147> Disponible en: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/67562/35014>

- Larrosa, J. (2004). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Lenton, D. (2005). *De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista Argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio Filo.digital. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/1268>
- Lenton, D. (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena. *Identidades*, 8(5), pp. 117-152. Disponible en: <https://iidentidadess.files.wordpress.com/2013/06/07-identidades-8-5-2015-lenton.pdf>
- Leone, M. (2022). *En el nombre del otro: cristianismo y pueblos originarios en la región chaqueña argentina (1965-1994)*. UNGS, UNLP y UNaM.
- Liva, Y. (2017). *El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishí, Formosa (1900-1950)*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Luján]. Inédito.
- Musante, M. (2018). Reducir y controlar. Masacres, disciplinamiento y trabajo forzado en las reducciones estatales para indígenas de Chaco y Formosa durante el siglo XX. En Delrio, W.; Escolar, D.; Lenton, D. y Malvestitti, M. (Comp.). *En el país de nomeacuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- Pettiti, M. (2019). El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). *Educação e Pesquisa*, 45(1), pp. 1-17. Disponible en: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162642/156484>
- Pettiti, M. (2020). El Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Rural en Entre Ríos, Argentina (1978-1991). *Avances del Cesor*, 17(23). DOI: <https://doi.org/10.35305/ac.v17i23.1292> Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/27/271572007/>
- Pettiti, M. (2021). Una aproximación a la política educativa en los espacios rurales desde diferentes escalas contextuales: el caso del Programa EMER. En Ambroci, S. y Cragolino, E. (Comp.). *Experiencias formativas en territorios rurales en transformación* (pp. 33-58). Córdoba, Argentina: UNC.
- Puiggrós, A. (2016). *Imperialismo y educación en América Latina*. Colihue.
- Rangel Guerra, A. (2006). La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2) pp. 169-176. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086008.pdf>
- Rodríguez, L. G. (2020). Las Escuelas Normales creadas para formar maestros/as rurales (Argentina, 1903-1952). *Mundo Agrario*, 21(47). DOI: <https://doi.org/10.24215/15155994e143> Disponible en: <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe143/12673>
- Rodríguez, L.M. (1996). Educación de adultos y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 5(5).

- Rodríguez, L.M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente en América Latina y el Caribe. En Moreno Martínez, P. L. y Navarro García, C. (Coords.). *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas*, Vol 3, N° 1. Universidad de Salamanca.
- Soler, M. (1987/2014). Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya. En Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO]. *Miguel Soler. Educación, resistencia y Esperanza* (pp. 299-417). Buenos Aires: CLACSO.
- Wanschelbaum, C. (2012). La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación. *Revista Del IICE*, (32), pp. 87-98. <https://doi.org/10.34096/riice.n32.493> Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/493/481>

Fuentes

- AADA (1963a). Acta de constitución de la Asociación Amigos del Aborigen [Fotocopia del manuscrito. Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.
- AADA (1963b). “Colonia Aborigen Chaco”. [Encuesta socioeconómica realizada en Colonia Aborigen Chaco. Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.
- Álvarez, B. (2001). “Uno de los grandes maestros chaqueños. René J. Sotelo” [Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.
- Cámara de Diputados de la provincia del Chaco (1964). N° 157/1964. [Apoyo de la Cámara de Diputados de la provincia al proyecto del Núcleo Escolar Experimental. Documento digitalizado]. En archivo histórico “Monseñor Alumni”, Resistencia, Chaco.
- CREFAL (1952). “Educación Fundamental. Ideario, principios, orientaciones metodológicas”. CREFAL. Disponible en: <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/Ideario.pdf>
- Decreto nacional N° 1509/1959 [sobre la designación de maestros/as para realizar estudios en el CREFAL en México. Documento digitalizado]. En Archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.
- Decreto provincial N° 4907/1956, de 10 de diciembre, sobre la creación de la Dirección del Aborigen dependiente del Ministerio de Agricultura y Ganadería [Documento digitalizado]. (BOE núm. 494 de 10 de diciembre de 1956). En Archivo histórico “Monseñor Alumni”, Resistencia, Chaco.
- El Territorio (1958). “Proyecto de Núcleo Escolar Experimental en la Colonia Aborigen Chaco” [Diario El Territorio 7/8]. En el archivo histórico “Monseñor Alumni”, Resistencia, Chaco.
- El Territorio (1960). “Pedagogo mexicano en el Chaco”. [Diario El Territorio 21/9, p.

14. Documento digitalizado]. En el archivo histórico “Monseñor Alumni”, Resistencia, Chaco.

El Territorio (1960). “Importante Plan de Labor aprobó el Consejo General de Educación. Experiencia sobre educación integral” [Diario El Territorio mes 9. Documento digitalizado]. En el archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

Lynch Arribáizaga, E. (1914). “Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpi” [Documento digitalizado]. En archivo histórico Monseñor Alumni, Caja 5, Sección “Aborígenes”.

Ministerio de Agricultura y Ganadería (1964). 1er Congreso Indigenista [Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

Primer Núcleo Escolar Experimental (1956). “El núcleo escolar y usted” [Documento digitalizado]. En Archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

Resolución del CGE 611/1964, designación de representante para tratar el proyecto del Núcleo Escolar Experimental [Documento digitalizado]. En archivo histórico “Monseñor Alumni”, Resistencia, Chaco. Consultado 7/2/2024.

Sotelo, R. J. (1964). “Anteproyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental” [Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

Sotelo, R. J. (1965). Guía del alfabetizador [Editado por la AADA]. En el archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

Sotelo, R. J. (1976). “Algunos antecedentes personales y profesionales de René James Sotelo. Director de la Dirección del Aborigen” [Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

Sotelo, R. J. y Martín, C. (1958). “Proyecto de Núcleo Escolar en la Colonia Aborigen Chaco” [Documento digitalizado]. En archivo personal de René James Sotelo, Quitilipi, Chaco.

María José Ramírez

Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Estudiante del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Becaria de finalización de doctorado de CONICET. Integrante de Grupo de Estudios sobre Pueblos Indígenas y Educación (UNNE) y el Núcleo de Estudios Contemporáneos sobre Estado, Política y Sociedad (IIGHI/CONICET/UNNE). **Contacto:** ramirezmariajo302@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0008-8172-4639>