

# Construcciones de alteridades y escuela primaria

## La educación escolar e infancia indígena y migrante en la configuración de la educación pública argentina [1880-1930]

Autor:

Thisted, Sofía

Tutor:

Pineau, Pablo

2018

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Filosofía

Posgrado



*Universidad de Buenos Aires*

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**Construcciones de alteridades y escuela primaria.  
La educación escolar e infancia indígena y migrante en la  
configuración de la educación pública argentina (1880-1930)**

**Tesista: Lic. Sofía Irene Thisted**

**Director: Dr. Pablo Pineau**

**Codirectora: Dra. Adriana Puiggrós**

**Consejero de Estudios: Dr. Pablo Pineau**

**Mayo, 2018**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA Y  
LETRAS POR LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**

**Área Ciencias de la Educación**

## Índice

Agradecimientos	5
I. Introducción	8
II. Objetivos	22
III. Aportes y debates sobre la construcción de alteridades en el espacio escolar entre 1880 y 1930. Antecedentes de investigaciones en el tema	24
a. Infancias, desigualdades sociales y diferencias culturales en la perspectiva de esta indagación	25
b. Pueblos indígenas y migrantes entre 1880 y 1930 en las investigaciones históricas y antropológicas	37
c. Procesos de escolarización de la infancia indígena y migrante en la perspectiva de las investigaciones en el campo de la historia de la educación	43
IV. Perspectivas teórico-metodológicas	48
V. Estructura y organización de la tesis	53
Capítulo 1. Discursos sociales, políticos y pedagógicos sobre pueblos indígenas y migrantes	
Introducción	58
1.1. La inferiorización de los “Otros”. Explicaciones racializadas para la construcción de jerarquías sociales	61
1.2. Pueblos indígenas y migrantes en las perspectivas de los intelectuales latinoamericanos y argentinos	69
1.3. De bárbaros a connacionales. Debates sobre las políticas públicas para los pueblos indígenas en los momentos de construcción del Estado Nación en la Argentina	81
1.3.1. Los indígenas como amenaza a la seguridad interna	82
1.3.2. Giros en las construcciones de alteridad: los indígenas como lo extinguido y originario	89
1.4. Inmigrantes o extranjeros: entre “fuente de civilización”, “indiferencia glacial” y “amenaza cosmopolita”	91
Capítulo 2. La construcción de la infancia y sus alteridades en el espacio escolar	99
Introducción	
2.1. Políticas públicas para la población infantil	102
2.2. La infancia en la trama de las desigualdades y las diferencias en los debates nacionales	104

2.2.1. Niños, alumnos... Menores, ¿alumnos?	105
2.2.2. La infancia normal y sus alteridades	111
2.3. Alteridades étnicas y nacionales. Infancias indígenas y migrantes en los discursos sociales y político-pedagógicos	129
2.3.1. Semi-salvajes, ignorantes y astutos... niños y niñas indígenas y migrantes en la mirada escolar	130
2.3.2. Niños y niñas indígenas e inmigrantes: ¿contables o incontables?	136
2.3.3. Las relaciones intergeneracionales en la mirada escolar	141
2.3.3.1. Los vínculos entre niños, niñas y familias indígenas en la perspectiva de docentes y funcionarios escolares	142
2.3.3.2. Padres y madres migrantes, ¿hijos argentinos?	166
Capítulo 3. Perspectivas pedagógicas ante las diferencias sociales y culturales	173
Introducción	
3.1. La heterogeneidad docente como asunto de Estado	175
3.1.1. Morales, inteligentes, íntegros y bien preparados para la pesada tarea (de ser maestros/as)	176
3.1.2. Malas, buenas, superiores, cumplidas... Orientaciones para las maestras	186
3.1.3. Hacer escuelas y maestras argentinas. La producción de culturas magisteriales con rasgos propios para enfrentar las diferencias socioculturales	195
3.1.4. Maestros en la Siberia, maestros rurales, maestros en las ciudades. La disparidad en las condiciones de trabajo docente	204
3.2. Los/as maestros/as como “artesanos” de la homogeneidad	229
3.2.1. Las diferencias sociales y culturales de la infancia como adversidad	231
3.2.2. Maestros y maestras como artífices de la sensibilidad nacional	238
Capítulo 4. ¿Qué educación para las alteridades infantiles?	256
Introducción	
4.1. Educación pública, ¿educación común?	258
4.2. Escuelas fijas, ambulantes, internados... Debates sobre la escolarización de la infancia rural, indígena o migrante	272
4.2.1. La escolarización de la infancia rural indígena y migrante en la Argentina	273
4.2.2. La escolarización de los niños y niñas indígenas: Estados Unidos, Bolivia y México en las primeras tres décadas del siglo XX	288
4.3. Políticas de conocimiento para la asimilación. La construcción escolar de sentimientos nacionales	297
4.4. La construcción de alteridades en los libros de texto y otros materiales didácticos	310
4.4.1. Negros, indígenas e inmigrantes en la mirada de los libros de lectura	315
4.4.2. Gauchos e inmigrantes desde los libros de lectura	340
Conclusiones	350
Bibliografía	362



## **Agradecimientos**

Esta investigación se llevó a cabo en más tiempo del imaginado en el que participé de distintos equipos donde sostuve debates, lecturas compartidas y espacios de trabajo. La hospitalidad de todos ellos no tuvo reparos.

Comenzó a gestarse entre dos aguas, la de investigar sobre problemas vinculados a las desigualdades en el campo educativo y la preocupación por los avatares que atraviesan las políticas públicas destinadas a ampliar derechos en educación. La experiencia de trabajo, a partir de la invitación de Adriana Puiggrós a integrar su equipo de gestión en la provincia de Buenos Aires, encargándome el armado de la Dirección de Educación Intercultural fue decisiva. Allí tuve una oportunidad de las que se dan pocas veces: la vida académica y la experiencia en la gestión pública se imbricaron intensamente. Junto a María Elena Martínez, María Laura Diez, Alicia Villa y Norma Rodríguez armamos un equipo que escribió, recorrió la provincia y disputó junto a referentes de pueblos indígenas, punto por punto, una ley de educación y diseños curriculares provinciales que tuvieran un “sesgo intercultural”. Una experiencia intensa que continuó en el trabajo a su lado en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la Nación. No hay palabras que alcancen para agradecerle a Adriana todo lo aprendido.

A Pablo Pineau, por su generosidad, por el cuidado y la agudeza en los comentarios y por el acompañamiento en este proceso. Por la lectura cuidadosa de los múltiples borradores, por sus mensajes cruzando el océano, durante sus cortas pero merecidas vacaciones. Al equipo de Estética con quienes comparto la preocupación por buscar pistas en la historia para comprender el presente y pensar futuros más justos.

Agradezco a una gran cantidad de compañeras de ruta con los que he recorrido parte de este camino. A Lidia Rodríguez, a Myriam Feldfeber, a Alejandra Birgin, a Adriana Fontana, a Patricia Redondo, con quienes compartimos experiencias y debates que dejaron huellas profundas en mí.

A Gabriela Novaro y Ana Padawer, que me recibieron en sucesivos Ubacyts con una generosidad sin límites. A Silvana Campanini, que cuando hice mis primeros pasos en el trabajo de campo me enseñó su oficio con un cuidado que valoré enormemente a la hora de encontrarme con las fuentes.

A los compañeros y compañeras de CTERA, SUTEBA y AMSAFE, que siempre

me hicieron sentir en casa a la hora de discutir las ideas que iba construyendo. En particular, a los maestros y maestras de escuelas que trabajan con la población más afectada por las desigualdades y estigmatizaciones y buscan para ellos otros horizontes para su futuro.

A Conversaciones Necesarias, colectivo de mujeres pedagogas, preocupadas por disputar políticas de educación más justas, con las que comparto encuentros y el desvelo de no quedarnos calladas en tiempos hostiles como los que estamos viviendo.

A las compañeras y compañeros de Educación II - Problemas Pedagógicos Contemporáneos y del Seminario de Verano sobre Investigación Educativa, con los que por afinidad temática y afectiva elegimos embarcarnos en discusiones y propuestas de formación de los futuros licenciados. Dora González, Daniel Suarez, Alejandro Vassiliades, María Inés Maañón, Paula Dávila, Gabriel Brener, Daniel Galarza y Agustina Argnani. A quienes fueron y son adscriptos, por la agudeza de sus comentarios: Malena Guarnieri, Mariana Vazquez, Laura Finvarb, Lucía Sucari y Mariana Frechtel.

A Ángel, Ariel, Juanma, Mariana y Estela, con los que comparto el desafío de pensar y construir una universidad más plural, desde la Secretaría de Asuntos Académicos de Filosofía y Letras. A Graciela, por la confianza, por el trabajo intenso y por la alegría de compartir un enfoque sobre cómo promover una educación superior más justa.

A Lucía Caride, por la lectura cuidadosa y severa de los borradores de esta tesis. Pero también por las idas y vueltas a La Plata en las que conversamos sobre la vida, las tesis y compartimos las crianzas de los niños, niñas y no tan niños.

A mi mamá, que cuando cursaba su posgrado en plena dictadura, con sus comentarios y desvelos me hizo pensar en la educación y la desigualdad; me mostró un modo de ver y pensar los procesos sociales que para mí era conocido como experiencia vivida en los veranos de infancia en San Cayetano. Y luego, estuvo siempre ahí, por si hacía falta alguna mano, un libro o una lectura atenta.

A mi abuela Sara, maestra de campo, a quien me hubiera gustado contarle que sus relatos del trabajo en las escuelas de estancias en el sur bonaerense se hacían carne en las preocupaciones que rondaron mi recorrido y esta investigación en particular. Y a mi viejo, que me enseñó a mirar el mundo con los ojos de los que la pasaron mal.

A mis amores... Juli, Pabli y Violen, que me vieron avanzar y detenerme en este derrotero y que nunca, pero nunca dejaron de estar para lo que fuera. Y a Marcelo,

compañero de ruta de este periplo, que acompañó decididamente estos pasos, comentando y también resignando vacaciones y tiempos juntos. Y que hoy está peleando una de las batallas más difíciles que la vida nos puso delante pero no dejó de estar para alentarme a seguir y leer el último borrador.



## **I. Introducción**

Este trabajo se concibió y desarrolló en un momento histórico en que, desde las políticas públicas, tuvieron lugar procesos de ampliación de derechos y de reconocimiento de distintos sujetos que habían sido negados y/o silenciados hasta no hace más de dos décadas.

A partir de la Reforma Constitucional de 1994 que postula la preexistencia de los pueblos indígenas, la sanción de legislación migratoria, educativa y sobre identidades de género y matrimonio igualitario, la suscripción de convenciones internacionales sobre derechos de la infancia y los pueblos indígenas, entre otras, se produjeron procesos de visibilización y reconocimiento. Su despliegue tensionó a la escuela, de la que en la actualidad se espera que promueva la educación común al tiempo que reconozca la singularidad de las experiencias sociales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez, y también de los grupos de pertenencia de sus estudiantes. El imperativo de una educación en perspectiva intercultural que reconozca a los sujetos como inscriptos en identificaciones de género, étnico-nacionales, de clase social, de generaciones, religiosas y otras posibles, ha supuesto discutir que haya un único ser educable, monolítico y también la aspiración escolar de producir homogeneizaciones.

Los avatares de algunas experiencias educativas que suscribieron perspectivas interculturales críticas y los debates con docentes, funcionarios, niños, niñas y sus familias sobre la igualdad y la desigualdad, sobre la homogeneidad y las diferencias, produjeron preguntas sobre la persistencia de jerarquizaciones sociales y el sostenimiento de postulados en torno a la “normalidad”; valoraciones que ponderaron como válidas únicas formas de ser y crecer niño o niña y de regulaciones del trabajo docente que enfatizan únicos parámetros de evaluación de su tarea y de la de sus estudiantes al tiempo que se enuncia el reconocimiento o respeto a la diversidad. Es desde las preocupaciones actuales y la convicción de que el presente es contingente e histórico que se decidió indagar en cómo se construyeron el mandato de homogeneización y las alteridades.

Esta tesis analiza cómo se han edificado y articulado los discursos pedagógicos en torno a las tensiones entre igualdad-desigualdad y entre homogeneidad-reconocimiento de la diferencia sociocultural en los momentos de construcción del Estado Nación, entre 1880 y 1930. Se hace foco en el proceso histórico de construcción del mandato de

homogeneización de la población infantil indígena y migrante que resultó estructurante de la escolaridad básica en la Argentina. El interés reside, por un lado, en comprender los diferentes posicionamientos y debates sobre cómo habían de organizarse las instituciones escolares en estos momentos fundacionales. Por otro, en aproximarse a las perspectivas y prácticas de quienes lo construyeron en su dimensión cotidiana: niños, niñas, docentes, inspectores, familias, entre otros. Finalmente, aborda las formas de organización escolar que se discutieron y desplegaron para lograrlo, los contenidos que se construyeron como relevantes y los soportes materiales y culturales que se diseñaron para sostener el proyecto de escuela homogeneizante. Se detiene la mirada en cómo, en el proceso de conformación de una ciudadanía homogénea se construyeron alteridades que permitieron no solo fijar a los “Otros” en posiciones subalternas, sino también delinear rasgos, atributos, de la propia identidad nacional que se procuró perfilar. En ese proceso, pueblos indígenas y migrantes fueron construidos como “Otros” desde los grupos hegemónicos y, en función de esta clasificación resultaron excluidos o cercados (Rockwell, 2015), y este será el foco de nuestro trabajo.

Compartimos con Segato que “el papel histórico del estado nacional como forjador de alteridades a lo largo de la historia es muy poco reconocido” (Segato, 1998: 4) y aún resta indagar además, cómo los sistemas de educación, y las adhesiones que estos generaron en amplios sectores de la población, fueron productivos en estos procesos. Interesa analizar cómo se ha articulado el imperativo de homogeneización de la población y cómo adquieren centralidad en las concepciones de la época, los procesos de educación y escolarización en las expectativas de asimilación de aquellos que son considerados “diferentes”.

Nuestro interés radica en reconstruir los procesos culturales de formación del Estado en los momentos de configuración de los sistemas de educación pública. Se define un lapso de tiempo relativamente laxo, de medio siglo para el estudio de los procesos dinámicos en los que pueblos indígenas y migrantes fueron sujetos de alterización y la escuela participó activamente en esa trama. Fue en ese período que la escolaridad asumió rasgos perdurables, pero a la vez históricos y contingentes, que la distinguieron por más de un siglo; que se perfiló la construcción del Estado nacional como moderno y también se postuló cómo debían ser los sujetos de la escolarización así como los atributos esperables de las culturas escolares. Funcionarios políticos, inspectores, docentes, familias, y quienes difundieron sus perspectivas a través de la prensa, dejaron huellas del arco de posiciones que mantuvieron –más próximas o más

alejadas de las sostenidas por los grupos que se consolidaron como hegemónicos— en torno a la población indígena y migrante y desde allí procuraron abordar de distintas formas los desafíos de construir una sociedad moderna. En las concepciones de las élites de la época, como se explicará más adelante, esto requería de homogeneidad y también, de ciertas formas de concebir la infancia, las familias, el trabajo docente, las escuelas y su forma de organización y así como de la relevancia de ciertas políticas de conocimiento por sobre otros que fueron asumiendo rasgos específicos en la coyuntura de conformación del estado nacional y adquiriendo peculiaridades propias en las diferentes realidades regionales.

Nos proponemos, entonces, analizar la complejidad e historicidad de la construcción social de alteridades en el campo educativo que contribuyeron a fijar, a los que son situados como “Otros”, en posiciones subalternizadas.

En nuestro país, pueblos indígenas y migrantes fueron construidos como alteridades y fue esa definición estereotipada la que permitió delinear, al mismo tiempo que se los distinguía, aquella que fue considerada como “la identidad nacional”. Analizamos entonces cómo fueron los procesos dinámicos de formaciones de alteridad en los que pueblos indígenas y migrantes resultaron construidos como “Otros” y con quiénes y a través de qué procesos se los contrastó y asoció, al tiempo que indagamos en los sentidos que se construyeron para la escuela, los docentes y la sociedad civil en estas diversas perspectivas.

Este trabajo se inscribe en el campo de las ciencias de la educación en tanto procura indagar en los procesos de construcción de estos debates en el campo pedagógico en su articulación con el de la antropología así como de la “nueva” sociología de la educación. Y en particular, se sitúa en la historia de la educación, tributaria de la historia cultural, desde la que se abordan perspectivas múltiples de experiencias, prácticas y formas de construcción de lo social. Los procesos de formación del Estado Nacional en la Argentina —y la centralidad que el sistema de educación pública asumió en su despliegue— han sido indagados desde distintos campos disciplinares, en particular desde la historia, la antropología y desde la historia de la educación.<sup>1</sup> Es más reciente la indagación sobre cómo se involucró a otras instituciones —familias, instituciones de la beneficencia pública y privada, entre otras— en la construcción de una ciudadanía homogénea. Nos preocupa construir una mirada

<sup>1</sup> Entre los trabajos más relevantes al respecto pueden señalarse, sin ánimos de exhaustividad: Manuel Solari (1991); Adriana Puiggrós (1990); Juan Carlos Tedesco (1986); Gregorio Weinberg (1984); Martín Legarralde (2007); Pablo Pineau (1997).

pedagógica sobre un tema que se trabajó con mayor asiduidad en otros campos: los procesos de construcción de alteridades en los discursos escolares de fines del siglo XIX y principios del XX.

Esta tesis opta por la indagación sobre las construcciones de alteridad en términos de pueblos indígenas y migrantes<sup>2</sup> pensados conjuntamente ya que permite analizar las dinámicas que asumen las clasificaciones construidas en el marco de las luchas por la hegemonía y a partir de aquellas en las que se depositaron expectativas sobre el sistema de educación desde sus momentos fundacionales. Pueblos indígenas y migrantes han compartido algunos atributos que se les han asignado e incluso, por momentos, en las caracterizaciones que se hicieron de ellos tienen límites difusos y, en otros, fueron objeto de diferenciaciones tajantes. También han recibido, resignificado y disputado, de distintas maneras, estos rasgos que les fueron asignados. Esto coloca en el análisis el dinamismo de los procesos de subalternización también cuando se analizan las políticas públicas o de regulación del trabajo docente. Tal como señala Elsie Rockwell: “Lo indígena (o lo migrante) no se puede deificar o aislar. Es un atributo contradictorio de una población que a pesar de haber contribuido tanto a formar la nación, ha sido constantemente reprimida y excluida de los derechos correspondientes” (Rockwell, 2007: 26).

En síntesis, nos propusimos indagar en los modos en que desde los discursos sociales y, en particular, escolares se construyeron identificaciones nacionales que se asociaron con la “normalidad” y, para esto se fijaron alteridades, construidas como “inferioridades”. Los pueblos indígenas y migrantes que se constituyeron en contracara de lo “nacional”, “argentino”, “blanco”, “sano”, “trabajador”. Sin embargo, estos procesos no estuvieron exentos de debates, divergencias y contramarchas, mostrando que los procesos de construcción de alteridades no son lineales ni unívocos.

Se espera a lo largo de este trabajo mostrar no solo los procesos hegemónicos sino los pliegues, los espacios en que los sujetos abrieron interrogantes sobre definiciones y procedimientos de las políticas públicas y también, aquellos que las reforzaron.

Esta investigación define un período relativamente prolongado, de medio siglo

---

<sup>2</sup> En el trabajo se opta por pensar a los “pueblos indígenas” y no se hace referencia a lo “étnico” porque usualmente ha sido definido qué es lo “étnico” desde las posiciones de poder coloniales e imperiales, y al igual que sucede con la utilización de “raza”, se enfatiza su dimensión biológica y fenotípica. Como señala Rockwell, en este sentido, “etnicidad y raza se asignan desde el privilegio y son objeto de luchas políticas. En la actualidad, quienes gozan del “privilegio blanco” no suelen autoadscribirse a grupo étnico o racial alguno; en cambio, es común que asignen raza y etnicidad a quienes perciben como indígenas” (Rockwell, 2015: 19).

(1880-1930), con la intención de capturar las dinámicas sociales, políticas y culturales que fueron teniendo lugar así como sus reformulaciones. Una de las preocupaciones centrales fue relevar cómo se delinearon, desde los momentos de construcción del incipiente Estado Nacional y de los sistemas de educación –que en nuestro país son procesos profundamente articulados–, discursos políticos y prácticas pedagógicas que han tendido a producir y fijar a ciertos sujetos como “Otros”. En las dos últimas décadas del siglo XIX, por un lado la sociedad argentina atravesó una serie de procesos vinculados a su inserción en el capitalismo. Por otro, se consolidó el estado nacional, su soberanía y su autoridad. Fue en esta trama en que se inscribieron los modos de afrontar los desafíos que supuso la masiva llegada de inmigrantes y lo que en aquel momento se denominó la “resolución del problema indígena”.

A fines del siglo XIX, las élites gobernantes procuraron desplegar una economía capitalista, basada en la instalación de un modelo agroexportador que, en su perspectiva, requería expandir las superficies explotables al tiempo que ampliar el mercado interno. Para esto, se dieron distintas estrategias con el fin de extender las zonas productivas y anexar territorios que hasta pocos años antes no habían sido considerados: en el sur se procuró ocupar y someter por la fuerza al “indio” que ocupaba el “desierto” –categorías emblemáticas de la época– recurriendo a la violencia y procurando el exterminio; en el norte, en cambio, la estrategia fue la ocupación militar, la apropiación de la tierra y la incorporación de los indígenas al sistema productivo a partir de las necesidades del desarrollo de la zona.<sup>3</sup>

Para los pueblos indígenas del sur, las dos últimas décadas del siglo XIX fueron años de despojo de las tierras, en el marco de las campañas militares. En términos de Delrio esta etapa fue de “largos peregrinajes” ya que las comunidades fueron desplazadas de las tierras más valiosas, cercanas a los cursos de agua, al mismo tiempo que eran forzados a la “destrribalización”, a través de “la humillación, las deportaciones masivas, los campos de concentración, la tortura y el asesinato” (Delrio, 2005a: 83). Para los pueblos indígenas del noreste y noroeste fueron tiempos de desarticulación de sus formas de subsistencia, al calor de la expansión de las fronteras productivas y de las relaciones salariales. Hubo episodios violentos de matanzas, desalojos y de exterminio,

---

<sup>3</sup> Lagos señala que en el noreste la política de incorporación de la población indígena a la explotación económica del incipiente capitalismo derivó en un proceso diferente del ocurrido en la Patagonia. Identificados como mano de obra accesible para la zafra de la caña de azúcar y para la cosecha de algodón o como hacheros en las explotaciones forestales, no fueron objeto de exterminio sino de una “violencia racionada” (Lagos, 1998).

pero a diferencia de los acaecidos en el sur, se suscitaron ante situaciones que desde los grupos hegemónicos, se catalogaron como “peligrosas”.<sup>4</sup> Muchos de los indígenas del Chaco y de Formosa fueron reclutados por los ingenios salteños y tucumanos, y contratados en función de jerarquías propias de sus comunidades, desarticulando las posibilidades de protestas unificadas (Campi, 2000); otros, a su vez, fueron incluidos en la cosecha de algodón o en la explotación forestal como hacheros.

En la Argentina de fines del siglo XIX los debates sobre qué estrategias desplegar en torno a las poblaciones indígenas fueron intensos. El sometimiento, tal como establecía la Constitución Nacional de 1853, podía lograrse por “medios pacíficos” o “por medio de las armas”.<sup>5</sup> A través de diversas leyes se intentó abordar las conflictivas relaciones con los pueblos indígenas frecuentemente en términos de “la delimitación de la frontera”. Al discutirse los modos de defender, ampliar, ocupar los territorios que hasta ese entonces estaban bajo su posesión, también se cuestionaron la nacionalidad y las formas de delimitar quiénes eran considerados “connacionales” y quienes no, cuando comparten o no logran integrarse a la “civilización” (Dirección de Información Parlamentaria, 1991). Luego, la discusión se centró en la cuestión de qué políticas aplicar para reubicar, “colocar”, a la población desplazada de sus territorios y prácticas ancestrales, aunque esto no supuso ningún tipo de reconocimiento de sus repertorios culturales. Las opciones que se barajaron en aquel entonces fueron: enviarlos a la tropa, las misiones, las reducciones y las colonias. En todos los casos se procuraba el abandono de la lengua, los modos de vida, el vínculo con la tierra y la subordinación a los valores de la civilización. A su vez, en la mayoría de los casos se procuró disolver las relaciones de parentesco y comunitarias. Solo algunos de los integrantes de los pueblos indígenas volvieron a acceder a la tierra a través de premios, leyes especiales o por entregas personales, cuando devinieran en pequeños productores, dejando de lado sus anteriores formas de organización social. Luego de la finalización del conflicto

---

<sup>4</sup> Una de las represiones sangrientas fue la de Napalpí, en 1924, donde fueron asesinados alrededor de 500 indígenas tobas y mocovíes. Años más tarde, en 1947, en Rincón Bomba, las fuerzas públicas atacan y matan a grupos de indígenas pilagás que se habían reunido a rezar para que finalicen las hambrunas ya que muchos no habían logrado emplearse en la cosecha de caña de azúcar y algodón. La matanza fue de entre 800 y 2000 indígenas, y el pueblo pilagá quedó fuertemente reducido luego de este hecho (Trincheró, 2009).

<sup>5</sup> La Constitución Nacional de 1853 estableció, en continuidad con la época de Rosas una política dual pero fundamentalmente pacífica con respecto a los pueblos indígenas. Le atribuía al Congreso la responsabilidad de “proveer la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo” (Constitución Nacional de 1853, Art. 64°, Inc. 15). Este tema es tratado en profundidad en Navarro Floria (2004).

militar que asume rasgos específicos en las diferentes regiones y también, distintos grados de ensañamiento<sup>6</sup> comienza un nuevo momento en la vinculación entre el incipiente Estado Nacional y los pueblos indígenas. La expectativa de los grupos hegemónicos fue que la inmigración se instalara en las zonas rurales contribuyendo a poblar las extensiones de tierra recientemente anexadas y que, en caso de persistir la población indígena, estos devinieran en colonos o trabajadores asalariados.

A lo largo del período analizado, los pueblos indígenas no fueron reconocidos por el Estado de los mismos modos ni se construyeron miradas homogéneas sobre los distintos pueblos ni en las diferentes regiones del país. Tampoco estos asumieron las mismas estrategias de vinculación con el Estado Nacional. Esta diversidad de formas de relación entre Estado y pueblos indígenas fue resultado de largas tradiciones de vinculaciones previas a la configuración del estado moderno y también, a las valoraciones diferenciales que se construyeron sobre los distintos pueblos.

Los migrantes también fueron objeto de construcciones heterogéneas. Se advierten posiciones que matizaban las expectativas que los grupos dominantes habían tenido inicialmente sobre el “aporte civilizatorio” de hombres y mujeres europeos y, al mismo tiempo, se configuraba un debate sobre cuál debía ser la estrategia para esta población que modificaba el paisaje urbano. Oscar Terán analizó el pensamiento de Pedro Goyena, Miguel Cané, Paul Groussac, entre otros, mostrando cómo sobre fines del siglo XIX comenzaron a temer por los avances del igualitarismo y la “pérdida de la deferencia” (Terán, 2008: 25).

La construcción de la “identidad nacional”, en los términos de la época, supuso para las élites locales la homogeneización de la población y el establecimiento de una relación entre una nación, un territorio y una lengua. En el despliegue del proyecto de unificación sostenido, los pueblos indígenas han sido víctimas de desplazamientos territoriales, resultantes de la reconfiguración del mundo productivo. También, en el caso de los migrantes –provenientes de zonas muy empobrecidas– hubo movilidad territorial por la expansión del capitalismo en los países de Europa y las consecuentes reconfiguración de los procesos productivos. Los pueblos indígenas y migrantes “no

---

<sup>6</sup> Desde esferas oficiales se considera finalizado el conflicto militar en la Patagonia en 1885, y en 1911 en Chaco y Formosa, aunque siguió habiendo episodios violentos muchos años más tarde. Beck señala que la campaña militar en el noreste argentino supuso la instalación de trece fortines en la línea del río Pilcomayo, la incorporación de territorios a la Nación y la reducción de un alto número de indígenas. Al tiempo que se procuró, a través de la Ley de Inmigración y Colonización la llegada de inmigrantes de origen europeo, cuestión que en el norte fue menor que en otras zonas del país (Beck, 1994, citado en Artieda, 2015).

esperados” –fueran de países transoceánicos o limítrofes– fueron los más afectados por procesos de desigualdad económica que produjo la instalación del capitalismo.

Pueblos indígenas y migrantes fueron objeto de generalizaciones que los fijaron a atributos identitarios que han tendido a cosificarlos y, a partir de allí, definirlos como destinatarios de políticas y prácticas de asimilación. Construidos como alteridades, en algunos momentos se procuró su visibilización, y en otros, por el contrario, se tendió a instalar la certeza sobre su exterminio o su asimilación contribuyendo a su invisibilización.

La asimilación a un común, homogéneo, eurocéntrico y blanco, constituyó en sí mismo un modo de regulación que entendió las diferencias como obstáculos a remover y procedió a través de múltiples iniciativas la escolarización y la inclusión en el servicio militar, donde también hubo espacios de alfabetización y formación en rudimentos de historia y geografía nacional, que fueron claves.

Finalmente, la escolarización de las infancias indígenas y migrantes procuró borrar las diferencias lingüísticas, prohibiendo su uso en el espacio escolar y sancionando como “errores” las marcas idiomáticas de las lenguas maternas, aunque las consecuencias para unos y otros no fueron iguales.<sup>7</sup> En ambos casos la escuela jugó un lugar estratégico en la construcción de la “identidad nacional” y en la difusión de pautas acerca de qué era deseable y no deseable en términos de las formas de vida y los modos de subsistencia y de organización de los grupos domésticos.

En otros aspectos se construyeron distinciones entre pueblos indígenas y migrantes. Las expectativas sobre la escolarización o sobre las posibilidades de asimilación efectivas de los pueblos migrantes fueron, frecuentemente, más elevadas. Sin embargo, cabe señalar que tanto pueblos indígenas como migrantes de países europeos empobrecidos fueron recurrentemente objeto de discursos y prácticas que partieron de una mirada que hizo foco en perspectivas que enfatizaron rasgos fenotípicos y racializados para marcar su inferioridad.

Otra de las preocupaciones que nos ocupan tienen que ver con, por un lado, reconstruir las prácticas, rutinas y rituales de mando del Estado (Corrigan y Sayer, 2007) y, por otro, se preocupa por relevar desde una perspectiva que recupera aportes de

<sup>7</sup> Para analizar las políticas lingüísticas desde tiempos coloniales hasta la actualidad puede consultarse el trabajo de Liliana Pérez, “Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística. Argentina 1880-1930” (2013) donde indaga la relación entre lengua e inmigración y cómo a esta última se la configura como un problema de política lingüística. Allí consigna que las ideas de política lingüística que configuran a la Argentina como país monolingüe toman forma más o menos acabada hacia 1910.



la etnografía histórica, las prácticas de niños, niñas y familias indígenas y migrantes así como de docentes y funcionarios y de otros miembros de la sociedad civil y los modos en que se vinculan con el poder y los procesos de dominación en los que se hallan inscriptos.

Corrigan y Sayer proponen pensar al Estado como un conjunto de formas culturales que procuran normalizar, volver obvia una forma particular e histórica de orden social: “la formación del Estado es un proyecto totalizante, que representa a los seres humanos como miembros de una comunidad particular, una “comunidad ilusoria” según la descripción de Marx. El epítome de esta comunidad es la Nación, que exige la lealtad y la identificación social de sus miembros (y a la que se subordinan irremediablemente en tiempos de guerra, todos los demás vínculos). La nacionalidad permite, recíprocamente la categorización de “Otros”, tanto de dentro como de afuera, como extranjeros” (2007: 46). El Estado individualiza sujetos y la escuela se configuró como central en ese proceso (Foucault, 1976).

Desde el siglo XVI y hasta el XVIII se perfilaron políticas de Estado que comenzaron a pensar en poblaciones extensas y heterogéneas. Para que estas resultaran viables se inició la búsqueda de homogeneidad, al menos en algunos aspectos. Lo religioso, en ese momento histórico fue construido como “carta de unidad”, y lograr unidad en este plano se tornó recurrentemente violento (Quijada, Bernand y Schneider, 2000).

Avanzado el siglo XVIII, diversos pensadores como Rousseau y Montesquieu instalaron la preocupación por la creación de instituciones y sensibilidades que fueran compartidas por amplios grupos sociales. El concepto de ciudadanía fue revisado y resignificado al calor de las nuevas exigencias requeridas por los procesos de secularización de las sociedades.<sup>8</sup> En estas nuevas acepciones, la ciudadanía supuso un sistema de selección de quiénes pertenecían y quiénes quedaban por fuera de sus límites. En esta configuración se vincularon legitimidad política y soberanía popular. Así la ciudadanía operó como un principio de delimitación que definía quiénes eran ciudadanos y quiénes no lo eran. Es en esta trama que se torna crucial el problema de la homogeneización (Quijada, Bernand y Schneider, 2000).

---

<sup>8</sup> En términos de Peter Riesenber (1992), se perfiló una primera forma de ciudadanía que puede situarse temporalmente entre la antigüedad y el siglo XVI, que supuso una minoría poco numerosa, con vínculos de proximidad y que podía, por ende, entrar en contacto entre sí. En el proceso de reemplazo de la lealtad al “Señor” o al monarca por la lealtad a la Nación se tornó imposible sostener el contacto personal como soporte para el sostenimiento de las formas de gobierno.

En esos procesos se tornó preciso corporizar al pueblo y asentar la legitimidad política en un sistema referencial colectivo que fuera eficaz para convocar a poblaciones dispersas y diversas. El pueblo podía ser nombrado, pero además debía ser producido y reproducido como comunidad nacional. Las relaciones entre connacionales se proponen como “profundas y horizontales” sin que esto suponga la dilución ni el cuestionamiento de las desigualdades sociales y los procesos de explotación que pudieran existir. En la perspectiva sostenida por Anderson, la instalación de iniciativas homogeneizantes propias del nacionalismo fueron desigualadoras en tanto procuraron convertir la diversidad cultural y étnica en desigualdades sociales (Anderson, 1991; Quijada, Bernand y Schneider, 2000).

Los estados nacionales desplegaron estrategias de unificación particulares que dieron lugar a “culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de los intereses políticos” (Segato, 1998: 9). En las historias de los países se puede advertir que en la construcción de una “formación nacional de diversidad” pueden vislumbrarse “alteridades históricas”, modos de ser “Otros”. Las sociedades nacionales se han caracterizado por propiciar procesos de surgimiento e instalación de repertorios culturales homogéneos, definidos y sostenidos en disputas por la hegemonía que lograron la identificación de amplios grupos sociales (Gellner, 1983). La homogeneidad, en este planteo, pudo expresarse en la forma de nacionalismo y no a la inversa, y es una necesidad que se desplegó en el proceso de modernización (Gellner, 1983).

Estos nacionalismos supusieron, además, nuevas formas de organización social que requirieron de la amplia difusión de procesos de educación: “se trata de un proceso secular que llevó al establecimiento de una sociedad anónima, impersonal, con individuos unidos por una cultura compartida, formando una población móvil, educacionalmente estandarizada, con mandatarios y mandatos culturalmente similares” (Quijada, Bernand y Schneider, 2000: 1-2). La universalización de los sistemas de educación, la jerarquización de las “razas” y de ciertos repertorios culturales, los procesos de unificación de la lengua y la instalación de procesos electorales fueron centrales. En Argentina el “modelo étnico esencial e indivisible” orientó las políticas públicas en su conjunto, y en particular, aquellas vinculadas a la escolaridad y la salud.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Rita Segato hace referencia a la prevalencia de un modelo étnico esencial e indivisible en el desarrollo de las políticas públicas nacionales (Segato, 1991, 1997). Juan Carlos Tedesco (1986) y Adriana Puiggrós (1994) analizan estos procesos en los momentos de organización del sistema de educación y Jorge Salessi (1995) indaga en los rasgos que adquiere en el sistema de salud pública.

Tal como se ha señalado anteriormente, este trabajo se interesa por relevar las posiciones en disputa, en los procesos de decisión, tanto en los debates en torno a aquellos que fueron contruidos en tanto “Otros”, como en las discusiones acerca de cuáles fueron las expectativas que se depositaron y las tensiones que se desplegaron sobre los sistemas educativos entre 1880 y 1930. En esta tesis consideramos la escolarización como una de las primeras políticas públicas pensadas de manera sistemática desde el Estado Nacional, asociada al desarrollo de los derechos políticos y civiles decimonónicos. El discurso pedagógico “normalizador” en torno al que se organizó el sistema escolar durante casi un siglo sostuvo el mandato de construir una homogeneidad que se propuso erradicar la diversidad cultural de origen a la vez que construyó un imaginario social en el que la educación apareció como pieza clave en la disolución de estas diferencias (Puiggrós, 1990). La escuela fue “un dispositivo capaz además, de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población. Las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las formas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores” (Pineau, 2007).

El ideal de “ciudadanía” fue sustento para la incorporación progresiva, aunque diferenciada, para amplios sectores de la población. La escuela, en tanto ámbito de inclusión en la cultura letrada, era la vía de acceso por excelencia a la ciudadanía: la “educación del soberano” constituyó una de las bases de la república representativa (Sábato, 1992; Dussel, 1995). Al igual que en el resto de América Latina, junto con las otras sociedades modernas, el desarrollo de los sistemas de escolarización a mediados del siglo XIX implicó la instauración de la instrucción pública, dirigida por el Estado, como espacio privilegiado para los aprendizajes y la producción de saberes públicos (Puiggrós, 1997, 2007).

La expansión de la escolaridad básica en nuestro país fue fruto de disputas de amplios sectores por el acceso y, al mismo tiempo, un instrumento de consolidación de la hegemonía estatal. De esta manera, los discursos fundacionales y orientadores de la escolarización argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales, civilizadas, europeas) sobre otras (premodernas, irracionales, bárbaras, salvajes).

Nos interesa, por todo lo señalado, relevar y analizar en las construcciones de alteridad y en cómo se han delineado históricamente esas “diferencias” en la dinámica

cultural de la escuela. ¿Qué alteridades se hipervisibilizaron y cuáles se invisibilizaron? ¿Qué se nombró como “diferente”, “carente”, como lo “normal” o lo “esperado” en el momento de construcción del sistema escolar en Argentina? ¿Cómo se han considerado y construido las desigualdades y diferencias en el cotidiano escolar, en la perspectiva de quienes han participado de los procesos de escolarización? Diputados, senadores, inspectores, docentes, directivos, familias, niños y niñas han resignificado en sus discursos<sup>10</sup> cotidianos los imperativos de las políticas públicas ¿Qué sujetos pedagógicos se han procurado construir en estas escuelas? ¿Cómo se ha articulado el planteo de los discursos políticos más amplios sostenidos por intelectuales y funcionarios? ¿Cómo se ha construido, en estas instituciones, a los Otros “diversos”, “desvalidos”, “asistidos”? ¿Qué ha sucedido con los “sujetos de la diferencia”? ¿Qué huellas produjo o se esperó que produjeran en ellos el paso por la experiencia escolar?

La construcción de una sociedad homogénea en un país en el que las diferencias sociales, culturales –los pueblos indígenas y afrodescendientes, en ambos casos con marcaciones fenotípicas– y nacionales –migrantes transoceánicos y de países limítrofes– supuso procesos de normalización, de tornar obvio y necesario un determinado modo de “orden”. Las transformaciones implicaron a distintas instituciones tales como familias –que redefinen sus modos de organización por procesos de migración hacia las ciudades, por las nuevas concepciones sobre la infancia y la patria potestad entre otras–, la iglesia –que reconfiguró sus intervenciones ante los procesos de secularización–, y la escuela –sobre la docencia, la organización escolar, los contenidos, por solo mencionar algunos aspectos relevantes– a la que se le asignó particular relevancia en el proceso de formación de una ciudadanía nacional.

Se espera aportar al conocimiento de los modos en que las diferencias, y en particular, las socioculturales –frecuentemente asociadas a rasgos fenotípicos–, fueron construidas desde las perspectivas hegemónicas como obstáculos insalvables para la escolarización y, específicamente, para el trabajo en el aula, cuestiones que se perpetúan a pesar de los avances en términos de las disputas por el reconocimiento de lo que ha dado llamarse “diversidad sociocultural” en las últimas décadas. Se procura aportar al campo de los estudios de historia social de las escuelas que, como señala Rockwell, es una perspectiva poco transitada (Rockwell, 2007: 27) y en particular

---

<sup>10</sup> Este trabajo asume “el carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social” (Buenfil Burgos, 1993: 5). En la perspectiva que sostiene Rosa Nidia Buenfil Burgos la discursividad se construye a través de prácticas verbales –orales y escritas– y extralingüísticas, que producen inevitablemente significación.

sostener la distinción entre la historia de las ideas sobre la escuela de la historia de las escuelas (Furet y Ozout, 1982; Julia, 1995; Grosvenor, Lawn y Rousmaniere, 1999; Escolano Benito, 2000; Viñao Fraga, 2001).

Planteamos la necesidad de indagar en los momentos de formación del Estado y de los procesos de escolarización con el propósito de comprender algunas de sus coordenadas fundantes ya que se entiende que el presente es histórico y que analizar las disputas y consolidaciones puede brindar pistas para entender algunas de las dificultades que se encuentran hoy a la hora de reconfigurar algunos de los mandatos para los procesos de escolarización. Algo más de un siglo después se despliegan transformaciones que, en el marco de los acelerados procesos de globalización que los atraviesan, tienden a poner en jaque la soberanía de los estados nacionales y su temporalidad, al tiempo que diversos grupos sociales disputan su reconocimiento.<sup>11</sup> Movimientos indígenas, de inmigrantes, de campesinos, de identidades sexuales contruidos históricamente como extintos, invisibles, anormales, enfermos o minorías<sup>12</sup> pugnan hoy por participar de la nación sin resignar sus identidades pero encuentran innumerables obstáculos que, en la perspectiva de este trabajo, requieren de una indagación que parta de problematizar el pasado. Tal como señala Ortiz (1998), del conjunto de demandas de los movimientos sociales las que más consideradas por los estados nacionales del siglo XX han sido las vinculadas al reconocimiento sociocultural en tanto han dado lugar a reformas constitucionales, a leyes de educación y a la firma de tratados internacionales que reafirman derechos indígenas<sup>13</sup> y de migrantes. Sin embargo, tanto las investigaciones recientes como mi experiencia en la gestión pública<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> Tal como señaló Marc Bloch, son las preguntas del presente las que redefinen las interrogaciones que le realizamos al pasado (Bloch, 1996; Chartier, 2009).

<sup>12</sup> Es frecuente que se identifique como “minorías” a grupos que muchas veces no lo son como, por ejemplo, las mujeres. Esta categoría suele remitir más a asimetrías en las valoraciones que a la cantidad de sujetos en términos numéricos.

<sup>13</sup> Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela reformaron sus textos constitucionales para incluir, con diferentes matices, el reconocimiento a las diferencias culturales; veintidós países ratificaron el Convenio 169 de la OIT y de estos, dos países – Bolivia y Colombia– instrumentaron la adjudicación de territorios demarcados a las autoridades indígenas.

<sup>14</sup> En el año 2007, durante la gestión de Adriana Puiggrós como directora general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, tuve a cargo la Dirección de Educación Intercultural, que se crea a partir de ese año. La experiencia fue breve e intensa y desde allí se pudo advertir la complejidad de instalar el tema en las escuelas que han asumido el discurso del “respeto” pero frecuentemente no han desarticulado el de la homogeneización.

permiten dar cuenta de la persistencia de discursos que sostienen perspectivas que ponderan diferencialmente los repertorios culturales y de prácticas etnocéntricas, xenófobas, racistas, androcéntricas y homofóbicas así como las dificultades que se experimentan en tiempos contemporáneos, para dejar de lado el imperativo de homogeneidad y su redefinición en términos del sostenimiento de la centralidad del reconocimiento de la diversidad sociocultural.

## II. Objetivos

El objetivo general propuesto fue el siguiente:

Indagar en los procesos de construcción de los mandatos escolares de homogeneización y normalización entre 1880 y 1930, analizando los discursos pedagógicos en torno a la igualdad, la diferencia y la diversidad sociocultural; los procesos de inclusión y de exclusión de las infancias indígenas y migrantes.

Los objetivos específicos consistieron en:

- Describir y analizar los modos de construcción de alteridades en el discurso pedagógico en los momentos fundacionales del sistema educativo argentino, deteniendo la mirada en cómo se describieron e interpelaron a las infancias indígenas y migrantes, a sus familias y sus repertorios culturales.
- Indagar en los modos de construcción de culturas escolares, magisteriales y materiales y en los sentidos asignados a las diferencias tanto desde los discursos pedagógicos como desde las prácticas sociales de inspectores, docentes y estudiantes.
- Releva y analizar los procesos en el ámbito escolar de recepción/apropiación/impugnación de las políticas estatales sobre la desigualdad y las diferencias socioculturales por parte de los niños, niñas, familias, docentes y funcionarios de distintos ámbitos públicos.
- Reconstruir y analizar las formas en que se expresan, significan y resignifican los procesos de estigmatización, racismo y xenofobia de las que fueron objeto tanto sujetos y como colectividades, en la cotidianeidad escolar.
- Analizar cómo se construyeron sentidos en torno a las diferencias, focalizando la atención en las consideraciones sobre aquellas que remiten a repertorios culturales y pertenencias nacionales en los momentos en los que el sistema educativo se organiza, intentando dar cuenta de las disputas y conflictos que procuraron dirimirse y también los modos en los que se

abordaron estas diferencias.



### **III. Aportes y debates sobre la construcción de alteridades en el espacio escolar entre 1880 y 1930. Antecedentes de investigaciones en el tema**

Las investigaciones sobre los procesos culturales y educativos que subyacen a los procesos de formación del Estado entre 1880 y 1930, período en el que se consolida el sistema escolar en nuestro país, han sido prolíficas y se han desarrollado desde distintos interrogantes y desde campos disciplinares también disímiles. Desde la historia de la educación, este período ha sido frecuentemente analizado, sin embargo, las preguntas desde este terreno y desde las indagaciones pedagógicas sobre la construcción de alteridades para la infancia en ese momento histórico han sido menos habituales. Este apartado se propone relevar cómo se ha investigado este tema.

En *primer término* se analizan los aportes que desde diferentes campos disciplinares se han realizado para la indagación sobre las desigualdades sociales y las diferencias culturales y cómo la escuela ha sido pensada desde principios del siglo XX. Se focaliza, inicialmente, en los postulados de los primeros análisis hechos por la sociología y la antropología sobre las relaciones entre estructura social y educación, y en particular, en la función de homogeneización que se le asigna. A continuación se presentan los aportes al análisis de la cuestión de la desigualdad social y educativa en donde la categoría “clase social” funcionó como organizadora central. Finalmente se hizo hincapié en líneas de investigación que, sin negar la centralidad de las desigualdades económicas, suscriben la preocupación por tematizar y teorizar la complejidad de las posiciones en que los sujetos construyen sus inscripciones culturales e identitarias. Frente a los “nuevos” problemas de este tiempo –entre los que se encuentran los conflictos entre grupos sociales donde las pertenencias culturales son distintas– surgen nuevas iniciativas y movimientos así como la necesidad de gestar otras propuestas pedagógicas. Todo esto supuso y retroalimentó la renovación de los interrogantes sobre las dinámicas culturales en los espacios escolares.

En *segundo término* se analizan los aportes que desde la historia –en particular aquellas vertientes sociales y culturales– y desde la antropología –en su intersección con educación– se han realizado en las tres últimas décadas. Por un lado, como se construyen los grupos subalternos y que políticas públicas se definieron para atender la cuestión social en momentos de aceleradas reconfiguraciones del espacio urbano y las perspectivas que desde ellas se sostienen sobre indígenas y migrantes. Por otro, los

aportes de investigaciones que detienen la mirada en los relatos sobre la operación simbólica de construir una ciudadanía nacional y como, en este derrotero se perfilan posiciones sobre indígenas y migrantes.

En *tercer término* se presentan los aportes de las investigaciones llevadas a cabo desde la historia social y cultural de la educación sobre el período y sobre de qué maneras indígenas y migrantes han sido identificados como alteridades y construidos en los procesos educativos y escolares.

#### **a. Infancias, desigualdades sociales y diferencias culturales en la perspectiva de esta indagación**

En las últimas décadas, la infancia ha sido objeto de estudio de distintas perspectivas que han conjugado los abordajes históricos –de la historia social, cultural, la vida privada, de las mentalidades, entre otras–, antropológicos, políticos y pedagógicos que la han situado como objeto de construcciones políticas en distintas épocas. En este sentido, al tiempo que se revisitaron aportes sobre los cambios y permanencias en las representaciones de infancia a lo largo de la historia de los últimos siglos se promovió la indagación en torno a nuevos cruces temáticos. La atención a la experiencia infantil de colectivos sociales identificados como subalternos se desplegó en los últimos años. Con más énfasis en la historiografía reciente, estos estudios han hecho hincapié en los modos en que estos niños y niñas han sido construidos e interpelados desde los marcos normativos y los discursos oficiales. En menor medida, se registran estudios históricos preocupados por buscar indicios de los modos en que estos grupos –definidos desde ciertos espacios como minorías aunque no necesariamente lo fueron– desplegaron su experiencia infantil en la escuela.

Fueron las investigaciones en el campo de la demografía histórica, a mediados del siglo XX, las que comenzaron a perfilar a la infancia como grupo etario.<sup>15</sup> La información estadística que se reconstruyó fue prolífica en sus inicios –nacimientos por

---

<sup>15</sup> Entre los precursores en este campo se encuentran Jean Meuvret que publica, en 1946, *Las crisis de subsistencia y la demografía de la Francia del Antiguo Régimen*; Louis Henry quien en 1956, junto a Michel Fleury publican el manual *De los registros parroquiales a la historia de la población*, que propone una sistematización de la metodología adecuada para la investigación demográfica basada en los registros parroquiales que permitió reconstruir la conformación de las familias y estudiar la fecundidad en la población francesa. Dupquier, quien también desarrolló sus trabajos en la Sociedad de Demografía Histórica, publicó una obra de cuatro volúmenes denominada *Histoire de la Population Française* en el que concentró aportes relevantes en el campo de los estudios de la infancia.

mujer o familia, mortalidad en las distintas edades, matrimonios, etc., y habilitó investigaciones que fueron más allá de las inquietudes iniciales. Surgieron indagaciones sobre las representaciones y actitudes hacia la infancia, los abandonos de niños, las prácticas de crianza fuera del grupo familiar, que habilitaron los inicios de una historia social de la infancia (Caspard, 2001: 83). A partir de 1960 comenzaron a proliferar investigaciones sobre las edades de la vida y sus agrupamientos que, tal como señala Caspard (2001), no llegaron a constituir un campo y esto se expresó en que los trabajos sobre una historia de la infancia o la juventud aparecieran como una sumatoria de puntos de vista más o menos dispersos.<sup>16</sup>

En la primera mitad del siglo XX, tal como señalan diversos trabajos, la historia de la infancia no figuró en el centro de la escena, sino que aparecía referida ocasional y tangencialmente en estudios con otros focos de análisis. Se consignaron referencias a la infancia en los estudios de etnólogos y folcloristas que registraron ritos en “sociedades tradicionales”, preocupados por contrastar esas experiencias con las de las sociedades “modernas”.<sup>17</sup> También hubo incursiones en estos temas de la historia del derecho, en particular del derecho de la infancia y las concepciones que en él estaban implícitas. Desde la historia de la literatura se abordaron, desde hace mucho tiempo, las representaciones de infancia presentes en obras de Rabelais, Montagne, Rousseau y Víctor Hugo. Las investigaciones en el campo de la historia de la enseñanza hasta mediados del siglo XX no se detienen en estos temas y son habitualmente los propios docentes y funcionarios los que escribieron y dejaron sentadas posiciones sobre estos asuntos.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> En la perspectiva de Pierre Caspard (2001) las ciencias sociales a fines de la década de 1960 comienzan a apartarse del estudio de las “clases paradigmáticas y comienzan a trabajar sobre grupos sociales específicos –o minorías– tales como la infancia.

<sup>17</sup> Arnold Van Gennep (2008) es precursor de los estudios sobre los ritos de pasaje que marcan transiciones entre distintos momentos de la vida en los procesos de socialización de las personas, acuñando la categoría de “liminalidad” para analizar los momentos de transición entre distintas condiciones sociales.

<sup>18</sup> Tal como veremos en las próximas páginas, Dominique Julia señala que hasta la década de 1970, los trabajos refirieron a la infancia burguesa y Paulí Dávila Balsera identificó un giro en el tratamiento de las investigaciones del tema en la década de 1980 cuando la mirada se colocó en la infancia vulnerable. Analiza cómo se han incorporado nuevos temas en el marco de los procesos de renovación de la historiografía de la educación, y señala que en lugar de haberse producido una historia de los niños y las niñas, lo que se ha abonado es una historia de la representación adulta sobre la infancia. Alerta sobre la necesidad de pensar una historia de la educación en la que “los niños y niñas no deben ser solo alumnos, pero tampoco la condición de menor debe difuminar los procesos de aprendizaje-enseñanza y toda la cultura que gira a su alrededor” (Dávila Balsera, 2015).

Fue también en 1960 que Philippe Aries publicó *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, apartándose de los estudios demográficos y aproximándose a los estudios antropológicos. Allí analizó cómo en los siglos XVI y XVII puede advertirse la emergencia del concepto moderno de *infancia* que, en su perspectiva, no existió como tal en la Edad Media al tiempo que la socialización del niño comenzaba a ir más allá de la formación que la familia proveía. Lloyd De Mause (1994), en la década de 1970, discutió la idea de que los niños del Antiguo Régimen fueran más felices por poder mezclarse con personas de distintas edades y pertenencias sociales. Sus argumentos giraron en torno a que cuanto más atrás en la historia, más desatención a la infancia. A partir de allí, propuso el estudio de cómo fueron las formas de comportarse de los adultos para con las generaciones subsiguientes.

Las investigaciones llevadas a cabo en la década de 1980 pusieron en discusión estas perspectivas al plantear que la historia de la relación de las generaciones adultas con su descendencia pasaría por una sucesión de sutiles diferencias más que cambios abruptos. Pollock (1990) cuestionó a Aries, ya que consideraba que partió de una definición poco precisa de infancia. Focalizó la atención en el problema de la socialización y enfatizó en la necesidad de indagar en las maneras en que los adultos percibieron la función paterna. Su estudio se propuso mostrar las debilidades de los planteos que señalaron que hubo, en aquel momento histórico, cierta indiferencia hacia la infancia. Tal como analiza Lionetti, sus argumentos se basaron en la teoría socio-biológica sobre la evolución de la atención de los padres y estudios sobre la paternidad en los primates (Lionetti y Miguez, 2010: 14).

El análisis de Dominique Julia de los estudios en boga sobre la infancia en aquel momento, señala que generalmente se han referido a los niños y niñas burgueses, dejando de lado otros modos de experiencia infantil (Julia, 1995; Bechi y Julia, 1998). Esto ha cambiado con el correr del tiempo y el foco se colocó en la niñez en situaciones de vulnerabilidad, en general en Europa y América Latina, dando lugar a lo que Paulí Dávila Balsera (2015) denominó “una historia traumática de la infancia”, en conflicto con la justicia, discapacitada, abandonada o bien necesitada de protección.

Hugh Cunningham (1991; 1995; 1997) estudia los cambios en el tratamiento de lo que denomina “los hijos de los pobres” en Inglaterra, destacando que en el siglo XVII eran considerados “necesariamente diferentes”. En los siglos XVII y XVIII la “infancia de los hijos de los pobres” fue considerada como un tiempo de adaptación al trabajo y es recién a partir de fines del siglo XIX y principios del XX que esta percepción comienza

a modificarse. Este cambio produjo, al mismo tiempo, una distinción más nítida entre infancia y adultez. Señala que pasada la mitad del siglo XIX se abren debates sobre el trabajo de los niños –deshollinadores, trabajadores de las hilanderías y otras industrias– que se articulan con las campañas por abolir el trabajo esclavo, aunque esta última tenía más adhesiones. Se comienza a pensar a los aprendices fabriles como esclavos y se realizan analogías que los hermanan con los esclavos en América. Se consideró que tanto el niño como el esclavo eran incapaces y podían estar bajo el influjo de adultos crueles por lo que el Estado debía acudir en su cuidado.

Tal como ya señaláramos esta investigación recupera los aportes que en los últimos años han perfilado las nuevas perspectivas para la comprensión de las relaciones entre escolaridad, prácticas educativas, desigualdades sociales, diferencias culturales y procesos de identificación, y procura hacerlas dialogar con los aportes de la historia de la educación. En la actualidad, estos trabajos expresan una multiplicidad de planteos que superan la comprensión normalizadora de la diversidad cultural, que se procuró instalar desde las perspectivas que se erigieron como hegemónicas en el período de análisis, y que dan cuenta de un campo polisémico donde se inscriben los interrogantes por la “diferencia” y las búsquedas por conocer lo que los “Otros” dicen en su alteridad.

La infancia más que un hecho universal y objetivo, es producida por complejos e imperfectos consensos sociales (Casas, 1998; Lionetti y Miguez, 2010). También la “infancia normal”, distinguida de otras que se presentan patologizadas, es una construcción social e histórica que asume matices propios en los distintos espacios regionales, nacionales y en las tramas locales. En nuestro país, esto se expresa en una proliferación de estudios históricos sobre la infancia urbanizada, pobre y en conflicto con la ley que, sin embargo, no han detenido su atención más que colateralmente a la infancia indígena o migrante. Paulí Dávila Balsera señala que en las últimas tres décadas la indagación sobre la infancia se difunde ampliando sus alcances. Este impulso permitió abrir un nuevo campo de estudio llamado *Children Studies*, que comparte con otros campos emergentes el trabajo interdisciplinario y el uso de metodologías cualitativas (Dávila Balsera, 2015; Gaitan, 2006; Rodríguez Pascual, 2007; Lancy, 2012) que ponen sobre la mesa la necesidad de “un nuevo relato que contribuya a explicarnos y comprender la situación actual” (Dávila Balsera, 2015: 11).

Llobet (2013) alerta sobre la necesidad de reparar en los estudios sobre los cambios en la población infantil, tanto en la perspectiva de niños y niñas como en las formas en que las políticas configuran la experiencia infantil. Al mismo tiempo, debates

y críticas en el marco de las indagaciones feministas y anti-racistas han señalado los límites para analizar cuestiones de género de un modo unitario o transhistórico (Mohanty, 2003) y como pueden hacerse extensivas a las investigaciones sobre la infancia. La experiencia infantil está construida en la trama de las experiencias vinculadas a la inscripción de clase social, cultural, de género, religiosa –por mencionar algunas– que se intersectan y deben ser consideradas en el análisis. Pone en jaque aquella concepción universal de la infancia que en las últimas décadas se ha vuelto hegemónica–impulsada por políticas nacionales y transnacionales, por organismos públicos y organizaciones no gubernamentales– en la que difícilmente puedan entrar las múltiples infancias.

La infancia no es solo motivo de indagación en el campo de la historia y de la historia de la educación. Los estudios antropológicos han aportado al reconocimiento y profundización sobre las formas en que niños y niñas aprenden en distintos espacios en los que transcurren sus vidas (espacios domésticos, barriales, comunitarios, por solo mencionar algunos) y que ante la aparición de la escolaridad obligatoria se desdibujaron como espacios educativos. Mostraron, además, cómo las distintas sociedades prevén algún tipo de entrenamiento para la producción de “personas educadas” y despliegan prácticas culturales que tienen por objeto la transmisión de un conjunto de saberes y discursos –que inevitablemente son recreados– en torno a qué sabe la persona “completamente educada” (Levinson y Holland, 1996). Cabe destacar que pueden existir disputas y tensiones en torno a quiénes son “personas educadas” en distintos grupos sociales, expresándose en los criterios de crianza, en las perspectivas sobre qué debe poner a disposición la escuela, qué deben hacer las niñas y los niños o en las consideraciones sobre religión, género, etnicidad y clases sociales que se sostienen.

Al analizar los aportes de la antropología al estudio de la infancia, Colángelo destaca que no es frecuente encontrar trabajos clásicos que focalicen la mirada en la infancia, a excepción de los de Margaret Mead (a los que hicimos referencia en la Introducción) y algunos otros aportes enmarcados en estudios sobre “cultura y personalidad”, hasta las últimas décadas en donde comienza a haber indagaciones específicas. Entiende la autora que lo que sí ha desarrollado la antropología son miradas y herramientas de análisis que pueden contribuir a indagar la diversidad de la experiencia infantil –sin desligarlas de las desigualdades– y comprender estos procesos desde los puntos de vista de los propios sujetos<sup>19</sup> (Colángelo, 2003).

---

<sup>19</sup> En la actualidad han proliferado estudios sobre las infancias indígenas y migrantes que han hecho

Los estudios sobre la infancia moderna se vincularon solo en las últimas décadas con las investigaciones sociopedagógicas sobre las relaciones entre las desigualdades sociales y la escuela así como los procesos de diferenciación que se producen en los sistemas escolarizados. Desde diferentes enfoques teóricos se ha intentado dar respuesta a los interrogantes más relevantes que tal problema plantea. La discusión en torno al papel de la escuela en la legitimación y la construcción de la desigualdad social tiene una larga trayectoria en la teoría social, en particular en los cruces entre la antropología, la sociología y la pedagogía, que aún no ha sido saldada.<sup>20</sup>

La escuela como “fábrica de ciudadanos” en la metáfora sociológica clásica y su función integradora, en correspondencia con el modelo tradicional y con las “exigencias normativas del modelo clásico de ajuste entre cultura, sociedad y territorio” (Terrén, 2003: 1), tuvo un lugar estratégico en la construcción de una ciudadanía que compartiera un único repertorio cultural.<sup>21</sup> Así “la igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general” (Dussel y Southwell, 2004).

Desde las investigaciones en el campo de la antropología, a principios del siglo XX, se entendía que la educación formaba parte de los procesos de endoculturación, concepción que se emparenta con el planteo de Emile Durkheim.<sup>22</sup> Estos postulados de la antropología cultural constituyeron un aporte para el desarrollo de las perspectivas de

---

énfasis en las diferentes maneras de transitar esa experiencia reconociendo la centralidad de sus voces. Sobre las infancias indígenas en nuestro país pueden verse los trabajos de Andrea Szulc (2013), Carolina Hecht (2007), Noelia Enriz y Ana Padawer (2009, 2011). Sobre las infancias migrantes se pueden ver los trabajos de Laura Diez y Gabriela Novaro (2014), Gabriela Novaro (2011, 2012).

<sup>20</sup> Estos estudios fueron relevados a partir del análisis que realizan Karabel y Halsey (1976); Padawer (2008); Gadotti (2002).

<sup>21</sup> Los estudios clásicos han analizado las relaciones entre estructura social y logros escolares a nivel macro social. Durkheim (1990) ya a principios de siglo XX discute con dos pedagogos muy leídos en su época, Herbart y Spencer, que sostenían que la educación tenía como objetivo realizar en cada individuo los atributos de la especie humana llevándolos hasta el más alto grado de perfección posible. Considera, por el contrario, que es la educación por medio de la socialización metódica y sistemática que realizan los adultos hacia las jóvenes generaciones, la que constituye el ser social de cada niño, con el objeto de prepararlo para la función asignada por la sociedad en que se insertará (Castorina y Kaplan, 1995). Sostiene que la sociedad no podría existir sin que hubiera cierta homogeneidad entre quienes la integran. Es preciso construir ciertas similitudes esenciales que esta se perpetúe y que es la educación la que permite producir y perpetuar dicha homogeneidad. Al mismo tiempo sostiene que a civilización “más avanzada”, más temprana diversificación de la educación.

<sup>22</sup> Margaret Mead (1972), Ruth Benedict (1978) y, más adelante Jules Henry (1967) indagan sobre las relaciones en los procesos culturales dominantes y los de poblaciones exóticas, frecuentemente conceptualizadas como “minorías”.

la psicología educativa, que explicaron en las décadas de 1920 y 1930 el menor rendimiento escolar de los niños más humildes desestimando las explicaciones centradas en aspectos raciales (Padawer, 2008; Soussa Patto, 1991). La tradición “funcionalista” y del “empirismo metodológico” hallaron en la socialización diferencial (Parsons, 1959), en la desigual distribución de los recursos educativos (Coleman, 1966) o en los antecedentes familiares y en la distribución del ingreso (Jenks, 1972) los factores explicativos de las diferencias en los logros alcanzados por los alumnos.

En los últimos treinta años se han extendido explicaciones diversas sobre la configuración de destinos escolares diferenciados para los niños de distinto origen social, se acuñaron conceptos para dar cuenta de estos procesos (redes, circuitos, segmentos entre otros) y se construyeron explicaciones sobre la relación entre la escuela y la sociedad. Estos estudios han centrado su atención a la cuestión de la pertenencia de clase social como atributo determinante de los itinerarios escolares.

A partir de la década de 1960, se comienzan a discutir los planteos sobre las relaciones entre escolaridad y distribución de saberes sostenida desde perspectivas funcionalistas y estructural-funcionalistas cuya tradición había iniciado Durkheim décadas antes. Algunos de estos teóricos, que adscriben a los planteos más estructuralistas del marxismo (Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis), postulan que la escuela reparte en forma desigual los conocimientos entre los distintos sectores sociales para mantener el *statu quo*. En esta perspectiva, la explicación se organiza en torno a la división de la sociedad en clases sociales, definidas por la dimensión económica, y allí la escuela aparece como una instancia de ratificación y calificación para el desempeño en la división social del trabajo. Si bien los puntos de partida son, en cierto sentido compartidos, los desarrollos de estos autores son diversos y enfocan distintas cuestiones.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Althusser parte de considerar que en el sistema capitalista se sustituyó el par familia-iglesia por el de familia-escuela. Aborda las relaciones entre los procesos de reproducción de las fuerzas productivas, las relaciones de producción y los procesos de escolarización, indicando que la escuela constituye un espacio estratégico para la dominación. Si bien asigna cierta autonomía al sistema educativo –al igual que a la superestructura–, este se subordina a las fuerzas productivas y lo económico. La escuela es descrita como agencia destinada a la reproducción social y cultural, que en su existencia cotidiana, contribuye además a la legitimidad de la racionalidad del sistema capitalista (Althusser, 1988). Las relaciones entre el sistema productivo y el educativo francés fueron estudiadas por Baudelot y Establet (1990). Señalan que existen dos “redes” de escolarización, casi sin puntos de contacto: la red “primaria profesional”, abocada a la formación de trabajadores manuales y en donde los modos de enseñar están vinculados a la repetición y los contenidos son básicos y generales. La red “secundaria superior”, abocada a la formación intelectual en distintas disciplinas, con alto grado de abstracción, se preocupa por el desarrollo de la competitividad individual.

Bowles y Gintis (1981), en su obra ya clásica *La instrucción escolar en la América capitalista*, afirman



Estos enfoques contribuyen, sin dudas, a trazar relaciones entre desigualdad social y desigualdad en el sistema escolar. Sin embargo, poco informan acerca de cómo se construye esta relación. Dejaron de lado la consideración de los procesos particulares que operan en la escuela y en el aula a través de los que se recrea y reproduce la desigualdad social. En la medida en que los enfoques macrosociológicos no lograban dar acabada cuenta de la problemática escolar, la irrupción de los planteos de Bernstein (1961-1963) en el campo de la sociología de la educación implicó una revisión significativa. Se propuso indagar en los contenidos específicos de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas, integrando niveles de análisis macro y microsociológicos. Sus trabajos parten de considerar a la sociedad como un sistema de desigualdad social y dedicaron importantes esfuerzos a indagar en las condiciones sociales en las que se producen los códigos lingüísticos diferenciados (Bernstein, 1993).

Desde lo que se ha denominado la “Nueva Sociología de la Educación” – representada entre otros por Apple, Giroux, Rockwell, Willis– se enfatiza en el papel de los actores, en tanto sujetos de acción histórica aunque no libres de determinaciones. Esta perspectiva será central a la hora de analizar los actuales procesos de cambio en los sistemas educativos porque permite entender que si bien los sujetos se hallan material y objetivamente condicionados, poseen ciertos márgenes de autonomía que torna impredecibles a los procesos sociales. Los cursos que puede asumir en su instrumentación, por ejemplo, una política educativa, son recreados por los actores que pueden reforzar su sentido, resistirlo o bien dejar que pase inadvertidamente. En los últimos tiempos la discusión sobre la desigualdad en las sociedades de principios del siglo XXI ha girado a pensar la cuestión no como un estado definido de manera taxativa, sino como relaciones perdurables y fuertes que se establecen entre los sujetos y que tienen un alcance que excede la cuestión económica: la riqueza, los ingresos, las

---

que en Estados Unidos las raíces de la desigualdad se encuentran en la estructura de clases y en el sistema de las relaciones de poder sexual y racial. La escuela, en este planteo, es una experiencia que está pensada para preparar para la inclusión en el mundo productivo y opera tanto entrenando como estratificando a la población. El sistema educativo se autoproclama igualitario, y la ideología tecno-meritocrática escolar es la que legitima la desigualdad social.

Contemporáneamente, Bourdieu y Passeron (1981) analizaron la escuela como la producción más acabada del capitalismo, y señalaron con énfasis desde estos primeros análisis, que existen estrechas relaciones entre el origen social y las posibilidades de acceder y permanecer en el sistema educativo. Al mismo tiempo, este tiende a la reproducción social y cultural y opera seleccionando qué es válido y qué no –lenguajes y pautas de comportamiento–. Parte de considerar que todo acto pedagógico supone el ejercicio de violencia simbólica, ya que se se organiza a partir de la delimitación arbitraria sobre lo que es “culto” y, esta selección se aproxima mucho a los dominios culturales de los sectores dominantes. En el análisis de la producción de las desigualdades en el sistema educativo Bourdieu (1988) indica que lo que se produce es la distinción.

oportunidades vitales y laborales, el género, la etnia, la edad, la región geográfica, entre algunos de los aspectos relevantes a ser considerados (Tilly, 2000; Dussel, 2004).

Pensar la desigualdad en términos más móviles y flexibles que los provistos exclusivamente por la división de clase social o bien, por las posiciones de poder es una perspectiva que diversas investigaciones sitúan como perspectiva (Fitoussi y Rosanvallon, 1997). En este sentido hablan de desigualdades estructurales y dinámicas, resaltando también la multiplicidad de desigualdades en las que se define la trayectoria de los individuos. Esta revisión conceptual se da en el contexto de un avance significativo del reconocimiento de otros repertorios culturales. Tal como señala Fleuri, “los procesos de educación popular desarrollados a partir de los movimientos sociales han contribuido significativamente para el reconocimiento y valorización de las culturas de los diferentes grupos sociales subalternos y excluidos” (Fleuri, 2004).

Homi Bhabha distingue el concepto de diversidad del de diferencia, señalando que el primero remite a la retórica de la separación de culturas totalizadas y se refiere a la cultura como objeto de conocimiento empírico, con costumbres y contenidos preestablecidos (Bhabha, 1998: 63 y ss). El concepto de diferencia cultural, en cambio, se constituye en el proceso de enunciación de la cultura.

Las identidades de niños y niñas se configuran en las múltiples experiencias que estos transitan y asume significados específicos de acuerdo a los sujetos, las relaciones sociales y los contextos históricos en que se ubican. Tal como señala Stuart Hall, el sujeto, concebido con una identidad unificada y estable, pasa a ser entendido como fragmentado, compuesto no de una única sino de varias identidades, algunas veces contradictorias o no resueltas (Hall, 1992: 12). Por ende, la “identidad” habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben que de una estructura rígida, estática de costumbres y formas de pensar el mundo. Algunas investigaciones han encarado la cuestión de la escuela como ámbito de reproducción y resignificación de los símbolos culturales históricamente marcados.<sup>24</sup>

En los últimos años el debate en el campo pedagógico ha avanzado en el reconocimiento de las diferencias que se hacen presentes en las escuelas, en tanto no son solo de procedencia de clase social, sino también culturales como religión, género, generación, lengua o capacidades especiales. Estas perspectivas se instalaron al tiempo

---

<sup>24</sup> Nilma Lino Gomes (2002) analiza cómo los patrones de estética corporal de los negros en Brasil han sido objeto de estigmatizaciones y cómo la escuela ha intervenido en este proceso, en un trabajo titulado “*Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ouressignificação cultural?*” (2002).

que proliferaron las disputas por reconocimiento de distintos movimientos sociales y, en algunos casos, lograron la revisión de la normativa.

Diversas investigaciones sobre la escuela de las últimas décadas<sup>25</sup> ponen en evidencia la persistencia de dificultades para abordar la cuestión de las diferencias en el contexto escolar, por procedencia económica, lugar de nacimiento, aspecto físico, pertenencia étnica o religiosa. Señalan a su vez que esos problemas frecuentemente parecen inexistentes o son negados en el ámbito escolar, resaltando solo aquellas características o prácticas que se suponen asociadas a las condiciones de pobreza, quitándole incidencia a las discriminaciones y diferencias.

La relación entre los procesos de estigmatización social y el fracaso y abandono escolar ha sido destacada por distintas investigaciones. Las expectativas de los docentes participan en la definición de sus disposiciones para con el alumnado, y de este con el desarrollo de su proceso escolar, presentándose como profecía auto-realizada.<sup>26</sup> Se ha señalado en investigaciones sobre las bajas expectativas que estas se concentran en aquellos niños y niñas provenientes de los grupos subalternos, en relación a las alumnas y los alumnos provenientes de pueblos indígenas, hijas e hijos de trabajadores rurales en condiciones precarias y/o provenientes de barrios considerados como “peligrosos”. Otros trabajos señalan, además, que las bajas expectativas también se vinculan a cuestiones de género.<sup>27</sup>

Las investigaciones sobre las relaciones entre desigualdades y diferencias en la escolarización en nuestro país han dialogado con estos aportes. Tal como planteáramos anteriormente, en la escuela argentina se organiza y divulga con un claro mandato homogeneizador en el marco de un proyecto que intenta desdibujar las diferencias culturales y étnicas de la heterogénea población inmigrante y nativa (Gagliano, 1991). A partir de allí se construyó, tal como lo muestran diversas investigaciones, un sistema educativo que tuvo rasgos cuando menos contradictorios: al tiempo que fue un ámbito privilegiado para el ascenso social, construyó destinos diferentes para los niños de distintos grupos sociales. La centralidad de la tendencia homogeneizadora y el énfasis

---

<sup>25</sup> Sobre los aportes en torno a los procesos de discriminación en el espacio escolar, pueden verse las producciones del Equipo de Antropología y Educación de la Universidad de Buenos Aires, Neufeld, y Thisted (comps.), *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela* (1999).

<sup>26</sup> Entre otros, se pueden consultar los trabajos de Kaplan (1992); Sinisi (2000) y los compilados por Frigerio y Diker (2004).

<sup>27</sup> Para la cuestión de género pueden verse los trabajos de Bonder et al. (1985); Morgade (1989, 2007); Canciani (2007); Fainsod (2006).

en la integración tuvieron mucho peso, pero esto no impidió que en el interior del sistema educativo argentino se produjeran clasificaciones en las que no solo opera la pertenencia a una determinada clase social sino también sentidos políticos, culturales y económicos (Puiggrós, 1995).

A lo largo del siglo XX primó en el discurso pedagógico la concepción de que las escuelas públicas eran básicamente iguales y de esto se desprendió que eran pasibles de un tratamiento uniforme. Desde el Estado se definieron políticas homogéneas para un sistema al que concurre una población crecientemente heterogénea, produciendo en esta misma operación una fuerte diferenciación que ha retroalimentado la desigualdad existente. De mediados de siglo a esta parte la tendencia a la diferenciación se torna más nítida y se dibujan con claridad diferentes circuitos de escolarización para los niños de cada grupo social. Desde la investigación educativa argentina de los últimos veinte años se destaca que, a pesar de la homogeneidad supuesta, los niños en condiciones críticas de reproducción de la desigualdad acceden a instituciones escolares que ofrecen un servicio “degradado”.<sup>28</sup> Las diferencias se constatan, en primer lugar, en los recursos de infraestructura y financieros; en segundo lugar, en la provisión de recursos humanos ya que solo se brindan magras bonificaciones salariales para ir a trabajar a las escuelas más alejadas y/o situadas en barrios populares por lo que, en muchos casos, acceden a estos cargos quienes se inician en la docencia o quienes están finalizando su carrera docente; finalmente, en el tipo de atribuciones que se les asignan a las instituciones que exceden ampliamente a las vinculadas a la instrucción (Redondo y Thisted, 1999). Las investigaciones, pero también las familias, las autoridades del sistema educativo y los maestros dan cuenta que los niños de distintos sectores sociales acceden a escuelas diferentes, proceso que se ha denominado habitualmente como segmentación. Se ha estudiado el protagonismo del Estado en la construcción de “circuitos de

<sup>28</sup> Braslavsky (1987) señala que “en la provincia de Buenos Aires hay por lo menos tres tipos de escuelas primarias diferentes en el interior del sistema público (tanto las escuelas con peores condiciones, jornadas reducidas y las del “medio”) en general tienen una concepción del proceso educativo centrado en la socialización y no en la cognición; lo importante es que el chico aprenda a quedarse quieto, a ser limpio, querible y ordenado. Por último, hay escuelas con buenas condiciones para aprender y con una concepción de la función social de la escuela centrada en la cognición”. Esta creciente diferenciación en el sistema educativo que se analiza –a partir de la recuperación de la democracia– no es un fenómeno reciente, pero en el marco de procesos de dualización social y de reorientación de políticas públicas en general y educativas en particular, adquirió nuevos contenidos. En este sentido e intentando dar cuenta de este proceso, Puiggrós (1995) remite a la existencia de un “circuito primario asistencial” en el que la mayor parte del tiempo es destinada a la atención de necesidades de alimentación y salud, porque la escuela se hace cargo del ajuste. En su perspectiva como resultado de esas políticas, se han creado fracturas que antes no existían dando lugar a nuevos circuitos de escolarización, que marcan distinciones probables en el destino de niños y jóvenes.

escolarización”, a partir de la asignación diferencial de recursos edilicios, financieros y humanos. Sin embargo, estos circuitos son verdaderos subsistemas implícitos de escolarización, que resultan de la articulación compleja del conjunto de políticas económicas, culturales y educacionales instrumentadas por el Estado, con la intervención de los sujetos como productores de otros sentidos discursivos, diferentes a los que signan a las instituciones (Redondo y Thisted, 1999). La compleja relación entre educación y pobreza en nuestro país puso en cuestión los análisis dicotómicos que habían señalado la existencia de una correspondencia entre desigualdad social y escolaridad, enfatizando las homogeneidades al interior de las escuelas que atienden a diferentes sectores sociales. El concepto de “circuitos de escolarización” acuñado para describir la heterogeneidad del sistema educativo aportó en la superación de los análisis que entendieron al sistema educativo como neutral pero oscureció la posibilidad de pensar las diferentes situaciones escolares al interior de cada subsistema y de incorporar en los análisis a los sujetos.

La investigación “La nueva configuración de la discriminación educativa”, dirigida por Guillermina Tiramonti (2004), que se desarrolla en el marco del Área de Educación de la FLACSO, constata “una ruptura de un campo de sentido compartido por el conjunto de las instituciones y de los agentes que circulan en ellas. Estos sentidos que moldean las culturas institucionales, se construyen en la confluencia de mandatos sociales, aspiraciones y expectativas familiares, demandas comunitarias y recursos institucionales. Hay un modo de constitución de lo institucional que genera la condición fragmentada”. Otras investigaciones se aproximaron a las relaciones entre desigualdades sociales y educativas desde abordajes que articulan aportes del campo educativo y de la antropología social, y en particular, de la etnografía de la educación analizando las relaciones que se tejen, en situaciones de desigualdad, en las dimensiones cotidianas de las instituciones educativas.<sup>29</sup>

En la articulación entre educación y antropología social, otros trabajos abordaron con más énfasis las relaciones entre diferencias étnico-nacionales, religiosas, de género, de generaciones. Han puesto el acento en el análisis de cómo la diversidad cultural se asoció a situaciones de desigualdad (Neufeld y Thisted, 1999; Sinisi, 1999) y cómo se

---

<sup>29</sup> Sin ánimo de exhaustividad por lo prolífico del campo que se abre, analizando los efectos de las políticas neoliberales en las desigualdades sociales a fines del siglo XX y principios del XXI, pueden destacarse: Redondo y Thisted (1999); Redondo (2004); Kaplan y Llomovate (2005); Martinis y Redondo (2006, 2015); Padawer (2008); Santillan (2009); Achilli (2010), Vassiliades (2012a), 2014); Achilli (2013) y Rodríguez (2013).

producen apropiaciones de categorías sociales en ámbitos escolares y allí se han hecho “usos escolares” de la diversidad (Montesinos, Neufeld, Pallma, Sinisi y Thisted, 2003; Franzé y otros, 2010).

Los derroteros escolares de niños pertenecientes a poblaciones indígenas o minorías étnicas<sup>30</sup> fueron objeto de reiteradas indagaciones. Estas explicaciones enfatizan los contrastes entre las escuelas y las culturas de referencia de los niños entendidas como entidades cerradas, que es puesta en cuestión en diversos trabajos realizados desde el campo de la antropología y educación (Levinson y Holland, 1996; Jociles, 2006; Rockwell, 1996). Desde este campo se ha contribuido a discutir las esencializaciones de las que han sido objeto y se ha hecho hincapié en los modos en que los niños, niñas y docentes construyen y otorgan sentidos a su experiencia escolar (Franzé, 2002) como así también a las maneras en que los sujetos construyen saberes, las apropiaciones de espacios y diferentes recursos educativos (Bertely, 2000; Rockwell, 2005; Rockwell y Mercado, 1986).

Campanini y Batallán (2008) analizan los usos que textos escolares y materiales curriculares hacen del “reconocimiento de la diversidad”, acotando el trabajo a un plano moral y normativo. Rockwell (2006) analiza las apropiaciones escolares de repertorios culturales en prácticas escolares en la experiencia escolar. Sus trabajos permiten sostener la existencia de culturas escolares que distan de ser uniformes, estables e idénticas.

Estos trabajos nos permiten ver que el reconocimiento del derecho a la diferencia y de la validez de los distintos repertorios culturales se instala sobre una arena signada por la fragmentación de la experiencia escolar. Interesa, desde esta tesis, aportar al conocimiento sobre cómo se ha construido históricamente este debate y cómo han sido los procesos cotidianos en los que se han naturalizado tanto las prácticas de homogeneización como los modos de entender y trabajar en situaciones signadas por la desigualdad y las diferencias culturales.

## **b. Pueblos indígenas y migrantes entre 1880 y 1930 en las investigaciones históricas y antropológicas**

---

<sup>30</sup> En la literatura estadounidense ha sido frecuente que se utilice la categoría de “minorías” para referirse a poblaciones indígenas o migrantes. Sin embargo, fue objetada desde el campo académico y desde los propios sujetos designados por ella señalando que incluso cuando se lo utilice como significante de las relaciones de asimetría y subalternidad, invisibiliza que demográficamente se trata de grandes “mayorías” (Rockwell, 2001).

En las últimas décadas se han realizado investigaciones históricas y antropológicas que han permitido analizar, por un lado, como se perfilaron las políticas públicas que procuraron atender la cuestión social en los momentos de formación del Estado nacional en la Argentina. Enfocan cómo, en el marco de la organización del estado, se comienzan a organizar formas de intervención que procuran enfrentar, desde los grupos dominantes, las crisis de legitimidad que genera el sistema imperante.<sup>31</sup> Estas indagan sobre las políticas asistenciales, laborales<sup>32</sup>, de salud<sup>33</sup>, de vivienda, como también las de seguridad social.<sup>34</sup> Algunos de estos trabajos introducen, además, especificaciones sobre trabajo y género.<sup>35</sup>

En lo que respecta a la educación entendida como cuestión social pueden distinguirse trabajos dedicados al análisis de las políticas públicas destinadas a la infancia<sup>36</sup> –muchos de ellos a la niñez “débil” o “desvalida” y su atención por parte del Estado– y otros que detienen la mirada en las perspectivas que adquieren las políticas de escolarización sobre la infancia.

También, un conjunto de investigaciones indagaron cómo se construye la “operación simbólica” que propicia la instalación de un relato de la Nación y la dota de contenidos específicos. Estos estudios analizan como la exaltación de ciertos héroes en

---

<sup>31</sup> Se consultaron los trabajos de Juan Suriano (2001) y de Daniel Lvovich y Juan Suriano (2006) que compilan trabajos de distintos autores sobre los modos en que se abordó la cuestión social entre fines del siglo XIX y principios del XX.

<sup>32</sup> Agustina Prieto (2005 y 2006) analiza los postulados de Bialet Massé. Daniel Lvovich (2006) trabaja sobre cómo encaran sindicatos y empresarios la seguridad social y aunque el período en el que se detiene es posterior, realiza una descripción de la cuestión del trabajo en la etapa analizada.

<sup>33</sup> Los trabajos sobre salud son relevantes para este trabajo en tanto el discurso médico será central en la construcción del discurso pedagógico. Se retoman los aportes de Daniel Armus (2003); Mirta Di Liscia (2003); Jorge Salessi (1995); Susana Belmartino y otros (1988); Juan Manuel Palacio (2004).

<sup>34</sup> Pueden consultarse los trabajos de Ernesto Isuani (1985) y Eduardo Zimmerman (1995).

<sup>35</sup> Resultan referencias ineludibles los trabajos de Dora Barrancos (1991), Pablo Ben (2000) y Mirta Lobato (2000, 2005).

<sup>36</sup> Los estudios sobre infancia se retoman en el segundo capítulo de la tesis donde se analiza cómo se articulan los virajes en las formas de concebirla, el momento de establecimiento de la obligatoriedad escolar y la construcción de alteridades. Allí aparecen consideraciones sobre los modos de clasificar a los niños y niñas informadas principalmente por los discursos médicos y jurídicos a partir de los cuales se dirime la posibilidad o no de incluir en la escuela común a aquellos considerados por ellos “por fuera de la norma”. Los trabajos consultados en este sentido son Aversa (2005); Bisig (2008); Sandra Carreras (2005); Lionetti (2009); Rodríguez López (2012); Villalta (2006, 2010); Zapiola (2015).

monumentos y panteones, la presencia de símbolos y liturgias patrias contribuyeron a la creación de un sentimiento de pertenencia nacional.<sup>37</sup> Un número relevante de estudios han enfocado, en las últimas dos décadas, la construcción de vínculos políticos entre pueblos indígenas y grupos gobernantes a lo largo del siglo XIX.<sup>38</sup> Estos trabajos han sido recuperados en esta investigación con el objeto de analizar cómo tanto élites gobernantes como algunos de los pueblos indígenas habían construido interacciones habituales que luego son desconocidas como posibles al tiempo que permiten indagar en las diferencias que existen en los modos de relación con distintas alteridades. También permiten entender cómo se elabora y explica el surgimiento de una nación blanca y europea, que al mismo tiempo, produce sentidos sobre la participación de los pueblos indígenas y de los migrantes en los procesos históricos y abona las justificaciones de las situaciones del presente.

Otros trabajos detienen la lente en el rumbo que adquieren las políticas sobre las poblaciones indígenas una vez concretada la unificación territorial.<sup>39</sup> Sobre cómo fueron construidos y visibilizados o invisibilizados los pueblos indígenas, sobre los cambios en las percepciones y prácticas de los grupos dominantes con respecto a ellos y sobre las relaciones entre indígenas y las poblaciones de las zonas denominadas “de frontera” existe una vasta producción en las últimas décadas elaborada desde estudios antropológicos e históricos. Estos coinciden en refutar los planteos que postularon la “no relación” entre el mundo indígena y el incipiente Estado.<sup>40</sup>

Uno de los temas recurrentemente abordado es cómo durante el siglo XIX se procuró “ubicar” a la población indígena desplazada a través del trabajo doméstico – especialmente para mujeres y niños–; como mano de obra no calificada y frecuentemente estacional o bien, como soldados o marineros para emprendimientos

---

<sup>37</sup> Uno de los trabajos pioneros ineludibles en este análisis es el de Lilia Bertoni (1992), “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891”, en el que analiza cómo en las dos últimas décadas del siglo XIX cambian los modos de celebración de las fiestas patrias (en las que el Estado adquiere mayor protagonismo) con el objeto de estimular los sentimientos de pertenencia nacional de los nativos y los inmigrantes y como, al mismo tiempo, se procura acotar el desarrollo de otras nacionalidades extranjeras en el territorio nacional. Masés (2010) introduce este tema analizando cómo en el relato de la nación que se construye se contribuye a invisibilizar a la población indígena.

<sup>38</sup> Pueden consultarse también Argeri (2005); Bechis (1998); Delrio (2002, 2005a y b); Hernández (1992); Quijada, Bernand y Schneider (2000); Ratto (2003, 2006), Teruel (2005).

<sup>39</sup> Pueden consultarse a Briones y Delrio (2001); Delrio (2005b); Lenton (1994, 2005); Masés (2002); Mónica Quijada (2002).

<sup>40</sup> Se puede consultar Argeri (2005); Briones y Delrio (2001); Delrio (2002, 2005a, 2010); Schneider (2000); Ratto (1998); Quijada (2000, 2011).



bélicos, cuestión a la que ya se había recurrido para la Guerra del Paraguay. Aunque con matices, existen coincidencias en los postulados de Masés (2002, 2010) y Delrio (2005b, 2015) en torno a que uno de los destinos de la población fue su inclusión como mano de obra asalariada. En cambio, Quijada (2011) señala que, aunque esto ocurrió, no habría indicios de que fuera intencional, a excepción del Chaco en donde el flujo de inmigrantes fue menor debido a las inclemencias de la zona para su instalación.

Otra de las cuestiones analizadas es cómo se produce la operación de “ocultamiento” y “sistemático silenciamiento” de la participación de la población indígena en acontecimientos previos a la “campana del desierto” que se construyeron como hitos de la historia nacional en todos los niveles de escolarización (invasiones inglesas, guerras de independencia, luchas civiles)<sup>41</sup> y también invisibilizados en su existencia posterior, enfatizándose la idea de que el exterminio bélico, por un lado, y el avance de la civilización sobre la barbarie, por otro, los habrían reducido a su mínima expresión.<sup>42</sup>

Estas investigaciones no han hecho foco en la cuestión escolar pero pueden encontrarse algunas referencias sobre cómo se procuró construir a estos pueblos en ciudadanos. Algunos trabajos señalan que las primeras décadas de la segunda mitad del siglo XIX se observa que algunos caciques –aquellos considerados como indios amigos– comenzaron a incluir en sus interacciones con los integrantes del poder político referencias a “la valoración de la educación”, a la preocupación por estar al “servicio de la patria”, a la voluntad de acceder a los beneficios de la “civilización”, entre otros. La perspectiva sobre la instalación o no de escuelas es analizada como un indicador de los modos en que los pueblos indígenas pensaron sus estrategias de articulación con el incipiente Estado Nacional.<sup>43</sup> La misma investigación consignó que a partir de 1860 se

---

<sup>41</sup> Existen algunos registros de invitaciones a participar en prácticas políticas en las décadas previas a la instalación de campañas de exterminio, por ejemplo cuando se los convoca para que actúen como jueces de paz (Quijada, 2011).

<sup>42</sup> Se pueden consultar los trabajos de Diana Lenton (1999, 2005), Eduardo Masés (2005, 2010) y Mónica Quijada (2011).

<sup>43</sup> El trabajo de Quijada analiza la perspectiva de tres caciques con respecto a la instalación de escuelas: Miguel Linares (huilliche), los coliqueos (borogana) y Juan Catriel (pampa), todos “indios amigos”. Si el primero destaca, en sus intercambios con las autoridades, que muchos de los suyos hablan castellano y sugiere armar un Colegio del Sur para “su enseñanza y adelanto”. El segundo propone la instalación de una escuela en la que los maestros fueran seleccionados entre los indígenas que estaban estudiando en Buenos Aires. Catriel, en cambio, se opone a la instalación de una escuela subvencionada por el Estado en sus tierras aunque accede a la que los niños de su pueblo asistan a las escuelas primarias de Azul (Quijada, 2011).

multiplicaron los pedidos de escuelas por parte de los caciques así como los registros que informaron sobre niños de caciques que fueron enviados a Buenos Aires a cursar su escolaridad y la participación estatal en el sostenimiento de los estudios.

Aunque las indagaciones sobre educación y escolarización indígenas en el campo de la historia de la educación se presentarán en el próximo apartado, cabe destacar que desde algunas investigaciones históricas sobre “la cuestión indígena” en los procesos de formación del Estado Nacional en Argentina se dedicó una mirada a la escolaridad que analizan las modalidades que adquiere la presencia estatal entendiendo a la escuela y los maestros junto a instituciones como los “inspectores de tierras” y a otros mecanismos de “argentinización” de la población indígena, chilena y transnacional (Baeza, 2011; Mases, 2010; Quijada, 2011).

Sobre el fin de la última década del siglo XIX, ante la presencia masiva de inmigrantes se comenzó, en algunos debates, a visualizar a los indígenas como parte de aquello que permitiría hacer frente a lo que algunos identificaron como la “amenaza cosmopolita” que la inmigración suponía. En los primeros quince años del siglo XX, y al mismo tiempo que comienzan a organizarse las demandas de nuevos grupos sociales y de otras expresiones políticas, el discurso sobre la cuestión indígena experimenta algunas redefiniciones: se los considera diezmados, reducidos numéricamente, y empiezan a tomar fuerza los postulados que los construyen como los primeros habitantes de estas tierras, parte de un pasado fundacional remoto del que solo quedan algunos descendientes.

Al indagarse en la cuestión de las migraciones se ha detenido la mirada en distintos tópicos: por un lado, en el impacto poblacional que produjo la llegada masiva, en un tiempo relativamente acotado, de inmigrantes<sup>44</sup>, destacando que esta fue mayormente masculina. Por otro, distintos trabajos abordan la situación de grupos nacionales específicos. Otros que se dedicaron a pensar los modos de integración de quienes arribaban a nuestro país, entre los que inicialmente se encuentran los trabajos de Gino Germani.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Distintos trabajos señalan que en la década de 1880 el ritmo de arribo de inmigrantes que fijaron residencia en la Argentina, anualmente, fue de aproximadamente 85.000. La crisis de 1890 detiene un poco este compás que se reestablece en 1905. Según Cibotti (2000), hasta 1910 se habían instalado 1.000.000 de italianos, 700.000 españoles, 90.000 franceses, 70.000 rusos (mayoritariamente judíos) 65.000 turcos (principalmente turcos y libaneses), 20.000 alemanes y otros de diferentes países.

<sup>45</sup> Pueden identificarse al menos dos perspectivas sobre la manera en que se integran los inmigrantes de ultramar en la construcción de la sociedad argentina. Por un lado, se postuló la idea de que es un país receptivo, en el que hay un crisol de razas, fruto de la “fusión racial” y se explica la “no

Las investigaciones sobre los modos de construcción de las políticas públicas con respecto a la inmigración han analizado la perspectiva de la Constitución Nacional de 1853 ya que allí se hacen referencias explícitas al tema.<sup>46</sup> Halpern analiza que en los términos del texto constitucional existe una fricción, en tanto se pondera diferencialmente a la inmigración europea con respecto a la latinoamericana. Los inmigrantes latinoamericanos en aquel momento, y a diferencia de lo que ocurrirá más adelante, no “constituyen sujetos a ser eliminados ni promovidos” (Halpern, 2009: 29). Estos trabajos señalan que las expectativas depositadas en los inmigrantes europeos no fueron exclusivamente poblar el país, sino de que se constituyan como agentes de civilización.

En lo que hace a los inmigrantes de ultramar, se advierten posiciones que matizan las expectativas que los grupos dominantes habían tenido inicialmente sobre las migraciones y el “aporte civilizatorio” de estos hombres y mujeres europeos llegados en los barcos y, al mismo tiempo, se abrió un debate sobre cuál era la población deseable. En ambos planos la escuela resultó estratégica en la construcción de la identidad nacional y también en la difusión de pautas acerca de que era deseable y no deseable para la ciudadanía nacional.

La conflictividad social de los últimos años del siglo XIX es atribuida, tanto por los protagonistas sociales y políticos de la época como por los medios gráficos, a la migración europea, con tradiciones de disputas en sus países de origen. Olrog y Vives señalan que “en esta primera década del siglo, en el ámbito legislativo, coexisten dos imágenes del extranjero: el civilizado y el subversivo (1999: 96)”.

Es en este contexto que en 1902 se sanciona la Ley de Residencias que constituyó una respuesta a una huelga general, en la que se autoriza al poder ejecutivo a “expulsar o confinar” a aquellos extranjeros que fueran considerados peligrosos para la seguridad

---

nacionalización” y la “inexistencia de guetos” a partir de la despolitización de buena parte de los que han llegado y se enfatizan los motivos laborales y de enriquecimiento que los trajeron a estas tierras. Gino Germani abonó esta teoría. Por otro, hay otras perspectivas que señalan que hubo resistencia a la desaparición de sus identidades nacionales, aunque coinciden con los anteriores en la despolitización de buena parte de los migrantes transoceánicos. Emma Cibotti señala, en cambio, que “En el campo académico, el debate entre ambos enfoques ha madurado y hoy tiene líneas de análisis convergentes (...) No se trata de poner en duda la asimilación, ni su resultado, la incorporación social de inmigrantes, sino de examinar su ritmo, grado y modalidad y los medios que se emplearon” (Cibotti, 2000: 375).

<sup>46</sup> Por un lado, convoca, en el Preámbulo, a “Todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino”, y en el articulado señala que “el Estado promoverá la inmigración europea” (Constitución Nacional de 1853, Artículo 25).

nacional. Este hecho, en la perspectiva de Pérez Vichich (1988), constituye un punto de inflexión en las consideraciones acerca de los migrantes. Comienza a surgir la preocupación por distinguirse de lo extranjero, que comienza a ser vivido como posible generador de conflictos sociales y políticos y es en este contexto que se generan las condiciones de posibilidad de lo que luego serán los movimientos nacionalistas.

Si sobre fines del siglo XIX y principios del XX se había confiado en la llegada de los inmigrantes de ultramar como forma de ampliar la población local, luego de la Gran Guerra las expectativas comienzan a estar puestas en la mejora de las condiciones de supervivencia y reproducción de la población local (Biernat, 2005). Esto puede entenderse ya que, por un lado, se constata una menor afluencia de migrantes pero por otro, se pone en duda la “calidad” de estos. Así, del anhelo por la llegada de los europeos en los barcos, en pocas décadas se pasa al reclamo por el control de las migraciones, que debieran pasar por “aduanas biológicas” evitando a “los indeseables de diverso orden y razas que contaminen y degeneren nuestro acervo étnico” (Delfino, 1926: 21-24).

### **c. Procesos de escolarización de la infancia indígena y migrante en la perspectiva de las investigaciones en el campo de la historia de la educación**

Las indagaciones sobre el período 1880-1930 en historia de la educación son prolíficas: en las últimas décadas abordaron muy diversos temas –que excedieron ampliamente los estudios sobre la normativa y la organización del sistema de educación formal– y han producido aportes que permiten dar cuenta de la complejidad del campo. Así se han realizado trabajos que analizan cómo las élites gobernantes, a partir de la integración territorial, procuraron producir la unificación de la sociedad civil en los momentos fundacionales del sistema educativo y los debates que allí se suscitaron a la vez que han permitido dar cuenta de la preocupación, en distintas claves, por la formación de una ciudadanía a partir de la masificación de la escolaridad primaria.<sup>47</sup>

Otras investigaciones se detienen en diversos tópicos entre los que destacamos aquellos que procuraron dar cuenta de la construcción de un marco normativo para el incipiente sistema de escolarización y el arco de posiciones que se suscitó.<sup>48</sup> Algunos estudios enfocaron su atención en la construcción de una burocracia y de los organismos destinados a sostenerla y en particular, a la creación de organismos como el Consejo Nacional de Educación o de instituciones como la “inspección escolar”, que contribuyeron a sostener las orientaciones de política educativa en distintos puntos del

---

<sup>47</sup> Las referencias sobre este tema en la historiografía nacional han destacado el sentido político asignado a la construcción del sistema educativo en diversos trabajos que, aún con matices, analizan estos procesos: Cucuzza (1985), Tedesco (1986), Puiggrós (1991, 1994); Legarralde (2007), Lionetti (2007), Pineau (2014), entre otros.

<sup>48</sup> Entre los trabajos iniciales en este sentido –aunque sosteniendo lecturas disímiles de los procesos históricos– pueden consultarse: Solari (1949), Tedesco (1986) y Puiggrós (1990).

territorio nacional, a la vez que produjeron lineamientos para la producción de materiales escolares<sup>49</sup>; además, hay trabajos que colocaron la mirada en la docencia con énfasis específicos, en la cuestión de género, en el normalismo, entre otros.<sup>50</sup>

Un número relevante de trabajos analizó las perspectivas pedagógicas de aquellos que tuvieron la responsabilidad de debatir y dirimir los nortes que debían asumir los sistemas de educación tales como Domingo Sarmiento, Víctor Mercante, Raúl B. Díaz, Carlos Vergara, Joaquín V. González, entre otros.<sup>51</sup>

Otros trabajos se dedicaron a indagar en las iniciativas educativas para los distintos sujetos; en particular, se realizaron trabajos que atendieron las relaciones entre el desarrollo del sistema de educación pública y la construcción de la infancia. En articulación con los estudios de la infancia, se desarrollaron investigaciones relevantes que procuraron dar cuenta de las articulaciones entre las construcciones de la infancia y de los sistemas de educación. El trabajo de Sandra Carli inicia, en nuestro país, una línea de investigación que se propone indagar, en clave histórica, estas articulaciones entre infancia y educación<sup>52</sup> (Carli, 2002). Hay además, trabajos que enfocaron los primeros intentos del sistema escolar para enfocar la educación de jóvenes y adultos.<sup>53</sup>

Finalmente existe una prolífica producción de estudios que hacen foco en especificidades regionales sobre temas puntuales. Así hay investigaciones que se detienen en la historia de la educación en las provincias y territorios nacionales, abordando distintos aspectos y temáticas, entre los que caben destacar la situación educativa de los adultos, controversias en torno a ciertas normativas educativas, los

---

<sup>49</sup> Pueden consultarse: Inés Dussel (1995); Pablo Pineau (1997), Martín Legarralde (2007). Southwell y Manzione (2011), Mirta Teobaldo (2011) analizaron la figura de los inspectores, Roberto Marengo (1991) se detiene en la creación y funcionamiento del Consejo Nacional de Educación.

<sup>50</sup> Puede ampliarse en Noro (2005), Morgade (1992, 1997), Yannoulas (1996) y Alliaud (1993).

<sup>51</sup> Pueden referirse trabajos realizados desde distintas perspectivas tales como Bravo (1965), Botana (1996), Weinberg (1999), Puiggrós (2006), Garcés (2001), Tedesco y Zacarías (2011). Sobre Vergara puede consultarse: Tedesco (1986), Terigi (1991), Terigi y Arata (2011). Los trabajos de Puiggrós (1990), Teobaldo (2011) y Fiorucci (2014), entre otros, se detienen en el trabajo político de Raúl B. Díaz. Los trabajos sobre Joaquín V. González consultados son Viñas (1964), Escudé (1990), Puiggrós (1994, 2003), Zimmermann (1995), Terán (2008), Mariño (2014).

<sup>52</sup> También sobre la infancia como construcción moderna en nuestro país pueden consultarse Narodowsky (1994), Carli (2001, 2002), Zapiola (2005), Aversa (2005), Villalta (2010), Bisig (2008), Yolanda Paz Treuba (2008), Stagno (2011).

<sup>53</sup> El trabajo que Lidia Rodríguez analiza cómo el término “adulto” ha sido una forma de ocultar a los sujetos destinatarios de la educación de adultos que, históricamente ha designado a quienes fueron marginados socialmente y de los sistemas de educación, cuestión que no se vincula directamente a su edad cronológica (Rodríguez, 1992, 2003).

modos de relación entre el sistema educativo y otras instancias educativas, la expansión de la escolaridad en zonas rurales entre otros.<sup>54</sup>

En América Latina<sup>55</sup>, y en particular en Argentina, pueden distinguirse trabajos que desde la historia de la educación analizan los modos en que el sistema educativo en formación procuró contribuir a la integración y construcción de una identidad nacional. Algunos de estos trabajos analizaron los modos en que se instalan actos escolares, celebraciones de fechas patrias y héroes nacionales, procedimientos rituales como el izado de la bandera y los cantos alusivos, monumentos que contribuyen a consolidar no solo una identidad nacional sino también perspectivas sobre quiénes son los “Otros”.<sup>56</sup> Algunos de estos trabajos repararon específicamente, en cómo fueron presentados indígenas y migrantes. Tal es el caso del trabajo de Artieda y Ramírez (2005) que analizan los sentidos sobre la construcción de las identidades nacionales, sobre las diferencias y los conflictos que caracterizan las relaciones interétnicas. Allí relevan las formas en que el currículum participó de la invención de la tradición de un país blanco, bajado de los barcos, sin negros ni indios.

En las últimas décadas, en América Latina se han indagado bajo nuevas lentes problemas que ya habían sido estudiados, al tiempo que nuevos temas, diversas fuentes y también una revisión de las perspectivas teórico-metodológicas –que recuperaron aportes de la historia social– permitieron abrir otras preguntas.<sup>57</sup> Esto devino en la inclusión de nuevos sujetos que en los trabajos anteriores no aparecen como relevantes y comenzaron a adquirir centralidad: mujeres, indígenas, campesinos, la infancia “pobre”, “abandonada”, “desvalida”, y también prácticas alternativas de docentes e inspectores que tensionaron los postulados hegemónicos e intentaron construir “alternativas pedagógicas”. Estas inclusiones de otros sujetos y prácticas, en general,

---

<sup>54</sup> Por ejemplo, el trabajo de Daniel Pinkasz sobre la historia de la educación en la provincia de Buenos Aires, el de Elizabeth Mendoza sobre la educación en Chaco, el de Teresa Artieda sobre el magisterio en Misiones, el de Mirta Teobaldo sobre el sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro y otros producidos bajo la dirección de Adriana Puiggrós (1993) en el cuarto tomo de *Historia de la Educación en la Argentina IV. La educación en las Provincias y Territorios Nacionales*. También Milagros Pierini et al. (2008) sobre la educación en Santa Cruz, Juan Pablo Abratte (2015) sobre la legislación educativa y sus vínculos con la Iglesia católica, en Córdoba.

<sup>55</sup> El trabajo de Axel Rojas y de Elizabeth Castillo Guzman (2005) analiza estos temas en Colombia.

<sup>56</sup> Bertoni (1992), Amuchástegui (1995, 1999), Gagliano (1991), Novaro (2002), Artieda y Ramírez (2009).

<sup>57</sup> Se recuperaron diversas reflexiones sobre las perspectivas historiográficas en América Latina entre los que destacamos Escalante Fernández (2005), Galván, Quintanilla y Ramírez (2003), Toro Blanco (2013).

compartieron la preocupación por aquellos que viven en condiciones signadas por la desigualdad social y por diferencias culturales inferiorizadas.

Chakrabarty (2010) señala que a partir de la década de 1960 comienza a indagarse sobre los “grupos subalternos”<sup>58</sup> –ex esclavos, convictos, mujeres y trabajadores– y dos décadas más tarde se incluyen estudios sobre la población indígena, los ancianos y sujetos identificados con identidades sexuales no hegemónicas entre las que se analizan experiencias sociales de lesbianas y gays.

El tema de la educación y escolarización de los pueblos indígenas se instala en América Latina en las últimas décadas. En la perspectiva sostenida por Escalante<sup>59</sup> – quien realiza un estado del arte de la investigación en historia de la educación sobre estudios sobre la presencia de la cuestión indígena en América Latina– el primer libro dedicado a este asunto aparece en 1996. *Educación Rural e indígena en Iberoamérica* fue coordinado por Pilar Gonzalbo Aizpuru y cuenta con la colaboración de Gabriela Ossenbach. Compila trabajos de distintos países –México, Colombia, Ecuador, Brasil, Chile y Perú– entre los que Argentina no aparece. La difusión de trabajos sobre estos temas en nuestro país será más tardía. Esta ausencia puede pensarse en coincidencia con las dificultades que tuvo la instalación de la temática indígena en los últimos años y en distintos planos –académicos, pero centralmente políticos– por la efectividad de la construcción de la percepción de que estos pueblos pertenecían a un pasado remoto. Otro de los aspectos a destacar de esta publicación es la vinculación entre la educación indígena y la educación rural, que sin dudas adquiere rasgos propios en los distintos escenarios nacionales.

---

<sup>58</sup> Al hacer referencia a los estudios subalternos se alude a la corriente de pensamiento e investigación sobre la historia moderna de la India a fines del siglo XX que se propuso discutir las versiones vigentes sobre el nacionalismo y el colonialismo. La discusión inicial, en los términos del análisis que realiza Dipesh Chakrabarty, la establece Guha, quien señala que los estudios realizados sobre el tema hasta el momento eran elitistas y habían dejado de lado la participación de “la propia gente, es decir de manera independiente de la élite en la conformación del nacionalismo” (Guha, citado por Chakrabarty, 2010: 30). Sitúan la preocupación por producir análisis históricos en los que los grupos subalternos sean considerados sujetos de la historia. Aunque destacan sus diferencias con los planteos de Eric Hobsbawm y E. P. Thompson, se pueden identificar puntos de contacto significativos con lo que se dio a conocer como “historia desde abajo”. Entre los integrantes más relevantes de este grupo se encuentran Ranajit Guha, Partha Chatterjee, Gyanendra Pandey, Shahid Amin, Gayatri Spivak, Edward Said y Shail Mayaran.

<sup>59</sup> Carlos Escalante realiza un trabajo de relevamiento de las publicaciones de libros y artículos de revistas que se denomina “Indígenas e historia de la educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento biblio-hemerográfico” publicado en 2005 por la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación* de la Universidad Nacional de Rosario que resultó estratégico para el relevamiento de la situación de la investigación sobre el tema en América Latina.



Los distintos trabajos realizados en el contexto latinoamericano<sup>60</sup> permiten destacar algunos puntos de coincidencia: el sentido civilizador que los diferentes gobiernos le asignan a la educación pública, la jerarquización de los repertorios culturales blancos y etnocéntricos y la descalificación de los conocimientos y prácticas de los pueblos indígenas, las distintas iniciativas para la educación indígena – internados, becas, escuelas en reducciones o misiones religiosas–, la insistencia en el idioma nacional y único y los intentos –independientemente de la suerte que corrieran– de resistencias y, en algunos casos, apropiaciones de lo escolar.

En Argentina, se han realizado en la últimas tres décadas algunos trabajos que indagan específicamente en los procesos de educación y escolarización indígena en el período y otros que lo tratan en el marco del análisis de temas más amplios, tales como la educación de la infancia o el trabajo de los inspectores. Algunas producciones atienden los procesos de escolarización de la población indígena en la Patagonia y otros en el Noreste argentino (las actuales provincias de Chaco y Formosa). Entre los primeros pueden destacarse una serie de trabajos que indagan el trabajo de las congregaciones religiosas. Entre los segundos, se destacan aquellos que ponen sobre la mesa las perspectivas disímiles de funcionarios sobre cómo habría de ser la escolaridad de la infancia indígena y también el análisis sobre el papel de las congregaciones religiosas (Liva, 2011; Liva y Artieda, 2014).

Otros, en cambio, detienen la mirada en la construcción de los contenidos escolares sobre el nacionalismo y la diversidad cultural (Novaro, 2002) y sobre los libros de texto que se escribieron y utilizaron en las escuelas salesianas, con amplia difusión en la Patagonia (Nicoletti y Tarantino, 2009) así como “la invención escolar del indígena” (Artieda y Ramírez, 2009).

En algunos trabajos aparecen referencias a los procesos de escolarización de la infancia indígena y migrante así como las percepciones sobre estos pueblos en la mirada de inspectores o funcionarios, aunque este no sea su foco de análisis. Así Sandra Carli

---

<sup>60</sup> Se relevaron investigaciones sobre escolaridad indígena en el período 1880-1930 en América Latina. Para Ecuador, Ossenbach Sauter (1996). Para Colombia, Castillo Guzman y Caicedo Ortiz (2007), Clemente (1996), Herrera (2013). Para Panamá, Calvo Población (1996). Para Brasil, Souza Lima (1995), María Aparecida Bergamaschi (2015). Para México, Bazant (1996), Greaves (1996), Fell (1996), Escalante Fernández (2003 a y b), Bertely Busquets (2000, 2007), Rockwell (2005). Para Bolivia, Fell (1996), Mc Kenney (1983), Claire (1989). Para Perú, Aikman (1996), López (1996), Zúñiga y Gálvez (2002). Para Argentina, Achilli (2000, 2010), Achilli y Sánchez (1997), Artieda (1993, 2015), Artieda y Liva (2010), Artieda y Ramírez (2009), Artieda y Rosso (2009), Hirsch y Serrudo (2010), Novaro (2002, 2003), Novaro, Padawer y Hecht (2015), Novaro y Diez (2011), Hecht (2006 a y b), Thisted (2012, 2013a y b, 2014).

analiza, por ejemplo, las construcciones en los debates escolares sobre los hijos de inmigrantes y Mirta Teobaldo se detiene en las apreciaciones de Raúl B. Díaz sobre los pueblos indígenas y su escolarización, tema que también es objeto de análisis de Teresa Artieda (2015), María Nicoletti (2014), Flavia Fiorucci (2014), María Nicoletti y Pedro Navarro Floria (2014) y Pedro Navarro Floria (2004).

#### **IV. Perspectivas teórico-metodológicas**

Este estudio propuso una estrategia interpretativa de aproximación al problema, con el objeto de dar cuenta de la compleja relación entre los hechos estudiados y una realidad histórica cambiante. Construir información relevante sobre las formas en que se ha ido modificando el mandato histórico de homogeneización al del reconocimiento de la diversidad en tiempos de profundización de las desigualdades supone un cuidadoso trabajo de reconstrucción de las relaciones al interior de los procesos escolares y en los contextos más amplios.

En tanto nuestro objeto de investigación supone la comprensión y el análisis de las transformaciones en los mandatos socialmente construidos y asignados a la escuela en torno a las experiencias de alteridad, requirió a la vez un abordaje que abrevó en las herramientas metodológicas de las nuevas perspectivas presentes en el campo de la historia de la educación (Cohen, 1999), así como de las que provienen de la antropología social, de la educación y de la sociología crítica.

Por ende, se ha optado por un enfoque tributario de diversas tradiciones teórico-metodológicas, entre las que se destacan los aportes de las “nuevas” perspectivas propias de la historia de la educación que permiten incluir perspectivas múltiples que abordan experiencias, prácticas y formas de construcción de sentidos propios de la historia cultural (Barrancos, 1996), los enfoques de la sociología interpretativa y, en particular de la etnografía escolar. Se intentó combinar esas diferentes perspectivas de aproximación sin resignar el rigor metodológico e intentando superar las limitaciones de enfoques particulares, en la medida en que se garantice una adecuada vigilancia epistemológica (Schulman, 1989).

Los trabajos que se encuadran en la tradición interpretativista (Erickson, 1986; Geertz, 1973) y de la etnografía escolar (Achilli, 1987, 1988, 1994; Batallán 1980, 1983; Batallán y Díaz, 1988; Batallán, García y Morgade, 1988; Batallán y García, 1992; Ezpeleta, 1991; Neufeld, 1992; Rockwell, 1980, 1981, 1985; Woods, 1987, entre otros) abrevan en diferentes fuentes teórico-metodológicas: la historia cultural, la historia de las sensibilidades, los desarrollos de la antropología social, la sociología crítica, la psicología cognitiva y la psicología social.

La etnografía, según la tradición antropológica en la que se inscribe es, a la vez, un abordaje metodológico y un producto al que Geertz (1973) denominó “descripción

densa”. Esta tradición se inaugura –esto se vincula con el estilo de investigación que se propone– con la intención de conocimiento de los mundos y pueblos “exóticos”, no occidentales, y procura conocer la lógica implícita en la acción de los sujetos, para lo que es necesario “sumergirse” mediante el diálogo y la permanencia prolongada en esos mundos. Inaugurando el relativismo cultural, la antropología social, “ha perseguido conocer y hacer conocer (...) otros mundos sociales mediante su comprensión. Lejos del juicio valorativo, los pueblos –‘los otros’– merecen el entendimiento sutil que impida la descalificación y la discriminación” (Batallán, 1999: 3).

Utilizada en investigaciones en sociedades occidentales, la etnografía se distinguió de otros estudios sociales en tanto significó una vuelta a las interacciones sociales en situaciones “naturales”, el acceso a fenómenos no documentados y difíciles de incorporar a la encuesta y la experimentación, el interés por contextualizar y conservar la complejidad de procesos sociales, cuestionando las visiones “normativas” vigentes desde otras disciplinas e incorporando la perspectiva de los sujetos (Rockwell, 1980).

En los últimos quince años la etnografía ha confluído con la historia de la educación y la nueva sociología de la educación en estudios sobre la intervención de las instituciones educativas en la reproducción de la desigualdad social: en el trabajo diario de las escuelas se recrean las diferencias sociales bajo la forma de la reproducción de un arbitrario cultural externo que es producto del propio sistema. Las tareas pedagógicas reproducen la estructura de la sociedad a través de la formación de hábitos, esquemas de percepción, pensamiento y acción que resultan de una posición diferencial dentro del espacio social. Los hábitos perpetúan identidades, por lo tanto diferencias, que se expresan en las prácticas de los agentes. Estas incluyen actos de construcción de la realidad que refieren a actividades cognitivas, aunque no necesariamente operaciones intelectuales conscientes. Un aporte relevante para este trabajo es el concepto de “apropiación escolar”, categoría que aporta para interpretar las negociaciones y traducciones locales de las políticas educativas (Chartier, 1991, en Rockwell, 2007).

Aunque estos planteos originarios se han complejizado y ampliado, al igual que los postulados metodológicos, se mantiene la perspectiva de abordar “la visión de los sujetos”. Esta será central en nuestro análisis sobre las versiones del discurso pedagógico en la dimensión de la vida cotidiana de las instituciones del sistema escolar.

La perspectiva teórico-metodológica elaborada por Rockwell –dentro de lo que a grandes rasgos podemos llamar “investigación educacional de corte cualitativo”– articula categorías teóricas, enfoques metodológicos y técnicas de investigación, sin que

ninguna de estas instancias pueda considerarse neutral o aisladamente (Rockwell, 1990).

En el caso de nuestra investigación, la preocupación consiste en abordar la trama de las construcciones de alteridad en la escuela, ya que constituye un sitio “clave” en la vida de los sujetos y la construcción de identidades subalternas o no subalternas. Hacerlo desde una aproximación a las escuelas que recupere los aportes teóricos y metodológicos de la historia cultural y sensorial de la educación, la etnografía y la sociología cualitativa implica, entre otras cuestiones, “acceder a fenómenos no documentados, contextualizar y conservar la complejidad de los procesos sociales” (Assael y Neumann, 1988), así como también reconocer el lugar central de la elaboración teórica a lo largo de todo el proceso de investigación, considerando que el “proceso de conocer una realidad concreta obliga a una elaboración conceptual y a la precisión de la relación entre conceptos generales y los fenómenos observables, lo cual permite un avance teórico” (Rockwell, 1987).

Por otra parte ha constituido un interés central recuperar e incorporar en la descripción y análisis las perspectivas de los sujetos acerca de los procesos sociales en los que se hallan inmersos. Esta perspectiva teórico-metodológica implica reconocer que el investigador está involucrado en la construcción de los datos, lo que obliga a una constante reflexión acerca del proceso mismo de investigación.

Tal como se señaló en el comienzo, se optó por una periodización extendida, de medio siglo, con el objeto de analizar los períodos de mediana duración, procurando mirar las tensiones que se suceden entre distintos sujetos –con protagonismos políticos y pedagógicos disímiles– en la institucionalización de los procesos de escolarización. Se partió de entender que las definiciones de política pública son resultado de una arena de negociaciones, entre dinámicas políticas más amplias, lógicas locales y consideraciones de los sujetos que llevan adelante la práctica.

Para investigar esta problemática se propuso realizar un trabajo de relevamiento en profundidad de la bibliografía sobre el tema, la consulta de bases documentales (hemerográficas, documentación oficial, estadísticas, informes de evaluación o seguimiento de las políticas, etc.). Se llevó a cabo un intenso trabajo de archivo para reunir documentación que permitiera analizar múltiples perspectivas sobre hechos, procesos y prácticas históricas.

La documentación a la que se accedió incluyó tantos textos como imágenes presentes en los informes de inspectores, en las publicaciones sobre la población escolar y sus modos de acceder a las escuelas, en las notas que relevaron la inauguración de

establecimientos y los rituales, muchos de ellos referidos a celebraciones y también, en las ilustraciones en los libros de lectura analizados. Las imágenes incluidas son principalmente fotos y planos, que permitieron conocer qué se nombró y qué se visualizó, y al mismo tiempo, habilitaron indagaciones sobre lo que no se exhibió.

Se partió de que, como postulan Ian Grosvenor y Catherine Burke, las fotos, los dibujos y planos incluidos en los textos no constituyen una ilustración de lo que aconteció ni de lo que allí se plantea, sino que requieren un análisis específico. Las fotografías, que en las fuentes analizadas comenzaron a aparecer con más asiduidad en la última década del período (1920-1930), no pueden ser analizadas como transparentes ni unidimensionalmente (Dussel, 2015).

El trabajo con el “archivo visual” (Pozo Andrés y Rabazas Romero, 2012: 407) se limitó a las imágenes producidas y publicadas en textos pedagógicos sobre pueblos indígenas y migrantes y las escuelas a las que estos asistían y a libros de lectura que retomaron estos temas. Algunas fueron incluidas en el marco de Informes de Inspección, acompañando minuciosos relatos y otras, fueron series de fotos que se incluyeron en varios tomos del *Monitor de la Educación Común* que se denominó “Panorama de los Territorios Nacionales”, que no iban acompañadas de texto escrito.

Se propuso partir del análisis de la intencionalidad de quienes definieron tomar esas ilustraciones, la del fotógrafo y toda aquella información sobre el tipo de imágenes consignadas, partiendo de la perspectiva de que la construcción de alteridades supuso la elaboración de imágenes de esos “Otros”. Muchos de estos datos no fueron consignados, en particular en el *Monitor de la Educación Común* que las incluyó crecientemente en su publicación.

El corpus documental ha incluido:

Documentos escritos “clásicos” (normas y reglamentos, resoluciones, programas, proyectos, expedientes, actas y publicaciones oficiales, documentos curriculares, prensa general y específica, libros y revistas sobre las temáticas en investigación).

Informes de inspectores y maestros en los que consignan las vicisitudes de su trabajo cotidiano, atendiendo en particular a los que corresponden a los territorios nacionales.

Libros de texto (libros de lectura, manuales, antologías, cuadernos de ejercicios).

Representaciones (dibujos, textos literarios, fotografías, planos y escritos biográficos y autobiográficos).

Para esto se trabajó con *materiales disponibles en bibliotecas* como la Biblioteca Nacional, la Biblioteca del Maestro (Ministerio de Educación y Cultura de la Nación), la Dirección de Investigación e Información Educativa (Ministerio de Educación y Cultura de la Nación), la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), la Hemeroteca del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA), el Archivo Histórico Nacional, la Biblioteca Argentina “Joaquín V. González (Instituto “Félix F. Bernasconi”), el Museo de las Escuelas (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires-Universidad Nacional de Luján), y otras bibliotecas y reservorios públicos y particulares.

También con materiales publicados en revistas educativas de alcance nacional y provinciales especializadas en temas de educación; documentos del Ministerio Nacional de Educación y Cultura; documentos de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Educación General Básica y de la Rama de Psicología y Asistencia Social.

## **V. Estructura y organización de la tesis**

La tesis se estructura en una introducción, cuatro capítulos y conclusiones.

En la “Introducción” del trabajo en su conjunto se explicitan, en primer término, los motivos que dieron lugar a la presentación de este tema de investigación para la realización de la tesis, la construcción del objeto de estudio, los objetivos de la investigación y su ubicación dentro de un campo problemático en el que convergen aportes de distintas disciplinas. El interés se sitúa en el análisis de los procesos culturales que subyacen a los procesos de formación del Estado entre 1880 y 1930, período en el que se configura el sistema escolar en nuestro país, que ha dejado huellas profundas en los modos de abordar las diferencias sociales y culturales. Comprender en su complejidad los modos en que la escolaridad se construyó como estrategia y garantía de producir homogeneidad en una población heterogénea y dispersa, se espera arroje luz sobre los procesos históricos estudiados y, al mismo tiempo, permita repensar los obstáculos que han encontrado las políticas de reconocimiento de las diferencias en las últimas décadas. Los pueblos indígenas y migrantes fueron contruidos como “Otros” desde los grupos hegemónicos y, a partir de esta clasificación, fueron objeto de estereotipos que los fijaron a ciertos atributos y exclusiones. Inspectores, directores, maestras, maestras, médicos del sistema escolar participaron activamente de esta trama, con posiciones diversas que se procuran relevar y analizar. En segundo lugar, se presentan los objetivos de la investigación y en tercer lugar los antecedentes sobre el tema, que recorren los aportes realizados desde diferentes campos. En cuarto lugar, se explicita la perspectiva metodológica adoptada así como los criterios para la selección del período y las fuentes. Se indican los criterios para la selección de las mismas y los reservorios consultados a los efectos de selección del corpus documental. En quinto lugar, se realiza la presentación de los apartados y capítulos en que se organiza la tesis.

Los primeros dos capítulos se abocan a analizar cómo se procuró, desde el campo pedagógico, construir una identidad para los sujetos, y en ese mismo sentido se delinearon sus alteridades. Entre 1880 y 1930 en Argentina, se desplegó un proyecto de unificación territorial y cultural que aconteció al tiempo que las élites promovían la instalación de una economía capitalista. Para esto se propuso sostener el orden social normalizando ciertas formas de vida y desjerarquizando otras, siendo este un proceso que adquirió rasgos singulares y en que la escuela fue concebida como una institución



clave para la construcción de una población homogénea.

El primer capítulo, “Discursos sociales, políticos y pedagógicos sobre pueblos indígenas y migrantes”, se propone abordar cómo se fueron delineando las consideraciones en torno a quienes son construidos como “Otros” indígenas y migrantes y el tratamiento que se les dan. El trabajo releva que el pensamiento europeo sostiene posiciones racialistas y ha articulado distintos postulados del liberalismo, del positivismo, del biologicismo darwinista. Estas perspectivas son recuperadas por los integrantes de las élites y también por quienes integran el campo pedagógico, con matices y diferencias destacadas, en el contexto de unificación territorial y masivas inmigraciones. Por esto, en esta apertura se analizan dos aspectos que resultan relevantes para abordar la construcción de alteridades y las formas en que se articulan con los discursos pedagógicos. Por un lado, la atención se detiene en los procesos de inferiorización de aquellos que han sido construidos como alteridades y en los modos en que se ha articulado con planteos sobre las expectativas de normalización de las infancias, de las familias y de los propios docentes. Por otro, se hace foco en cómo, en ese momento, proliferaron entre intelectuales europeos posiciones que colocan en el centro la categoría de “raza” para explicar la organización social, los procesos históricos y los modos de intervenir a futuro ya que son lecturas que informan los discursos sobre educación.

Interesan dichas perspectivas en esta investigación porque aportan a la comprensión de los procesos de construcción de alteridades, la forma en que fueron percibidos y los discursos pedagógicos que se construyeron con respecto a los indígenas, situados inicialmente como “amenaza” y luego como *autóctonos* y *extinguidos* pero también sobre la inmigración, inicialmente asociada a la llegada de la *civilización* y luego, mirada con recelo por sus identificaciones políticas. Interesa analizar como oscilan las perspectivas en torno a estos sujetos que son construidos como alteridades de aquello que es entendido como lo *argentino* o lo *nacional*. Indaga los modos en el que retoman algunos pensadores latinoamericanos y, específicamente, en Argentina las relaciones entre *raza*, nación y escolarización. Luego aborda cómo se retoman los atributos étnicos y nacionales en las argumentaciones de los debates sobre los destinos de la política pública. Finalmente, partiendo de que estos procesos se hallan imbricados, se analizaron las iniciativas propuestas para el ámbito escolar y en los modos en que estas son apropiadas y/o resistidas por inspectores, docentes, niños, niñas y familias.

El capítulo 2, “La construcción de la infancia y sus alteridades en el espacio escolar”, propone analizar cómo las infancias –tanto aquellas construidas como *normales* y como aquellas identificadas como sus *alteridades*– se inscribieron en el horizonte histórico de fines del siglo XIX y principios del XX, los lugares que ocuparon en la construcción de los escenarios futuros deseables o temidos, y las expectativas que se depositaron en la escolarización de unos y “Otros”. Se parte de que en la construcción de un *pueblo* para la Nación, la infancia fue identificada como un objetivo en doble perspectiva: la necesidad de construir a la infancia como tal, de definir con precisión qué se entiende por *personas educadas* y, al mismo tiempo, identificarla como maleable, permeable de experimentar cambios que no eran concebidos como posibles para los adultos. En el proceso de construir infancias *normales* se las distinguen de las infancias indígenas y migrantes. En este sentido, interesa particularmente cómo se ha pensado el peso de lo fenotípico y se han articulado sentidos para la escolaridad.

En los dos últimos capítulos –tercero y cuarto– se analizan los rasgos particulares por los que se configura la escuela argentina, construida históricamente como una institución que se propuso impulsar el desarrollo humano, un modo de socialización particular que se origina en sociedades europeas y, en relativamente poco tiempo, se hace extensivo a distintos lugares del mundo. El foco está puesto en la indagación sobre las formas en que se comprendieron, en este período, el par igualdad-desigualdad y el de homogeneidad-diferencia y las maneras en que se procuró construir la homogeneidad. Preocupa el análisis de aquellos modos específicos que fueron asumiendo las formas propuestas para la escuela en función de las descripciones que se hacen de los destinatarios, de los dispositivos que se despliegan para construir una ciudadanía homogénea –libros, materiales y espacios para dotar a las escuelas, conferencias y otros recursos para la formación docente continua, entre otros– y sugerencias o reflexiones para el trabajo escolar. Por esto se trabajó sobre categorías que permitieron analizar las dinámicas de las “culturas escolares” y las “culturas magisteriales”.

El tercer capítulo la atención se centra en la forma en la que se construyen las perspectivas pedagógicas sobre las diferencias sociales y culturales y, en particular, como los docentes perfilan su trabajo en estos escenarios, surcados por las desigualdades y las diferencias. El objetivo consiste en analizar como desde el Estado se procuró obtener un cuerpo docente homogéneo y para ello desplegó estrategias de formación y regulación de aquellos que estaban trabajando que tendieron a procurarlo y al mismo tiempo, se advierten resistencias y perspectivas que postulan alternativas. Por

otro, dio lugar a la configuración de culturas magisteriales que eran difíciles de desplegar en aquellos territorios más alejados de las urbes, donde los docentes debían trabajar con niños y niñas así como con población que distaban de las consideradas como “deseables”. Finalmente, nos detendremos en las miradas que docentes, inspectores y funcionarios construyen sobre las desigualdades y diferencias sociales y culturales, entendiendo que en la dinámica cotidiana se ponen en acto las consideraciones sobre las alteridades pero también, las contradicciones que los sujetos advierten.

En el cuarto capítulo, “¿Qué educación para la alteridad en la infancia?” se presentan los debates sobre la escolaridad en las zonas rurales, y en particular en aquellas donde la población indígena o migrante es muy abundante refieren a la posibilidad o no de que estos niños asistan a la escuela –en caso de que estas resultaran disponibles–; otros vinculados a la duración deseable de la escolaridad en estas regiones y otras se centran en las “formas” que debía asumir la escolaridad para poblaciones escasas, y que en muchos casos, no tienen la misma localización durante todo el año. Las posiciones son encontradas, no hay posiciones únicas preestablecidas sino que se barajan opciones que ponderan diferencialmente algunos atributos para priorizar unas u otras. En los debates públicos se consideraron distintas posibilidades: ¿escolaridad o formación en el servicio doméstico o el ejército? ¿Escuelas laicas o a cargo de las misiones para la población indígena? ¿Escuelas fijas, bien dotadas o ambulantes en función de la movilidad de la población rural? ¿Escuelas dispersas en los lugares donde habita la población o internados para alejar a los niños del nocivo contacto que suponen las familias? ¿Maestros que hablen solo castellano o docentes bilingües para atraer a la población migrante? Aquí se recupera el amplio espectro de preocupaciones que se desplegaron luego de la aprobación de la Ley 1420 sobre las formas que ha de asumir la escolarización de la población rural e indígena. También se propone analizar aquellos medios que se fueron eligiendo y priorizando para la transmisión de los saberes que se definieron como estratégicos para la construcción de identificaciones con la Nación, desde una perspectiva informada por la historia sociocultural de la educación. Finalmente, se detuvo la mirada en las consideraciones sobre la lectura entendida como práctica social y, a la que se produjeron para la enseñanza así como las regulaciones estatales que rigieron en este período para su realización. Estas publicaciones –que debían ser aprobadas por el Consejo Nacional de Educación– permiten indagar en las perspectivas sobre los modos considerados adecuados para enseñar a poblaciones

diversas y también en cómo se presentan y conciben las diferencias de género, generaciones, religiosas, étnicas y nacionales.

Las “Conclusiones” presentan los hallazgos de la investigación y en particular se analizan los procesos por los que se propusieron construir sujetos pedagógicos modernos –entendidos como vínculos entre educadores y educandos– y, cómo para esto se propuso no solo el acceso a la escolaridad y a las prescripciones que la rigieron sino a pautas culturales más amplias, cuya difusión en nuestro país se confió en la escuela. Cómo –aún desde distintas perspectivas y con argumentos a veces encontrados– se procuró producir y fijar aquellos sujetos que no dejaron de lado sus marcas culturales como “Otros” deficitarios, carentes y, a partir de allí se relevaron los debates en torno a las formas de lo escolar más adecuadas para producir homogeneidad en la población. Se procuró analizar el arco de posiciones desplegadas en torno a los alcances de la escuela como institución educativa; a si todos los niños y niñas debían asistir a la escuela y si estas debían atender o no las singularidades de los territorios y los destinatarios; al lugar asignado a otras instituciones educativas –familias, ejército, congregaciones religiosas, sociedades vinculadas a identidades nacionales–; a la configuración de la formación docente y las culturas magisteriales; a los sentidos atribuidos a la escuela y también a los soportes materiales de la experiencia escolar.

# Capítulo 1. Discursos sociales, políticos y pedagógicos sobre los pueblos indígenas y migrantes en la Argentina entre 1880 y 1930

## Introducción

Este capítulo se propone abordar cómo se configuraron en nuestro país, en los momentos de construcción del Estado nacional, los discursos sociales, políticos y pedagógicos en torno a la escolarización de los pueblos indígenas y migrantes que resultaron definidos, frecuentemente, como alteridades de aquello que fue entendido como lo “argentino” o lo “nacional”. Estas construcciones de alteridad recurrieron de manera insistente a la cuestión racial como base de las argumentaciones tanto en los debates sobre los destinos de la política pública como en las iniciativas propuestas, y eventualmente puestas en práctica, en el ámbito escolar.

Los debates latinoamericanos sobre la “raza” se articularon con diversas preocupaciones más amplias, como la pertinencia de gobiernos propios, discutiendo con pensadores de amplia influencia como Gustav Le Bon, que afirma que el destino de América Latina es volver a la barbarie si es que es conquistada por Estados Unidos, el sostenimiento de equilibrios precarios ante el avance de este país como “posible colonizador cultural y político” (Arias y Restrepo, 2010), al tiempo que justificar que prevalezcan, en los gobiernos, grupos de pertenencia locales.

Los intelectuales de las élites latinoamericanas sostuvieron diferentes perspectivas ante los procesos sociales, culturales y políticos de la época. Estos procesos de modernización y los cambios en las formas de vida de las ciudades y en las zonas rurales suscitaron intercambios también sobre quiénes eran los sujetos y cuáles debían ser los modos y alcances de la escolarización. La presencia masiva de los inmigrantes en las ciudades fue vivida como amenaza al igual que aquello que se denominó “problema” o la “cuestión” del indio.

La construcción de un orden social en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del siglo XX supuso, entre otras cuestiones, la construcción de alteridades<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Se entiende por “construcción de alteridades” a los procesos cognitivos históricos y sociales (García Castaño, Granado Martínez y Pulido, 1999; Segato, 2007; Wade, 2000) por los que se construyen los

que, en la medida en que se fueron delineando, permitieron afirmar las construcciones identitarias de aquellos grupos que se constituyeron como hegemónicos y fueron estableciendo los límites entre lo deseable y lo indeseable, lo correcto y lo incorrecto, lo bello y lo desagradable. Procuraron, en otros términos, delimitar aquello que se convalidaría y aquello que se consideró anómalo, y se intentó desplazar, invisibilizar, modificar o bien, en aquellos casos en los que se entendió irreversible, procurar su dilución o desaparición. Se depositaron fuertes expectativas en los procesos de escolarización, que comenzaron a asumir una centralidad inédita en la definición de las políticas públicas. Los grupos que se constituyeron como hegemónicos entendieron que la infancia y las instituciones destinadas a su formación eran claves en el desarrollo de una sociedad moderna. Familias, comunidades, docentes e instituciones escolares comenzaron a ser objeto de expectativas renovadas. Pero no solo hubo voluntad estatal, sino también demandas, resistencias y apropiaciones de aquello que se comienza a construir como “escuela” y, también, de aquello que aparece como “docentes”, “alumnos” y “alumnas”.

Asimismo, el fin del siglo XIX es un momento fundacional en la construcción del campo pedagógico, en el que se debatieron las características que se esperaba asumiera la escolaridad, en particular aquella definida como obligatoria. Al mismo tiempo se instaló en la esfera pública la discusión sobre otras instituciones que participaban en la socialización de las nuevas generaciones y que interactuaban en el cotidiano escolar.

En el marco de la lucha hegemónica se definieron los atributos –deseables e indeseables, esperados y objetados– de aquellas instituciones que han compartido la cotidianeidad escolar: infancias, familias, comunidades y docencias. La escuela fue pensada como institución, discutida y construida como ámbito donde producir sensibilidades y adhesiones a ciertas formas de ser y hacer lo social. No tuvo un papel

---

“otros”, destacando algunos rasgos y no considerando con la misma relevancia otros aspectos. Solo ciertos rasgos se ponen en juego en la construcción de las alteridades. En este sentido, Wade argumenta que la noción de raza no refiere a una realidad objetiva, sino que se relaciona con el modo en que históricamente Europa nombró la diferencia. No todas las variaciones fenotípicas constituyen razas, sino solo aquellas que diferenciaban a los europeos de los pueblos colonizados por ellos (Wade, 2000). En lo que respecta a los modos de trabajar con la diversidad –considerada como un rasgo característico de toda sociedad– en la escuela, Novaro afirma que “mientras algunas diferencias son valoradas y no generan un “problema” para el sistema educativo, otras sí” (Novaro, 2006: 2). Distintas investigaciones realizadas en el marco del Programa de Antropología y Educación (FFyL-UBA) permiten advertir que las diferencias percibidas como “problema” son aquellas que históricamente han sido desvalorizadas y solo recientemente se han constituido en objeto de las políticas de interculturalidad, entre las que se encuentran aquellas ligadas a la cuestión étnica.

lineal ni inocuo en la construcción de relaciones sociales regidas por la jerarquización e inferiorización de distintos sujetos sociales.

Interesa analizar, en este apartado, las dinámicas que, en distintos ámbitos sociales, culturales y políticos, se desplegaron para propiciar la construcción de aquellas identidades que se colocaron como subalternas. Comprender específicamente cómo se fueron erigiendo los discursos pedagógicos acerca de aquellos que fueron identificados como “Otros” y los matices sostenidos en los debates políticos, sociales y pedagógicos de la época.

Este trabajo parte de considerar a las identidades y las diferencias como representaciones simbólicas socialmente construidas, dinámicas y no legados heredados pasivamente. Crear cultura<sup>62</sup> es una tarea permanente, conflictiva y relativamente inconsciente de toda la sociedad debido a que diversos sujetos sociales compiten por imponer sus propias representaciones simbólicas (Mato, 1994), las que constituyen procesos de producción de significados sociales a través de los diferentes discursos. Esos significados creados estructuran y expresan las formas particulares en que el mundo social es representado y conocido. Al mismo tiempo, son producidos y puestos en circulación a través de relaciones sociales de poder (Da Silva, 1998) que constituyen “constelaciones de diferentes grupos de poder” (Crehan, 2004).

En la perspectiva que aquí se sostiene, los significados no son creaciones individuales ni desvinculadas de los intereses de los distintos grupos en pugna, ni las sociedades están construidas como “mosaicos de diversas culturas”. Tal como señala Renato Ortiz (1998), la diversidad no es una situación de hecho sino que se hace presente en situaciones particulares y concretas en las que hay diferentes intereses en disputa y conflictos que se dirimen en cada momento histórico y redefinen su sentido

---

<sup>62</sup> Tal como señala Padawer, el concepto de cultura ha dado lugar a debates intensos en el campo de la antropología al señalar (que) “la dificultad no radica en utilizar el término para aludir al objeto de estudio, sino en esgrimirlo como concepto explicativo aislado” (Kuper, 2001). Los problemas de la noción derivan de la tradición disciplinaria donde la cultura tiende a utilizarse para identificar lo específico y constante de un grupo social, delimitado en tiempo y espacio, que se imprime en los sujetos de igual modo, organizando la totalidad social, operando como pautas para la acción, o definiendo formas de ver y nombrar al mundo” (Padawer, 2010: 353-354). Elsie Rockwell (1980) plantea que no existen formas culturales homogéneas y sistémicas en una formación sociohistórica. Por ende, es necesario repensar las perspectivas culturalistas que entienden a la escuela como lugar de encuentro conflictivo de diferentes grupos culturales y clases. Sostiene que estos conflictos no surgen de una supuesta diferencia cultural –la de las minorías portadoras de culturas coherentes y homogéneas que entran en conflicto con la “cultura” representada por la escuela– sino del hecho que se ponderen diferencialmente estos repertorios, sosteniendo que entre ellos existe una jerarquía.

simbólico. Esta investigación se propuso analizar cómo se construyeron sentidos en torno a las diferencias, focalizando la atención en las consideraciones sobre las pertenencias culturales y nacionales en los momentos en los que el sistema educativo se organizaba, intentando dar cuenta de las disputas y conflictos que procuraron dirimirse y también los modos en los que se abordaron estas diferencias.

La construcción de una “formación nacional de diversidad”, propia de la configuración histórica de cada país permite advertir “alteridades históricas”, es decir, modos específicos de ser “Otros” en el contexto de la sociedad nacional que se ha constituido históricamente. Los estados nacionales desplegaron estrategias de unificación particulares que dieron lugar a “culturas distintivas, tradiciones reconocibles e identidades relevantes en el juego de los intereses políticos” (Segato, 1998: 9). Al respecto, señala:

El modelo de lo étnico esencial e indivisible aplicado a la sociedad nacional entera parece representar muy bien la idea que orientó la acción de las instituciones estatales, particularmente la escuela y la salud pública (...). La recurrencia del tema del ser nacional, la obsesión por crear allí una ontología de la nación, y las tentativas de secuestrar (...) ese “ser” así, discursivamente y bajo esas presiones formado constituye un capítulo específico de la literatura argentina, con innumerables exponentes (Segato, 1998: 10-11).

A continuación, el trabajo se detendrá en la historización de dos aspectos que resultan relevantes, en clave de la teoría social, para abordar la construcción de las alteridades y las formas en que se articulan con los discursos pedagógicos. Se hará referencia, en primer término, a los procesos sociales, políticos y pedagógicos en los que se recurre a la inferiorización de aquellos que son construidos como “Otros” y como, en estos planteos entre 1880 y 1930, la “raza” se erigió en una categoría relevante en la medida en que los aspectos fenotípicos aparecen con una fuerza explicativa en los discursos públicos de los límites y posibilidades de los sistemas de educación pública en construcción. En segundo término, cómo fueron pensados los indígenas y los migrantes por parte de los intelectuales en los distintos países latinoamericanos. Finalmente, en los discursos sociales y pedagógicos argentinos perfilaron posiciones diferenciadas



hombres y mujeres de distintos grupos sociales.

### **1.1. La inferiorización de los “Otros”. Explicaciones racializadas para la construcción de jerarquías sociales**

Los discursos sociales, políticos y pedagógicos de fines del siglo XIX procuraron instalar un orden social sostenido desde jerarquizaciones basadas en diversos atributos siendo las explicaciones étnicas y nacionales elementos fuertemente ponderados.

El pensamiento europeo del siglo XIX sostuvo y articuló perspectivas del liberalismo, el positivismo y el biologicismo darwinista de la época, al tiempo que enunció posiciones racialistas. En distintos análisis de la situación política y educativa se utilizaron términos provenientes de la medicina tales como “contagio”, “virus”, “bacilos”, considerados analogías válidas para pensar procesos políticos, sociales y educativos. Así se ha establecido, por un lado, una equiparación entre el funcionamiento social y el del cuerpo humano –entendido como organismo vivo e indivisible– y por otro, la ilegitimidad y anormalidad de aquellos procesos o perspectivas que ponían en discusión el orden establecido (asociándolo a lo “patológico”).<sup>63</sup> Hacia mediados del siglo XIX estos planteos fueron recuperados y apropiados desde diversas narrativas por los pensadores locales, cuyos planteos componen un amplio abanico de posiciones que se construyeron al calor de los intensos cambios que se estaban dando en la configuración de la vida cotidiana en nuestro país, tanto por quienes participan en los debates políticos de la época como por aquellos que tenían a su cargo la construcción y el sostenimiento de un sistema de educación destinado al conjunto de la población.

Las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX estuvieron signadas por el establecimiento de vínculos estrechos con los mercados internacionales –en particular los productos agrícolas en el mercado europeo–, la consolidación de una forma de control político ejercida por pocos sobre las mayorías –aquellos habilitados para participar activamente y por el fraude instalado como práctica política habitual– y,

---

<sup>63</sup> Lvovich y Bohoslavsky analizan los discursos políticos de las derechas en Chile y Argentina entre 1880 y 1945, e identifican procesos comunes y matices nacionales a ambos lados de la cordillera. Identifican que en el siglo XIX proliferan impugnaciones reaccionarias que se sustentan en el discurso científico.

además, por la transformación profunda de la estructura demográfica a partir de la llegada al país de una gran cantidad de inmigrantes europeos. Al mismo tiempo, se redefinieron los límites nacionales y se ocupó militarmente el territorio que hoy conocemos como Argentina. Las tierras de la Patagonia y del Chaco fueron expropiadas a sus ocupantes –principalmente indígenas pero también colonos que se habían asentado en ellas– y aquellos que sobrevivieron se vieron obligados a reubicarse en otros lugares, centralmente ocupados como mano de obra para el sector azucarero en acelerado proceso de industrialización.

Este apartado se detiene en cómo fueron construidos estos “Otros” en la mirada de quienes ocupaban posiciones hegemónicas y advierten, con percepciones heterogéneas el advenimiento de cambios de envergadura en las formas de socialización y vida cotidiana, al calor de los acelerados procesos de modernización. Interesa re-visitarse, además, los planteos de intelectuales de las élites que recuperaron, explícitamente o no, perspectivas racializadas para explicar la vida social y las perspectivas de la escolarización para la población en general y, en particular, para los niños de los pueblos indígenas y migrantes. Existe cierto consenso en los debates de la teoría social contemporánea en torno a considerar al concepto de “raza” como construcción histórica. Tal como señalan Arias y Restrepo (2010), los conceptos raciales son construcciones históricas que han dado lugar a diversas articulaciones, que desbordan los contornos del “racismo científico” y su reificación en el determinismo biológico de finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Segato (2007) plantea que la raza fue una invención que permitió biologizar culturas. Este proceso estuvo en manos de un conjunto de pueblos que, en ese mismo gesto, construyeron a los “Otros” y, a la vez, en ese mismo acto, se construyeron a sí mismos. Al tiempo que se inventa al “indio”, al “mestizo”, al “mulato”, al “negro”, se le da entidad al “español”, al “europeo”, al “argentino”.

Algunos textos, como el que se sigue, de De la Cadena, analizan como se construyeron argumentos que utilizaron explicaciones con contenidos racistas y fenotípicos para justificar el orden social que se pretendía construir.

El concepto moderno de raza no surge sin antecedentes, quizá debo advertir, para evitar malos entendidos, que proponer la retrospectiva analítica no quiere decir estudiar la raza “en el pasado” –quiere decir que

para analizar sus valores presentes tenemos que tener en cuenta las tensiones que la sostienen—. Estas no ocurren solo en el presente: tampoco son resultado de resoluciones estables (científicas o legas). Resultan de políticas conceptuales de larga duración. Las tensiones semánticas que ofrecen “raza” a las políticas públicas, a las relaciones sociales y a nuestros análisis, son resultado de discusiones y prácticas organizadas por relaciones de poder que afectan a su conceptualización” (De la Cadena, 2009: 14-15).

Se pueden distinguir, en los debates de los últimos años, diversas posiciones acerca de cuáles serán los procesos sociales más amplios con los que se asocian los conceptos de raza y racismo. Algunos los vinculan a los procesos de diferenciación y jerarquización de la fuerza de trabajo y, concomitantemente, a la inferiorización de poblaciones en el marco de la emergencia y consolidación del mundo capitalista. El racismo, en esta perspectiva, “fue la justificación ideológica de la jerarquización de la fuerza de trabajo y de la distribución sumariamente desigual de las recompensas” (Wallerstein, 1988: 68), que avaló desigualdades profundas.

Quijano a su vez señala que:

La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizá se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos (...) Y en la medida en que tales relaciones que se estaban configurando fueron relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población” (Quijano, 2003: 202).

Arias y Restrepo (2010) analizan las perspectivas que difieren con Quijano en

torno a la centralidad atribuida a los rasgos fenotípicos. Si para este último las diferencias fenotípicas fueron centrales, para otros como Walter Mignolo, Marisol de la Cadena, Rita Segato, Peter Wade, Julio Arias y Eduardo Restrepo, lo que ha resultado central fue la operación de inferiorización de las diferencias, proceso que puede estar o no articulado con el color de piel u otros aspectos fenotípicos. Mignolo realiza una serie de señalamientos que resultan centrales: por un lado, pueden existir clasificaciones raciales que no refieran a la palabra “raza” o incluso que precedan a que la categoría misma existiera como tal. En 2001, este autor señala:

Deberíamos observar, al pasar, que la categoría de raza no existía en el siglo XVI y que las personas se clasificaban de acuerdo a su religión. Sin embargo, el principio de base era racial. La “pureza de sangre” que sirvió para establecer la dimensión y los límites entre moros y judíos era religiosa, pero en realidad se basaba en una “evidencia” biológica. En el siglo XX, cuando la ciencia desplazó a la religión, la clasificación pasó del paradigma de la “mezcla de sangre” al del “color de la piel”. A pesar de las distintas configuraciones, el paradigma esencial del mundo moderno/colonial para la clasificación epistemológica de las gentes estaba basado en distinciones raciales, ya que fuera piel o sangre, los rasgos discriminadores eran siempre físicos (Mignolo, 2001: 170).

De la Cadena señala que a mediados del siglo XVIII se utilizaban los colores y las geografías para clasificar grupos humanos<sup>64</sup>, se hablaba de raza y de color “negro”, como otros modos de nombrar y clasificar a los sujetos pero estas debieron de ser bastante móviles y de utilización diversa. Coloca, a su vez, distintas situaciones en las que ha quedado registro de las dificultades que se encuentran para distinguir a unos de otros, y como además del color de piel, la reputación era tenida en cuenta. Afirma, recuperando los aportes de Anne Marie Losonczy cuando describe las sensibilidades

---

<sup>64</sup> Carl Linneaus (1707-1778) fue un médico y naturalista sueco que se formó en botánica. En 1735 publicó *Systema Naturae*, obra en la que instala una nomenclatura binomial (género y especie) para la clasificación de las especies, distinguiendo el reino animal del *plantae*. Johann Blumenbach (1752-1840) era alemán y médico, fisiólogo, naturalista. Basó su clasificación de las razas humanas en el análisis craneométrico distinguiendo *mongólicos o amarillos, americanos o rojos, caucásicos o blancos, malayos o pardos, eleópicos o negros*. Sostuvo la igualdad entre las razas y explicó las variaciones por adaptaciones climáticas.

clasificadoras en Hispanoamérica, que “lo que ocurrió fue que la “certidumbre fenotípica” y su manera de clasificar ganaron la carrera universalista, e invocando la filosofía, se ubicó como la manera de clasificar a la humanidad, y se negó el estatus de conocimiento a otras categorías clasificatorias” (De la Cadena, 2007: 23).

Sin duda, para el pensamiento filosófico de la época la cuestión fenotípica era central. Kant consideraba al color de piel como evidencia de la ubicación racial de la persona “ese sujeto era negro de pies a cabeza, prueba clara de que lo que decía era una estupidez” (Kant, citado por Chukwudi, 1997: 97).

Sin embargo, en América Latina se construyeron significados locales donde la cuestión del color de piel siguió combinándose de múltiples formas con cuestiones vinculadas a la reputación de las personas. De la Cadena, analizando esta cuestión indicará: “En las taxonomías latinoamericanas el fenotipo entra y sale; la blancura se puede adquirir a través de procesos sociales” (2007: 23) aunque la flexibilidad no sea la misma para los diferentes fenotipos.

Para algunos de estos autores, el color de la piel o la pureza de la sangre no eran necesariamente biológicos ni naturalmente fenotipos sino productos de la misma cultura. La inferiorización de los “Otros” –llegando a considerarlos no humanos– no era solo articulada mediante criterios biológicos en América Latina sino como señala Wade (2008), en muchos casos fueron criterios culturales los que constituyeron estas clasificaciones. Este proceso fue conceptualizado por Maldonado Torres como la “deshumanización racial de la modernidad” (Maldonado Torres, 2007: 133), donde “ya no será la agresión o la oposición de enemigos sino la “raza” la que justifique ya no temporal sino la perpetua servidumbre, esclavitud y violación corporal de los sujetos racializados” (2007: 140).

La biología y la cultura fueron fuentes de legitimación de debates de la época. La raza resultó fuente de legitimación de exclusiones que no solo tuvieron como asidero el color de la piel o la “pureza de la sangre” sino que responden a razones geopolíticas locales, nacionales e internacionales. La configuración de naciones homogéneas encontró en la raza una categoría que resultó de utilidad y en la escuela un espacio de apropiación y construcción de significados específicos. Interesa analizar como los discursos sociales, políticos y pedagógicos que situaron a la “raza” en un espacio central, también, en ese mismo acto, situaron a la escuela y a sus proyectos político-

pedagógicos como estratégicos en su abordaje.

La noción de raza fue relevante en el debate europeo del siglo XIX y principios del siglo XX, antes de que se consolidaran regímenes totalitarios como el nazismo. Tal como analiza Wieviorka, el concepto de raza fue utilizado para explicar las formas de organización social o sus tentativas de modificación, y en distintos momentos históricos, se ha hecho de ella un principio explicativo de la vida social y, sobre todo, de la historia (1992: 30). Las perspectivas sobre el concepto de “raza” en el debate europeo de fines del siglo XIX estuvieron presentes en los enfoques que asumieron los intelectuales latinoamericanos de las élites y, es al calor de aquellos debates y sus relocalizaciones, que se construyeron los argumentos acerca de los sentidos de los sistemas de educación latinoamericanos.

El concepto de raza tuvo importantes desarrollos durante el siglo XIX y en sus elaboraciones participaron filósofos, teólogos, sociólogos, historiadores, fisiólogos, anatomistas, viajeros, pedagogos, escritores. Las indagaciones que emprenden son diversas. Tal como releva Wieviorka, Renan indaga en los orígenes arios de Occidente, elaborando una explicación en la que opone arios a semitas, considerando a los primeros como nítidamente superiores; Le Bon<sup>65</sup> en su obra *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, publicada en Francia a fines del siglo XIX, señala que hay razas superiores –indoeuropeas–, intermedias –chinos y países semíticos– e inferiores –razas primitivas– y advierte sobre los riesgos de las demandas de aquellos considerados dentro de los “inferiores” ante los procesos de masificación social.

En la perspectiva de Marta Casaús Aarhus, las teorías raciales europeas se erigen en el marco del surgimiento del darwinismo social y dio lugar a explicaciones pseudo científicas de la desigualdad social y las inequidades en términos de inferiores y superiores (2010: 14). Tal como analizan Lvovich y Bohoslavsky, de Europa Occidental llegaron las propagandas anarquistas y las teorías sociales preocupadas por el fenómeno de las multitudes urbanas, que en la perspectiva de algunos de sus máximos exponentes como Le Bon fueron consideradas, “puro cuerpo y emoción, impulsivas e irracionales, sensibles solo a los estímulos burdos y sanguinarios y desconocedoras de sus

---

<sup>65</sup> El francés Gustave Le Bon (1841-1931), médico, psicólogo y sociólogo, desarrolló una explicación sobre las sociedades ante procesos de masificación, que se expusieron principalmente en su famoso libro *Psicología de las masas. Estudio sobre la psicología de las multitudes*, publicado por primera vez en 1895.

verdaderos intereses” (2009: 4).

Gustav Le Bon en *La era de las masas*, señalaba:

Hoy en día los reclamos de las masas se están volviendo cada vez más claramente definidos y significan nada menos que la determinación de destruir completamente a la sociedad tal como esta existe actualmente, con vista a hacerla retroceder a ese primitivo comunismo que fue la condición normal de todos los grupos humanos antes de los albores de la civilización. Las exigencias se refieren a limitación de las horas de trabajo, nacionalización de las minas, ferrocarriles, fábricas y el suelo; la igualitaria distribución de todos los productos, la eliminación de todas las clases superiores en beneficio de las clases populares, etc.

Poco adaptadas a razonar, las masas, por el contrario, son rápidas para actuar. Como resultado de su actual organización, su fuerza se ha vuelto inmensa. Los dogmas a cuyo nacimiento estamos asistiendo pronto tendrán la potencia de antiguos dogmas, es decir: la fuerza tiránica y soberana que concede estar más allá de toda discusión. El derecho divino de las masas está a punto de reemplazar al derecho divino de los reyes” (Le Bon, 2005).

Gobineau, descendiente de una familia noble, elaboró una teoría que procura justificar la superioridad de su propio grupo de pertenencia. Sostuvo que las razas eran congénitamente desiguales, siendo los “blancos” –que en su perspectiva eran los arios– creadores del “estado de civilización”. Señaló que solo el mestizaje podría modificar esas marcas innatas y, advirtió que en tanto esto sucediera, el riesgo era degeneración de las razas por la mezcla. A partir de allí perfiló un oscuro horizonte al entender que para el progreso de los pueblos es necesario que “absorbieran” otros pueblos o naciones, pero en ese acto quedaban expuestos a la mezcla y, a partir de allí, a su ruina.

Hegel, en la *Fenomenología del espíritu* (1966) abordó esta controversia ubicando, en función de las razas, a unos humanos más cerca de la naturaleza y a otros más cerca de la cultura (espíritu). Los primeros eran dominados por la naturaleza y los segundos logran dominarla. Pese a este intento, esta solución no logra que la raza produzca una separación nítida entre naturaleza y cultura.

Desde los debates de la antropología, Franz Boas discutió algunas de las premisas de la época –sostenidas por Gobineau, Gumpłowicz, Agassis, Klemm, entre otros– señalando que aunque las diferencias físicas resultaran evidentes, esto no era suficiente para que no pudieran llegar a alcanzar formas “superiores de cultura”. Su preocupación se centraba en discutir las ideas de sentido común en torno a las diferencias y su carácter innato, al tiempo que construir un saber legitimado sobre el tema. En *Cuestiones fundamentales de antropología cultural*, publicado por primera vez en 1911 con el título de *The mind of Primitive man*, apuntaba:

Estamos habituados a hablar de razas primitivas y culturas primitivas, como si ambas estuvieran necesariamente relacionadas. No solo creemos que hay una estrecha relación entre raza y cultura, sino que estamos dispuestos a sostener la superioridad de nuestra raza sobre las demás. Las causas de esta actitud provienen de nuestra experiencia diaria. La forma corporal tiene un valor estético (...). El aislamiento racial de Europa y la separación social de las razas de América ha favorecido el desarrollo de la así llamada aversión “intuitiva” a los tipos extranjeros, que se basa en gran parte en el sentimiento de una fundamental diferencia de la forma corporal de nuestra propia raza (Boas, 1964: 19-20).

Su preocupación fue mostrar que raza y cultura eran cuestiones de órdenes diferentes y que la primera era del dominio de la biología, mientras la segunda era propia de la antropología. La raza era aquello inamovible, fijo, inmutable. La cultura, en cambio, se construye como el concepto dinámico, contrapuesto al de raza, la otra cara de la moneda. Lo que es raza no es cultura y lo que es cultura no es raza. En esta operación de asociación por el hecho de ser conceptos antagónicos, se socavaron las bases biológicas de las perspectivas teóricas sobre la raza. A la vez, ambos conceptos por antagónicos están asociados, son antitéticos y sostienen una matriz de pensamiento racista-culturalista (Arias y Restrepo, 2010). Como señalan Wade (2000), Arias y Restrepo (2010), Visweswaran (1998), entre otros, uno de los problemas es que en esta perspectiva, la biología no es pensada como una construcción social, cultural e histórica.

Así, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se desarrolló



un debate intenso sobre si la raza es determinante o no de las posibilidades de los sujetos, si es explicación suficiente para pensar las asimetrías sociales y culturales, pero como no se pone en jaque la matriz colonial y etnocéntrica del pensamiento occidental, no se discuten las jerarquías racializadas, donde los europeos, blancos, ocupan una posición privilegiada y los “Otros” aparecen identificados negativamente.

Algunos autores (De la Cadena, 2009; Wade, 2000) señalan que el concepto de raza fue parte de la estrategia de secularización de la vida, más allá de los alcances de la fe y de la iglesia. Bruno Latour (2007) señala que la separación en dos regímenes, el de la naturaleza –que incluye a plantas, animales, minerales y a las fuerzas químicas y físicas– y el de la cultura –donde están los hombres, la historia, la política y el conocimiento– contribuyó, en tanto perspectiva, a la producción de la modernidad.

El orden que se propuso instalar a fines del siglo XIX y principios del XX produjo jerarquizaciones que se anclaron en argumentos biologicistas que recurrieron a explicaciones ambientales, como también hubo otras perspectivas que las discutieron. Sostuvieron que raza y cultura crean dos categorías que referían a procesos diferentes. En general las primeras, informadas por discursos médicos y jurídicos, tuvieron más presencia en los discursos pedagógicos argentinos. Los postulados que señalaron que raza y cultura eran dos fenómenos de distintos orden no tuvieron el mismo peso en intelectuales y pedagogos en Argentina.

## **1.2. Pueblos indígenas y migrantes en las perspectivas de los intelectuales latinoamericanos y argentinos**

El arco de posiciones sobre los pueblos indígenas y migrantes que habitaban el territorio latinoamericano, sostenido por intelectuales latinoamericanos que gravitaron en el pensamiento de la época fue amplio. En tanto las realidades nacionales fueron disímiles, hubo quienes sostuvieron planteos que se anclaron –como veremos en el último apartado– aun con posiciones muy divergentes, en premisas racializadas y quiénes construyeron y desarrollaron argumentos que pusieron en jaque algunas de estas premisas. Unos y otros postulados pesaron en quienes participaron, desde distintos espacios públicos, en la construcción de los sistemas de educación públicos.

Las vertientes comtianas y spencerianas del positivismo influyeron de manera relevante en el pensamiento latinoamericano muy compenetrado con el darwinismo social. Los intelectuales latinoamericanos fueron asiduos lectores de Gustave Le Bon, Hippolyte Taine, Arthur de Gobineau, Ernst Renan, Francis Galton. Sus postulados fueron retomados en parte y recreados también a la hora de pensar las situaciones que se presentaban en el continente americano y en los contextos del surgimiento de cada uno de los estados nacionales. Casaús Arzú (2010) señala que hubo dos tradiciones: una, *degeneracionista nordiana o lombrosiana* que consideraba que la degeneración genética era irreversible, inspirada en los postulados de Nordau, Gobineau y Lombroso, y otra, a la que denomina *regeneracionistas hispanos*, más vinculados al krausopositivismo que encontraba que había formas de remedio a la degeneración por medio de la educación pública y moral del pueblo, ambas tuvieron mucha incidencia en América Latina.

Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), Estanislao Zeballos (1854-1923), José Enrique Rodó (1871-1916), Carlos Octavio Bunge (1875-1918), Víctor Mercante (1879-1934), José María Ramos Mejía (1849-1914), José Ingenieros (1877-1925) y Francisco Oliveira Viana (1883-1951), entre otros, construyeron y sostuvieron postulados racialistas<sup>66</sup> sobre los pueblos indígenas y migrantes, vinculando raza y nación, aunque con matices relevantes entre ellos en las maneras de pensarlos. Hubo otras perspectivas que reivindicaron a los pueblos indígenas en la construcción nacional, encontradas con las anteriores, como las de Franz Tamayo (1879-1956), José Martí (1853-1895), Manuel Ugarte (1874-1951), Pío Jaramillo Alvarado (1884-1968) y Luis Valcarcel (1891-1987). Siguiendo el análisis de Casaús Arzú (2005), si bien algunos pensadores sostuvieron perspectivas racialistas, hicieron una defensa a ultranza de los indígenas y sus derechos. Así se destacaron Gabriela Mistral (1889-1957), José Vasconcelos (1882-1959), Alberto Masferrer (1868-1932), José María Arguedas (1911-1969) y Gilberto Freyre (1900-1987). Imbuidos por corrientes espiritualistas, orientalistas y nativistas, articuladas al pensamiento socialista y anarquista (Devés Valdés y Melgar Bao, 1999) y por los debates de la teosofía, el socialismo, indigenismo

---

<sup>66</sup> Todorov (1991) distingue *racismo* –un comportamiento caracterizado por el odio o menosprecio a personas que tienen características físicas– de *racialismo*, que remite a una doctrina que puede ser o no racista. En este análisis identifica cinco proposiciones del racialismo que suelen aparecer en mayor o menor medida: a) la afirmación sobre la existencia de las razas; b) el establecimiento de una correlación entre aspectos físicos y características morales en tanto las diferencias físicas supondrían diferencias culturales; c) la acción del grupo sobre el individuo; d) jerarquía única de valores etnocéntricos; y e) una política fundada en el saber científico.

y el vitalismo, partieron del supuesto de que era posible la igualdad en la diversidad, abriendo un intersticio relevante en el pensamiento latinoamericano. Esta perspectiva retomaba el planteo teosófico de los estudios comparados entre religiones, los que “no hacían distinciones entre las razas y el género humano [y] partía del supuesto de que era en la sociedad donde se generaban las desigualdades entre las razas y los géneros, pero estas diferencias no se producían en el espíritu, donde las razas se encontraban en plano de unidad e igualdad” (Casaús Arzú, 2010: 31).

Muchos intelectuales de América Latina fueron receptivos de los planteos europeos sobre los pueblos indígenas y migrantes. Interesa analizar cómo se fueron urdiendo los postulados sobre las alteridades en la trama latinoamericana y argentina, a donde estos planteos llegan muy tempranamente –a pesar de no ser de los países con más presencia indígena–, primero influidos por el positivismo de raíz spenceriana y más tarde, por aquellas vertientes que hacen foco en los determinismos psicológicos y medioambientales (Hale, 2002; Casaús Arzú, 2010).<sup>67</sup> Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX en Argentina, Bolivia, Brasil, México y Perú fue central la influencia del positivismo, del darwinismo social, en clave de los postulados de Le Bon, Taine, Gobbinau, Renan y Galton (Barrera, 1979; Hale, 2002). La mirada se detiene en tres de ellos: Domingo F. Sarmiento, Carlos O. Bunge y José Ingenieros, porque fueron referentes relevantes de la época.

La influencia de Gobbineau, Taine y Lebon fue muy intensa en Argentina, y puede identificarse en las obras de Sarmiento, *Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga y aspecto físico, costumbres y hábitos de la Argentina* (1845) y *Conflictos y armonía de las razas* (1883); de Carlos Octavio Bunge, en su estudio de psicología social, *Nuestra América* (1903) y en los trabajos de José Ingenieros, *Sociología Argentina* (1913) y el prólogo de *Nuestra América* a la edición de 1926.

En América Latina el primero en construir argumentos con sustento en teorías positivistas que enfatizaron en la jeraquización racial fue Sarmiento. En su perspectiva, desplegada en *Conflicto y armonía de las razas*, los conflictos tenían su origen en la “herencia genética de las razas y los problemas del mestizaje entre razas inferiores” eran

---

<sup>67</sup> Charles Hale señala que el positivismo en su vertiente filosófica “es una teoría del conocimiento, en la cual el método científico representa el único modo de conocer que tiene el hombre (...). Esta teoría del conocimiento no era nueva en el siglo XIX, lo único novedoso era su formulación sistemática y el propio término *positivismo*” (2002: 14), ambos acuñados por August Comte en el *Cours de Philosophie Positiv* (1830-1914).

irreversibles y causa del atraso (Casaús Araúz, 2010: 20). La *falta de armonía racial* y el *problema del indio* fueron entendidos como parte de los temas a considerar cuando se analizaba la cuestión nacional. La mezcla entre indígenas y españoles en su perspectiva, que luego es retomada por diversos intelectuales de la época, produjo una raza degradada y salvaje. Ante ese diagnóstico, y retomando a Le Bon, la opción que veía era regenerar “la sangre hispano-indígena con abundante transfusión de sangre nueva, de clase blanca” (Sarmiento, 1915: 87).

Hacia mediados del siglo XIX, Alberdi y Sarmiento, que sostenían profundas disidencias en la mirada de los procesos sociales y políticos de la época, coincidieron en señalar sus dudas sobre las chances efectivas de los sistemas de educación con la población indígena. Las consideraciones de Alberdi sobre esta y sus posibilidades de inserción social y educativa fueron taxativas: “Haced pasar al roto, el gaucho, el cholo, unidad elemental de nuestras masas populares por todas las transformaciones del mejor sistema de instrucción: en cien años no haréis de él un obrero inglés que trabaja, consume y vive digna y confortablemente” (Alberdi, 1964: 83).

Sarmiento, entonces, señalaba:

¿Lograremos exterminar los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa calaña no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso. Su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado (Sarmiento, 1844: 27; 1857 y 1879).

En *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina* (1852), Alberdi expuso su posición: “En América todo lo que no es europeo es bárbaro: no hay más división que esta” (1964: 83) sosteniendo así el antagonismo entre civilización o barbarie sobre el que se estructurará el sistema educativo argentino.

Carlos O. Bunge, imbuido de los postulados positivistas hegemónicos en Buenos

Aires en aquella época, sostuvo una visión fatalista sobre el devenir de los pueblos latinoamericanos (Díaz, 2012: 56). Entendía que negros y mulatos carecían de *aspirabilidad*, es decir, de la posibilidad de evolución ilimitada, de la que eran portadoras las razas superiores, y esto había tornado comprensible la conquista y la esclavitud. En *Nuestra América* (1903), retomó los postulados de Le Bon y los combinó con los de Taine y Renan. Entendió que la falta de progreso se debía a la herencia psicológica y a la mezcla de razas degradadas. Los hispanoamericanos tenían tres razas y por esto eran inmaduros, perezosos y arrogantes, idea que retoma José Ingenieros, adjudicándoles la pereza y la indolencia a los indígenas: “El indio puro que vive oculto en sus bosque, tiende hoy a desaparecer, avergonzado, corrido, ofuscado, aniquilado por la civilización. No conoce de ella más que sus venenos, la miseria, la guerra, la cárcel, el alcohol y tabaco le debilitan e intoxican, hasta producir la muerte de la especie, su disolución por degeneración” (Bunge, 1903: 126).

En su perspectiva, la naturaleza contribuía a través de pestes y hambrunas, a la selección de la especie: “El alcoholismo, la viruela y la tuberculosis –¡Benditos sean!– han diezmando a la población indígena y africana de la provincia capital, depurando sus elementos étnicos, europeizándolos, españolizándolos” (Bunge, 1903: 160).

El mestizaje para Bunge generaba sujetos primitivos y los criollos no estaban ni estarían a la altura de los europeos. La salida a esta situación era que las élites se abocaran a “civilizar y europeizar mediante el trabajo”, que eran la contracara de la pereza propia de los mulatos, indígenas y negros. Este pensamiento no se aleja de otros de la época, influidos por el degeneracionismo francés, que como Arguedas señalaba:

El cholo en Bolivia, Perú, Colombia, el roto en Chile, el gaucho de la Argentina y del Uruguay, etc., son una clase de gentes híbridas, sometidas ya a un proceso de lenta selección pero que todavía no alcanzan a eliminar de sí las taras de su estirpe porque el problema de su modificación aún permanece latente en muchos países, siendo ese, por su magnitud, la primordial labor educativa (Arguedas, 1937: 58).

En palabras de Funes y Ansaldi (1994: 204): “Es el tratamiento del mestizaje

donde las raciologías de fin de siglo evidencian sus núcleos temáticos más fuertes: hibridismo, atavismo, primitivismo, degeneración y selección”.

Entre 1900 y 1915, José Ingenieros desplegó su pensamiento sobre la relación entre raza y nación, siendo *Sociología argentina* la obra que expresó con más claridad su perspectiva centrada en la existencia de razas inferiores y razas superiores, blancas. El rumbo de las nacionalidades para él se construía en la articulación entre extensión del territorio, climas, riqueza natural y raza, lo que situaba a la Argentina en una posición privilegiada ante el imperialismo, al que se opuso.

En 1915, en un trabajo que denominó *La formación de una raza argentina*, sostuvo que el Río de la Plata era un “centro de irradiación de una futura raza neo-latina que se está formando en la zona templada de Sud América” (Ingenieros, 1961: 48).

Las migraciones que coincidieron en este territorio contribuyeron, en su mirada, a la formación de una nueva raza que sustituiría a otras en términos de una “sociedad homogénea cuyas costumbres e ideales permiten diferenciarla de otras que coexisten con ella en el tiempo y la limitan en el espacio” (Ingenieros, 1961: 246-247).

Su posición, informada por el pensamiento de José María Ramos Mejía, de quien había sido alumno en la Facultad de Medicina, era que solo se desarrollaría esta nueva raza en las zonas de climas templados a donde la *raza blanca* se adaptaba sin dificultades. El resto de América, con sus climas cálidos, era propicia para las *razas cobrizas*, indígenas y *menos civilizadas*. Para él, las razas indígenas eran ajenas a la nacionalidad argentina, “los restos indígenas se encontraban refugiados en zonas que de hecho eran ajenas a la nacionalidad, aun cuando habitasen el mismo territorio político” (Ingenieros, 1961: 50).

En la perspectiva de María Beatriz Schiffino, la posición de José Ingenieros era diferente de las de Ricardo Rojas y de Carlos O. Bunge en *Nuestra América* (1903), en tanto no compartía la idea de que el país fuera entendido en clave de *crisol de razas*. Para él, lo *argentino* debía pensarse en clave de futuro y no mirando el pasado. La pertenencia a la nacionalidad se jugaba en términos de adhesión a la cultura y la civilización, de construcción de una *sociedad homogénea* y allí los indígenas quedaban por fuera de cualquier posibilidad de integración (Schiffino, 2013).

A su vez, Ingenieros distinguía entre los inmigrantes a quienes podían contribuir a

la construcción de esa nueva nacionalidad de los que no por ser antisociales, propuso formas de segregación de parte de los recién llegados (Terán, 2000). Cabe destacar que José Ingenieros, que tenía un pasado de militancia socialista, se opuso tajantemente a la Ley de Residencias (1902) por considerarla restrictiva de la inmigración. El extranjero debía ser pensado no como amenaza sino como factor determinante de las posibilidades de progreso. Se diferenciaba del planteo de Gobineau de la degeneración racial por la hibridación y sostuvo, en cambio, que esta debía pensarse como evolución, en tanto propagación de la raza blanca, su cultura y civilización.

La vida cotidiana de las grandes ciudades argentinas a fines del siglo XIX y principios del XX se modificó con el advenimiento de innovaciones tecnológicas a un ritmo intenso. Si esto en algunos produjo cierto entusiasmo, para otros constituyó una preocupación y una señal de alerta ante la convicción de la proximidad de tiempos difíciles. Oscar Terán (2008), al analizar las posiciones de intelectuales argentinos frente a la modernización, señala que si en algunos hubo fascinación y certeza sobre el inicio de un ciclo de progreso indefinido, para otros estos cambios fueron la cara visible de un orden que se desarticulaba y se propusieron intentar restablecer. La llegada de importantes flujos migratorios, principalmente hacia las ciudades, intensificó la percepción de los integrantes de las élites locales de estar ante un tiempo en que las reglas parecían redefinirse.

En aquel contexto de grandes cambios en las ciudades más populosas, los estados nacionales se propusieron homogeneizar a la población, entendiendo por esto “forzar una cierta uniformidad cultural, social y biológica que se creía necesaria para garantizar la “unidad nacional” (Lenton, 2004: 1). Así se procuró la destrucción de aquellas formas de vida y elementos considerados diferentes del patrón uniforme que se propuso construir. Indígenas y migrantes fueron, en esa trama, objeto de intervenciones estatales destinadas a reconfigurar aquellos atributos que se visualizaron como disruptivos u opuestos a aquello construido como deseable y, en caso de que esto no fuera posible, a la producción de exclusiones por diferentes medios.

En la construcción del Estado nacional la *cuestión indígena y migrante* apareció como un tema relevante en los debates políticos y constituyeron la agenda legislativa de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. La Constitución Nacional de 1853 conjugó “el trato pacífico con los indios” con la “conversión al catolicismo” (Art. 67

inc. 15). Al tiempo dispuso que: “el Gobierno Federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias e introducir y enseñar las ciencias y las artes” (Art. 25). A partir de allí se delimitó el campo dentro del que se debatió sobre estos temas, asumiendo una perspectiva asimilacionista y evangelizadora para los pueblos indígenas y de convocatoria para la inmigración de ultramar, cuestión que se matizará durante el siglo XX. La escuela fue considerada clave para incluir a un común a aquellos sectores considerados “educables”. Tal como señala Pineau (1997), se esperó que sectores urbanos, gauchos, inmigrantes, “indios amigos”, entre otros, dejaran de lado sus repertorios culturales para incorporarse a los propios de la *nación argentina*.

En nuestro país, los discursos fundantes de la escolarización se han construido imaginariamente definiendo un contraste nítido entre civilización y barbarie –categoría que condensó a indígenas, migrantes y otros sujetos “Otros”–: culto y popular; conocimiento e ignorancia; normal y anormal; capacidad y discapacidad; lo masculino y lo femenino; lo homosexual y lo heterosexual, entre otros pares dicotómicos. Entre estos términos se establecieron tensiones jerarquizadas, dando por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales) (Díaz, 2003; Diez, Martínez, Thisted y Villa 2007).

Puiggrós en este sentido señala:

El extranjero, judío, tano, ruso, gallego seguidos de diversos epítetos, sería tratado con procedimientos de clasificación semejantes a los utilizados antes con nativos y luego con los “cabecitas negras”. El racismo, cuidadosamente acariciado por la oligarquía, impregnó a todas las capas sociales, sirviendo para el enfrentamiento y fragmentación de los sectores subalternos entre sí. Penetró el lenguaje pedagógico y es aún hoy uno de los elementos determinantes de las distinciones educativas que producen circuitos desiguales de escolarización y distribución de la cultura (1996: 105).

Muchos de los planteos de intelectuales y funcionarios de fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX se articularon en lo que Terán (2008) denominó movimiento



positivista argentino que albergó posiciones disímiles –vitalismo, decadentismo o espiritualismo moderno– y fue la matriz ideológica dominante entre 1880 y 1910, momento en el que se definieron atributos y normas para la organización de los sistemas de educación que perduraron casi un siglo. La vigencia del positivismo argentino fue contemporánea a la instauración de los ideales de “orden y progreso”, que aconteció en tiempos convulsionados. Tal como señala Enrique Marí, la filosofía positivista fue al mismo tiempo “producto y remedio de una época turbada” (1985: 159-160).

La apropiación local de la categoría *raza* puso sobre la mesa las tensiones que generaba su uso a la hora de entender la situación nacional y, eventualmente, proponer líneas de acción política. Tal como señala Marcela Nari, “Los positivistas estaban entre dos fuegos: intentaban evacuar, por un lado los temores de retorno al régimen colonial; por otro, las incertidumbres del porvenir” (1999: 346). La difusión del evolucionismo y el darwinismo, la estrecha relación entre ciencias naturales y ciencias sociales, y entre estas y la dinámica política constituyeron la escena en la que el concepto de *raza* ganó espacio en Argentina. Este era a la vez, reconocido en medios científicos y utilizado popularmente, incluso antes de que circulara en círculos académicos. Fue retomado por el pensamiento científicista pero también por perspectivas que cubrían un amplio arco de posiciones que abarcaba desde la antropología física, –que trabajaba con estereotipos, la pigmentación de la piel, fenotipos– hasta vertientes vinculadas a lo histórico-cultural, en clave de tradiciones, espíritus o conformación de los pueblos. Cabe aclarar que no todos los usos de *raza* supusieron perspectivas racistas, en clave de Todorov (1991).

Como ya se señaló, Argentina fue pionera en la introducción del pensamiento positivista racialista, que también se afincó en otros países latinoamericanos. Alcides Arguedas (1879-1946), en Bolivia, y Miguel Ángel Asturias (1899-1974), en Guatemala, fueron asiduos lectores de Le Bon, Nordau y Taine, y también fue influida por el pensamiento de Carlos O. Bunge. Arguedas en *Pueblo enfermo* (1979 [1909]) suscribía la idea de que la herencia y la geografía produjeron el estado de “languidez y decadencia” del pueblo (Arguedas, 1979: 268 [1909]). Señalaba que la América morena terminaría *languideciendo y desapareciendo* como pueblo y como raza. Suscribía perspectivas del degeneracionismo francés y no avizoraba ninguna perspectiva de salida: ni la educación, ni la hibridación ni la inmigración. Ambos integraron, desde el análisis de Casaús Arzú (2010, 2014), el grupo de los intelectuales de la Generación de

1920 que suscribieron las teorías degeneracionistas francesas (Samoaya Chinchilla y Federico Mora, entre otros). Para ellos, las razas mestizas habían devenido degeneradas por la hibridación, que inexorablemente llevaba a la decadencia. Según Asturias, quien luego fue galardonado con el Premio Nobel de Literatura, el indio “es fanático, toxicómano y cruel”, lo que dejaba al descubierto el producto de la mezcla de sangres. Samayoa Chinchilla, también guatemalteco, destacaba en la misma línea, la incapacidad psicológica para que los indígenas se sumaran a la civilización. Federico Mora, en cambio, guatemalteco que había estudiado medicina y psiquiatría en Francia, se diferenciaba en tanto sostenía la posibilidad de la regeneración de la raza a través de la eugenesia, la educación y el higienismo (Casaús Arzú, 2014).

Algunos de los intelectuales, pasada la primera década del siglo XX, se pronunciaron reivindicando lo autóctono, entre ellos Franz Tamayo, José Martí, Manuel Ugarte, Pío Jaramillo Alvarado y Luis Valcarcel.

Manuel Ugarte en *El porvenir de la América Latina* (1911) realiza una lectura evolucionista, que se distingue de las perspectivas racialistas que se mencionaron anteriormente. En la perspectiva de Margarita Merbilhaá (2011), sus trabajos pertenecen a la generación siguiente a la José Ramos Mejía y José Ingenieros, que habían inaugurado la ciencia social argentina. Suscribió un planteo universalista que identificó a lo latinoamericano subrayando lo latino y en oposición a lo sajón, que se expresaba en Estados Unidos. A diferencia de las perspectivas racialistas positivistas, Ugarte no suscribe la idea de que el mestizaje de razas las ha empobrecido, y dejó de lado el determinismo biológico. La identidad nacional, en perspectiva de Manuel Ugarte incluye tanto al inmigrante como al mestizo.

Franz Tamayo consideraba, en Bolivia, que no había que negar las raíces indígenas y en *Creación de la pedagogía nacional* señalaba:

No porque seamos un compuesto o un producto de diferentes elementos étnicos debemos o podemos aceptar que no existe, tratándose de nosotros, carácter nacional. Desde que hay nación, esto es desde que hay un grupo humano que permanece en la historia y genera en la naturaleza dentro de un marco de condiciones especiales, propias y permanentes, entonces hay raza y entonces hay carácter nacional (1910: 35).

Reivindicaba a los indígenas y los describía, a partir de su propia experiencia vital en la relación con su madre, de ascendencia indígena y en las propiedades de su padre donde vivió gran parte de su infancia:

El indio es un deprimido aparente y un comprimido real. Guardaos de un desdoblamiento de fuerzas y un despliegue de actividad en el indio. No se puede poseer, entre otras cosas, la paciencia y la musculatura aymarás sin ser algo verdaderamente superior y extraordinario. La tierra excepcional ha hecho también una raza excepcional. Pero el indio calla, y este callar engaña a los necios (Tamayo, 1910: 160).

Consideraba que el Estado estaba en falta y lo denunciaba:

He aquí que en la actualidad de cosas que el Estado debe al indio y que el Estado rehúsa al indio está la instrucción primaria. (...) La instrucción primaria supone antes otra cuestión más trascendente, tal vez porque se refiere a la formación de nuestra nacionalidad misma: la difusión de la lengua española entre los indios, problema del que nadie habla ni encara seriamente. Para aprender a leer y escribir precisa saber antes hablar y comprender la lengua. Pero se dice o se pretende tácitamente que enseñando a leer y escribir, se enseña también la lengua española. (...) Ahora bien, la cuestión de alfabetismo indígena supone la de hispanización del indio; y esta, según nuestro entender y nuestras experiencias, sale, debe salir del marco estrictamente pedagógico, y caer de lleno en el terreno de las costumbres... La sola manera eficaz de difundir la lengua española entre los indios, es acercarlos de una manera constante y consciente, al elemento, no diremos español, pero que habla y posee normalmente, la lengua. Solo este contacto y este constante comercio pueden asegurar una gradual y segura difusión de la lengua. (...) La cuestión de instrucción primaria en Bolivia es una social y ética (Tamayo, 1910: 63-65).

Gabriela Mistral (1889-1957), poeta, maestra y diplomática chilena, analizaba las

percepciones sobre los indígenas que se construyeron desde distintos sectores, en *El tipo del indio americano*:

Una de las razones que dicta la repugnancia criolla a confesar el indio en nuestra sangre, uno de los orígenes de nuestro miedo de decirnos lealmente mestizos es la llamada “fealdad del indio”. Se la tiene como verdad sin vuelta, se ha aceptado como tres y dos son cinco. Corre a parejas con las otras frases en plomada: “El indio es perezoso” y “el indio es malo”. (...)

Debía haberse enseñado a los niños nuestros la belleza diferenciada y también opuesta de las razas. El ojo largo y estrecho consigue ser bello en el mongol, en tanto que en el caucásico envilece un poco el rostro; el color amarillento, que va de la paja a la badana, acentúa la delicadeza de la cara china, mientras que en la europea dice no más que cierta miseria sanguínea; el cabello crespo, que en el caucásico es una especie de corona gloriosa de la cabeza, en el mestizo se hace sospechoso de mulataje y le preferimos la mecha aplastada del indio (1932: 179).

José Vasconcelos publica en 1925 una obra emblemática, *La raza cósmica*, en la que despliega su particular perspectiva sobre las razas en América Latina. La *raza cósmica* viene a ser la quinta raza, fruto del mestizaje. Señalaba:

La quinta raza no pretenderá excluir a los blancos como no se propone excluir a ninguno de los demás pueblos; precisamente, la norma de su formación es el aprovechamiento de todas las capacidades para mayor integración de poder. No es la guerra contra el blanco nuestra mira, pero sí una guerra contra toda clase de predominio violento, lo mismo el del blanco que en su caso el del amarillo, si el Japón llegare a convertirse en amenaza continental. Por lo que hace al blanco y a su cultura, la quinta raza cuenta ya con ellos y todavía espera beneficios de su genio. La América Latina debe lo que es al europeo blanco y no va a renegar de él; al mismo norteamericano le debe gran parte de sus ferrocarriles, y puentes y empresas, y de igual suerte necesita de todas las otras razas. Sin embargo, aceptamos los ideales superiores del blanco, pero no su arrogancia; queremos brindarle, lo mismo

que a todas las gentes, una patria libre, en la que encuentre hogar y refugio, pero no una prolongación de sus conquistas. Los mismos blancos, descontentos del materialismo y de la injusticia social en que ha caído su raza, la cuarta raza, vendrán a nosotros para ayudar en la conquista de la libertad. Quizás entre todos los caracteres de la quinta raza predominen los caracteres del blanco, pero tal supremacía debe ser fruto de elección libre del gusto y no resultado de la violencia o de la presión económica (Vasconcelos, 1948: 21).

Al igual que otros pensadores de su época entendía que la raza era un atributo constitutivo, pero él no esperaba la eliminación ni dilución de lo que identificó como *distintas razas*, colocaba sus expectativas en el mestizaje y explicitaba los efectos complejos del *ejercicio de la violencia* y de la *presión económica*.

En este apartado el análisis se detuvo en las perspectivas de los intelectuales latinoamericanos sobre los pueblos indígenas y migrantes y como se articularon posiciones que, con matrices, frecuentemente estuvieron influidas por el positivismo científicista y abrevaron en argumentos racialistas, algunos con mayor y otros con menor convicción en la inmutabilidad de la herencia, cuestión que gravitó en los sentidos que le asignaron a la escolarización. También hubo explicaciones que se anclaron en atributos de la racialidad para reivindicar los aspectos constitutivos de los pueblos latinoamericanos. Algunos debates se centraron en qué suponía la presencia del mestizaje; otros, en las maneras de sostener los procesos de independencia de los países europeos con los que se habían sostenido relaciones coloniales, y a estos se agregaron quienes advertían sobre los nuevos procesos imperialistas que se esbozaban y tenían como protagonista a Estados Unidos.

### **1.3. De bárbaros a connacionales. Debates sobre las políticas públicas para los pueblos indígenas en los momentos de construcción del Estado Nación en la Argentina**

El período 1850-1870 fue de interacciones intensas y ricas entre criollos y pueblos indígenas, tanto en el plano legislativo, en la dinámica política en distintos espacios como en el plano educativo. Se discutió si debía dárseles acceso a la propiedad de la tierra, si era deseable la instalación de colonias y también se tomaron diferentes

decisiones sobre otros órdenes. En lo que respecta a la escolarización de estos pueblos las perspectivas fueron heterogéneas, los criollos y los diversos referentes indígenas debatieron y divergieron sobre las mejores maneras para la escolarización de las comunidades.

En 1863 el diputado Oroño, ex gobernador de Santa Fe, presentó el primer proyecto de ley para habilitar la expansión territorial. En 1867 se sanciona la Ley 215, que fijaba como línea de frontera el Río Negro –no realizó ninguna referencia a las fronteras de la zona norte–, que propuso la instalación de colonias indígenas y que permite advertir la intención de incorporar tierras que estaban en poder de pueblos indígenas soberanos. Esta no fue aplicada inmediatamente por diferentes motivos –por un lado, primero, la Guerra del Paraguay y conflictos internos luego requerían de fuerzas militares preparadas en el Litoral, y por otro, la demanda de presupuesto para llevar adelante el avance militar– y se promovieron distintos tratados de paz con algunos caciques que no se refrendaron en el Congreso Nacional y funcionaron como una manera de ganar tiempo (Ratto, 2011). La llegada de Roca al poder y el cambio en la política con respecto a los pueblos indígenas obstaculizó y revirtió estos procesos. Los indígenas pasaron a ser considerados en la perspectiva de la élite dirigente como obstáculos insalvables para el progreso y, aunque como veremos hubo algunas voces disidentes, se instaló una política de exterminio que se sostuvo en el tiempo.

Iniciada la “Campana del Desierto” la normativa procuró atender específicamente la situación de la población indígena desplazada de sus territorios. Masés (2002) analiza el decreto N° 11316 del 22/8/1879 a través del que se procura regular el “repartimiento de indios”. Dicho decreto definía que es el defensor de pobres e incapaces el que debe velar por los indios repartidos, que “por su estado de ignorancia deben ser considerados como incapaces”.

Más adelante, la Ley Electoral sancionada en 1902 estableció que no podían votar quienes estuvieran “recluidos en asilos públicos, (...) o estén habitualmente a cargo de congregaciones de caridad” (Ley N° 8871, 1902), de modo que, al menos los indígenas que vivían en misiones no resultaron habilitados a para hacerlo.

### **1.3.1. Los indígenas como amenaza a la seguridad interna**

Los debates sobre las estrategias a desplegar en torno a las poblaciones indígenas fueron intensos en la Argentina de fines del siglo XIX. A través de diversas leyes se

intentaron abordar estas conflictivas relaciones en términos de “la delimitación de la frontera”. Al discutirse los modos de defender, ampliar, ocupar los territorios que hasta ese entonces estaban en posesión de diferentes grupos indígenas, también se cuestionaron la nacionalidad y las formas de delimitar quienes eran considerados “connacionales” y quienes no compartían o no lograban integrarse a la “civilización” (Dirección de Información Parlamentaria, 1991). Los postulados desde las perspectivas oficiales se constituyeron en torno al antagonismo *civilización o barbarie* y a lo largo de estas dos décadas finales del siglo XIX oscilaron entre la justificación de las intervenciones militares y la necesidad de atender las consecuencias de estas iniciativas.

A fines del siglo XIX y principios del XX, la negación e invisibilización de la condición pluricultural, propia de todas las sociedades, constituyó un punto de coincidencia en nuestro país. Amplios sectores sociales, que se enfrentaban abiertamente en otros temas, compartieron el imperativo de asimilación, de integración como lo deseable.

Roca, en el diario *La Prensa*, afirmaba:

Estamos como nación empeñados en una contienda de razas en la que el indígena lleva sobre sí el tremendo anatema de su desaparición, escrito en nombre de la civilización. Destruyamos, pues, moralmente esa raza, aniquilemos sus resortes y organización política, desaparezca su orden de tribus y si es necesario dividase la familia. Esta raza así quebrada y dispersa, acabará por abrazar la causa de la civilización. Las colonias centrales, la Marina, las provincias del Litoral sirven de teatro para realizar este propósito (1/3/1878).

La seguridad interna ante las continuas y reiteradas invasiones de los indígenas también constituyeron preocupaciones de época y fueron objeto de debates parlamentarios y las primeras normativas hicieron referencia a los vínculos con las poblaciones indígenas y la amenaza que suponían al desarrollo económico. En este sentido, el diputado Oroño, en el debate parlamentario de un proyecto que había presentado, señalaba:

¿De qué servirán las leyes que el Congreso dictara sobre otras materias si la vida y la propiedad de los ciudadanos habrían de estar a merced de los bárbaros? ¿Qué progreso hay posible en un país donde la fortuna de los hombres, donde el fruto de los desvelos del rico propietario, como del pobre jornalero, están expuestos a la rapacidad de los salvajes? (Oroño, 3/9/1863).

Así al desplegar los argumentos en torno a la necesidad de avanzar sobre los territorios, entiende que los indígenas constituían una amenaza a la seguridad interna, son peligrosos para los habitantes de las “zonas de frontera” pero principalmente constituyen un obstáculo a la propiedad privada y a la expansión de las zonas productivas para la ganadería y la industria.

El Poder Ejecutivo, a cargo de Roca y Victorica señalaba:

Debemos remover las fronteras con los indígenas: estos deben caer sometidos o reducidos bajo la jurisdicción nacional, pudiendo entonces entregar seguras a la inmigración y a las explotaciones de las industrias de la civilización esas doce mil leguas que riegan el Bermejo, el Pilcomayo, el Paraná, el Paraguay y que limitan las montañas que nos separan de Bolivia (Roca y Victorica, 1884).

Cabe señalar que, en estas discusiones, se incluyeron diversas posiciones sobre los derechos de los indígenas a la posesión de las tierras: algunos consideraron imprudente reconocer la propiedad de los territorios; otros refirieron a un derecho a ocupación y hubo también posiciones minoritarias de defensa del derecho de los indígenas a las tierras que les fueran arrebatadas por la conquista, considerando que debían ser devueltas. Sin embargo, todos coincidieron en que cualquiera de estas posiciones, suponían el sometimiento a las reglas y formas culturales de la “civilización”; si el sometimiento no acontecía, se habilitaba la destrucción y expulsión de los indígenas. Este sometimiento podía ser, tal como establecía la Constitución Nacional de 1853, por “medios pacíficos” o “por medio de las armas”.

Los debates posteriores se centraron en la cuestión de las políticas para reubicar, “colocar”, a la población desplazada de sus territorios y prácticas ancestrales, aunque esto no supuso ningún tipo de reconocimiento a sus repertorios culturales. Las opciones que se barajaron en aquel entonces fueron: enviarlos a la tropa, las misiones, las reducciones y las colonias. En todos los casos se procuraba el abandono de la lengua,



las costumbres, el vínculo con la tierra y la subordinación a los valores de la civilización. A su vez, en la mayoría de los casos se procuró disolver las relaciones de parentesco y comunitarias.

Incluirlos en la tropa aparece durante los debates de la Ley 1224, en 1882, como una posibilidad vista con buenos ojos por algunos. El diputado Zeballos señalaba:

lo más humanitario, lo más civilizado, lo más honroso que podría hacer la Nación con ellos, es refundirlos en el ejército, donde se les enseña a leer y a escribir y las primeras nociones de patria que jamás han conocido. Se les pone en contacto con la civilización y por consiguiente en aptitud de ser útiles a su país, separándose más tarde del ejército para convertirse en jornaleros (Zeballos, 1882: 207).

Tal como señala Lenton (2005), estos procedimientos fueron motivo de controversia. Dos años más tarde, en 1884, Aristóbulo del Valle, que pertenecía al autonomismo alsinista, enfrentado con el roquismo, planteaba:

Hemos tomado familias de los indios salvajes, los hemos traído a este centro de civilización, donde todos los derechos parece que debieran encontrar garantías, y no hemos respetado en estas familias ninguno de los derechos que pertenecen, no ya al hombre civilizado sino al ser humano: al hombre lo hemos esclavizado, a la mujer la hemos prostituido, al niño lo hemos arrancado del seno de la madre, al anciano lo hemos llevado a servir como esclavo a cualquier parte, en una palabra, hemos desconocido y hemos violado todas las leyes que gobiernan las acciones morales del hombre (Del Valle, 1884).

Esta voz disidente ponía sobre la mesa que los desplazamientos territoriales no solo tuvieron por objeto ampliar los límites de los horizontes productivos sino que desarticulaban los procesos formativos de estos pueblos, alejando a los integrantes de los grupos familiares e interrumpiendo las relaciones intergeneracionales, tal como veremos en el Capítulo II.

Un año después, el Poder Ejecutivo envió al Congreso un proyecto de ley sobre colonias indígenas, en cuya fundamentación expresaba la controversia en la posición oficial:

Este es el problema a resolver: si rechazamos a estos indios, si los asesinamos, si los mantenemos en guerra perpetua, o si se hacen los sacrificios necesarios para amansarlos, domesticarlos, civilizarlos gradualmente para que incorporen a nuestra civilización, haciendo de ellos hombres útiles en lugar de ladrones, de salteadores, de asesinos (...) algo tenemos que hacer en favor a esa raza desheredada, que nosotros mismos hemos arrojado fuera del territorio que antes ocupaban (Roca, 1885).

En ese momento los indígenas fueron construidos como “Otros”, opuestos a la categoría de “argentinos” (Lenton, 1999), descriptos y presentados como “salvajes”, pasibles de ser enemigos en la guerra, amansados, domesticados o educados en la escuela, en la que se depositó un cúmulo de expectativas, entre ellas las de sortear el obstáculo que suponían las formas de organización familiar. En un segundo momento – como veremos en el próximo apartado de este capítulo– esta posición sufrió algunas reformulaciones, en tanto se consideró que los pueblos indígenas habían sido diezmados –y por ende había disminuido su peligrosidad– y se los comienza a construir como reaseguro originario ante la “nueva amenaza”, la invasión cosmopolita que se hacía presente en las calles de Buenos Aires.

Las posiciones tanto en los debates parlamentarios como en los discursos pedagógicos oficiales, a fines del siglo XIX y principios del XX, refieren a la imperiosa necesidad de asimilación de los indígenas (descriptos en términos racializados) a las formas de vida occidental, urbana, *civilizada*. Como veremos en el próximo capítulo, la infancia indígena constituía el único sujeto que, eventualmente, podía ser incluido.

La inclusión a las sociedades modernas de los niños y niñas indígenas fue pensada por algunos, a través de la temprana incorporación en el trabajo doméstico, frecuentemente separados de sus madres y en condiciones muy similares a las de la esclavitud. Para otros, a través de la escolaridad.

En los debates públicos de fines del siglo XIX pocas veces se imaginó la escuela como un espacio para la infancia indígena. En cambio, por medio del desarraigo de las comunidades y la separación de las familias, se procuró interrumpir los procesos formativos que sostenían los grupos familiares. La escuela fue considerada solo por algunos el espacio de inclusión de la infancia indígena a la Nación que los recibió nombrándolos como sujetos de la carencia y entendió que había que *iluminarlos*,

*civilizarlos.*

Otros entendieron que el destino para su inclusión en la sociedad nacional era el ejército, donde se esperaba que accedieran a ciertos conocimientos rudimentarios de las sociedades modernas, o la deportación.

Finalmente, para otros la opción era reclusión en la isla Martín García u otro lugar de confinamiento por el hecho de ser indígenas –no por el hecho de haber cometido delitos, situación por la que muchos llegaban a aquella isla–, lugar donde muchos murieron por la mala nutrición, el trabajo forzado y las enfermedades que contrajeron viviendo en condiciones de hacinamiento y falta de cuidados mínimos (Delrio y otros, 2010).

En la época hubo muchos que dudaron sobre estos destinos, algunos de estos habían llegado como viajeros, inspectores o docentes. Entre los relatos de viajeros al sur de nuestro país, se retoma el realizado por el pedagogo y jurista Nicanor Larraín en su libro *Viaje a las costas del sud* en el que narra pormenorizadamente sus experiencias durante esa travesía por las costas patagónicas hacia el año 1883. Fue en aquella ocasión que capturaron a la tribu del cacique Orqueque, un grupo de *indios amigos* que estaba conformado por “Siete toldos, 55 tehuelches, 87 galgos, 98 caballos, 4 vacas y 3 terneros”. Una vez llegado a Buenos Aires, el presidente Roca recibió a Orqueque y le obsequió cigarros habanos y 500 pesos, más la promesa de regreso a Santa Cruz.

*La Prensa* se preguntaba: “¿Cómo creer que deliberadamente haya mandado asaltar y saquear una tribu amiga y mansa que jamás ha hostilizado al ejército, y que por el contrario, ha fraternizado honradamente con las poblaciones cristianas plantadas en las soledades de la Patagonia? ¿Cómo justificar ese acto cruel e ilegítima persecución a hombres que nunca nos hicieron daño?” (*La Prensa*, 31/07/1883).

Larraín, a su vez, se interrogaba:

En este transcurso de la navegación, sin accidentes i sin divisar tierra, quise dar ocupación a mi espíritu, i lo primero que se me vino a la mente fue la suerte de esos indios que se mandaban á Buenos Aires.

¿Había el Coronel Winter actuado sin instrucciones?

¿Teníamos derecho para arrancar esa tribu á su vida ordinaria, siendo como son indios buenos?

¿Podíamos imponerles la civilización sin violar derecho alguno?  
¿Qué destino iba á darse á los pobres indios? (Larraín, 1883: 51).

Pese a esta inquietud, no dejaba de responderse: “La vida nómada del salvaje, en cualquier condición que se presente, no puede constituir un derecho, i mucho ménos cuando los derechos que le son correlativos no pueden nunca alcanzarlos en la vida errante que llevan” (Larrain, 1883: 51).

Luego acota: “En cuanto a educación i moral, nos basta ver sus prendas de uso, su género de vida i sus creencias para comprender que nada instructivo ó educativo alcanza a esos desgraciados” (Larraín, 1883: 53).

La convicción de que había razas superiores e inferiores, la idea de que el sedentarismo era la única forma posible de vida y la certeza de que era potestad de la *civilización* disponer de los *pueblos inferiores* primaron ante la duda del viajero e inspector escolar: “la civilización tiene á menudo que imponérseles aún por la fuerza. El indio so pretexto de una libertad mal entendida, no puede sustraerse al progreso general, lo cual perjudica á ellos mismos y al país de que forman parte, i cuya organización política ó civil no llega hasta ellos” (Larrain, 1883: 53).

Para Nicanor Larrain era claro que había una obligación moral de quienes se consideraban a sí mismos seres superiores, de quienes se autoadjudicaban la representación de la civilización, de hacer de los indios personas de bien, de una u otra manera; por la razón o por la fuerza: “Podemos pues, como medida de seguridad, de prevención y hasta como deber de humanidad, llevarles la civilización aunque sea en la punta de las bayonetas” (Larrain, 1883: 53).

La escuela tenía una función esencial en esta cruzada civilizatoria: “Si... la escuela no puede ir hacia ellos por causa de su vida errante, que vengan ellos á la escuela donde aprenderán el amor de Dios i el respeto a los demás hombres” (Larrain, 1883: 53).

La inferiorización justificó tanto soluciones drásticas, violentas como otras, en apariencia más pacíficas. Y este procedimiento se amparó en parte en discursos que los minorizaron, como ya se analizó: “los indios son verdaderos menores por incapacidad y bajo este carácter el Ministerio Púpilar puede colocarlos con las mejores garantías” (Larrain, 1883: 54).

Larraín discutió las perspectivas sobre la necesidad de atraer inmigración de la época, y propuso, en cambio, propiciar el acercamiento de los “habitantes del desierto a

la civilización”. Se preguntaba entonces: “¿y porque no utilizaríamos en colonias, en los talleres i hasta en las familias, a nuestros desheredados hermanos que viven en el desierto?” (Larraín, 1883: 54). Al tiempo que los consideraba integrantes del país, entendía que eran “menores por incapacidad” y a los cuales es menester educar aunque más no sea “a punta de bayoneta”. Finalmente, justificaba el traslado de la familia Orqueque y acotaba: “No ha de faltar quien se queje de la medida... y serán sin duda quienes que negocian con los indios” (Larraín, 1883: 54).

Biagini señala en “Nicanor Larraín y su utopía endógena”, texto en el que analiza diferentes trabajos de este sanjuanino, que si bien consideraba a los indígenas “menores” también los suponía aptos para aprender el inglés y comerciar (Biagini, 2009: 457).

En este apartado se ha presentado un panorama sobre algunos tópicos que estructuraron el pensamiento de los intelectuales latinoamericanos sobre los pueblos indígenas y migrantes entre fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX. Muchos de estos planteos asumieron perspectivas sobre la existencia de jerarquías biológicas y/o culturales entre distintos grupos sociales. El racismo, señalan diversos autores (Quijada, 1998; Lenton, 2005), era pensamiento hegemónico y las diferencias giraron sobre las posibilidades de revertir la inferioridad, las formas en las que esto podía realizarse e incluso sobre los modos de nombrar y describir a los distintos grupos.

Estos discursos anclaron singularmente en la Argentina donde se hilvanaron argumentos que procuraron definir alteridades, que supusieron por eso definiciones fijas –del indio peligroso al indio extinguido, del migrante portador de civilización al extranjero amenazante– pero no se dejó de lado la perspectiva de que había unos modos de ser y hacer que se correspondían con lo deseable y que estaba asociado a lo europeo, urbano y blanco.

### **1.3.2. Giros en las construcciones de alteridad: los indígenas como lo extinguido y originario**

En los primeros quince años del siglo XX, al mismo tiempo que comienzan a organizarse las demandas de nuevos grupos sociales y de otras expresiones políticas, el discurso sobre la *cuestión indígena* experimentó algunas redefiniciones: se los

consideró diezmados, reducidos numéricamente y, a la vez se fortalecieron los postulados que los construyeron como los primeros habitantes de estas tierras, parte de un pasado fundacional remoto del que solo quedaban algunos descendientes.

Tal como señaláramos anteriormente, a inicios del siglo pasado se advierte un giro en las posiciones de políticos e intelectuales con respecto a la cuestión indígena. Si en las últimas décadas del siglo XIX el problema había sido la inclusión de aquellos que estaban fuera de *la civilización*, las primeras del siglo XX construyeron la idea de que las poblaciones indígenas se habían extinguido en el sur y en el norte se habían incluido al *mundo moderno* como mano de obra asalariada. Así, se esbozó la idea de la *desaparición de los indígenas* de la Argentina antes de la consolidación del Estado (Delrio y otros, 2010).

Entre 1900 y 1915 se redujeron las tierras asignadas desde fines del siglo XIX a determinadas comunidades, o se procedió al desalojo directo.

Algunos estudios sociales de la época empiezan a identificar la raíz indígena como la originaria de estas tierras, también se enfatiza que la población indígena es muy escasa numéricamente y, a sostener la “mestización” como vía de integración para las poblaciones sobrevivientes. Lenton señala:

Comienzan a escribirse ensayos de *Sociología Argentina*, en los que se reconoce la “raíz indígena” como una base exclusivamente biológica de la población argentina, que solo dejó huellas culturales en sus “clases incultas”, y se enfatiza además el carácter de poblaciones “en vías de extinción” de las comunidades indígenas contemporáneas. Se producen también los primeros intentos de legislar sobre la protección del “patrimonio arqueológico nacional (1999: 3).

Según analiza Diana Lenton (2005) en su tesis doctoral, entre 1910 y 1930 se identifican dos perspectivas principales en los debates parlamentarios sobre la *cuestión indígena*. Por un lado, el que refería a como achicar la distancia entre los *argentinos plenos* y aquellos que eran vistos como *minusválidos*, los *ex salvajes* articulando los discursos de la criminología y del racismo en germen ya que fue reiteradamente

entendida como forma de reducir y/o eliminar las diferencias. La educación ha ocupado un espacio estratégico en ese sentido.

A partir de la llegada del gobierno radical al poder, en 1916, los discursos variaron sustantivamente. Los integrantes de los pueblos indígenas fueron reconocidos y considerados en tanto “argentinos”. Comenzó a esbozarse la preocupación por la reparación histórica y cultural, procurándose la presencia de escuelas en aquellos lugares en los que hasta ese entonces no se habían establecido.

En 1921, el presidente Yrigoyen, en la apertura de las sesiones ordinarias señalaba:

La obra de reparación cultural que el Poder Ejecutivo realiza de un extremo a otro de la Nación es, además, humanitaria y civilizadora, extendiendo y llevando sus inapreciables dones hacia las tribus indígenas del territorio. Ha fundado, así, en los ingenios azucareros de la provincia de Jujuy, donde concurren a trabajar gran número de indios semi-bárbaros, dos escuelas especiales para niños indígenas, procurando también de esta manera, su reducción por medio de la escuela, que los incorporará definitivamente a la vida civilizada (Sesión del 20/05/1921, Debate parlamentario citado por Lenton, 2005: 255).

La escuela fue entendida como ámbito clave para la asimilación, incluso en las regiones donde los indígenas habían sido incorporados a los procesos productivos.

Durante la presidencia del general Agustín Justo (1932-1938) se procedió a la sistemática venta de tierras fiscales –que no se realizó durante el gobierno radical– y al emplazamiento de los primeros Parques Nacionales (García y Valverde, 2007). Lenton (2005) señala que, llegada la década de 1930 los indígenas son interpelados como parte de la población nacional, y se procura la dilución de su presencia en tanto grupos étnicos.

#### **1.4. Inmigrantes o extranjeros: entre “fuente de civilización”, “indiferencia glacial” y “amenaza cosmopolita”**

Tal como señaláramos anteriormente, la Constitución Nacional de 1853 hizo referencias explícitas a la inmigración. Por un lado convoca, en el Preámbulo, a “Todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino”, y en el articulado señala que “el Estado promoverá la inmigración europea” (Art. 25). Halpern destaca que entre ambas referencias existe una fricción, en tanto se pondera diferencialmente a la inmigración europea con respecto de la latinoamericana. Los inmigrantes de América Latina en aquel momento, y a diferencia de lo que ocurrirá más adelante, en la perspectiva de este autor, no “constituyen sujetos a ser eliminados ni promovidos” (Halpern, 2009: 29). Las expectativas depositadas en los inmigrantes europeos no se orientaron exclusivamente a poblar el país, sino que se constituyeran como agentes de civilización.

En 1876, la ley N° 817, conocida como Ley Avellaneda, expresó la posición hegemónica en materia de política migratoria. Allí se describe, en el Art. 12, al inmigrante en estos términos:

extranjero, jornalero, artesano, industrial y profesor, que siendo menor de 60 años y acreditando su moralidad y aptitudes, llegare a la República para establecerse en ella, en buques de vapor o a vela, pagando pasaje de segunda o tercera clase o teniendo pasaje pagado por cuenta de la Nación, de las Provincias o de empresas particulares protectoras de la inmigración o colonización.

Durante estas primeras décadas del siglo XX, comenzó a tomar forma y solidez el movimiento eugenésico que propuso la implementación de “medidas para el mejoramiento de la especie humana, posibilitando la reproducción diferencial de ciertos individuos o grupos considerados valiosos o mejores” (Palma, 2005: 7). Estos planteos ganaron terreno, a partir de la década de 1910, en las políticas públicas y específicamente educativas. Así, el discurso de la Argentina como “crisol de razas”<sup>68</sup> siguió vigente, aunque convivió con la instrumentación de medidas tendientes a tipificar la población escolar, y construir sobre ellas expectativas e itinerarios

---

<sup>68</sup> Tanto Ricardo Rojas, en *Blasón de Plata* (1954[1910]) como Manuel Gálvez, en el *Solar de la raza* (1913) sostuvieron que habría de generarse un *crisol de razas*, del que surgiría una *nueva raza*, regeneración de la *raza latina*, en la que se fundirían y olvidarían las nacionalidades de origen.



diferenciados.

También sobre la inmigración y la escuela se depositaron expectativas en términos de construir una “nueva civilidad”. El proceso de construirla no estuvo exento de dificultades, fricciones, contradicciones y de disputas entre ellas. Inspectores, maestros y funcionarios señalaron las dificultades que supuso encontrarse con alumnos que no conocen la lengua, la historia, la geografía ni las efemérides nacionales, todos en proceso de elaboración, pero principalmente no comparten el “sentimiento nacional”.

El doctor Benjamín Zorrilla, presidente del consejo Nacional del Educación, escribía al Ministro de Instrucción Pública, en el “Informe sobre el estado de la Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales”, correspondiente a 1888: “No es agradable ser soldado ni preceptor, y el día que el Estado dejara de atender uno y otro servicio, ambos indispensables para la vida nacional, es evidente que la instrucción pública decaería notablemente y la seguridad de la Nación, quedaría comprometida” (Zorrilla, 1889: 733).

También en las publicaciones pedagógicas se evidencia que no existía unidad de criterios acerca de cómo entablar un vínculo con quienes no hablaban el idioma nacional, cuestión que apareció recurrentemente señalada como obstáculo y debate, por ejemplo a la hora de definir en que idiomas debían estar los libros que se adquirieran para las bibliotecas populares. Sin embargo, existió el consenso acerca de que en la escuela solo se hablase y enseñase en el idioma nacional. A su vez, la cantidad de niños y adultos que no hablaban castellano aparece como motivo para fundamentar la necesidad de más escuelas:

En 1885, el general Obligado escribía: “La población de Resistencia es en casi su totalidad de extranjeros y los niños no poseen nuestro idioma sino el de sus padres” (Mendoza, 1993: 168).

Y al año siguiente profundiza su planteo al solicitar la creación de cuatro escuelas: “Los pobladores de los lotes rurales todos extranjeros ignorantes, mantienen a sus hijos como extranjeros, y esos jóvenes argentinos por su nacimiento, no saben hablar el idioma nacional ni tienen la más remota idea de sus deberes y derechos de ciudadanos, ni de la historia del país” (Mendoza, 1993: 168).

Estanislao Zeballos advertía una dificultad sustantiva:

Yo contemplo, señor presidente, desde lo alto de este Congreso, en todas las fiestas cívicas, un fenómeno que me entristece: pasan nuestros batallones, ondea la bandera de Mayo, desfilan nuestros gloriosos generales y soldados, en medio de una indiferencia glacial...

¡Es que nosotros vamos perdiendo el sentimiento de la nacionalidad con la asimilación del elemento extranjero!

Y el Congreso debe ser previsor, adoptando todas las medidas prudentes para realizar estos dos grandes propósitos: atraer hacia nuestra patria a todos los habitantes del mundo que quieran vivir en ella, e inculcar en el corazón de los extranjeros el sentimiento de nuestra nacionalidad! (Zeballos, 1887: 425).

Estas inquietudes sostuvieron argumentos sobre la centralidad de un sistema de educación pública que hiciera de este conglomerado heterogéneo, ciudadanos. Volviendo a la cuestión del diferente trato dado a los inmigrantes que a los indígenas, señalamos que el discurso pedagógico “normalizador” que organizó el sistema escolar durante casi un siglo estaba destinado a educar al soberano, y en estos primeros tiempos, los indígenas no formaron parte de sus destinatarios, salvo en algunos casos en que fueron considerados “indios amigos”, categoría con la que se designa a quienes se dispusieron a integrarse a las “sociedades modernas” (Pineau, 1997). El mandato de homogeneización reconoció como potenciales alumnos a los inmigrantes de ultramar y su descendencia y la educación apareció como pieza clave en la disolución de las diferencias de la población migrante (Puiggrós, 1990). La escuela fue “un dispositivo capaz, además, de garantizar homogenizaciones estéticas en grandes colectivos de población” (Pineau, 2007).

En los últimos años del siglo XIX, los procesos de urbanización creciente y la llegada masiva de inmigrantes generaron preocupación en las élites. El temor a ver alterado el orden vigente y la búsqueda de distinciones entre aquello que hacía al “ser nacional” y lo extranjero, recurrentemente señalado como generador de conflictos sociales y políticos. Se construyó el par extranjeros indeseables vs. inmigrantes deseados: al primer término se lo asoció con la migración considerada “conflictiva”, “urbana”, “politizada” y al segundo término, la migración rural y, frecuentemente, iletrada. La inmigración “deseada” aspiraba a establecerse en el país y asumía como propio los valores nacionales, los extranjeros “indeseables” en cambio, renegaban de abandonar sus lenguas, tradiciones y festividades, e incluían a migrantes de países

vecinos –particularmente chilenos– que pertenecían al pueblo mapuche.

Durante este tiempo se combinaron iniciativas que propusieron la selección de la migración con preocupaciones sobre cómo incluirlos en el sentimiento nacional. Se destacaba la solidaridad y amplitud de la convocatoria y, al mismo tiempo, se esperó que esto, per se, generara adhesión al sentimiento nacional.

Estanislao Zeballos planteaba: “No existe país sobre la tierra donde los extranjeros gocen de mayor amparo, de estímulos más positivos y de privilegios más atrayentes y completos que en la República Argentina” (1984: 190).

Para Zeballos, la escolarización pública era la forma de encarar la construcción de un sentimiento nacional:

No hay sino un medio de defender de cualquier peligro a nuestra nacionalidad, en el pasado y en el porvenir, del punto de vista educacional: el de declarar que los ideales de la educación correspondan al Estado, prestigiando el sistema que dirige el Consejo Nacional con sus delegaciones federales en el resto de la República, combinadas con los consejos de las provincias. Este es el sistema de educación de la carta fundamental. ¡Él ofrece amplias seducciones para todos los anhelos y creencias, porque a todos los comprende y a todos asegura los beneficios de las garantías y libertades declamadas! (...) Es el único sistema que dará homogeneidad al sentimiento nacional y que habilita para ejercitar los derechos acordados por nuestra constitución, en un ambiente de fundadora libertad de pensamiento y de acción, para todos los hombres y para todas las creencias, acordando a cada uno su legítimo lugar. Es la vía para alcanzar el equilibrio de las influencias e intereses contradictorios al amparo de la dirección uniforme de los destinos de nuestra nacionalidad (Zeballos, 1901: 111).

Si generar homogeneidad en el sentimiento es una preocupación extendida, también lo fue la percepción de que junto con la civilización, habían entrado distintos sujetos sociales que conspiraban contra la construcción de la identificación nacional.

En 1909, en el Consejo Nacional de Educación se plantea: “Por la puerta de la Constitución ‘abierta a todos los hombres del mundo’ viene entrando libremente al país

junto con lo bueno lo malo y peligroso. A esta última categoría pertenecen las congregaciones religiosas” (Consejo Nacional de Educación, 1909: s/p).

A esto se añade:

Algunos creen que la congregación salesiana tiene establecidas sus llamadas misiones, en el desierto patagónico, entre indígenas; y no falta admirador que compare a los salesianos con los virtuosos frailes del antiguo convento de Tarija que apostaban, según el Dr. Avellaneda, en los bosques del Chaco “buscando adoctrinar a los feroces chiriguano” (Consejo Nacional de Educación, 1909: s/p).

El maestro Thames Alderete en su libro *La escuela en el desierto* relataba:

-¿Cuál es tu nacionalidad, querido niño?

El interrogado contrajo el ceño, y sin contestar nada

Quedose en actitud de profunda meditación

-¿Eres argentino? Instó el inspector

-No señor – contestó el niño con toda entereza

-pero sabrás en que país habéis nacido?

-Sí señor, en el Chubut (Thames Alderete, 1909).

Si bien en general pareciera que las relaciones entre escuelas y comunidades migrantes transcurrieron sin mayores dificultades, también existen registros de conflictos que ponen en evidencia que la expansión del sistema educativo no fue un proceso exento de debates, resistencias y contradicciones. Elizabeth Mendoza relata que en 1911 un grupo de españoles de Cancha Larga envió una nota al Inspector General donde el conflicto es abierto. Los vecinos pedían “la destitución de los maestros y del Inspector porque los primeros no enseñaban nada y lo que enseñaban eran contrarias a la ley”. Estimaban también que la *veneración de un trapo celeste y azul* por parte de los alumnos constituía una *burla* y solicitaban *maestros españoles*. La respuesta del Inspector negó los cargos y señaló: “ellos, los extranjeros, ¡gritando en nuestra propia

casa! E insiste en la imperiosa necesidad de acentuar... la educación patriótica” (citado por Mendoza, 1993: 172-173). La presencia masiva de inmigrantes en los territorios nacionales, en las colonias y en las aulas llevó a inspectores, docentes e integrantes de las comunidades a expresarse acerca de la conflictiva construcción de un “pueblo” para la Nación.

A partir de la década de 1920, y con nitidez en la siguiente, se promovieron políticas restrictivas de la migración con explicaciones económicas pero también de nacionalidad y de raza, siendo intensos los debates sobre las posiciones hacia los refugiados por razones religiosas y políticas. Trincherero relata uno de estos episodios:

Aunque ya no se trate de pueblos originarios sino de campesinos (inmigrantes polacos, rusos y ucranianos) tabacaleros de Oberá, Misiones, que frente a un pacífico reclamo realizado un 15 de marzo de 1936 por una mejora en el precio de la arroba fueron brutalmente masacrados por las fuerzas de Gendarmería, “acusados” también de “apátridas”, “extranjeros” (Trincherero, 2009: 57).

Durante los gobiernos de la restauración conservadora (1930-1943) se enfatizó sobre las políticas migratorias, intentando regular quienes podían ingresar y se multiplicaron las instancias burocráticas y las atribuciones del Ministerio de Interior en este sentido (Devoto, 2001) pero la preocupación por establecer cuál era la migración deseable se instaló anteriormente. Delfino, físico fundador de la Sociedad Argentina de Eugenesia, enfatizó la necesidad de una ley de inmigración que postulara “reparos serios y adecuados a estas importaciones no deseadas” (Delfino, 1924: 675) y más adelante, señaló la necesidad de “importación de valores antropológicos representantes de las razas superiores” (Delfino 1926: 21-24).

Estas perspectivas sostuvieron que los individuos y grupos humanos poseen diferentes jerarquías y que son posibles ser medidas. La raza negra y la amarilla estaban por debajo de la blanca. En la parte inferior de esta pirámide se encontraba la categoría inferior/degenerado/enfermo, situación que afectaba a distintos grupos: hindúes, gitanos, judíos rusos, tuberculosos, sifilíticos, alcohólicos, anarquistas, maximalistas,

prostitutas, delincuentes comunes, inválidos, locos (Palma y Gómez Di Vincenzo, 2009: 3-4) y entre las iniciativas que se instrumentan en estos años se destacó la instalación de la ficha biotipológica.

La escuela tuvo un lugar estratégico en este tiempo: contribuir a moralizar a la población al tiempo que difundir estándares de higiene así como brindar educación sexual, entendida en clave de proveer pautas moralizantes y restrictivas con respecto a lo que constituye una pareja y una familia deseables. Además, en la provincia de Buenos Aires, en estos años y bajo la influencia del pensamiento eugenésico, se intentó instalar la ficha biotipológica, para clasificar a los alumnos y tomar decisiones en función de estos datos. Por medio de un decreto se dispuso la instalación experimental en dos escuelas de esa provincia. La medicina se propuso aportar a los pedagogos “diversos tipos escolares y la manera de obtener provecho mayor del educando no pudiendo ser la acción cultural uniforme sino bajo ciertos principios que exigen la adecuada aplicación a cada caso particular” (Lozano, 1933: 10, en Palma y Gómez Di Vincenzo, 2009: 7).

En este capítulo el propósito fue analizar los discursos sociales, políticos y pedagógicos en torno a los pueblos indígenas y migrantes que fueron construidos como alteridades históricas y que asumieron rasgos propios en cada contexto nacional. Durante el medio siglo que va de 1880 a 1930, la sociedad argentina asistió a una redefinición de sus dimensiones, por la llegada de un importante número de inmigrantes, principalmente provenientes de algunos países europeos; de sus límites geográficos, por la anexión de territorios hasta ese momento habitados por indígenas en el sur y en el norte por las vías del exterminio, de los desplazamientos compulsivos y de la inclusión como mano de obra “barata”<sup>69</sup> en zonas muchas veces alejadas de sus lugares de origen. De las formas de vida por los crecientes procesos de urbanización y la consiguiente reformulación de las organizaciones familiares. Ante estos acelerados y profundos cambios, surgieron debates y argumentaciones en los grupos hegemónicos sobre cómo hacerles frente, manteniendo el orden establecido que se procuró

<sup>69</sup> La cuestión de la mano de obra “barata” era parte de los discursos públicos de la época. Roque Sáenz Peña, en su discurso de apertura del año legislativo, señalaba: “La colonización indígena será motivo de mi preferente atención. Considero que en favor del buen trato y conservación de los indios militan no solo un mandato constitucional y razones de humanidad, sino también otras muy interesantes de orden económico. El indígena es un elemento inapreciable para ciertas industrias, porque está aclimatado y supone la *obra de mano barata* [el resaltado es nuestro], en condiciones de difícil competencia” (S 1912, 7/6).

sistematizar.

Las perspectivas asumidas no son exclusivamente nacionales sino que se delinearon en el marco de las posiciones y debates de la época, tanto en Europa como en América Latina. Los énfasis en los planteos sobre la herencia, las razas y la posibilidad o no de cambios en los sujetos fueron decisivos a la hora de sostener perspectivas que propiciaron la difusión de la escolaridad y la definición de sentidos para esta. En el período analizado los funcionarios y pensadores argentinos fueron replanteando los postulados sobre pueblos indígenas y migrantes, también sobre la escuela en estos escenarios.

## Capítulo 2. La construcción de la infancia y sus alteridades en el espacio escolar

### Introducción

Este capítulo se propone analizar cómo las infancias<sup>70</sup> –tanto las construidas como “normales” como las identificadas como sus “alteridades”– se inscribieron en el horizonte histórico de fines del siglo XIX y principios del XX, los lugares que ocuparon en la construcción de los escenarios futuros deseables o temidos y las expectativas que se depositaron en la escolarización. Partimos de que en la construcción de un “pueblo” para la Nación, la infancia fue identificada como clave, al menos atendiendo dos cuestiones. Por un lado, percibimos la necesidad de visibilizar y construir a la infancia como tal, de definir con precisión que se entendió, en ese momento, por “personas educadas” (Levinson y Holland 1996) y como se debía proceder para producirlas. Por otro, y en el mismo movimiento, la infancia fue construida como el sujeto social en que se depositaron las expectativas de cambio social, entendiéndola como maleable, permeable a experimentar reorientaciones en sus formas de ser y hacer que no eran concebidas como posibles para los adultos.

Tal como señala Carli (2002), en Argentina, a partir de 1880, la niñez devino en objeto de la institucionalización estatal y de procesos de disciplinamiento social y la escuela apareció como articuladora entre la sociedad y el Estado. La infancia se tornó a la vez, objeto de demarcación, de control y territorio de una experiencia generacional propia, en donde la temporalidad educativa le confirió rasgos específicos.

Saenz, Salarriaga y Ospina, al analizar estos procesos en las primeras cuatro décadas del siglo XX en Colombia, señalan que “la infancia se convirtió en objeto privilegiado de todos los proyectos de transformación biológica, social, económica y

<sup>70</sup> Hoy coexisten diferentes definiciones de infancia que, tal como señala Casas, lo que comparten es que hacen referencia a niños y niñas en un particular intervalo de edad que oscila entre los 7, 10, 12 y 18 años. Estos intervalos de edad asignados a la infancia constituyen indicios de cuales son las concepciones que se ponen en juego y como se relacionan concepto e intervalo (Casas, 1998). En este trabajo utilizaremos la categoría de infancia recuperando la definición que, retomando los debates suscitados a partir de la Convención de los Derechos del Niño, realiza el Ministerio de Trabajo argentino que estima que a niñez comprende el período entre el nacimiento y los 18 años (Suriano, 2007; Lionetti y Miguez, 2010) mientras que la infancia llega a los 12-14 años.



política de la población; se consideraba que este era el período de desarrollo individual en el cual se debían sembrar y cultivar las semillas de un mejor futuro para la sociedad y la raza” (1997: 33). Con rasgos propios en cada contexto nacional, la infancia fue objeto de las decisiones de política pública como no lo había sido más que tangencialmente hasta ese momento.<sup>71</sup> En el tiempo histórico bajo análisis, en el marco de la construcción de un Estado Nación moderno y de la preocupación por la conformación de un pueblo con ciertas características, se promovieron formas de ser niños y niñas aceptadas socialmente así como se estipularon concepciones sobre cómo debían ser las relaciones entre adultos y niños/niñas, cuáles eran las desviaciones y dónde debía trabajarse en su encausamiento.

El discurso pedagógico, retroalimentándose con otros discursos sociales hegemónicos –principalmente médicos y jurídicos– perfiló una infancia normal distinguiéndola de otras que fueron consideradas como deficitarias: menores, indígenas, inmigrantes de ciertas zonas consideradas “atrasadas”, débiles, pobres. La instalación de la escolaridad obligatoria, junto a otras instituciones, procuró construir formas de institucionalizar a la infancia “normal” y buscar opciones diferentes y “diferenciadoras” para sus alteridades. Escuelas para “débiles”, opciones educativas para “menores”, colonias educativas para niños y niñas de ciertos sectores sociales, internados para las infancias indígena y rural son algunas de las opciones que se discuten y algunas de ellas, perduraron en formas institucionales. Tal es la experiencia de la educación especial y de otros intentos de construcción de iniciativas por fuera de la educación común.

Este capítulo se detiene en como los discursos pedagógicos fueron construyendo, a partir de un modelo étnico y racial que procuró articular perspectivas científicas y argumentaciones con énfasis en la construcción nacional, unas infancias “normales”, “deseables”, “educadas” consideradas como superiores que se contrapusieron a las que se construyeron sobre las infancias indígenas e inmigrantes de países no identificados

---

<sup>71</sup> Diversos trabajos analizan como son los procesos que tienen a la infancia en el centro de las definiciones de política pública. Entre estos es relevante el trabajo de Antonio Padilla Arroyo y Carlos Escalante Fernández quienes analizan las relaciones entre escuelas y familias en México entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX; el de Manuel Sarmiento y María Cristina Soares Gouvela “Estudios da infancia: educação y prácticas sociales” donde, a partir de un análisis sobre la situación en Brasil, señalan que es una categoría social y generacional socialmente construida, relativamente independiente de los sujetos que la integran. Entienden que los niños y niñas son actores sociales, miembros activos de las sociedades en que viven. Señalan que en la modernidad se han desplegado procesos de homogeneización de la infancia, que han procurado contribuir a la percepción de que hay una única infancia, con unos gustos similares.

como deseables –que compartían en muchos casos la característica de ser muy pobres– y como esto se vinculó con procesos sociales e históricos más amplios.

Se partió de entender, en este trabajo, que tal como señala Casas, “la infancia también resulta ser aquello que dice o considera que es la infancia” (Casas, 1998: 24). Preocupa, en consonancia con lo señalado por Lucía Lionetti y Daniel Miguez la construcción de:

una aproximación que nos revele no solo lo que las instituciones pretendían hacer con la niñez, sino lo que la trama social en la que la niñez era construida hacía con las mismas instituciones que intentaban moldearla (...). La exploración incipiente que ha sido posible hasta aquí nos conduce a una convicción: la enunciación de la categoría infancia y las representaciones sociales en torno a ella no pueden dar opacidad al hecho de la diversidad de la(s) experiencia(s) de la niñez” (Lionetti y Miguez, 2010: 9).

En primer término, se indaga sobre los aportes que desde distintos campos se han realizado para pensar la infancia como experiencia social e histórica y al mismo tiempo, objeto de construcción política, que han permitido volver sobre los documentos del momento con interrogantes diferentes y colocar en el centro de atención a las infancias “otras”.

Se analiza, en segundo término (en el apartado “Las políticas públicas y las formas de construir y abordar las infancias”) como se desplegaron iniciativas para enfrentar el cuidado de la infancia, cuestión que experimenta cambios de la mano de las profundas modificaciones derivadas del intenso crecimiento de las ciudades, fuertemente afectadas por la llegada masiva de inmigrantes. Estas definiciones de política social procuraron, al mismo tiempo proteger y controlar a la infancia. Se sostuvieron en diferentes perspectivas para pensar lo social, entre las que se destacaron los aportes del higienismo y la eugenesia. Nuestra mirada se detuvo en un rasgo propio del momento histórico analizado como es la preocupación expresada tanto por los discursos médicos, jurídicos, pedagógicos, por establecer límites claros entre aquello que se construyó como “infancia normal” y lo que fue considerado como “infancia en peligro”.

En tercer término, se enfoca en cómo fueron construidas las infancias indígenas y

migrantes como alteridades. Tal como se verá, no existió consenso sobre cómo abordar lo que se entenderá como la educación o la domesticación de los niños y niñas indígenas pero sí hubo acuerdos en lo que se esperaba de ellas: la asimilación a las pautas de vida y trabajo que se propusieron para la vida en las ciudades y la expectativa de que las formas de vida y los repertorios culturales de estos grupos fueran dejados de lado. Las perspectivas que se construyeron sobre la infancia migrante fueron ambivalentes. Hasta qué punto se considera que podían devenir en parte un “nosotros” y cuál fue el peso de lo fenotípico, y por qué eventualmente, también constituyeron una amenaza para la construcción de aquello que se esperaba de la escuela: un sentimiento nacional.

## **2.1. Políticas públicas para la población infantil**

Los cambios en la sociedad argentina de fines del siglo XIX fueron profundos. Entre 1880 y 1895 –año en que se realiza el segundo Censo de Población– la ciudad de Buenos Aires pasó de 286.000 habitantes a 649.000 y 35 años más tarde tendría 2.254.000. El significativo aumento de la población y la creciente localización urbana de los habitantes alteraron las dimensiones de las ciudades y dieron lugar a nuevas preocupaciones. La urbanización y la llegada de hombres y mujeres de ultramar fue vivida por las élites argentinas como una amenaza al orden establecido y se multiplicaron los debates sobre cómo construir adhesiones a la incipiente nación para hacerle frente. Una de estas formas fue concentrar la atención en la normalización de la infancia.

Tal como muestran diversas investigaciones, en las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX, en Argentina sobrevivió “el modelo patriarcal de familia extensa, con gran número de hijos y otros miembros “agregados”, no siempre parientes (Barrancos, 2000: 563). Sin embargo, especialmente en las familias de los sectores urbanos de clase media fue una preocupación limitar el número de nacimientos para poder sostener ciertos niveles de vida y disponer de recursos para ofrecer mejores oportunidades de estudios a los hijos. En este tiempo también se extendió el sentimiento amoroso hacia la infancia, que se expresaba con la consternación ante la muerte de los

más pequeños aun en tiempos de persistencia de las altas tasas de mortalidad infantil. Se delimitaron, con mayor nitidez, las esferas íntimas y públicas en las que nuevas sensibilidades comenzaron a hacerse presentes. Proliferaron otras formas de vincularse y de experimentar la sociabilidad. Estos cambios afectaron centralmente a las grandes ciudades y a sus instituciones. Barrancos señala que la calle aparecía como un territorio nuevo, “más democrático y pluriclasista pero homogéneamente masculino” (Barrancos, 2000: 558).

Carli señala que las historias infantiles estuvieron “signadas por la dispersión, las diferencias culturales y las desigualdades sociales flagrantes” (2002: 36). Durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, el sostenimiento de la descendencia para los sectores urbanos más pobres, y en particular para las mujeres solas, fue complejo. Las condiciones de existencia de las familias cambiaron y diversos autores (Cicerchia, 1994; Lionetti y Miguez, 2010) asociaron el dejar los niños bajo tutela de organismos de la beneficencia social o estatal a los magros ingresos familiares y también a la desarticulación de las redes domésticas que permitieron dejar los niños al cuidado de otros adultos. Este fue un momento de vertiginosos cambios en torno a las formas de organización social y familiar, en el que los sentimientos hacia la infancia también se modificaron.

Junto a la familia, la escuela adquirió un protagonismo central para construir, producir y reproducir la infancia. La definición de las edades de la infancia y la juventud, como se ha señalado recurrentemente, remitió a la cultura y dio lugar a un debate que no cesa.<sup>72</sup> Tal como ya señaláramos, sobre fines del siglo XIX se consolida la perspectiva de que la niñez pertenece a un mundo diferente del de los adultos y que es necesario construir regulaciones estatales específicas para ella, entre las que la legislación educativa ocupará un lugar central. Así, al tiempo que la infancia se constituye como tal, se perfilan una nueva agenda de preocupaciones y también otras formas de intervención estatal en su sostenimiento.<sup>73</sup>

---

<sup>72</sup> Tal como plantea Padawer, “Las edades de la vida y en particular, la niñez y la juventud, han sido estudiadas desde la antropología mostrando que, como categorías sociales, son productos históricos y socioculturales” (2010: 350). “las edades no son datos objetivos sino que adquieren un sentido particular de acuerdo al contexto social, la clase, el período histórico: cada campo posee sus leyes de envejecimiento; para conocer las diferentes generaciones en cada uno hay que conocer las leyes de funcionamiento del campo, los objetos por los que se lucha y las divisiones que produce esa confrontación” (Padawer, 2010: 354-355).

<sup>73</sup> Llobet (2006) señala que al tiempo que en el proceso de construcción de la infancia como sujeto

Investigaciones recientes coinciden en mostrar que durante las últimas décadas del siglo XIX tuvo lugar un proceso de ampliación de las funciones de las esferas estatales, que procuraba alcanzar una población urbana muy heterogénea y creciente.<sup>74</sup> La urbanización y la incipiente industrialización fueron relevantes para definir una nueva agenda pública que incluyó a la infancia como asunto central. El incipiente Estado nacional de fines del siglo XIX tuvo, entre sus desafíos, construir modos de integración de los sujetos en la organización social otorgando simultáneamente una inscripción física y simbólica al tiempo que los construyó como beneficiarios de los sistemas de protección de cada tiempo (Lvovich y Suriano, 2006).

La infancia estuvo en el foco de las definiciones de las políticas sociales al ser considerada como destinataria principal del sistema de educación pública y de aquellas iniciativas que se desplegaron para atender a los más desprotegidos (entre los que se encontraban mujeres y niños). La consideración de la que fue objeto se tiene que enmarcar en los cambios de los sentimientos hacia la infancia así como en la desarticulación de las formas de crianza habituales (en gran medida por la creciente urbanización de la vida y la variación en los modos de trabajo, en particular de las mujeres). Diversos trabajos señalan que el Estado colocó a la infancia entre sus preocupaciones a través de, al menos, los ámbitos judicial, psiquiátrico y escolar.

A continuación detendremos nuestra atención en como se pensó a la infancia entre fines del siglo XIX y las tres primeras décadas del siglo siguiente, como se identificaron las desigualdades que configuraron para la experiencia infantil y, también, como se construyeron como válidas/inválidas, civilizadas/salvajes, normales/anormales las diferentes formas de ser niño o niña. Luego, en como fueron construidas las alteridades infantiles, atendiendo particularmente como se consideraron las infancias indígenas y migrantes en las perspectivas de quienes participaron de la definición de las políticas públicas en general y de inspectores y docentes, que trataron con ellos en los momentos de la instalación de las primeras escuelas en los territorios más alejados del país.

## **2.2. La infancia en la trama de las desigualdades y las diferencias en los debates**

---

social se produjo, por un lado la expulsión de los niños del espacio público –inclusive del espacio del trabajo asalariado– y, por otro, la inclusión en el espacio doméstico, del juego y escolar.

<sup>74</sup> En 1869, el 28,6% de la población (1.737.000) vivía en ciudades (Censo de Población 1869).

## nacionales

Diversos trabajos muestran que hasta fines del siglo XIX las significativas diferencias entre la experiencia infantil de los hijos de los distintos sectores sociales no solo fueron advertidas sino que eran consideradas inevitables. Recién sobre el inicio del siglo XX comienza a instalarse socialmente que niños y niñas tienen derecho a gozar de ciertas experiencias infantiles, sin considerarse su origen social. Hasta ese momento se pensó a los pobres y a los hijos de los pobres como un “grupo social identificable e indiferenciado” (Cunningham, 1995).

En nuestro país, a fines del siglo XIX comenzó a visibilizarse que muchos niños y niñas no contaban con tramas de sostén de sus existencias que los mantuvieran fuera de los circuitos más o menos precarios de vida, muchos de ellos trabajaban en condiciones frecuentemente insalubres –en talleres y fábricas, en casas de familia, o en ventas callejeras– y, otros, vivían en la calle. Por otro, es posible reconocer un debate abierto sobre si todos los niños y niñas debían acceder a la escolaridad y sobre cuáles eran las instituciones para la infancia.

Por esto, en el próximo apartado se analiza la manera en la que se pensó la desigualdad en la infancia en ese momento ya que los niños huérfanos, de la calle y trabajadores fueron alternativamente vistos como “peligrosos” y “en peligro”, generando miedo pero también lástima y, con el correr de las décadas, se instalaron en la agenda de las políticas públicas. Se instaló la percepción de que a todos los niños y niñas les correspondían algunos derechos en común y, tal vez la expresión más cabal de esto fue la consideración de la obligatoriedad escolar, pero junto con ella, la percepción de que quienes no concurrían a la escuela, eran sujetos deficitarios. Se asoció a los niños con la escolaridad y, en ese mismo movimiento, quienes no fueron considerados sujetos de la escolarización –por su pobreza, por sus condiciones de vida o de salud, por sus repertorios culturales– fueron construidos como *menores*.

En el siguiente apartado se abordan las discusiones sobre los alcances de la educación y de la escolarización a la que, en la perspectiva de los discursos jurídicos, médicos y escolares, debían poder acceder los niños y niñas de los distintos grupos sociales. Los límites entre la infancia “normal” y la “anormal” no son fijos y por ende,

las posibilidades y perspectivas sobre como producir una infancia homogénea y sobre cuáles eran las instituciones para hacerlo fueron diversas.

### **2.2.1. Niños, alumnos... Menores, ¿alumnos?**

A fines del siglo XIX y principios del XX estaba fuera de discusión que la infancia en el país transcurriría en escenarios y ámbitos diferentes según el nivel socioeconómico de los padres. Las discusiones sobre la infancia pobre, abandonada, precedieron a la construcción del Estado Nación, y dieron lugar a diferentes decisiones que generalmente supusieron su atención en instituciones específicas.

Durante la colonia, en América Latina, la situación de niños y niñas fue atendida a través de los mismos discursos y dispositivos que los que estuvieron destinados a las mujeres y los huérfanos (Bisig, 2008). Desde fines del siglo XVII se inauguraron Casas de Recogimiento y sobre fines del XVIII se fundó la Casa de Niños Expósitos<sup>75</sup> con el propósito de albergar a la niñez blanca y pobre, aunque en los hechos parecieran haber sido otros sus destinos efectivos. Documentos de la época permiten advertir controversias sobre los destinatarios efectivos de estas instituciones –mayormente niños de color– y sobre los “verdaderos” motivos de la “exposición” de los niños, que permiten advertir que existió un debate sobre si estas Casas no constituyeron parte de una estrategia para que los hijos e hijas de esclavos se volvieran libres.

En 1821 se creó el cargo de letrado Defensor de Pobres y Menores, expresión tanto de una preocupación por la infancia como de su incipiente proceso de institucionalización. También durante el siglo XIX se debatió sobre las formas de su escolarización, incluyendo referencias a la educación de los pueblos indígenas e iniciativas específicas para el acceso a la escuela de los hijos de jefes de distintas comunidades.

Carlos Pellegrini, en un escrito que presenta para cumplir con los requisitos del ingreso a la Facultad de Derecho, en 1863, se explaya sobre la situación de los niños y

---

<sup>75</sup> Bisig (2008) analiza el proceso de construcción sociojurídico de la minoridad, del abandono y la delincuencia infantil y cuáles fueron los enfoques y modelos de la intervención estatal. Estudia cómo fue históricamente en lo que hoy es Argentina, la infancia y la familia empobrecidas fueron quedando atrapadas en redes donde el padre fue sustituido por el juez y la parentela por trabajadores/as sociales.

sus familias: “La sociedad debe poner especial cuidado en esta educación, debe arrancar al hijo del padre corrompido, para que la conducta de este no pueda pervertir la de aquel” (Pellegrini, 1941: 6). Luego acota sobre el paisaje de las grandes ciudades y de la campaña: “vagan por nuestras calles, por nuestra campaña, una multitud de niños sin hogar y sin familias (...). [Ellos] no podrán formar sino ciudadanos viciosos y corrompidos, elementos de destrucción para la sociedad” (Pellegrini, 1941: 11). La solución consiste, en su perspectiva, en un tipo particular de educación: “contener, ahogar este germen de anarquía, fundando escuelas de artes y oficios, donde regenerados por la atmósfera saludable del trabajo se conviertan en ciudadanos honrados y laboriosos, útiles a la patria y a sí mismos” (Pellegrini, 1941: 11).

Hubo intentos institucionales de abordar el tema de la infancia pobre en 1871, a través de la creación de asilos de huérfanos a los que se incorporaban los sobrevivientes de la Casa de Niños Expósitos. También se instaló el Colegio de Niñas Huérfanas cuya preocupación era formar a las niñas para el trabajo como criadas y a los niños en el aprendizaje de algún oficio. Otro recurso habitual en este tiempo fue la entrega de los niños y niñas para contribuir en tareas domésticas de familias acomodadas, situaciones en la que el Defensor de Pobres y Menores intervenía para fijar los términos de lo que debían cumplimentar las partes, situación que constituyó una política de Estado.<sup>76</sup>

A fines del siglo XIX, las élites argentinas utilizaron habitualmente la categoría de “menores” para hacer referencia a “los niños y jóvenes considerados ajenos a las pautas

---

<sup>76</sup> El Reglamento para las Defensorías de Menores de 1884 permitía a los Defensores elaborar contratos de locación de los menores con particulares, quienes a cambio de la formación en un oficio se ocuparían de la educación. Esta facultad era más amplia que la de los padres, ya que según el Código Civil, estos no podían celebrar contratos de locación de servicios de sus hijos. De acuerdo a investigaciones sobre esta época, las Defensorías se fueron transformando en agencias de colocación de niños y niñas para el trabajo doméstico en casas de familia (Larrandart, 1991). Esta práctica fue frecuente en distintos países latinoamericanos y legitimó la utilización de huérfanos y abandonados como mano de obra barata hasta bien entrado el siglo XX. La colocación de niños en familias permitió acotar el fenómeno del abandono, pero el proceso acelerado de urbanización e industrialización que cambió su entorno y su número contribuyó a otorgarle nueva visibilidad, promoviendo otra modalidad de recogimiento (Iglesias, 1996). Donna Guy señala que “los contratos de colocación ofrecidos por la Sociedad de Beneficencia se modificaban con el transcurso del tiempo. Consistían en un formulario que se llenaba especificando el sexo de la persona adoptiva y del/de la pupilo/-a. El contrato de 1882 obligaba al padre o a la madre a alimentar, vestir, y educar al huérfano y a “asistirlo en sus enfermedades con todo el cariño y esmero”. Después de cinco años esta obligación había sido cambiado para requerir del padre o de la madre la obligación de ser un “patrón cariñoso imponiéndole además que “cuidará de educarla moral y religiosamente, así como atender á su alimentación y vestido”. La Sociedad tuvo que cambiar el contrato para reconocer que el Código Civil obligaba al padre o a la madre a pagar un sueldo al hijo mismo, y que el Defensor de Menores tenía el derecho de establecer la cantidad de sueldo según la edad del menor” (Guy, 1994: 3).



de comportamiento, localización espacial, educación, trabajo, sexualidad y relación con los adultos aceptables para su edad” (Zapiola, 2010). El tema ocupó un lugar central no solo por el aumento sino por las características que asumió: la crisis económica y la situación de los inmigrantes se vincularon a la instalación en las calles de niños que realizaban tareas diversas –canillitas, organilleros, lustrabotas, vendedores ambulantes entre otros– y esto fue considerado como una amenaza.

Sobre la situación de la infancia y, en particular, aquella considerada como *en peligro y peligrosa*, las élites e intelectuales de la época desplegaron opiniones diversas. Carlos Pellegrini, Lucio Mansilla, Miguel Cané, Ernesto Quesada, Domingo Sarmiento, Emile Daireaux, José María Ramos Mejía, Pedro Sánchez, José Ingenieros, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, entre otros, expresaron sus lecturas sobre lo que supuso la presencia infantil en las calles como amenaza, para algunos, como desafío para la escolaridad y para la identidad nacional para otros.

José María Gutiérrez entiende, en 1871, el problema que representa la infancia en las calles no solo en clave de presente, sino de futuro. Esto se conjuga además con la percepción de que la presencia de inmigrantes constituye una amenaza en tanto y en cuanto muchos de ellos son analfabetos, rasgo que se privilegia por sobre otros para dar cuenta del heterogéneo colectivo de inmigrantes: “Los hombres que en el mañana la ignorancia desviaría hacia el mundo de las pasiones y los prejuicios (...). El fenómeno se tornaba aún más alarmante a la luz de la presencia de 40.000 inmigrantes que cada año se incorporan a la población nativa, de los cuales las dos terceras partes eran analfabetos” (Gutiérrez, citado por Eujenian, 1999: 554).

A las preocupaciones por el presente se agregó la inquietud por el futuro y a esta, la de que la “ignorancia” se expanda si es que la escuela no extiende su influencia o su efectividad. Quesada señala:

Este es un problema gravísimo (...) que es ineludible resolverlo pronto: no da espera, es la marea que sube, que sube, y no se puede esperar ser arrastrado por ella. Los niños ignorantes serán hombres ignorantes; y cuando la clase no educada aumenta, la que recibe educación será absorbida por las corrientes de su barbarie. Ese es el mal: preciso es remediarlo (Quesada, 1881: 325).

Si la ignorancia se asocia a la inmigración y a la barbarie, a una amenaza no solo presente sino en clave de futuro, la niñez callejera para muchos fue asociada a delincuencia. Miguel Cané promoviendo la sanción de la Ley de Residencias –a la que se hiciera referencia en el primer capítulo– señalaba: “Esa nube de muchachos que durante el día aturden en las calles de la Capital vendiendo diarios y por las noches obstruyen las puertas de los teatros es un almácigo de criminales, que nada salvará ya de la sentencia fatal que los condena a la falta” (Cané, 1899: 111-112).

La escuela primaria fue entendida como la forma de atender estas preocupaciones y, a poco tiempo de sancionada la Ley 1420, se concentraron las expectativas pero también los reclamos por lo que aún faltaba. En *Prosas ligeras* (1903), Miguel Cané incluía su apuesta a la escuela y su perspectiva sobre la necesidad de revisar los alcances que estaba teniendo.

El día que la educación primaria sea realmente obligatoria entre nosotros, el día que tengamos escuelas suficientes para educar a millares de niños que vagan de sol a sol en los mil oficios callejeros de nuestra capital, el ‘lunfardo’, el ‘cocoliche’ y otros ‘idiomas nacionales’, perecerán por falta de cultivo (Cané, 1899: 113)

La agenda política de fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX intensificó los debates en torno a la infancia huérfana, en situación de calle o abandono, débil, atípica o con discapacidades, a la infancia delincuente, rural y su educación. Hasta fines del siglo XIX el Estado y las organizaciones filantrópicas se habían ocupado de niños y niñas huérfanos y abandonados –en 1875 y 1890 se presentaron proyectos de ley que procuraron abordar estos temas–, pero llegado el fin del siglo XIX estas discusiones incluyeron otras aristas antes solo esbozadas, abriendo el debate por las responsabilidades paternas y maternas con respecto sus hijos.<sup>77</sup> En 1882 se creó el Patronato de la Infancia para proteger a la infancia abandonada y se comenzó a instalar la idea de que dejar a los niños en instituciones públicas o de caridad debía traer consigo la pérdida para los padres, de la patria potestad. Muchos de ellos no contaban con contención familiar y fueron alojados en el Patronato de la Infancia, donde la mitad de

---

<sup>77</sup> La historia de la minoridad en la Argentina ha sido objeto de diversas investigaciones en los últimos años entre las que se destacan la de Zapiola (2009), Aversa (2006), Carreras (2005), Stagno (2011).

ellos falleció.<sup>78</sup>

La cuestión de la infancia abandonada y delincuente, tal como analiza Aversa (2006), fue construida desde perspectivas del positivismo de fin de siglo y apuntando en una doble dirección: desactivar la peligrosidad que se les asignaron a estos sujetos e incorporarlos al mercado de trabajo a través de la adquisición de un oficio o del empleo en actividades domésticas o manuales y a la ciudadanía.

Entre 1880 y 1930 se instaló entre los grupos hegemónicos la distinción entre niños y menores (Zapiola, 2005), intentando distinguir la infancia normal de “otras”, y se abrió un debate sobre las acciones a seguir en términos de su educación y escolarización. Tal como señala Zapiola, si bien la antinomia niños/menores se instaló y consolidó, no habría que entenderla como portadoras de sentidos únicos y totalmente antagónicos. El concepto de menor fue polisémico y, en su perspectiva, esto se debió a “la incapacidad de las élites políticas e intelectuales para generar representaciones exclusivas y consensuadas de las categorías sociales en general y de los menores en particular (Zapiola, 2010: 4). Esto, en sus trabajos se deriva del análisis de las representaciones, contradictorias y diversas, que había de los vendedores de diarios en diversas fuentes, encontrando algunas coincidencias con las referencias a la infancia indígena en el mismo período.

Una de las preocupaciones recurrentes de fines de siglo XIX y principios del XX, fue la de producir clasificaciones en torno a la niñez –que abordaremos un poco más adelante en este capítulo– y que, tal como señala la tradición sociológica clásica, supuso definiciones de agrupamientos cuyos elementos mantienen relaciones jerarquizadas (Durkheim y Mauss, 1996; Vianna, 2008). *Menor* se construyó en oposición a *niño* y la niñez se asoció a la condición de alumno y alumna pero a su vez, todas estas categorías se fueron delineando en distintos tiempos y con contenidos diversos.

Para algunos de los intelectuales de la época inscriptos en tradiciones positivistas (José Ingenieros, Víctor Mercante, Rodolfo Senet) los niños que trabajaban –en particular los que lo hacían en las calles– tenían una estrecha relación con la delincuencia, y esta se estudió a través de diversos procedimientos (encuestas, estudios clínicos). Para otros, vinculados al ámbito educativo, esta imagen está más asociada a la

---

<sup>78</sup> Según datos consignados en el Archivo Nacional y referidos por Fernando Devoto y Marta Madero (2000) señalan que entre 1880 y 1912 se internaron 32.725 niños de los cuales falleció el 51 por ciento.

infancia desafortunada –que ha perdido parientes y debió afrontar responsabilidades adultas, por ejemplo– que a la asociación directa entre infancia, trabajo callejero y delincuencia. Es interesante el trabajo que despliega Carolina Zapiola (2010) quien analiza la aparición, en los libros de texto de la época, de niños trabajadores y da cuenta de que si la posibilidad de educar a los niños trabajadores no está en discusión para quienes se desempeñan en la escritura de textos escolares, para los estudiosos de la criminalidad infantil, no es posible imaginar a estos niños en las escuelas sin que compliquen el día a día escolar y, tampoco puedan sacar provecho de esa experiencia.

A la vez la preocupación por la infancia se articuló con la preocupación por la mujer, que comenzaba a ser considerada en su condición de madre –que debía velar por la crianza de la descendencia– y también, de trabajadora. Publicaciones de distinto tipo promovieron la instalación del binomio madre-hijo como unidad inseparable y el trabajo se oponía a esta situación.

La ciudad de Buenos Aires encabezó una serie de estudios sobre la situación de la mujer trabajadora. En 1901 designó a Gabriela Laperrière de Coni –esposa del médico higienista al que se hará referencia en este capítulo– como inspectora de establecimientos industriales con el objeto de relevar las condiciones de trabajo y el trato recibidos por las obreras por parte de sus patrones.<sup>79</sup> En 1904, Joaquín V. González presentó un proyecto de Ley Nacional de Trabajo que también atendía la situación de niños/niñas y mujeres, consideradas como las cuidadoras naturales de la infancia. Estos datos fueron retomados por Alfredo Palacios en su proyecto de ley donde abordaba específicamente la situación de mujeres y *menores* de 1907 que fue aprobado por el Congreso Nacional con modificaciones (Ley 5291, de Trabajo de mujeres y menores) y también, en el proyecto de ley laboral, en el que trabajó junto a José Luis Cantilo y que se aprobó en 1912, conocida como Ley Orgánica (Nº 899/1912).

Al mismo tiempo, la inquietud por la situación de la infancia se articuló con la constatación de las altas cifras de mortalidad infantil<sup>80</sup> y las decrecientes tasas de

---

<sup>79</sup> La causa de la protección del trabajo de las mujeres obreras tuvo aportes relevantes entre los que están los de Carolina Muzzilli que actuó difundiendo la situación laboral de este sector en diversas revistas socialistas y luego designada como inspectora del Departamento Nacional de Higiene (Mirta Lobato en Lvovich y Suriano, 2006).

<sup>80</sup> Tal como analiza Hernán Feldman (2011), Rawson realiza un informe estadístico que presenta en Filadelfia, en un Congreso Médico Internacional en 1876, sobre la mortalidad infantil en Nueva York y en Buenos Aires. En él se propuso sostener que el niño es un capital ya que constituye para la

natalidad. En la búsqueda por encontrar salidas para estos problemas debiera comprenderse la sanción, en 1919 de la Ley de Patronato de Menores (N° 10903/1919) en la que se modificaba la definición de patria potestad, aunque, tal como señala Carla Villalta (2010), muchos de estos cambios se venían produciendo con anterioridad, y tenían por objeto desestimular el abandono infantil al tiempo que cargar las tintas sobre las responsabilidades de padres y madres por la descendencia. La infancia en condiciones de pobreza fue descripta no solo como carente sino como deficitaria, e inclusive amenazante. El temor que inspiraban los niños y niñas pobres se expresaba en términos de presente, pero principalmente en clave de futuro. Si para algunos la escuela fue la estrategia de diluir la amenaza de los niños en la calle, huérfanos o de los sectores rurales, para muchos era necesario construir circuitos de escolarización a partir de la clasificación de los niños como normales y anormales.

### **2.2.2. La infancia normal y sus alteridades**

La normalización de la infancia, tal como se señalara anteriormente, se asoció estrechamente con su patologización instalada en los discursos médicos<sup>81</sup>, jurídicos y pedagógicos al tiempo que se institucionalizaba y ampliaban los alcances del sistema educativo que había devenido obligatorio para la infancia. Fue allí donde comenzaron a perfilarse unos recorridos para aquellos niños/niñas que cumplían con los requerimientos escolares de asistencia, presentación, adaptación a la cultura escolar y otros, para aquellos que vistos como la infancia “otra”, que no se adaptaban a las expectativas, normas, reglamentos y/o ritmos de aprendizaje deseable establecidos para el funcionamiento escolar. Estos últimos quedaron bajo la etiqueta de infancia *inadaptada o anormal* (Varela y Alvarez Uría, 1998). En ella se encontraron (como se advierten en diferentes publicaciones) referencias a débiles, nerviosos, sordos, homosexuales, parapléjicos, niños de la calle y otras formas de nombrar diferencias que dirimen, entre otras cuestiones, quienes participaban o no de los espacios escolares.

---

asimilación de los valores de la patria. Sostendrá que “el niño es el vínculo moral y la esperanza de la familia; políticamente, es el ciudadano del porvenir” (Rawson, 1877: 94).

<sup>81</sup> La creación del Cuerpo Médico Escolar es un hito en la concreción de la influencia del discurso médico en espacios pedagógicos.

El sujeto pedagógico moderno se entendió como una unidad racional, ocupó el centro de los procesos sociales pero su racionalidad no era completa, resultaba necesario un proyecto pedagógico que lo rescatara de la situación de minoridad en que se encontraba. En esta perspectiva, el sujeto inacabado e incompleto alcanzaba a través del proyecto educativo de la escuela moderna, su plenitud y esencia, constituyéndose así en un sujeto consciente, centrado, normal. De este modo, el proyecto moderno procuró construir al sujeto de su proyecto (Lunardi, 2001). Es por esto que el movimiento a favor de la infancia anormal, como señala Muel (1981: 126), “tanto a nivel de los individuos que lo reivindican como al de las instituciones que los fijan, no puede ser aislado de un movimiento más amplio que se refiere a la infancia en peligro”.

El análisis de publicaciones pedagógicas y registros escolares en el período analizado ha permitido identificar criterios y categorías con las que se clasificaba y ordenaba la población escolar. Estos remiten a diferentes aspectos atribuidos a los niños. Bajo el lema de “orden y progreso” se procuró instalar un modelo de moralidad, civilidad e higiene que supuso políticas poblacionales y sanitarias específicas. El saneamiento social pretendido significó alejar a la infancia de los vicios, la ignorancia y la inmoralidad, propiciando la circulación y formación en ciertos valores y hábitos.

En las últimas décadas del siglo XIX y en las primeras del XX se difundieron con fuerza las teorías biológicas para convalidar procesos sociales y procurar el control y el disciplinamiento social. Tal como señala Vallejo, el momento de instalación de las democracias coincidió con la convalidación de la ciencia como principio de autoridad para sostener jerarquías sociales y se delinearon las perspectivas eugenésicas<sup>82</sup> que tuvieron relevancia en los debates sociales y educativos de la época y de los que aún se pueden encontrar rastros.

Se abrieron debates sobre la educabilidad de los sujetos informados por los estudios sobre criminalidad infantil y juvenil y por los provenientes del conocimiento científico de estadística poblacional, de la medicina y, en particular, del derecho. Estos saberes se vincularon con los del campo pedagógico, en particular, con los de la higiene

---

<sup>82</sup> Francis Galton en 1883 acuña la categoría “eugenesia” para aludir al estudio de los factores bajo control social que influyen en las cualidades de la futura descendencia. Así, lo que procuró fue promover el control de la reproducción por medios artificiales para “mejorar” lo que usualmente en ese tiempo se llamó la “raza”. Dos líneas de trabajo se derivaron: los geneticistas –que, entre otras iniciativas propiciaron la esterilización de ciertos sujetos– y los ambientalistas –que propiciaron intervenir sobre los matrimonios, los derechos civiles y políticos entre otros–.

escolar que permitieron establecer una idea de *normalidad* –que surgió asociada a la estadística poblacional impulsada por Sarmiento– y tuvo su contracara en aquello que se construyó como *anormalidad*.

Davis señala que el concepto de normalidad, como lo conocemos hoy –entendido como un atributo de las mayorías, en tanto supone estar dentro de los valores promedio de peso, altura, inteligencia– se forjó a mediados del siglo XIX y al desplazar al concepto de ideal, que hizo referencia a una cualidad que alcanzan solo unos pocos sujetos y que no presupone la normalización. Agrega además, retomando un planteo de Donald Mackenzie (1977), que quienes contribuyeron a forjarlo –Francis Galton, Karl Pearson, Robert Fisher– desde el campo de la estadística demográfica han suscripto y trabajado intensamente por la construcción y difusión de perspectivas eugenésicas.

Las perspectivas higienistas, en los primeros tiempos, y ya en el siglo XX las eugenésicas también, propiciaron clasificaciones sociales y escolares. Recuperaron perspectivas como la de Henry Goddard que entiende como anormal “el individuo que a consecuencia de un déficit ocasionado después del nacimiento o en edad tierna no queda en las mismas condiciones para vivir su vida” (Irimia, 2006: 26).<sup>83</sup> El debate se orientó entonces, a qué era considerado normal y anormal –aunque la atención se coloca con mayor énfasis el último término– y cuáles eran las estrategias para su atención. De allí surgieron clasificaciones que perduraron y fueron recurrentemente fuente de información para los sistemas educativos –aun cuando se modificaron sus denominaciones– y para los docentes por el resto del siglo.

La infancia en peligro estuvo constituida mayormente por niños y niñas pobres, muchos hijos de inmigrantes y “son precisamente ellos los que no cesarán de salir de la escuela primaria con la etiqueta de anormales. (...) Así la localización y selección de los anormales está asociada en todos los discursos al tema de la seguridad (sobre la vida), o más ampliamente a todo lo que supone una garantía contra los riesgos imprevistos del futuro” (Muel, 1981: 126-129). Desde allí se diferenció entre los anormales de hospicio y los anormales de la escuela, categorías dentro de las cuales se establecieron formas clasificatorias en la tentativa de explicar el origen natural de las aptitudes o inaptitudes

---

<sup>83</sup> Binet en 1910 procuró no solo identificar a los anormales sino, además, clasificarlos a través del desarrollo de tests que lo llevaron a definir tres tipos de déficits: idiocia, imbecilidad y debilidad mental. Estas clasificaciones han suscitado intensos debates y cuestionamientos pero siguen teniendo cierta vigencia en el sistema educativo.

de los infantes. Así, en la perspectiva de Lunardi, “la clasificación de los especialistas del dominio médico-pedagógico converge pues con la de la escuela, reforzando, mediante la aportación de un aparato científico de medición, la ideología de los dones naturales” (Lunardi, 2001: 142).

*Menores, débiles, atrasados, desviados, atípicos, abúlicos, cleptómanos*, son algunas de las categorizaciones que desde discursos médicos y jurídicos se instalaban en el cotidiano escolar y en los registros e informes que los docentes realizaban. El *Monitor de la Educación Común*, publicación oficial del Ministerio de Educación que se utilizó intensamente para difundir las ideas pedagógicas sobre la época, también se hizo eco de estos debates, incluyendo distintos tipos de materiales producidos por sus colaboradores, funcionarios nacionales o de las distintas provincias, en las que fijaban sus propias perspectivas o bien, recuperaba aportes de especialistas de otros países o publicaciones realizadas en distintos ámbitos internacionales. En 1892 publicó una nota que titulada “Patronato y asistencia de la infancia”, en la que Atienza y Medrano hacían referencia a una revista de la Intendencia Municipal presidida por el doctor Emilio Coni, quien era descripto como autor de “importantes trabajos sobre las enfermedades y la mortalidad de los niños” (1892: 201) en la que se proyectaba la creación de una institución que se esperaba que llevara el nombre de Patronato de la Infancia, que “tendría a su cargo el cuidado de los niños pobres, enfermos, defectuosos, maltratados, moralmente abandonados, destituidos de los medios de alimentación, vestido como de los recursos necesarios para recibir educación, etc. etc.” (1892: 201).

Esta sería una institución que:

habrá logrado centralizar en una sola institución la protección y la asistencia de los niños, armonizando así la iniciativa del Estado con el esfuerzo privado, del cual hace depender la Comisión el éxito de tan magna obra. (...) Una institución como la que se proyecta ofrecería las ventajas de las grandes asociaciones y un medio económico y al alcance de todos, de ir en auxilio de los desheredados de los bienes de fortuna, de los enfermos y los desgraciados (Podestá y Coni, 1892: 201).



El Patronato, según comentaba ese mismo artículo, se encontraba en vías de realización. La publicación de circulares para recibir adhesiones en la *Revista de Higiene Infantil* dirigida por los médicos Manuel T. Podestá y Emilio Coni fue parte de la estrategia de instalación. Allí indicaban quiénes serían los destinatarios:

Niños recién nacidos.— Tratará de crear una o más salas de cunas para atender a los niños, cuyas madres no pueden cuidarlos durante el día, a causa de sus quehaceres habituales. Vigilará la lactancia de los niños pobres por dos inspectores especiales.

Inspección de Amas.— Creará una oficina ad hoc para el examen de las nodrizas.

Niños de conventillos.— Vigilará por medio de médicos inspectores, los niños de casas de inquilinato, para que gocen de los beneficios del Patronato.

Niños enfermos.— Acordará en los dispensarios la asistencia médica a los niños enfermos que puedan ser atendidos en sus propios domicilios y arbitrará los medios necesarios para que los que lo necesiten entren a un hospital.

Niños incurables.— Dispondrá los recursos para socorrer a los niños lisiados, declarados incurables por la ciencia, ocupándose especialmente de aquellos cuyas desgracias son explotadas por seres desalmados.

Niños en la industria.— Vigilará por medio de un inspector especial, el trabajo de los niños en talleres y fábricas, para evitar el recargo de labor y las tareas que puedan perjudicar su salud.

Niños abandonados.— Recogerá los niños que se queden en completa orfandad y abandono y los amparará, mientras encuentre colocación permanente.

Niños extraviados.— Recibirá en sus oficinas, a cualquier hora del día o de la noche, a los niños que se encuentren extraviados y los hará mantener y albergar mientras no sean reclamados por sus padres o encargados.

Niños maltratados.— Protegerá a los niños que sean víctimas de malos tratamientos o en peligro moral y amparará a niñas menores de edad que

corran riesgo de ser pervertidas.

Niños vagabundos o mendigos.– Hacer recoger y dar asilo a los niños vagabundos o mendigos que recorren las calles solos o en compañía de sus padres o explotadores, para evitar el espectáculo triste y desagradable que ofrecen esos desgraciados.

Refugio nocturno de menores.– Proteger el refugio de este nombre fundado el año pasado para asilara durante la noche a menores vendedores de diarios, etc.

Escuela de Artes y Oficios.– Contribuir a la creación de escuelas profesionales públicas y una escuela de artes y oficios para recoger y educar los niños vagos, viciosos, etc.

Consulta Jurídica Gratuita.– Un abogado agregado al servicio de Patronato suministrará la información y consejos que se le pidan en nombre de los niños pobres, huérfanos o desamparados, y sostendrá las reclamaciones administrativas y los pleitos y las causas que interesen a aquellos desgraciados seres, siempre que lo aprecie justo y defendible en derecho (Podesta y Coni, 1892: 201-202).

La clasificación que se proponía de la infancia alterna –que en este caso era idéntica a la pobre y urbana– combinaba elementos diversos: situaciones familiares de distinto tipo –madres que no pueden atender recién nacidos, familias con situaciones de maltrato– niños/niñas que por distintos motivos no vivían con sus familias, trabajaban en distintos ámbitos, con discapacidad o que viven en determinado tipo de viviendas (conventillos). Se perfilaba, además, que la educación institucionalizada era una forma de encarar la situación de la infancia más pobre. Sin embargo, cabe destacar que la niñez indígena, muchas veces huérfana como consecuencia de los desalojos y matanzas, no era nombrada en el listado.

En 1894, la misma publicación daba cuenta de la presentación de un proyecto de ley para la protección de la infancia y la adolescencia, presentado por Francisco García y Juan Vidal. Dicho proyecto preveía el encierro para estos sujetos que han devenido en peligrosos, por lo que se sugería el traslado a establecimientos agrícolas, industriales o de enseñanza destinado a la corrección de menores a aquellos: “menores de 18 años

vagos o que no tuvieron padres, tutores o patronos o teniéndolos estuviesen abandonados por estos y careciesen además de ocupación ú oficio honesto” (García y Vidal, 1894: 1179-1180).

Este proyecto permitió analizar cómo simultáneamente se propuso regular tanto los modos de ser niño, niña y adolescente como las conductas adultas estableciendo restricciones ambulatorias para la infancia y la adolescencia huérfana, en situación de calle o bien en conflicto con la ley y sanciones y multas a los adultos que debían velar por ellas. El mismo proyecto también proponía regulaciones al trabajo infantil prohibiéndolo para menores de doce años “en fábricas, usinas o talleres” y la posibilidad de las restricciones a la patria potestad de los progenitores en casos de abandono.

En un artículo asumido por la redacción del *Monitor de la Educación Común* de 1902 a cargo de Juan M. de Vedia, el primer tema que se tocaba era la “protección de la infancia”, en el que se analizaba la situación de niños y niñas al tiempo que se promovía la aprobación del proyecto de ley presentado al Senado por Miguel Cané y Lidoro J. Avellaneda, sobre las condiciones para el empleo de menores de 12 años en puestos de trabajo.

En la fundamentación que el redactor hace de la necesidad de aprobación de la ley consigna:

Varias veces hemos dado cuenta en esta revista de las iniciativas que han tenido lugar en este país con el propósito de sustraer a los niños al vicio y a la corrupción e impedir a la vez que sean sometidos a un trabajo excesivo, ya en la industria, ya en otro género de ocupaciones, procurando al mismo tiempo que no se le prive de los beneficios de la educación común que constituye en nuestros días un derecho de todo habitante del país.

Cuando el consejo nacional inició sus sesiones en 1899, penetrado del triste cuadro que ofrece la juventud abandonada y del método de vida a que los obligan ciertas ocupaciones como la de vendedores de diarios, dirigió una circular a todos los editores de esas publicaciones pidiéndoles que se dignasen arbitrar los medios de que esos niños no se sustrajesen a la instrucción primaria.

Esta circular no dio el resultado que se esperaba y las cosas han seguido en el mismo estado hasta nuestros días. Los niños de la más tierna edad continúan vendiendo en un completo abandono, tal vez sin hogar a donde guarecerse de la intemperie algunos de ellos, pues es indudable que se les ve durante las noches durmiendo en las puertas de las casas o refugiados en sitios malsanos en donde los vicios de todas clases les esperan. (...)

Las gentes ignorantes no se dan generalmente cuenta de que un ser débil es incapaz de ejecutar ciertos trabajos sin que su organismo se resienta y esté expuesto a contraer una enfermedad que le mortificará durante toda su existencia, o acaso lo haga inepto para ganarse la vida (De Vedia, en Monitor de la Educación Común, 1902: 833).

Una de las inquietudes era cómo afrontar procesos de escolarización de masas y educar a sujetos sociales tan disímiles como los que se encontraban en las escuelas. Algunos pedagogos de la época buscaron instalar reformas en los incipientes sistemas de educación aggiornándolas a los dictados de la ciencia. Tal como analiza Rodríguez de Anca (2004), el discurso escolar recurrió frecuentemente a explicaciones médicas (construidas a través de procedimientos científicos) y a otras basadas en la valoración moral, definiendo así vinculación entre los aspectos orgánicos y sus consecuencias psíquicas o morales (Vezzetti, 1985). La preocupación por la anormalidad se articuló con la ponderación de qué era heredado y qué se podía revertir a través de la escolaridad u otro tipo de procedimientos. En este sentido, es relevante la obra de Víctor Mercante<sup>84</sup> quien advierte la heterogeneidad que encuentran los docentes en las aulas:

Son cuarenta y dos niños en seis filas de bancos tipo americano (...) mitad varones, mitad mujeres, cuya edad oscila entre 6 y 8 años, su inteligencia entre el imbeciloide y el precoz; su raza entre el indio y el sajón y sus hogares entre el estrecho del obrero y el confortable del pudiente. Las caras acusan profundas diferencias étnicas, probablemente sus antenatos fueron

---

<sup>84</sup> Víctor Mercante (1870-1934), hijo de inmigrantes italianos, se formó en la Escuela Normal de Paraná, trabajó como docente en San Juan donde también fue diputado provincial por la UR, y luego fue director de la Escuela Normal de Mercedes. En 1906 se hace cargo de la organización de la sección de Pedagogía de la Universidad Nacional de La Plata y en 1915, participa de la creación de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la que es el primer decano.

italianos, unos, españoles otros, ingleses, africanos, tehuelches, guaraníes; las razas que se disputaron el mundo en luchas formidables, vencedoras y vencidas, yacen juntas en el reducido espacio del aula, dispuestas a transformarse, sometidas a una acción única (...). Este damero refleja el hogar con asombrosa exactitud; aquí anémicos, allí rosados, más allí raquíuticos, débiles, rollizos, enfermizos delgados, fuertes; flora tan variada para un campo tan pequeño que denuncia hambre, buenos y malos cuidados, vida antihigiénica, alimentación sana, tratamientos duros, severas o blandas direcciones (Mercante, 1904: 363-364).

Sin embargo, como señalara Juan Carlos Tedesco (1983), se identifican en su planteo señalamientos que resultan paradójicos: por un lado, un fatalismo biológico y por otro, una apuesta a una propuesta didáctica que tenía que propiciar el progreso de los individuos por el estímulo externo de las capacidades innatas.<sup>85</sup> Exponente de la corriente normalizadora positivista<sup>86</sup>, el panorama que presentaba Mercante permite advertir la preeminencia de los factores hereditarios en su explicación. Tal como señala Puiggrós, “el racismo, (el) elitismo y la soberbia étnico-cultural de Mercante están a la vista” (1990: 143). La raza es la principal explicación de las posibilidades y los límites de los sujetos de la escolarización.

Por un lado, anémicos, raquíuticos, débiles, hambre, malos cuidados, vida antihigiénica, tratamientos duros. Por otro, rosados, rollizos, buenos cuidados, alimentación sana. Las diferencias de raza se conjugaban con los modos de crianza familiar. Como señala Rodríguez de Anca,

indios e inmigrantes representan los desechos de la evolución racial de la especie, cuyas incapacidades intelectuales y vicios morales son denunciados por estigmas físicos, como el caso de “aquel varoncito de tez morena, frontal deprimido, que no fija dos minutos la atención (...) y hace tres años que

---

<sup>85</sup> Para ampliar el análisis sobre Víctor Mercante y su obra se recomiendan los trabajos de Tedesco (1986), Puiggrós (1990), Dussel (1999) y Lionetti (2006).

<sup>86</sup> Se retoma la clasificación que propone Adriana Puiggrós (1990) cuando distingue dos tendencias dentro del normalismo: los normalizadores, defensores del statu quo y de la cuadrícula de la sociedad, y los democrático-radicalizados, que impulsaron la pluralidad y la democracia escolar y social.

curso la primera sección” (2004: 26).

Víctor Mercante era partidario de la coeducación, no obstante consideraba que las diferencias según fueran niños o niñas son inalterables:

El varón, menos sujeto que la mujer, más emprendedor, menos disciplinado, comienza a diferenciarse, piensa más, sus ideas son seguras, alcanzan mayor positividad y los tiempos de reacción son más cortos. La niña que con su admirable lucidez nos engañara en primer grado mostrándonos aptitudes que no presumíamos en el varón, se infantiliza, no avanza, queda atrás, abandona el campo de la lucha psicogénica al sexo fuerte (Mercante, 1904: 367).

Entre 1908 y 1914 el Consejo Nacional de Educación fue presidido por el doctor José María Ramos Mejía –sobre el que nos detendremos en el último apartado de este capítulo–, médico psiquiatra de pensamiento positivista y con una intensa preocupación por la instalación de perspectivas higienistas y nacionalistas, autor de obras de impacto en la época como *Las multitudes argentinas*, procura la difusión del sistema educativo a través de la creación de escuelas nacionales en todo el país dentro de lo que posibilitó la Ley Lainez (1905)<sup>87</sup>, de escuelas de adultos y militares para la instrucción de conscriptos analfabetos y de escuelas al aire libre y para los niños débiles, construyendo recorridos diversos para quienes fueron construidos como alternos.

En 1908 el *Monitor de la Educación Común* recuperaba el relato de un profesor de la Escuela Normal (L. A.), en el que cuenta sus impresiones de un viaje recientemente realizado a Birmingham donde se relataba el trato que se les da a los “anormales”:

La ciudad de Birmingham que he visitado tiene tres secciones para niños anormales y están situadas en los barrios más poblados pero cada grupo es objeto de cuidados particulares y queda separado.

---

<sup>87</sup> Tal como se analizará más adelante, la Ley Láinez habilitó al Estado Nacional a inaugurar escuelas allí donde las provincias no lo garantizaran.

Todos son niños pobres pertenecientes a la clase obrera [...así] ha tomado bajo su amparo a las pequeñas víctimas inocentes de las condiciones sociales que crean a la vez tanta riqueza y tanta miseria.

(...) el aspecto de los niños sería alegre, a no ser la miseria de estos, el vicio marcado en sus pobres caras deformes, la frente excesivamente alta o baja, las orejas alargadas, las mandíbulas demasiado fuertes, la risa dolorosa que sale de su raquítico cuerpo.

Aquí, como en el bajo, se ha procurado ofrecer a sus ojos cosas agradables: los muros son de colores claros y adornados (Consejo Nacional de Educación, 1908: 363).

El relato continuaba haciendo referencia a los contenidos de la enseñanza y a los resultados desalentadores a pesar de los cuidados recibidos. Para finalmente señalar:

Tales son los resultados que merecen, sin embargo, ser señalados; quizás serían estos más satisfactorios si la enseñanza se hiciera sobre una base más científica: y aquí cabe decir algunas palabras sobre el personal. [Las maestras] salen de las filas de cuerpo docente común de la escuela primaria y carecen de la preparación especial, necesaria para su ardua misión (Consejo Nacional de Educación, 1908: 364).

Al año siguiente, Moorne escribía una nota en el *Monitor de la Educación Común*:

La iniciativa que el presidente del Consejo Nacional de Educación, doctor José María Ramos Mejía, ha tenido a propender a la creación de escuelas especiales para niños débiles, ha venido a recordar a los que, cual yo, seguimos paso a paso los progresos de la pedagogía en todo el orbe civilizado, la imperiosa necesidad que en este país, eminentemente cosmopolita, existe de plantear, o mejor dicho, de encarar frente a frente el problema educativo de la infancia mentalmente anormal (Moorne, en *Monitor de la Educación Común*, 1909: 368).

La necesidad de la creación de escuelas especiales se asocia al carácter cosmopolita del país. Señala Moorne que ha habido significativos avances en materia de educación especial y que esto se vincula a:

los adelantos que se han realizado en las ciencias médicas y particularmente en algunas de sus ramificaciones, como ser la antropología, la cefalometría y la osteoscopia. (...) Estos progresos no son otros que los alcanzados en materias pedagógicas, es decir, en todo lo que conciernen al desarrollo intelectual de los niños y en la educación especial que debe darse a los que tienen la desgracia de padecer anormalidades mentales, bien por la ley fatal de la herencia, bien por su deficiente constitución física, o por una causa meramente accidental. Si la escuela –dijo nuestro gran Sarmiento– es el plantel de donde habrán de salir los futuros ciudadanos, es a ella hacia donde deben converger las miradas y los cuidados de los poderes públicos de un país, conjuntamente con la acción y la iniciativa de todos los hombres de buena voluntad (Moorne, en Monitor de la Educación Común, 1909: 368-369).

Señalaba, en un artículo en el que analiza las iniciativas de educación especial:

Yo divido en dos categorías a la debilidad del niño, y es preciso hacerlo así, aún cuando ambas sean fuentes de contagio: debilidad puramente física y debilidad mentalmente anormal. En el primer caso, es a los padres a quienes forzosamente incumbe corregirla; en el segundo, es al estado a quienes corresponde evitar la pérdida de un futuro ciudadano que en el transcurso del tiempo podría ser útil a su patria, a sí mismo y a sus semejantes. Si hay establecimientos especiales para curar las enfermedades mentales de los adultos –la locura y la idiotez, por ejemplo– no veo la razón de que no haya escuelas especiales, también, para corregir a tiempo las anormalidades mentales del niño, antes que lleguen a ser incorregibles en el adulto. Si las cárceles, los presidios y los manicomios están repletos de seres que, por



anormalidades cerebrales, han tenido que ser alejados de la sociedad y recluidos, por consiguiente, en establecimientos de corrección o de salud, es porque en edad temprana no les impuso el estado, guardián y médico de ella, la educación especial que requería (Moorme, en el Monitor de la Educación Común, 1909: 370).

Estos argumentos les permitieron elaborar una cadena discursiva que articuló debilidad a civilización y ésta a industrialización. La escolaridad era un espacio de visibilización de las diferencias de los sujetos y la forma en que algunos países europeos enfocaron estas diferencias fue objeto de indagación.

Augusto Bunge<sup>88</sup>, desde Italia, escribió una carta dirigida al Presidente del Consejo Nacional de Educación en la que relataba como se abordaba el tema de los “atrasados escolares” en Alemania.

Teniendo en cuenta únicamente la población de estas, calculo en un dos por ciento la proporción aproximada de alumnos atrasados, incapaces de adaptarse a la enseñanza de las escuelas comunes a causa de su inferioridad mental que existe en las ciudades con alguna población industrial. Es posible que esta cifra sea menos allí donde el industrialismo moderno no ha roído todavía la médula de la raza, pero lo dudo, porque sudando dentro de las fábricas o encorvada en los campos, la miseria siempre es miseria y la ignorancia, vicio (Bunge, 1908: 169-170).

Luego, Augusto Bunge abundaba en los motivos de estas iniciativas, y es que se establecía una correlación entre dificultades escolares y posteriores situaciones de vagabundeo o indigencia:

Las razones que han inducido a las municipalidades alemanas a preocuparse

---

<sup>88</sup> Augusto Bunge, al igual que su hermano Carlos Octavio, fue descendiente de comerciantes coloniales e inmigrantes. Carlos Octavio fue representante de la cultura científica de 1900, abogado e intelectual positivista. Augusto fue reformista, alternó la medicina con el periodismo. Su hermana Delfina se casó con Manuel Galvez.

con tanta unanimidad de especializar la educación de los atrasados escolares no han sido de orden sentimental sino consideraciones inminentemente prácticas, de previsión y economía social. (...) Casi la totalidad de los indigentes y los vagabundos (...) procedía del sedimento de incapaces de las escuelas primarias. Estos sumergidos de la escuela son después sumergidos de la sociedad y de la vida (Bunge, 1908: 170).

En 1919, Julio Picarel presentó un trabajo en el Segundo Congreso Americano del Niño, que tuvo lugar en Montevideo, que se denominaba “Criterio básico-práctico en la orientación de la enseñanza primaria”. Este estudio comenzaba sus conclusiones señalando que “La enseñanza es la base del mayor perfeccionamiento del género humano alcanzado por el cultivo racional y armónico de las aptitudes físicas, estéticas, intelectuales, morales y cívicas del niño. (...) La enseñanza primaria será estrictamente obligatoria y absolutamente gratuita para todo niño en edad escolar” (Picarel, 1919: 199). Luego enumera consideraciones que restringen los alcances de las afirmaciones anteriores y permiten advertir cuales y como son construidas las alteridades infantiles:

La presencia en el aula de un niño anormal (kleptómano, abúlico, afásico, arriere, impulsivo, etc.) es contraproducente y nociva; no solo por razones de disciplina y del buen ejemplo, sino también por múltiples fundamentos científicos y pedagógicos. Se impone su eliminación inmediata de la escuela común para ser sometido al tratamiento médico-pedagógico del caso en reformatorios o institutos especiales de reeducación (Picarel, 1919: 200).

En 1920 se fundó la primera colonia de vacaciones para niños débiles en la ciudad de Buenos Aires, hecho que no solo dio lugar a un texto que describía minuciosamente la iniciativa sino que además era retratada. Si bien no se cuenta con datos de quien tomó las fotos, llama la atención que en general fueron tomadas al aire libre, distendidas y que daban cuenta de la amplitud de las actividades realizadas allí. La publicación en el *Monitor de la Educación Común* y la diversidad de escenas fotografiadas reforzaba el mensaje del texto que propiciaba la creación de estas escuelas que apartaban de la escolaridad común a parte de los niños y niñas que no cumplían con los atributos

propuestos por la escuela. Las fotos registraron situaciones de juego, de educación física y de trabajos manuales –la huerta– y no así situaciones de clase o de interiores.



Imagen N° 1. *En la plaza de ejercicios físicos*, en Vignati, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 11.



Imagen N° 2. *Saltando en la cuerda*, en Vignati, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación. pág. 11.



Imagen N° 3. *Trabajos de huerta y jardinería*, en Vignati, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 14.

Las fotos no solo fueron de niños y niñas al aire libre. También se incluyeron muchas de docentes y personal auxiliar en situaciones como el almuerzo y del personal

auxiliar –cocineros y encargadas de servir la comida– evidenciando la dotación de distinto tipo personal en estas escuelas y, también, la atención colocada sobre algunos aspectos como lo fue la alimentación.

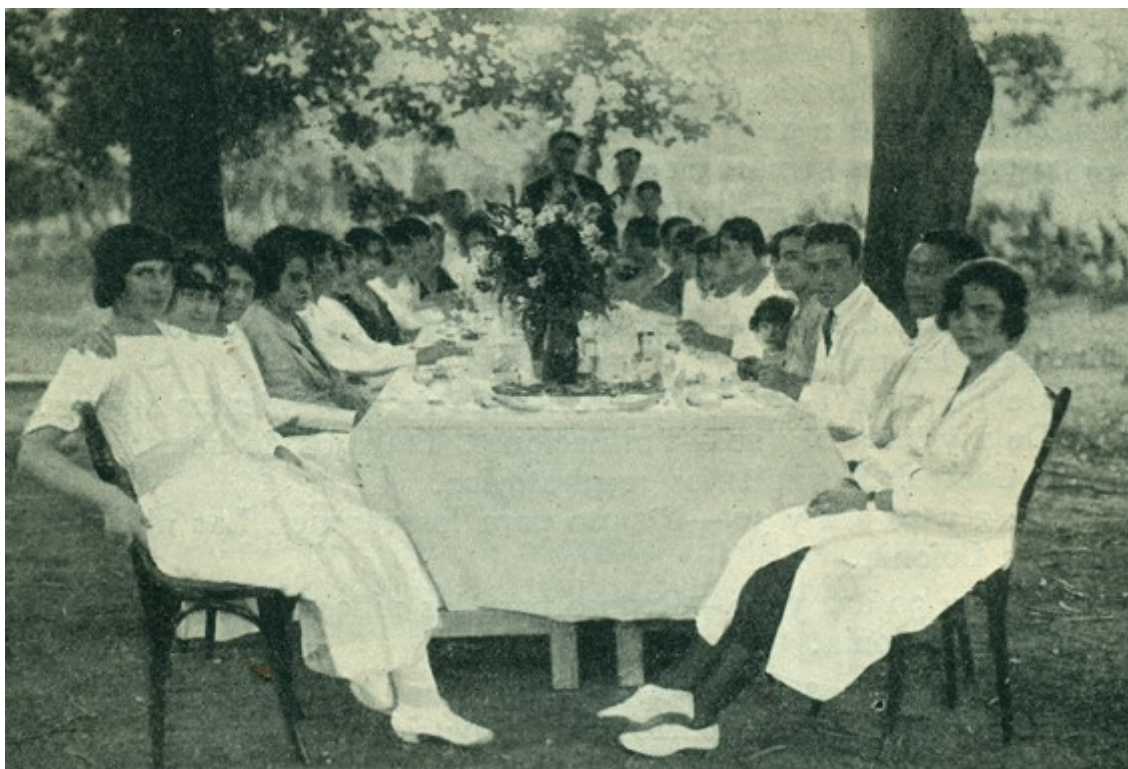


Imagen N° 4. *El personal docente en las horas del almuerzo*, en Vignati, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 28.



Imagen N° 5. *El personal de cocina y del comedor*, en Vignati, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 28.

Unos años más tarde, el mismo Julio Picarel, en *Por la infancia desvalida. En el día de la Patria*, analizaba las distintas realidades en las que crecían los niños y niñas:

Penetremos por un instante en la regia mansión del poderoso ved ¡cuánto sobra!... recorred con la vista las salas de un asilo y mirad, ¡cuánto falta!... Contemplad al niño pudiente en su irradiación de salud y de alegría y tendreis pétalos de rosa en sus mejillas pletóricas de color y de vida; deteneos en la contemplación de un niño desvalido, de un pobre hijito huérfano que invoca en vano el nombre augusto de la madre muerta y solo le responde en confabulación abrumadora, el frío, el hambre y el dolor! (...) De esos niños que solo han cometido el doble delito de haber nacido pobres y hallarse siempre solos! (Picarel, 1925: 11-12).

La preocupación por la *infancia desvalida* continuó en el *Monitor de la Educación Común* cuando en 1931 publicó los resultados de una encuesta realizada por el Museo Social Argentino, a pedido del rector de la Universidad de Buenos Aires, Ricardo Rojas,

sobre la situación de la infancia “abandonada y delincuente”. Los resultados de este trabajo llevado a cabo por la Comisión de la Infancia presidida por Carlos de Arenaza y asistido por la secretaria Justa Roqué de Padilla se resumían de la siguiente manera:

La encuesta nos ha revelado muchos hechos de interés y entre estos cuatro podemos llamar fundamentales: 1º, la indiferencia social; 2º, la desorientación y el desconocimiento de la naturaleza del motivo de la encuesta; la falta de coordinación de la acción social en la obra de protección de la infancia y, 4º, el concepto erróneo con que se ejerce la asistencia social argentina (Consejo Nacional de Educación, 1931: 28).

A la hora de plasmar las conclusiones se señalaba que se esperaba desarrollar un plan preventivo que procuraría atender la:

educación a los pobres en los métodos de gobierno y disciplina de sus hijos y proporcionar una gran variedad de medios de recreación saludable para ocupar a sus hijos en las horas libres:

- I.* Ayuda a los padres en el tratamiento de tendencias incipientes de conducta, dando a aquellos instrucción general en el cuidado y manejo de los niños y especialmente en los métodos de formar y corregir hábitos.
  - II.* Diagnósis oportuna y tratamiento científico en los casos de conducta anormal, tanto entre los niños de edad escolar, como entre los de edad preescolar y postescolar.
  - III.* Proporcionar recursos de ética social a las escuelas públicas, tales como maestras visitadoras.
  - IV.* Vigilar las diversiones comercializadas y fomentar la promulgación y cumplimiento de leyes que protejan a los niños contra peligros morales y contra la explotación.
  - V.* Un tratamiento de niños delincuentes adaptado a las necesidades individuales de estos, determinadas por estudios científicos.
- Despertar en el público una actitud justa y benévola hacia los niños que

tienen que ser juzgados en Tribunales y que deben ser reclusos en escuelas correccionales o por instituciones análogas (Consejo Nacional de Educación, 1931: 30-31).

Las familias fueron frecuentemente nombradas en los debates educativos, tanto como uno de los problemas a atender como por su centralidad en el desarrollo de la escolaridad en sus primeras épocas. Miradas con recelo por su ignorancia, o bien por los intereses encontrados entre padres y docentes que contaban con la mano de obra infantil para el desarrollo de la economía doméstica o bien desconfiaban de la utilidad escolar.

La normalización de la infancia se articuló con su patologización y ambas cobraron nuevas dimensiones con la obligatoriedad escolar. Allí se perfilaron argumentaciones que, amparadas en discursos científicos, construyeron distinciones entre *normales* y *anormales*, dirimieron si era posible su escolarización y propiciaron iniciativas de construcción de escuelas especiales para sujetos anormales. Las infancias indígenas y migrantes, construidas como alteridades, fueron puestas bajo sospecha. Los discursos hegemónicos, tanto en el campo pedagógico como en el médico y el jurídico, le otorgaron un peso crucial a lo hereditario, a la raza pero también al carácter cosmopolita de la población.

### **2.3. Alteridades étnicas y nacionales. Infancias indígenas y migrantes en los discursos sociales y político-pedagógicos**

La definición de que había una infancia *normal*, tuvo como contracara que hubiera muchos que no condijeran con ese patrón. Tanto los niños y niñas inmigrantes o hijos de inmigrantes como los niños y niñas indígenas se alejaron de aquellos que la escuela consideró como los destinatarios naturales de sus propuestas. Inspectores, periodistas,



maestros y maestras identificaron a la infancia indígena con la “barbarie”, con lo atrasado, lo salvaje o semi-salvaje, y aunque sostuvieron posiciones diferentes que se analizan a continuación, existió consenso en torno a que parte de la tarea era asimilarlos a los repertorios culturales que la escuela proponía.

Entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, las infancias indígenas fueron objeto de un tratamiento singular, debido a que su presencia fue entendida como encarnando a otros que fueron identificados como deficitarios, minoritarios, rémoras de aquello que representaba la barbarie. Cuando se coloca el foco en los debates pedagógicos de la época, se constata un arco de posiciones heterogéneo, por un lado, sobre las posibilidades o no de educar a los indígenas; por otro, sobre quienes deberían hacerlo y finalmente, entre quienes acuerdan con la posibilidad de su educación, los modos y contenidos.

La infancia migrante también fue objeto de la mirada de los protagonistas de los debates políticos de la época. Inspectores, directores, maestros y maestras, medios de prensa se dedicaron a describirlos de distintas maneras compartiendo, frecuentemente, la sospecha sobre las ideas políticas de sus padres, sus repertorios culturales, su disposición a identificarse con el sentimiento nacional, a venerar los símbolos patrios y utilizar el castellano como única lengua, entre otras cuestiones.

Al igual que con *los hijos de los pobres*<sup>89</sup>, las perspectivas fueron diversas. Los inspectores, docentes y otros funcionarios escribieron a partir de experiencias directas, principalmente, en los Territorios Nacionales y suscribieron postulados generalizados sobre los pueblos indígenas pero también ponderaron algunas de sus habilidades, los identificaron en los relevamientos que realizaban algunos inspectores, pero no se los consideraba parte de la Nación e incluso, en algunos casos, no aparecieron contabilizados entre los destinatarios de la escuela. Si en parte de los discursos la inmigración fue entendida como forma de acercar la civilización a los diversos puntos del territorio nacional, las perspectivas sobre las posibilidades y los obstáculos para las escuelas con la población migrante o con su descendencia también fue diversa.

Situada la infancia como sujeto del futuro, maleable y principal apuesta en la construcción de la sociedad moderna, se depositaron en ella expectativas y proyectos; pero también fue vista como heredera de pautas culturales distantes de las deseadas, difícil de acercar a la propuesta escolar. La preocupación por incidir en la formación de

---

<sup>89</sup> Retomamos esta denominación del trabajo de Hugh Cunningham citado anteriormente.

la infancia indígena y migrante fue intensa, y se expresó en debates y posiciones sobre cuáles serían las intervenciones para interrumpir los procesos de apropiación de los repertorios culturales entre generaciones, y también en múltiples intentos de producir adhesión al sentimiento patriótico al tiempo que se intentó propiciar su asimilación a la incipiente “cultura nacional”. Los debates a lo largo de este tiempo fueron modificándose y si, en las primeras décadas del período analizado, la discusión fue sobre cuál era la institución pertinente para educar a la infancia indígena –el trabajo doméstico, el ejército o la escuela– luego fue derivando a los alcances de la escolarización deseable y posible para estos niños y niñas.

### **2.3.1. Semi-salvajes, ignorantes y astutos... niños y niñas indígenas y migrantes en la mirada escolar**

Los informes de inspectores, los diarios de los viajeros, la prensa, describieron a la población indígena como salvaje o semi-salvaje, ignorante, bárbara; a los padres y madres como descuidados, y a niños y niñas como díscolos, difíciles de integrar en la dinámica escolar, ya fuera por el propio desinterés o por la conflictividad que les generaban las distancias entre los discursos que se sostenían en las familias y aquellos que eran propios del ámbito escolar. La población migrante también fue objeto de la atención de los distintos funcionarios escolares y de los medios gráficos: se alternaron miradas que señalaban los avances que suponía su presencia, en clave de iluminación u oxígeno al tiempo que también, y conforme pasaba el tiempo y aumentaba la presencia de adultos, niños y niñas nacidos en otras tierras, se señalaban los reparos sobre su presencia. La disposición o no de dejar de lado las creencias, la lengua y las pautas culturales de sus países de origen fueron seguidas con atención. La actitud, a veces reacia, hacia la escuela nacional –que suponía reorganizaciones laborales y domésticas para que los niños asistieran a la escuela–, el posible activismo político de los padres, entre otras cuestiones, fueron objeto de miradas y señalamientos de docentes y funcionarios escolares.

La población escolar fue descrita como integrada por grupos homogéneos en su interior: los migrantes ultramarinos fueron representados con ciertas características, los

de países vecinos –en particular los chilenos– con otras y los niños y niñas indígenas con otros, dejando poco lugar para el matiz. Estas generalizaciones fijaron a los sujetos a determinados modos de ser y hacer vinculados a sus orígenes étnicos y nacionales.

La población indígena referida en los registros escolares fue habitualmente nombrada como bárbara, ignorante, atrasada, pero también como solidaria y astuta. En un informe elevado por un docente, al que hicimos referencia en el apartado anterior, en las proximidades de El Bolsón, en la zona cordillerana de Chubut se describía a la población escolar de la siguiente manera:

El 17 de febrero de 1905 fui nombrado director de la escuela del Boquete de Nahuelpan, la cual tenía yo la honrosa misión de inaugurar. Con tal fin, aprovechando la partida del vapor “Presidente Roca” a las costas del Chubut me embarqué el 6 de marzo. Tocamos de paso Bahía Blanca y Arroyo Verde y después de una navegación sin contratiempos llegamos a Puerto Madryn, a los 9 días de partir de Dársena Sur. El mismo día seguí viaje a Trelew, cabecera del ferrocarril (...) que es la última comodidad para el viajero que se interna en la Patagonia.

En cumplimiento de órdenes del Sr. Inspector Don Marcelino Martínez me presenté al gobernador del territorio, residente en Rawson, llevándole una carta del Sr. Martínez, en la que le pedía: “que por lo menos, me hiciera encaminar con los útiles escolares, por los medios que la gobernación dispusiera, cuyos gastos abonaría el Consejo Nacional de Educación. (...)

Cuarenta y cinco días empleamos en este viaje, desde el 1ero. de abril hasta el 15 de mayo. Seguimos las costas del Río Chubut hasta el Paso de Indios, a noventa leguas de la costa del Atlántico. Esta región es de un aspecto triste, está poblada de jarillas y de algunas plantas propias de los terrenos salitrosos. (...) A partir del Paso de Indios el clima es más frío por ser campos mucho más altos. Para llegar a estas planicies (...) hay que subir por una alta cuesta, llamada de la Cortadera. (...) Las sierras son de pendientes suaves, se notan más arroyitos y manantiales, la población crece a medida que nos acercamos a los Andes.

El viaje de Trelew a Nahuelpan (130 leguas) no tuvo otro contratiempo que dos enterradas, que obligó a descargar las carretas para poderlas sacar del

pantano. Lo que más hubo de sentirse fue la pérdida de tiempo en cada boliche del camino, que felizmente son pocos. El carrero nunca pasa de ese club de campaña sin beber hasta no poder más. (...)

Al encontrar algún viajero, le preguntaba si conocía el lugar citado y si había casa escuela.

“Los indios no tienen más que sus toldos de cueros de guanaco, llenos de grasa y humo y poblados de ciertos parásitos que crecen al abrigo de la poca limpieza” me respondían.

El 13 de mayo llegué a Nahuelpan y el 15 recibí los útiles escolares. Solo el cacique tiene un rancho que se diferencia de los otros del barrio; consta de dos cuartos, uno de cuatro metros de largo por tres de ancho y otro de cuatro por cuatro, más una cocina al estilo indio, formada por palos llenos de ganchos y remendada con cueros.

Con motivo de estar de paseo a Panguillen (matanza) la familia del cacique, había quedado desocupado el más pequeño de los cuartos descriptos. Allí me instalé con mi escuela (Ponce y Funes, 1906: 641-643).

Ahora bien, a la hora de inscribirse a la escuela, ni los británicos ni los chilenos lo hicieron. Pero sí algunos de los niños indígenas:

Todos los niños que se han inscripto son indios y hablan muy poco el castellano. Viven en la mayor rusticidad que certifican su abandono o el poco cuidado que los padres se toman por enseñarles algunos modales. Inútil sería pensarlo, conociendo el estado salvaje en que han vivido y en el que hoy viven, sobre todo, respecto al manejo del hogar, que es el mismo que tenían hace cien años.

Tres son los elementos que constituyen la población de esta comarca: el Británico, el Chileno y el Indio.

Estos tres elementos no se confunden aún; tienen sus particularidades que los distinguen, siendo lo único común la ocupación en ganadería. El inglés con su casa de adobe, ventanas con vidrios, carros llamados vagones y corrales

de alambre.

El chileno con su casa al estilo de su patria, de fuertes trozos de madera, entrelazados de vigas, de una solidez a toda prueba y su chacrita que flanquea la vivienda, donde se cosecha trigo y papas y cultiva sus cebollas (chalotas), verduras, etc.

Por último aparece el indio en su ruca (toldo) de pieles y palos con ganchos, todo sucio...

Forma un contraste notable, para el viajero que se dirige al Centro de la Colonia 16 de octubre, bajando por el vallecito del Boquete Nahuelpan; de los toldos miserables del indio, donde vense niños sucios, haraposos, pelo largo y desorden, pasa a las moradas del galense cuyos niños son bien limpios y arreglados.

Diríase que tiene a la vista la civilización y la barbarie sin derramarse la una a la otra (Ponce y Funes, 1906: 643).

Este informe más adelante relataba que los únicos que asistían a las escuelas eran los niños y niñas indígenas. Las miradas sobre ellos no fueron homogéneas aunque todos compartían que los esfuerzos debían orientarse a su asimilación a la vida civilizada. Se esperaba que la civilización derramara, cuestión que no había acontecido. La llegada de la escuela fue colocada como un antes y un después, como el paso de la *vida inútil* a la *vida útil* y, principalmente, como ocasión para sumarse a la “Patria”.

En un informe, el inspector Arancibia<sup>90</sup> dejaba a su vez constancia de una carta que él deja al cacique Morales:

Me es grato que la escuela para esa Colonia se inaugurará muy en breve... Su inauguración será un nuevo día para usted y los suyos; desde esa fecha podrán decir con orgullo que quedan entregados completamente á la vida civilizada; los descendientes de su raza gozarán por fin de la educación,

---

<sup>90</sup> Mariano Arancibia egresó de la Escuela Normal de Profesores N° 2 de Capital Federal. Se desempeñó como preceptor en la ciudad de Buenos Aires entre 1898 y 1905, año en el que es ascendido a inspector general de los Territorios y luego, entre 1920 y 1926, fue inspector general técnico de la Capital Federal.

convirtiéndose en elementos útiles al hogar, á la sociedad y a la patria (Díaz, 1911: 201).

La ignorancia aparece como un atributo de las familias indígenas pero no es excluyente de este grupo social, sino que también era asociado a la población migrante. La ignorancia se vinculó al analfabetismo y este fue un atributo asignado, como se verá más adelante, a buena parte de los inmigrantes. Raúl B. Díaz señalaba en 1890:

La ignorancia de muchos padres de familia que no quieren (como algunos de Misiones) que sus hijos sepan leer sino plantar y cosechar yerba mate y los quehaceres rurales de los mismos, para los que necesitan los brazos de sus hijos, oponen también, una valla al desenvolvimiento de la educación; pero felizmente tienden a desaparecer en las Gobernaciones en que las autoridades, sin prestar oído a las razones del astuto indio o del ignorante colono extranjero, les arrancan a sus hijos semi-salvajes para entregarlos a la escuela (Díaz, 1890: 658).

Para este inspector, la preocupación fue intentar atraerlos a la civilización: “Espíritu refractario á la educación: Proviene principalmente de la ignorancia y del hábito arraigado, como en el Neuquén, donde la población chilena é indígena en su casi totalidad, es indiferente a la escuela y a todo lo que implica progreso” (Díaz, 1911: 81).

Una de las preocupaciones que tenían algunos de estos pedagogos era que las escuelas no solo transmitieran concepciones de vida, sino que quienes transitaran por ellas las hicieran propias, las tomaran como parte de los principios organizadores de sus vidas y no quedaran en el plano de la retórica. En este sentido, Benjamín Zorrilla, ministro de Instrucción Pública señalaba:

Hay una enseñanza sumamente difícil o que los niños pueden adquirir en teoría, sin ponerla jamás en práctica. Esa es la enseñanza de la moral y de la

urbanidad.

Debéis procurar principalmente, no inculcarles principios, sino tratar de hacerlos cada día más morales y urbanos. Una rigurosa exactitud en el cumplimiento de nuestros deberes; un orden inalterable en la casa y el ajuar de la escuela; un sentimiento de sociabilidad creado en vuestros alumnos; el amor a la verdad y la justicia estimulada por vuestra recta conducta, valen más que todas esas disertaciones sobre los deberes del hombre para con Dios, para con sus semejantes, para con sus padres que los niños y aún los hombres, suelen hacer perfectamente; pero no tardamos en apercibirnos de que las palabras no siempre marchan en armonía con los actos de vida (Zorrilla, 1888: 229).

En este sentido la construcción de los sistemas educativos ha supuesto la definición de aquello que era entendido como común y esto ha implicado el despliegue de prácticas estéticas que fueran contribuyendo a forjar una mirada de lo compartido (Ranciere, 2010). Esto no solo debía ser declamado, sino sentido. La homogeneidad que la escuela se propuso lograr suponía la construcción de una sensibilidad nacional, que frecuentemente se nombró como sentimiento patrio o de argentinidad, fueron también preocupaciones constantes. Se entendió que la única manera de instalarlo efectivamente era desterrar otros repertorios culturales y sentimientos afectivos hacia otras naciones. Allí indígenas y migrantes se encontraron juntos en la misma enumeración, aunados por aquello de lo que carecían, una afinidad e identificación como argentinos:

Idioma extranjero: Hasta que se pueblen los desiertos y surja la Nación homogénea, la escuela infantil será la Babel en que se hablarán todas las lenguas. Hay poblaciones en los Territorios, donde el noventa por ciento, chicos y grandes, hablan idiomas extranjeros: en las Altas Misiones, el brasileño, en las bajas Misiones el polaco y el guaraní; en el Chubut inferior el galense (Díaz, 1891: 91).

Los pueblos indígenas, en esta perspectiva, eran el pasado bárbaro que “tenderá a

fundirse con la civilización occidental”. Raúl B. Díaz depositó la confianza en el progreso y la escuela tenía una responsabilidad crucial en la construcción de este futuro: “Las tribus indígenas que poblaron el valle del Río Negro, se han ido extinguiendo poco a poco, y algunas familias reducidas que aún viven, no tardarán en transformarse con relación al nuevo ambiente ó desaparecer como los Jannakens” (Díaz, 1911: 133).

Los inmigrantes llegados a Argentina fueron objeto de descripciones en las que se alternaron adjetivos tales como ignorantes, semi-salvajes y analfabetos. En diversas publicaciones académicas y de difusión masiva el debate sobre la apertura de las fronteras a la inmigración indiscriminada fue candente hacia 1910. Diversos trabajos dan cuenta de que las expectativas depositadas en la inmigración de ultramar como forma de enfrentar la barbarie no solo se habían diluido sino que se invirtieron, cuestión que se constató también en producciones literarias (Solberg, 1970; Rock, 1987; Scarzanella, 2003).

Para Víctor Mercante, tal como señalamos anteriormente, indígenas e inmigrantes eran parte de una caracterización de aquello que obturaba el funcionamiento escolar. Señalaba: “A la escuela argentina acuden los productos de la vieja Europa segregados por la lucha y arrojados por la necesidad a las playas de América y los que sobreviven del indio” (Mercante, 1904: 364).

Hasta el final del período analizado, aparece como polémico el ideal recorridos diferentes para la educación común, y esto en la perspectiva de Víctor Mercante se debía a que el ideal de igualdad entre los hombres tiene un peso significativo. En el pensamiento de pedagogos que sostuvieron posturas con claro énfasis determinista y racista, se sugirió la identificación anticipada de estas situaciones.

Pese a las diferencias de matiz, los pedagogos de la época comparten la idea de que el avance de la vida urbana, la llegada del ferrocarril, la desarticulación de las prácticas de vida comunitaria indígena, y centralmente, la acción de la escuela, tienden a instalarse definitivamente, llevando a los indígenas –más o menos voluntariamente– a dejar de lado sus prácticas culturales y a los migrantes a integrarse al sentimiento nacional. A diferencia de las voces que se escuchaban en otros ámbitos, aquí la confianza en la infancia y en escuela fue más elocuente y también las dudas puestas en las familias, consideradas en la tensión entre las necesidades de la mano de obra infantil, la poca claridad de los sentidos en torno a la escolarización y las dificultades



de sostenimiento de la asistencia a la escuela, por la extrema pobreza en la que habitan.

La escuela en esa clave tuvo una función clave en la asimilación porque constituyó una institución que procuró llegar a todos los rincones del país. Entre los partidarios de esta opción se encuentran varios inspectores nacionales que pugnaron por el establecimiento de escuelas en diferentes sitios donde residían pueblos indígenas. Entre estos últimos, se encuentra Francisco Villanueva, inspector de los Territorios Nacionales, que en *Las nuevas escuelas en la Pampa Central*, señalaba:

Esta comarca surgida pocos años há del estado de barbarie que motivó las “Campañas del desierto”, va experimentando ya las transformaciones de la civilización en su marcha acelerada hacia el progreso tanto moral como económico.

La parte del territorio beneficiada por las líneas férreas, ha experimentado la metamorfosis del siglo; pero aún queda la parte occidental y sud, campos vírgenes donde el labrador escolar debe arrojar la simiente que producirá en lo venidero frutos óptimos.

La población situada en los lados mencionados, se compone de elemento indígena {paisanos} y de provincianos vecinos, analfabetos en su totalidad. Este conglomerado de razas afines, en su estado de ignorancia crasa, tendrá que ser regenerado por la acción directa de la escuela en sus diferentes conceptos (Villanueva, 1909: 185).

Considerados los niños analfabetos como arcilla que jamás fue trabajada, como tierras sobre las que jamás se ha labrado, la escuela tenía una tarea central:

Los pequeños analfabetos son plasmas fáciles de modelar; y el maestro experimentador está en su elemento puesto que labora en tierra virgen.

Sin pretender atribuirme esta última cualidad de *experimentador*, y tan solo para ilustrar la aserción de los *resultados sucesivos*, podría citar la escuela de «Los Cerrillos» donde en un mes de clases con niños analfabetos, he conseguido imprimir los caracteres informes de la letra vertical, la facilidad en el cálculo mental, y la concepción clara de los diversos elementos que constituyen la palabra, inclusive el canto del Himno Nacional.

Algunas de estas consideraciones podría extenderlas igualmente á las demás escuelas de la Pampa fundadas en el corriente año, puesto que los centros donde actúan están subordinados á la misma influencia morbosa de la ignorancia y regresión moral.

¡En buena hora han sido creadas estas escuelas! Su obra altamente civilizadora transformará en poco tiempo el presente de embotamiento mental en un futuro de luz y de verdad. Toda esa amalgama de conceptos y de costumbres tendrá que sufrir la acción neutralizadora de la luz (Villanueva, 1909: 187).

En los discursos de docentes y funcionarios escolares se hacían presentes las perspectivas racialistas sobre los pueblos indígenas y, eventualmente sobre algunos inmigrantes, con mucha influencia de las teorías regeneracionistas que dejaban abierta una oportunidad de futuro para la infancia, que podría, en contacto con la escuela y la *civilización*, revertir el oscuro porvenir que les esperaba, en caso de no hacerlo.

### **2.3.2. Niños y niñas indígenas e inmigrantes: ¿contables o incontables?**

Los incipientes estados durante el siglo XIX introdujeron sistemas de relevamiento estadístico universales y centralizados. Estos formaron parte de la estrategia de construcción del Estado nacional –en Argentina y en otros países como Francia, Italia, Estados Unidos– y contribuyeron a la construcción de una representación de los pueblos, permitiendo no solo el conocimiento de los rasgos de los países sino la diferenciación con otros (Otero, 2007). Las discusiones sobre los datos demográficos y su elaboración también incidieron para perfilar los sistemas educación.

Los criterios disponibles para la construcción de definiciones acerca de como contar la población en aquel momento fueron diversos. En Argentina, la presencia de pueblos indígenas, afro y migrantes le agregó complejidad al tema. Una de las cuestiones que se advierten es que se deja de registrar el color de las personas que hasta ese entonces formaba parte de los datos relevados.<sup>91</sup> Los censos sí preguntaron, en

<sup>91</sup> La hipótesis es que este cambio se produjo porque comenzaba a estar mal considerado hacer distinciones que pusieran en cuestión la “igualdad” de los hombres plasmada en los textos

nuestro país, por la identificación con la pertenencia a los siguientes grupos étnicos: indios, negros e inmigrantes.

Una de las discusiones en torno a la población e infancia indígenas fue si formaban parte o no de la estadística nacional. Su inclusión u omisión no solo da la pauta de cómo se los consideraba –como habitantes o no, como destinatarios de las políticas públicas o no, como sujetos de la escolarización formal o no– sino de las perspectivas sobre estos pueblos.

El primer Censo Nacional (entre el 15 y 17 de septiembre de 1869) fue llevado a cabo por la Oficina de Estadística Nacional bajo la dirección de De la Fuente y se registró una población de 1.877.490 habitantes. En él la población indígena se contabilizó solo en tanto población militarmente activa.

En un documento oficial que se publica en 1872 y que presenta los resultados del Censo se señalaba: “Lo repetimos, en ninguna cantidades se consigna a la población indígena, ni la población argentina fuera del territorio” (De la Fuente, 1872: 20).

En el período analizado por este trabajo (1880-1920) tuvieron lugar el segundo y tercer censo nacional (1895 y 1914). El trabajo de Hernán Otero sobre los tres primeros censos nacionales arriba a la conclusión de que tendieron a diluir la presencia de población indígena y a visibilizar la presencia de inmigrantes. Este informe hace referencia, entre otros datos, a la instrucción de los votantes, a los escolares y los niños sin escuela –destacando diferencias con la estadística escolar y ponderando el hecho de que fue realizado por expertos–, inválidos, huérfanos e hijos ilegítimos, ciegos, sordomudos, con bocio, a las profesiones –destacándose en un apartado información sobre prostitución– y los edificios, entre otros. Así se promovieron clasificaciones jerarquizadas de la población que las fijaron a posiciones que resultaron avaladas por el discurso científico.

El informe del censo señalaba, en consonancia con las preocupaciones de la época: “Tenemos aún en provincias muy adelantadas, establecida la inmoral costumbre de distribución al servicio doméstico de los niños huérfanos o abandonados. Es el complemento de la desventura y de una de las calamidades sociales” (De la Fuente, 1872: 41).

---

constitucionales. Los censos coloniales relevaban la pertenencia a diversos grupos étnicos: blancos, negros, mulatos, zambos, mestizos, pardos, etc. (Arretx, Mellafe y Somoza, 1983).

No existió una posición unívoca en torno a si los indígenas eran o no destinatarios del sistema educativo en expansión y se expresó en cómo tomaban registro de la población en los censos escolares los funcionarios e inspectores. En 1894, en un intercambio entre Raúl B. Díaz y Gregorio Lucero –inspectores del Consejo Nacional de Educación– sobre el viaje de inspección a realizar en los territorios nacionales de Misiones, Chaco y Formosa se suceden las siguientes indicaciones: “No olvide Ud. que su misión tiene por teatro los pueblos más atrasados de la República (...) ni pierda Ud. la oportunidad en su trato con los gobernadores, consejos de distritos, y principales vecinos de sembrar buenas ideas despertando a la vez interés y entusiasmo por el progreso de la instrucción” (Lucero, Díaz y otros, 1895: 326-327).

El inspector Lucero remitía los informes de su viaje y consignaba cual era la población que habitaba los diferentes poblados así como su situación con respecto al acceso a la educación básica:

#### Colonia Dalmasia

Es esta una nueva Colonia perteneciente al Sr. Nicolás Mihanovich, linda por el norte con la Colonia Bouvier, por el Este y Sur con el Río Paraguay, por el Este con terrenos fiscales. Tiene 136 familias. Las que por sus nacionalidades se clasifican del siguiente modo: alemanas 2; italianas 2; españolas 5; holandesas 1; argentinas 5; francesas y paraguayas 120. Niños en edad escolar 50. 35 varones y 15 mujeres. Indios reducidos 200 (Lucero, Díaz y otros 1895: 228).

En el mismo informe, al relevar la situación de la Colonia Popular, Lucero señalaba:

En la actualidad la colonia cuenta con 50 familias, las que por sus nacionalidades se clasifican así: 20 italianas, 14 españolas, 9 francesas, 6 argentinas y 1 oriental. Niños de ambos sexos en edad escolar: 10.

La población total se estima en 465 habitantes sin incluir 145 indios

reducidos (Lucero, Díaz y otros, 1895: 231).

Los indios reducidos eran parte de la población pero no eran contabilizados como parte del sustento de la decisión de instalar o no escuelas en esas zonas, siguiendo la misma lógica asumida en los censos poblacionales. Sí eran consideradas las familias y los niños de los migrantes y de los locales. Pero esta situación difiere de otras regiones, en las perspectivas de uno de ellos, Raúl B. Díaz, inspector general de Territorios y Colonias federales:

El 26 del mes citado llegué a la escuela del Manzano, ubicada en la orilla derecha del Río Agrio, a 12 leguas de Las Lajas.

Abrí el libro de inspección con esta página:

Local pésimo: piso de tierra y sin nivel, techo sucio, lo mismo que las paredes a cuyo través se filtra el agua de las lluvias; pared sin revoque y sin blanqueo. La habitación del director se halla en igual o peor estado. El material de enseñanza muy deficiente: no hay armario, ni sillas, ni tinta, ni bandera, ni escudo, etc. Asistencia 11 alumnos. Ni el estado mental de ellos ni sus conocimientos acusan la existencia bienal de la escuela: todos son analfabetos menos dos.

Era una escuela muerta, en pleno desierto, privada de toda protección vecinal. Mejorarla era imposible, dejarla como estaba era un error. La clausuré y la trasladé a San Ignacio, residencia del Cacique Namuncurá y su tribu, donde se abrirá tan pronto esté listo el local (Díaz y otros, 1904: 1235).

En 1904, Díaz relataba que en uno de sus viajes le había tocado reubicar escuelas que, por distintos motivos no funcionaron adecuadamente, y abrirlas en otros sitios con avidez por la escolarización.

Al tiempo, en la misma recorrida, volvió a pasar por la zona, y logró el encuentro con Namuncurá, del que registra:

De paso y de vuelta de San Martín de los Andes, visité, a mediados de mayo, al cacique Namuncurá, en su casa de San Ignacio.

Al conocer mi cargo y mi propósito demostró gran satisfacción, lo mismo que la familia, repitiendo: “Ahora sí, estoy contento yo”. Dijo que podían reunirse 60 u 80 niños y que desde hace años todos deseaban y esperaban un “colegio”. Le pedí casa para la escuela y me dijo que no había pero que haría una, lo más pronto posible.

Luego me mostró un lindo escudo nacional fundido en los talleres del Ministerio de Guerra, cuya leyenda decía “Escuela Namuncurá” (Díaz y otros, 1904: 1236).

A diferencia del relato del inspector Lucero, los indígenas no solo eran contados sino que protagonizaban la construcción del edificio escolar. El inspector Arancibia, según constaba en este mismo informe, comentaba una conversación con algunos integrantes de un pueblo indígena: “Vengo a visitar estas regiones para fundar una escuela, en la cual los hijos de ustedes aprenderán a leer, a escribir y a ser buenos argentinos” (Díaz, 1911: 196).

Para quienes recorrieron los territorios nacionales, la presencia de la infancia indígena era un dato visible, pero no siempre construido como tal a los efectos de la necesidad de instalación de escuelas. Su tratamiento difirió de parte de quienes estuvieron en las situaciones puntuales, que tuvieron criterios más flexibles.

### **2.3.3. Las relaciones intergeneracionales en la mirada escolar**

Las familias fueron objeto de crecientes intervenciones estatales e identificadas como fuertemente ligadas a los éxitos o fracasos escolares de los niños. Desde el discurso médico, jurídico y escolar, niños y niñas, sus familias y en particular sus madres fueron colocados en el centro de las preocupaciones sociales. Proliferaron iniciativas legales, publicaciones en la prensa pública y en revistas pedagógicas de

artículos en los que se daban instrucciones y consejos para la buena crianza, la maternidad y la paternidad responsables, lecturas en los libros escolares que intentaban mostrar niños, niñas, madres y padres ejemplares. Las familias que enviaban sus hijos en muchos casos fueron muy distintas de las esperadas y producían rechazo, inquietud o desaliento en los docentes y funcionarios.

A continuación detendremos la atención en dos cuestiones que hacen a la mirada que se construyó desde la escuela y sus funcionarios de las familias indígenas y migrantes, poniendo énfasis en aquellos que trataban diariamente con ellos.

### **2.3.3.1. Los vínculos entre niños, niñas y familias indígenas en la perspectiva de docentes y funcionarios escolares**

Las relaciones intergeneracionales de los pueblos indígenas fueron analizadas tanto en los discursos públicos para elaborar explicaciones sobre los procedimientos que se realizaron cuando estos fueron desplazados, como para justificar decisiones como la fundación de colonias agrícolas. También fueron objeto de miradas por parte de las autoridades escolares y de maestros tratando de explicar, en general, la necesidad y la dificultad de la escuela en aquellos lugares más alejados. Para algunos de ellos la única posibilidad era la ruptura drástica de los lazos entre madres, padres e hijos; mientras que para otros la escuela debía trabajar con los niños y niñas allí donde estuvieran y eventualmente, valerse de la colaboración de los pueblos indígenas.

Desde unas y otras perspectivas las familias indígenas fueron, en general, contrastadas con lo que se construyó como familia nuclear occidental, construida no solo como deseable y modélica sino como “natural” (remitía a un matrimonio y sus niños) imagen que estaba siendo instalada y luego reforzada desde la escuela (Calvo, Serulnikoff y Siede, 1998).

Viajeros, cronistas y funcionarios –como Nicanor Larraín, Roberto J. Paryró, Vicente Blasco Juárez, Raúl B. Díaz, entre otros– describieron a las familias indígenas en términos de disfuncionalidad e hicieron hincapié en la necesidad de encauzarlos hacia la civilización. A pesar de los matices en sus apreciaciones, se acercaron a ellos

tanto en el norte como en el sur del país y repararon en la cantidad de hijos, en la precariedad de las viviendas, en la desnudez de las mujeres, en la disponibilidad de entregar muchachas a los blancos (Barrancos, 2000) y algunos, señalaron la generosidad con los recién llegados. A partir de allí se las consideró obstáculo para crianza de niños y niñas y algunos propusieron incluso la necesidad de separarlos de sus progenitores o, en caso de que esto no fuera posible, reducir su contacto.

Para algunos, como Sarmiento era necesario, una vez que las tribus fueran sometidas, separar de sus familias a los niños indígenas mayores de diez años:

Pocas han de ser las madres que traigan consigo pequeñuelos, que deben acompañarlas siempre; pero dejarles los niños de diez años para arriba, por temor de que sufran con la separación, es perpetuar la barbarie, ignorancia e ineptitud del niño, condenándolo a recibir las lecciones morales y religiosas de la mujer salvaje. Hay caridad en alejarlos cuanto antes de esa infección (Sarmiento, citado por Feldman, 2010: 4).

Existen registros diversos de la separación y traslado forzoso de niñas y niños indígenas que eran solicitados por integrantes de las élites, centralmente para el trabajo doméstico. Señalan diversos estudios (Delrio, Lenton, Nagy y Paptzian, 2011) que esta situación se repetía en distintos lugares tanto en momentos de conflicto armado como cuando este no existía:

Por ejemplo, la Inspección y Comandancia General de Armas (ICGA) recibía y derivaba a la isla Martín García gran cantidad de pedidos como el de “una familia indígena compuesta por una China y dos chicos, varón y mujer, [para que sea] destinada a la familia del Juez Correccional Dr. Borres. De manera similar el Sr. Carlos Campos pedía y obtenía “una indígena de las que se hallan en Martín García (...) una con tres hijos, comprometiéndome a darles la educación debida. El Jefe de la isla, Donato Álvarez, hizo cumplir tres órdenes del presidente Avellaneda que solicitaba que se envíen 6 chinas de entre 10 y 12 años y un chino de la misma edad” y que “de las chinas pequeñas de la Indiada en depósito sean remitidas 8 de las de mayor edad, y



un Indiecito varón de los de mayor edad (Delrio y otros, 2010: 11).

Esto efectivamente aconteció. La prensa de la época consigna:

Llegan los indios prisioneros con sus familias a los cuales los trajeron caminando en su mayor parte o en carros, la desesperación, el llanto no cesa, se les quita a las madres sus hijos para en su presencia regalarlos a pesar de los gritos, los alaridos y las súplicas que con los brazos al cielo dirigen las mujeres indias. En aquel marco humano los hombres indios se tapan la cara, otros miran resignadamente al suelo, la madre aprieta contra el seno al hijo de sus entrañas, el padre indio se cruza por delante para defenderlo (Delrio y otros, 2010: 6).

La interrupción de los lazos entre madres e hijos se explicaba en la necesidad de eliminar la barbarie y, aunque suscitaba preguntas e inquietudes, no impidieron que las escenas de las separaciones continuaran. La escuela, por el contrario, sostuvo relaciones con las familias indígenas, y aunque las viviera como obstáculo procuró encontrar modos de articulación para cumplir con la obligatoriedad. La escuela no fue necesariamente entendida, valorada, esperada y esto es recurrentemente registrado por los docentes. La valoración de la escuela se sostuvo, llegaba con la instalación de la civilización. Los niños y niñas, en general, fueron entendidos como inocentes, víctimas de estas decisiones o marcas de los padres.

En una carta publicada en el *Monitor de la Educación Común*, en 1901, el maestro Tristán Iglesias, que trabajaba en el Chaco señala:

Cuando el maestro, encargado de formar buenos ciudadanos, que puedan mañana honrar con sus virtudes a la patria, se encuentra en regiones donde, como en esta, la escuela nada significa para la mayor parte de sus pobladores, debe esforzarse en hacer que desaparezca esta atmósfera de indiferentismo, que pesa sobre el educacionista de una manera abrumadora, impidiendo con su extraordinaria densidad, que se vea claramente el brillo de nuestra

civilización.

Esta colonia, desgraciadamente, es uno de esos puntos donde, salvo honrosas excepciones, el sentido de la palabra educación no es comprendido por sus habitantes; quienes creen que, así como ellos viven a su modo, con solo saber trabajar mal la tierra, de la misma manera podrán hacerlo mañana sus hijos.

Consecuentes con esta idea absurda, no se acuerdan que en este medio existe una escuela ansiosa de niños, y evitan que estos inocentes seres la frecuenten, cual si fuera un centro de perversión.

De modo que, teniendo en cuenta, por un lado la presencia del desgraciado indígena, un enemigo de la civilización, y por otro lado la ignorancia del colono, cualquiera puede figurarse el porvenir, poco halagüeño, que espera a la juventud de esta hermosa colonia, si el maestro con mano firme, no levanta a suficiente altura la luz que ha de disipar las tinieblas que amenazan envolverla (Iglesias, 1901: 86).

Ante ese panorama, aparecieron distintas estrategias. Para algunos ante la ineficacia de la disuasión, correspondía la intervención de la fuerza, para otros esto sería contraproducente. La centralidad del buen trato del docente con los vecinos y la idea de la ejemplaridad aparecen como claves en varios de los documentos analizados:

He aquí, Sr. Director, ligeramente indicado el principal obstáculo con que tropieza el educacionista en la Colonia Popular, obstáculo que es necesario apartar, o mejor dicho, destruir pero con mucha delicadeza.

Tarea importantísima es esta, para cuya ejecución necesita el maestro poseer una voluntad firme y proceder con mucho tacto: requisitos indispensables para no fracasar en el empeño de sus deberes.

Es verdad que, para esto, se puede valer de la “Ley de Educación” que castiga a los padres que no cumplen con sus deberes de tales; pero creo conveniente que, antes de proceder con rigor, debe el maestro poner en práctica otros medios.

En primer lugar, el comportamiento tanto en la escuela como fuera de ella, el

trato afable con todos los vecinos y después, la persuasión, etc., etc. son resortes que pueden y deben tocarse, antes de pedir que se aplique el castigo que marca la ley para aquellos padres que no saben o no quieren llevar la sagrada misión que la providencia les ha encomendado.

Las ideas malas deben combatirse con otras buenas ideas.

Hagamos entonces comprender a los padres de familia que están en un error al no querer educar a sus hijos.

Para esto, introduzcámonos discretamente en medio de ellos, y en todos nuestros actos y conversaciones, seamos un modelo por medio del cual lleguen a conocer la verdad, con toda su lucidez.

Seamos propagandistas de la educación pública.

Bien sé que, de este modo, nos imponemos una doble tarea, y bien pesada por cierto; pero es forzoso aceptarla con valor y desempeñarla con decisión, pues ello es necesario para el bien de la humanidad.

Somos maestros, nuestra misión es preparar buenos ciudadanos para mañana y debemos sacrificarnos en provecho de la futura sociedad (Iglesias, 1901: 86).

A partir de algunos relatos de maestros podemos conocer la mirada construida por aquellos que llegan a las escuelas ubicadas en los Territorios Nacionales. Tal es el caso del relato de un maestro, destinado al Boquete de Nahuelpan, Chubut. El relato del viaje desde Buenos Aires hasta la escuela permite advertir no solo la distancia material sino también su percepción que de esto tiene el maestro.

Los relatos de los desencuentros con las familias permiten advertir algunos puntos en común y, también diferencias de criterios:

Sean de la edad que fueren, carecen de las nociones más elementales, desconocen la gratitud y el respeto bajo todas sus manifestaciones y tienen un carácter rencoroso, indolente y desconfiado, propio del indio. Por eso el maestro tiene que soportar una lucha continua contra la desnaturalizada

moral, que en el hogar se encarna en el niño.

Cuanta más edad tienen, van constituyendo una masa difícil de moldear, un ser más costoso de encaminar por sanos principios y con conciencia de ellos.

Dos son los asuntos capitales que merecen especial atención para hacer compenetrar las nociones de educación en esta clase de niños: la asistencia y el aislamiento del hogar, por el mayor tiempo que fuera posible, mientras concurren a la escuela. (...)

A cada paso, se encuentra con una dificultad para que el niño concorra a la escuela; siendo muy común la de estar con el padre, hermano o tío en estado de ebriedad, y en este caso el infante reemplaza al embriagado en sus tareas pastoriles y otras veces, el mismo jovenzuelo es el que acompaña a su padre a vaciar botellas de caña!! (sic)

Hay otras mil dificultades para la asistencia que están por sobre el alcance de los padres para poderlos remediar; en estos parajes donde se vive luchando brazo a brazo con los obstáculos que impone la naturaleza (abandono, aislamiento, soledad, falta de medios, etc.). Es a veces el mal tiempo, la falta de caballos, las ocupaciones de los padres, que necesitan la ayuda de sus hijos desde que pueden montar a caballo.

Tendrá siempre que ser así, viviendo y necesitando para todo de los animales, sin más compañero y medio de transporte, que los del noble bruto, que acorta las distancias y contribuye a proporcionar el pan para cada día.

En el tiempo del corte de las lanas, la parición de las ovejas, repunte de haciendas, etc. es necesidad imprescindible hacerles faltar algunos días a la escuela. En cuanto a la separación del niño del hogar, sería imposible sin el establecimiento de un internado, al que se oponen muchísimas dificultades.

Hasta el fin del año habían 14 niños inscriptos y dos niñas, total 16, de cerca de 50 que existen en edad escolar en el radio que compone el vecindario de la escuela.

Me ocupé con preferencia de los ramos de utilidad más inmediata, como ser: lectura, escritura, aritmética, idioma nacional, moral, historia e instrucción cívica.

Nueve niños han asistido con más puntualidad, han adelantado algo en los ramos antedichos, y para el año próximo formarán la primera sección de grado (Ponce y Funes, 1906: 646-647).

Por un lado, el relato del maestro exponía las vicisitudes de la vida en estos parajes y de la colaboración en las tareas de sostenimiento familiar que dificultaba la asistencia a la escuela. Por otro, la percepción de que los grupos domésticos y sus costumbres, vicios, como la educación brindada, complejizaban el trabajo del maestro.

La perspectiva sobre la educación que brindaban las familias así como las pautas de trato entre sus integrantes suele colocarlos en el lugar de lo primitivo, lo salvaje. En el relato de Funes, docente en el Boquete de Nahuelpan, aparecen minuciosamente descriptas las relaciones entre padres, madres, hijos: “La familia, ese núcleo más simple de asociación humana, está basada en el mismo orden que aparece en los pueblos bárbaros y belicosos y que viven de la guerra” (Ponce y Funes, 1906: 648).

Hay también referencias a las formas diferenciales de educar a las mujeres y a los varones así como a las relaciones entre padres e hijos, donde se enfatizaba el carácter salvaje, violento, de las relaciones que entre ellos sostienen:

Esta pasó felizmente, pero las costumbres no se han cambiado y la mujer, como objeto sin valor es un ser menospreciado que vive con indiferencia en el rincón de los afectos del padre, hermano o marido y de ella misma en calidad de madre o de hija. Un indio se admiraba al conocer el pensamiento de su mujer y me decía: “Ella también parece que piensa como gente, como nosotros”. La creen incapaz de obrar por sí sola en cualquier forma; la consideran un ser irracional destinado a soportar el peso de la esclavitud.

Para formar un nuevo hogar, se la compra con yeguas y generalmente sin consultar su voluntad.

Siendo así, ¿para qué ponerla en la escuela? El indio lo desdeña, lo cree vicioso e inútil.

En el toldo, el indiecito desde que nace tiene todos los cuidados de los padres, hermanos y demás parientes (que lo son todos siendo indios); todos

están prontos a sus gritos, mientras que la pequeñuela vive olvidada y poco cuidan de ella. El hermano tiene derecho, desde los primeros años de vida, a quitar los juguetes a su hermana, a regañarla, a castigarla y ¡cuidado con detener siquiera al agresor... Viene entonces la china, y como la leona manotea a la infeliz, que desde esa edad, no tienen otro apoyo ni consuelo que sus lágrimas. De este modo, la mujer tiene un concepto muy bajo de lo que es ella misma. Más tarde le está prohibido comer del mismo asado y a un tiempo con su marido, levantar la misma voz.

Desde los más tiernos años de la infancia principia la educación física, moral e intelectual. Mientras la niña apenas puede dar vueltas al huso, el indiecito se ejercita en el caballo y más tarde en la bolea y el lazo.

La educación moral aparece más o menos a la misma edad. El infante debe aprender a hablar fuerte, claro y ligero, ser embustero, audaz, atrevido y sinvergüenza.

Le es permitido, sea delante quien fuere, promover escándalos; ser irrespetuoso, desconocer el cumplimento, decencia, cortesía, etc.

El hijo está autorizado para castigar al mismo padre y cuando esto sucede, el padre lo publica con júbilo, pues es señal de que el joven ha completado su educación (Ponce y Funes, 1906: 648).

La maleabilidad del niño se veía reducida a medida que el niño crecía –cuestión a que hacen referencia otros relatos también– y esto obedecía a que el niño iba adquiriendo autoridad sobre los adultos, en la versión de Funes. Los límites de la escuela para la educación con estas poblaciones, entonces, se encontraba en parte en la drástica distancia entre lo que proponía como contenido de la educación y lo que la familia sostenía.

Por esta causa, mientras más años tenga el niño, es más difícil quitarle esos malos hábitos, cambiarle por vez tercera su naturaleza; mucho más teniendo presente la influencia del hogar!

En las horas de clase podrá el maestro tener sus niños en orden, vigilar todos

sus actos para impedir la práctica de sus malas inclinaciones y darles el buen ejemplo.

El niño, al volver a su casa, encuentra al padre tirado con indolencia o ebrio entre sus perros y sus gatos, que como él, buscan el descanso en las cenizas del fuego.

Sea que el niño vuelva por algo descontento, o que el padre le pregunte, qué cosas le ha dicho el maestro, aquél se lo comunica todo y el padre no puede ver sin horror que se le desencamina a su hijo, que se le desvirtúa la educación que le inculcó por creerla propia, razonable y natural.

Además, si el niño es algo mozo y no quiere ir a la escuela, ¿quién le obliga a hacerlo? (Ponce y Funes, 1906: 649).

En este relato aparece un dato relevante, consignado por estos docentes: la sospecha de los padres sobre los contenidos de la educación escolar.

Vicente Fernández, que se desempeñaba en la Puna de Atacama, también realiza un relato pintoresco de sus recorridos en “A la caza de analfabetos”. Allí volcó sus sospechas que pesaban tanto sobre los maestros que lo antecedieron como sobre las familias de los niños. Parte de la convicción de que había muchos niños que no asistían a la escuela por lo que en 1917 encaró la tarea de realizar un censo de niños en edad escolar. Al igual que otros relatos, emulaba las crónicas de los viajeros, y enfatizaba el contraste entre lo bucólico del paisaje con la rusticidad de sus habitantes:

Un arroyito de transparencia inmaculada corre casi vertiginoso y tan cerca de mí, que el tacón de mis botas está sumergido en el agua. Una gran peña granítica me presta su sombra, por lo que doy otro pasto mejor, son devoradas por mi mulo con fruición verdadera. (...)

A la caza de analfabeto, a la conquista de corazones yermos salí ayer de mi casa.

Es esta la sexta expedición que hago en este sentido y con resultados óptimos las cinco primeras; pero esta vez dudo de mi éxito. ¿Por qué?

Mi guía es un mozo indígena de la Puma de Atacama, el cuál por hábito o por rendir culto a su resistencia física, renuncia siempre que a cabalgar lo invito. Hoy marchaba detrás de mi macho, y yo, pensando en las colosales revoluciones geológicas que debieron producirse antaño para formar las montañas que contemplo, me olvidé del guía. De pronto vuelvo la cabeza para contemplar lo que queda atrás y no veo a mi fornido mozo. Doy un grito; mi voz repercute de una montaña en otra; mi guía no contesta... ¿Se habrá cansado?... ¿Me habré perdido?

He aquí el por qué estoy escribiendo junto a un arroyito transparente que corre casi vertiginoso por entre dos montañas de este estéril Territorio de los Andes (Fernández, 1917: 15-16).

La sospecha de este docente era que quienes lo antecedieron como docentes habían dado una versión de los hechos que no se correspondía con la realidad. Consideraba que la supuesta adhesión de las familias con el proyecto escolar era exagerada. Esto habría trastocado la imagen que se tenía de los avances en materia educativa, cuando era fuertemente resistido por los pobladores.

Los que conocen, o están obligados a conocer las características de los naturales de este territorio, ¿por qué han falseado la verdad en lo que a sus sentires educacionales se refiere? ¿Por qué han elevado el error hasta las altas autoridades escolares?

¿No hubiera sido más honrado, más patriótico y más humanitario el confesar la verdad, a fin de que el H. Consejo hubiera aplicado los medios para extirpar las telarañas que existen en la mayor parte de estos indígenas?

Afirmar que los habitantes de este país sienten la necesidad de educarse, es falsear la verdad o desconocerla. Y esta afirmación la hacen los padres de los niños andinos cuando de los beneficios de la escuela hablamos delante de ellos.

Tal es el origen del error que, poco a poco, se elevándose hasta llegar a las altas autoridades escolares.



Por exceso de candidez, o por falta de espíritu observativo, o por una irresistible inclinación a la pereza, los encargados de investigar la verdad en ese vital asunto, han creído lo que el indígena –siempre prevenido– les ha dicho siempre con palabras balbucientes. (...)

Y observando hechos y no escuchando palabras llenas de oquedades, es como el maestro de vocación se percata del estado de amor o apatía en que se encuentra el padre del niño con respecto a la escuela. Si el maestro se deja engañar por espejismos, si no investiga ni observa, si no induce ni calcula, es maestro por vivir (Fernández, 1917: 16).

Los primeros que eran objeto de la desconfianza fueron los propios docentes, que eran sospechados de realizar relatos que en el mejor de los casos presentaban versiones alentadoras sobre la educación y el interés de las familias.

Los informes que voy a transcribir pertenecen a dos maestros que ya no son de Los Andes; a dos que soñaron con el traslado.

Uno de ellos dice así:

“Los padres de familia tienen una marcada predisposición por favorecer y procurar la estabilidad de todo lo concerniente a los beneficios que una escuela puede ofrecer. Y era imperioso, ineludible aprovechar esos rasgos de espontaneidad para atraerse hacia las aulas escolares todos niños que estuvieran en condiciones de recibir instrucción primaria mediante concurso de esta gente tan ignorante, tan supersticiosa y tan deseosa de instruirse”.

Otro informe, breve pero contundente, dice así:

“Esta escuela tiene 30 niños; 20 varones y 10 niñas; pero la asistencia es muy buena. Esta asistencia se debe a la iniciativa de los padres de familia”.

¡Y tanto que se debe a los padres de familia!... Pero... ¿por qué no dijo que en el distrito a que pertenece la escuela hay más de 70 niños en edad escolar y que, por la apatía de los padres, no consiguió inscribir más de 30?

A la vista tengo otros informes y todos coinciden en cantar la verdad tan pura como los anteriores.

Es así como se elevó el error hasta las altas autoridades escolares (Fernández, 1917: 17-18).

Pero el informe de Fernández avanzaba en mostrar que había, además, ocultamientos que provenían de las familias, que fueron relatados pormenorizadamente:

En los primeros días del censo presente, expríame yo el cerebro por sí le había destilar la idea que, puesta en práctica condujera hasta el aula a los 72 niños. Y he aquí que un día llegó a mis manos el folleto “Los analfabetos”, cuyo autor es el maestro, el padre de las escuelas de los territorios federales. En este folleto, en su página 33, encontré la idea.

Para realizarla precisaba un guía, una mula y la autorización del inspector.

Gracias a un guapo mozo, hijo de la Puna, encontré lo primero; gracias a un espléndido rasgo de la Gobernación de los Andes, encontré el macho tordillo que todavía lo tengo y que no quiere salir de mi lado. ¡Parece que se diera cuenta del bien que hace ayudándome en misión tan sagrada! Yo le llamo socio y él atiende.

El maestro me autorizó y me aconsejó, si era factible, aprovechara los domingos y medio día del sábado.

Y con el flamante censo en el bolsillo, y cabalgando en mi socio, salgo cada sábado a la caza de analfabetos.

Las escenas cómicas que voy a relatar son rigurosamente ciertas; no hay en ellas ni un solo detalle producto de mi imaginación. Ellas son reveladoras de la apatía, del horror que el indígena de la Puna siente hacia la escuela y, por ende, hacia la educación (Fernández, 1917: 19).

La primera escena de “engaño” para evitar la asistencia a la escuela refería a una familia que no enviaba a la escuela a dos niñas. Las explicaciones negaban la existencia de una de ellas e indicaba por qué no mandar a la otra. Las amenazas, el descubrimiento del escondite de la niña, el idioma quichua que se hablaba en la casa, la negativa de los

padres a escolarizarlas y el posterior placer de las niñas por la escolaridad permiten advertir que en la mirada de este docente los padres eran un obstáculo a sortear, aun recurriendo a amenazas u otras artimañas.

En mi primer viaje me dirigí a una casa habitada por una familia famosa ya por su desobediencia. Esta familia ocultaba dos niñas de 11 y 9 años respectivamente.

Dos kilómetros antes de llegar a la casa los lincescos ojos de sus moradores me reconocieron y tomaron sus medidas de defensa, pues sabían cuál era el objeto de mi visita. Negáronme la existencia de la varona menor y me aseguraron que la mayor era zonza y atajá. (tartamuda)

– No quiero dudar de que la niña sea zonza y atajá, pero la escuela puede corregir ambas cosas.

– ¿Qué dice? Preguntó, en quichua, una vieja centenaria que mascaba cocal al mismo tiempo que arrojaba grandes bocanadas de humo pestífero.

Mi contestación fue larga y en ella puse todo el poder persuasivo de que soy capaz... Y, cuando yo creía que la persuasión había penetrado en aquellos cerebros cerrados, alguno de mis oyentes contestaba:

– “Sí, señor diritor, pero no tenemos la varona chica y la grande es zonza y atajás”

Otra vez empezaba mi peroración persuasiva y otra vez obtenía el mismo resultado.

Llegó la noche y, con ella, los grandes apuros de la aquella familia que, con insistencia impropia del carácter hospitalario de esta gente, me aconsejaban que fuera a buscar otro alojamiento más digno que el que ellos podían ofrecerme.

Insistencia tanta llegó a infundirme sospechas de algo ridículo y, rápidamente, pensé que a prolongación de mi estadía allí, me haría descubrir a la varona, de cuya existencia no tenía dudas.

Así, pues, dando a mi voz un tono de enojo que yo no poseía, grité ¡no quiero, no quiero salir de aquí hasta no saber qué es lo que Uds. han hecho de

la niña! Si esta noche no aparece, mañana intervendrá la policía.

Transcurridos unos minutos de violento silencio, la niña no pudo resistir más. Un golpe de la tos la delató. Volví hacia donde la tos partía y vi asomar la cabecita de la niña por entre los cueros de llama con que la habían ocultado.

Estas niñas que, gracias al amor que sus padres sienten por la escuela, veían en mí al coco, están ahora en la escuela gozando de una alegría que jamás soñaron, pues que desconocían en absoluto la dicha de que era capaz su alma infantil (Fernández, 1917: 19-20).

La otra situación que se elige para el relato remite también a un engaño familiar para evitar la asistencia a la escuela, en este caso, falseando la edad del niño en cuestión. Es interesante que la descripción también refería a la distancia con las costumbres, en este caso con respecto a las vestimentas para los niños pequeños:

Aquella noche, temiendo más a ciertos hemípteros que al frío, decidí quedarme en el campo. Mi cama era de lo más incómoda que darse puede, por lo que, antes de que la aurora redujera a la nada la claridad de la luna, me puse en marcha hacia otra casa que dista a tres leguas del lugar en donde pernocté, y en la que existía otro niño de 7 años.

Pero, más que yo, había madrugado otro amateur de la educación y había prevenido a los dueños de casa.

Aquí creí haberme equivocado en vista al espléndido recibimiento que me hicieron. La mañana era fría y me habían preparado fuego y agua hirviendo para hacer café. Ambas cosas acepté y agradecí. Mientras tomaba el café, una rapazuela, que resultó ser un rapazuelo, me miraba, no sé si con ojos espantados o brillantes por el deseo de tomar de mi café.

– ¿Te gusta el café querida?

– Me gusta, contestó.

Y su voz de varoncito salió de su cuerpo vestido con faldas.

– ¡Cómo! ¿Esta niña es niño?

– ¡No, señor diritor, e un varón, un guagua!

– Entonces, ¿por qué lleva polleras?

– Es un guagua chico y su mercé sabe que no puede tener pantalón.

¡Vaya, por Dios, dije para mis adentros, ya tenemos aquí otra estratagema ridícula!

Y, en efecto, por medio de las sayas pretendieron hacer pasar por 3 años al niño Anacleto Carpanchay que, según consta en el Registro Civil, tiene 7 años.

Este niño está en la escuela y todavía viste faldas a pesar de su buen desarrollo físico.

En viajes posteriores presentáronseme otras escenas del mismo carácter, y en otros casos, la decoración varió hasta tener que hacer intervenir a la policía, a cuyo jefe le estoy agradecido, ya que me ayudó en los casos difíciles.

En cuanto a los resultados de mis viajes antianalfabéticos, números que cantan:

Inscripción del curso pasado: 37 niños

Inscripción en el curso presente: 62 niños

Con tres o cuatro excursiones más, la inscripción será igual al número que arroja mi flamante censo (Fernández, 1917: 20).

Esta desconfianza de las familias, vistas como obstáculo a sortear a veces y como alteridades que conspiraban contra la expansión de la escuela, se contrasta con cuestiones que se nombran colateralmente y se registran en las imágenes que hacen sacar algunos inspectores para sus informes.

Solo algunos relatos reparan en dónde puede cifrarse la desconfianza de los padres y comunidades hacia la escuela. Pero la mirada del maestro Funes es en 1906:

En cuanto a la primera [la asistencia], en este año ha sido la más pésima que

puede haber.

Los indios no se toman ningún interés por la escuela; para ellos es una institución desconocida, sin utilidad, nunca han sentido sus beneficios; los pobres infelices hasta le temen en su desconfianza y la odian como medio que tiende, según sus creencias, a llevar a sus hijos al estado de una raza que aborrecen y que en su salvaje ignorancia la creen inferior.

Para el indio, ¿quién es el maestro? Un huinca intruso y nada más, que viene a separarlos de sus hijos por unas horas y enseñarles a no ser indios. Téngase presente que el indio es un conservador por excelencia y que su educación de bárbaro está en pugna con la que el hombre civilizado pueda inculcarle.

En historia, conocen nuestra bandera, su creador y el nombre de algunos ilustres padres de la patria, memorias deben constituir reliquias para cimentar el amor a nuestra Nación.

El indio no tiene apego por la tierra donde vive ni puede tenerlo siendo nómada.

El nombre argentina para ellos, no es más que un recuerdo que lamentan; la bandera les trae a la mente el ejército, ese enemigo del salvaje que terminó con su vida vagabunda. Vida de oro que rememoran en los parlamentos, que la sueñan y ven alejarse a despecho de sus esperanzas. Esto es lo que hace más difícil transformar en afecto generoso, en amor, lo que es un odio, un enemigo (Ponce y Funes, 1906: 646-647).

En este sentido es paradigmático lo que señala Funes en su informe sobre la escuela del Boquete de Nahuelpan. El desconocimiento de la escuela y sus sentidos para los pobladores es parte de las preocupaciones, así como el resquemor a la bandera que remiten a los despojos y conflictos que sostuvieron con el ejército. Resquemor que encontrará, poco tiempo después del informe de Funes, motivos fundados. Si en 1908 se creó la Reserva de Nahuelpan y le concedieron a Francisco Nahuelpan 19.000 hectáreas para su desarrollo, en 1937 las mismas fueron expropiadas y sus 300 habitantes expulsados y trasladados a Gualjaina y Cushamen. Las tierras fueron divididas en fracciones de 2500 hectáreas y entregadas a pobladores de la zona.

Otras veces se identifica un discurso dual: por un lado, un registro en el que la

masificación de la escolaridad es fruto exclusivamente de los esfuerzos de las políticas y funcionarios públicos pero a la vez, se dejan registros de las demandas y esfuerzos de pobladores y familias extremadamente pobres por la presencia de los niños y niñas en la escuela pública.

Así, al tiempo que no se problematiza la perspectiva sobre los indígenas, se consignaron registros que permiten afirmar la participación activa que algunos tuvieron en la difusión de la escolaridad primaria a través de la construcción de edificios escolares.

En el Informe de Ángel Gallardo “La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales” (1920) –uno de los primeros en consignar sistemáticamente fotografías de los viajes que realizaba como inspector– se incluyó una fotografía de un grupo de *caciques mocovíes* pidiendo una escuela (véase Imagen N° 21 en Capítulo 3).

El informe elevado por Próspero Alemandri consignaba:

Pero no obstante las dificultades expuestas, ellas [las escuelas] se han arraigado definitivamente en la zona, merced a la perseverancia con que fueran sostenidas, aun con las crisis sucesivas y transitorias que sufrieran por la falta de personal, de alumnos o de local y donde hay dos hogares con niños la escuela es reclamada con afán y persistentemente.

Quieren la enseñanza, quieren el maestro y cuando se les señala la falta de local, dan todo lo que tienen, salen a vivir a la intemperie, a gurecerse debajo de un árbol y entregan al Consejo el humilde rancho en el que viven (Alemandri, 1926: 146).



Imagen N° 6. Casa construida expresamente por el vecino aborigen Juan Llanquelen para cederla gratuitamente para el funcionamiento de la Escuela N° 69, Río Negro, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 107.



Imagen N° 7. La cooperación de los vecindarios. Casa cedida para el funcionamiento de la escuela N° 159 de Sol de Mayo, Misiones, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 107.





Imagen N° 8. *Escuela N° 27 de Buen Lugar, Formosa. El vecino señor Francisco Gutiérrez cede su casa para la escuela*, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág.145.

En sus informes, los inspectores registraron cómo se resolvía la asistencia escolar de los niños que vivían en parajes alejados, escenas de llegadas y salidas de la escuela, documentando los distintos modos de sortear los accedentes geográficos de las zonas en las que residían.



Imagen N° 9. *Salida de los alumnos. Escuela N° 15, Cushamen*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 595, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág.126.



Imagen N° 10. *Pasando el río Curileuvú*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 85.



Imagen N° 11. *Pasando el río Nahueve*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 85.



Imagen N° 12. *Asistencia escolar. Este niño atraviesa diariamente el río Cataneil pasando la maroma para asistir a la Escuela N° 88, en ALEMANDRI, Próspero (1926), La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales, Capítulo 3.*

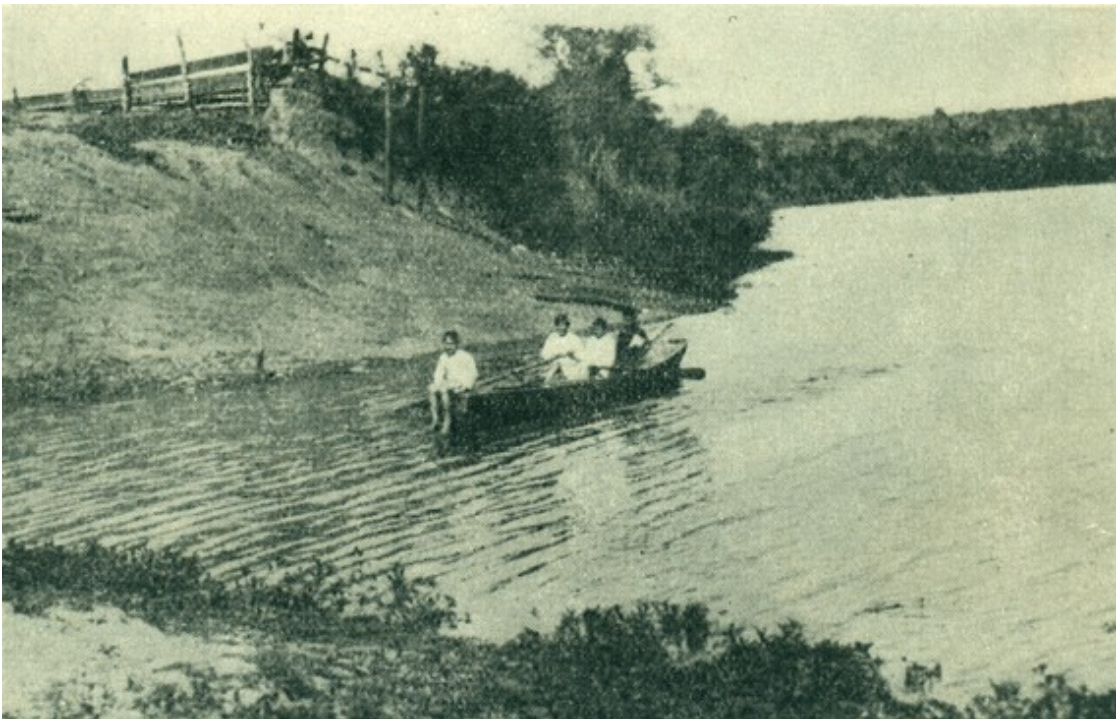


Imagen N° 13. *Asistencia escolar. Niños que diariamente van en bote a la Escuela N° 99, Lote 25, Corpus (Misiones), en ALEMANDRI, Próspero (1926), La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales, Capítulo 3, s/n., pág. 86.*



Imagen N°14. *Salida de los alumnos Escuela N° 17 de Cholila, Chubut*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 594, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.



Imagen N° 15. *Salida de los alumnos de la escuela N° 18 de Colonia 16 de Octubre*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 594, pág. 44.



Imagen N° 16. *Escuela N° 17 de Cholila, Chubut. Ensillando*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 594, pág. 50.



Imagen N° 17. *Escuela de Guajlaina, Chubut*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 593, pág. 119.

La reiteración en la documentación, la llegada y salida de los alumnos de las escuelas de los Territorios Nacionales, la presencia en varias fotos de niños y sus familiares montando caballos o utilizando diversos modos de transporte o complejos

sistemas para pasar ríos reforzaban la dimensión de universalidad de la escuela pública.

En otros, a través de la radicación de los niños cerca de las escuelas, ya sea como pensionistas o en construcciones hechas especialmente para alojarlos, donde quedaban solos:



Imagen N° 18. *La señora Celestina B. de Domínguez, 7 hijos y un “pensionista”*, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires. pág. 146.



Imagen N° 19. *La señora Albornoz, una hija y tres sobrinos “Pensionistas”*, en ALEMANDRI, Próspero



(1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 146.

Los padres o vecinos han construido habitaciones próximas a la escuela y allí se instalan los niños y viven solos sin el auxilio inmediato de la familia.

De ello son especial ejemplo Cobres y Susques. Los niños atienden su cocina, cuidan su ropa, se traen la leña y el agua y se administran sus propios alimentos. Los padres, semanalmente unos, quincenalmente otros, al mes los demás vienen a traerle los víveres, casi siempre escasos: maíz, grasa, carne seca. El maestro es en realidad el proveedor en la mayoría de los casos.

En otras circunstancias los padres mandan a sus hijos a casa de algún vecino o vecina para que cuide y los mande a la escuela, servicio que tiene como remuneración alguna cabra u oveja mensualmente y los trabajos que el niño puede realizar en las faenas de la casa, cuidado de animales, acarreo de agua, lavado de ropa, preparación de la comida (Alemandri, 1926: 142).



Imagen N° 20. Cobres (Los Andes). Construcciones vecinas a la escuela para el alojamiento de los niños, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág.

Con la introducción de las imágenes, los funcionarios procuraron relatar e ilustrar situaciones específicas en las que esta colaboración de la población era puesta en juego. Se documentaba a través del relato y se reforzaba con las imágenes y sus anotaciones, la inexistencia de edificios construidos o cedidos por la población para el funcionamiento de locales escolares y, también, la pobreza de los niños y sus familias. Es en los epígrafes que esas historias adquieren nombres propios, que se dimensionan los esfuerzos de la población para acceder a la escuela y que se señalaba, indirectamente, que no había escollo que no pueda ser sorteado. Anclados en la singularidad del niño que cruza el río diariamente, de la madre de siete hijos que aloja a un pensionista se procura no solo documentar los esfuerzos individuales sino también visibilizar la presencia de la escuela en todos los rincones de la patria.

### **2.3.3.2. Padres y madres migrantes: ¿hijos argentinos?**

Las perspectivas sostenidas por distintos funcionarios escolares y docentes sobre las infancias migrantes, tanto de ultramar como de países vecinos, estuvo articulada a lo que se construyó como el problema del “nacionalismo” con el debate sobre si lo cultural era hereditario o podía ser moldeado por la escuela.

Como se ha abordado anteriormente, la llegada masiva de inmigrantes generó sentimientos y expectativas disímiles. Si por un lado se esperó de ellos que trajeran la civilización, también se los experimentó como amenaza a la dilución de la incipiente “pertenencia a la nación”.

La conformación de fronteras estableció asociaciones entre territorios y Estados modernos, y la presencia de cantidades significativas de migrantes complejizó uno de los principales presupuestos nacionalistas: un territorio habitado por una población homogénea desde el punto de vista étnico, cultural y lingüístico (Hobsbawn, 2000). Analizando el proceso de construcción nacional argentino, Segato señala que se sostuvo sobre una “formación nacional de alteridad”, propiciada desde el Estado –desde la construcción de los censos, desde el sistema educativo, el servicio militar, entre otros– en la que la población, descrita a partir de ciertas afirmaciones esencialistas, fue fuertemente interpelada a modificar sus adscripciones lingüísticas, nacionales, culturales

como punto de partida para ser considerado parte del colectivo nacional (Segato, 2007).

Tal como señala Eric Hobsbawn, el nacionalismo se articuló de modos complejos con lo que llamó “el patriotismo de Estado”, con la ampliación de la participación política y con las dinámicas que se construyeron en amplios sectores sociales (Hobsbawn, 2000). Docentes, funcionarios escolares y también representantes políticos identificaron en las relaciones entre padres e hijos un obstáculo en la construcción de sentimientos de adhesión a la escuela y, en particular, a la identidad nacional que se pretendía forjar. Se esperó de la escuela que enfrentara estos obstáculos y al mismo tiempo, construyera nuevas articulaciones.<sup>92</sup>

En Argentina, los sentidos del nacionalismo no fueron unívocos, adquirieron interpretaciones disímiles, que variaron desde el nacionalismo liberal y el popular, hasta las más conservadoras y racistas así como también otras articuladas a utopías populares (Novaro, 2012).

La exaltación de los sentimientos nacionalistas fue intensa, particularmente ante la llegada masiva de inmigrantes. Se construyó la idea de que *el amor a lo propio* tenía como contracara el rechazo a lo extranjero y que el sentimiento nacional o argentino era natural e inmutable. La preocupación porque niños y niñas sintieran el amor a la patria aparecía como una preocupación que se exagera cuando se hace referencia a los hijos de los inmigrantes. Nacidos en Argentina, son objeto de una preocupación singular, por un lado, porque a diferencia de otros países –como Estados Unidos– poseen la nacionalidad y por otro, porque ronda la pregunta en torno a cuanto de lo cultural es hereditario.

La preocupación por la descendencia en Argentina fue peculiar: se adoptó el criterio de que la nacionalidad de un individuo se adquiere por el lugar donde ha nacido y no la sangre que hereda. Así, los hijos de matrimonios extranjeros o de un extranjero y un argentino, fueron considerados argentinos, lo que suscita mucha inquietud en los sectores locales (Otero, 2007). Los hijos de los inmigrantes ocupan un lugar particular en los debates públicos.

---

<sup>92</sup> Los niños y niñas no formaron parte del mayor caudal migratorio, por lo que algunos autores (Tedesco, 1982; Carli 2002) señalaron que la migración tuvo que pensar la socialización de los adultos, que constituyeron el público mayoritario. Cabe señalar que la composición de la inmigración fue mayormente masculina, integrada tanto por jóvenes como por adultos: el 20% tenía entre 13 y 20 años; el 35 % entre 21 y 30; el 17% entre 31 y 40 años, siendo los niños y niñas de entre 1 y 12 años el 15% de los que arribaron y el 50% los mayores de 50 años. Salvo en el período que coincide con la Primera Guerra, del total de inmigrantes solo un tercio fueron mujeres, por lo que muchos de los matrimonios se produjeron con mujeres de diverso origen nacional (Cibotti, 2010).

En la percepción de los funcionarios de la época, incluso de quienes como Estanislao Zeballos<sup>93</sup>, en 1883, había depositado fuertes expectativas en la llegada de inmigrantes, el panorama era complejo: no había un solo tipo de inmigración sino, por lo menos, dos. Unos migrantes espontáneos, escasos, se correspondían con la inmigración esperada –por su repertorio cultural, porque habían migrado junto a su familia y se habían instalado en el campo– y otros migrantes artificiales habían llegado en grandes cantidades, desprovistos de familia y oficio, que no habían venido por interés por esta tierra sino buscando sobrevivir.

La cifra anual de inmigrantes es baja, pero su calidad es superior. ¿Quién lo dice? Lo dice claramente el número limitado de asilados en términos de que en algunos años es poco menos que nulo. ¡Inmigración buena, vigorosa, con recursos propios o colocación asegurada previamente, que viene directamente a la tarea y que por eso no necesita la protección pupilar del Estado! Apenas se acentúa la atracción oficial, la calidad de la inmigración desmerece sensiblemente. Aumenta el número de asilados de una manera extraordinaria, acusando con claridad el aumento de la inmigración indigente que carece de recursos, de relaciones, de rumbos fijos y acaso de salud y de voluntad para el trabajo (Zeballos, 1883: 194).

Pocos años más tarde, en 1887, desde su banca de diputado por la ciudad de Buenos Aires, advertía:

Recórrase la ciudad de Buenos Aires y se verá en todas partes banderas extranjeras, en los edificios; las sociedades, llenas de retratos e insignias extranjeras, las escuelas subvencionadas por gobiernos europeos, enseñando idioma extranjero; en una palabra, en todas partes palpitando el sentimiento de la patria ausente, porque no encendemos en las masas el sentimiento de la patria presente (Zeballos, 1887: 427).

---

<sup>93</sup> Estanislao Zeballos nació en Rosario en 1854 y murió en Liverpool en 1923. Egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires y luego abogado, se dedicó al periodismo y la política. Fue del general Roca y, en perspectiva de Sánchez (2009), “el principal ideólogo de la Campaña del Desierto, que legitimó a través de sus libros y artículos”. Varias veces electo diputado, también fue ministro de Relaciones Exteriores. En la perspectiva de David Viñas, representante de la generación del 80 y partidario del proyecto liberal incluso durante el auge la república conservadora, Zeballos fue prototipo del “joven provinciano en la gran urbe” y del “gentleman-escritor” (Viñas, 2003: 227).

La preocupación por la construcción de adhesiones al sentimiento nacional se exacerbaba al advertir que algunos de los hijos de los inmigrantes participaban de revueltas políticas en la última década del siglo XIX.<sup>94</sup>

Unos años más tarde, haciendo referencia a los hijos de los extranjeros y su nacionalidad, el mismo Zeballos señalaba:

No necesito buscar en la ciencia, ni en los libros, ejemplos que ilustren estos gravísimos problemas jurídicos: los encuentro en el aula. No pocos, acaso la mayoría de los que me hacéis el honor de escucharme, sois hijos de extranjeros, sois ciudadanos argentinos y habéis servido dignamente a nuestra bandera en la respectiva conscripción; pero si fuerais a Europa tendríais la decepción de saber en la tierra de vuestros progenitores que sois considerados ciudadanos suyos; que vuestros nombres están inscriptos aquí en los consulados, que estos han enviado copias de sus registros en que estuvieron domiciliados vuestros padres en Europa, antes de emigrar, están también vuestros nombres registrados en los cuadros de un ejército, que el día de una movilización general, exigirá vuestra presencia o pasará a los cuarteles generales este padrón de ignominia: ¡el joven don Fulano de Tal nacido en la República Argentina, desertor de su bandera! (Zeballos, 1912: 296-297).

Zeballos a través de sus distintas intervenciones públicas situó los múltiples problemas que se percibieron en aquel momento: la extracción social, cultural y política de los inmigrantes no solo colocaba una preocupación por el presente sino que esta se agravaba al constatar que la descendencia era y sería argentina, con participación en las escenas políticas. Y aunque –a diferencia de Alberdi y en consonancia con Sarmiento<sup>95</sup>– propugnaba se tuviera en cuenta el lugar de nacimiento para la nacionalidad –y no la nacionalidad de los padres– como por la naturalización de los adultos inmigrantes, no dejaba de expresar la percepción de la insuficiencia de los esfuerzos por sumarlos

---

<sup>94</sup> La participación de los hijos de los inmigrantes en diversos conflictos políticos aumenta la preocupación. Señala Santiago Sánchez que “en ocasión de la segunda revolución radical de ese año [1893], cientos de milicianos “suizos”, hijos de europeos nacidos en el país, ocupasen militarmente la capital provincial [de Santa Fe] e hiciesen ondear sus banderas helvéticas, ante la indignada mirada de los criollos, particularmente de aquellos que estaban en el gobierno” (2009: 248)

<sup>95</sup> Sarmiento abordará en varias ocasiones el tema de los hijos de los inmigrantes y, en particular el tema de los hijos de los italianos. Pueden consultarse “La condición del extranjero en América” (2001[1900]).

efectivamente como connacionales, más allá de los papeles. Esto se trasluce en cierta disconformidad con los tiempos de los avances de la escolarización, a los que referimos en el primer capítulo.

Otro de los que se pronunció sobre la situación de los hijos de los migrantes fue José María Ramos Mejía<sup>96</sup> que partió de la perspectiva de que las enfermedades se originaban en lesiones que se expresan en sintomatologías clínicas. Esta perspectiva le permitió identificar como “enfermos sociales” a aquellos que realizaran demandas o no asumieran como propias las formas de organización que el Estado proponía. También las conductas disruptivas del orden podían deberse a déficits raciales. En su perspectiva, el inmigrante, a quienes había estudiado a través de “experiencias de psicología” en el “Asilo de Inmigrantes”, provenía de zonas rurales y esto le confería rasgos propios. Dice José María Ramos Mejía, en su obra *Las multitudes argentinas*:

Cualquier craneota inmediato es más inteligente que el inmigrante recién desembarcado en nuestra playa. Es algo amorfo, yo diría celular, en el sentido completo de su alejamiento de todo lo que es mediano progreso en la organización mental. Es un cerebro lento, como el del buey a cuyo lado ha vivido; miope en la agudeza psíquica, de torpe y obtuso oído de todo lo que se refiere a la espontánea y fácil adquisición de imágenes por la vía del gran sentido cerebral (Ramos Mejía, 1912 [1899]: 158-159).

En su convicción es el medio el que estimulaba la asimilación por “la plástica mansedumbre de su cerebro casi virgen” (Ramos Mejía, 1899:159). Continúa señalando: “Me asombra la dócil plasticidad de ese italiano inmigrante. Llega amorfo y protoplasmático a estas playas y acepta con profética mansedumbre todas las formas que le imprime la necesidad y la legítima ambición” (1912, [1899]: 160).

Luego hace referencia a su descendencia, en una clave, que permite advertir los trazos del evolucionismo, y que pone sobre la mesa como se articularon la preocupación por la infancia descendiente de padres y/o madres migrantes con la cuestión del nacionalismo. Carli (2002) señala que las transformaciones demográficas construyeron las condiciones de posibilidad para que se produjeran discursos que articularon a la niñez con la operación de nacionalización:

---

<sup>96</sup> José María Ramos Mejía se graduó en 1879 como doctor en Medicina, fue director de la Asistencia Pública en 1882, preside el Departamento Nacional de Higiene hasta 1897, y fue diputado nacional entre 1888 y 1892.

En nuestro país, en plena actividad formativa, la primera generación del inmigrante, la más genuina hija de su medio, comienza a ser, aunque con cierta vaguedad, la depositaria del sentimiento futuro de la nacionalidad, en su concepción moderna naturalmente.

(...) Ese primer producto de la inmigración, el argentino del futuro, vive más en la calle que en ninguna otra ciudad del mundo, donde generalmente la infancia está disciplinada (Ramos Mejía, 1912[1899]: 163).

Entendía que los niños de los inmigrantes, que habían vivido mucho en la calle, recibían gran cantidad de estímulos y esto da como resultado “un cerebro más fustigado” que recibe “lo que puede” y esto los “aleja (de) los peligros del un poco exagerado surmenage escolar” y hace “más precoz su desarrollo que el de los niños de un hogar acomodado. (...) Esto explica probablemente su superioridad en todos los ejercicios de la escuela y la facilidad con que el observador ve desenvolverse lentamente el sentimiento de la patria que en la futura generación será más completo” (Ramos Mejía, 1899: 163-164).

A su vez, y con cierta distancia del planteo de Estanislao Zeballos, se preocupaba por establecer una línea divisoria entre los “hijos de nosotros” y los de los “Otros”, una suerte de distinción, que instalaba un manto de sospecha aun en los casos en que parecieran haberse asimilado a la vida nacional. En la misma obra, *Multitudes Argentinas*, José María Ramos Mejía, advertía que el malestar con los hijos de los inmigrantes no es solo con los que pululan por las calles vendiendo diarios, como “apéndices canallescos” sino también con los que accedían a estudios superiores. Señalaba:

Aún cuando le veáis médico, abogado, ingeniero o periodista, le sentiréis a la legua ese olorcito picante del establo y al asilo del guarango de los pies a la cabeza. Le veréis insinuarse en la mejor sociedad, ser socio de los mejores centros, miembro de asociaciones selectas y resistir como un héroe al cepillo; le veréis hacer esfuerzos para reformarse y se reformará, a veces; pero cuando menos lo esperéis, saltará un par de generaciones para dejar la larva que va adherida a la primera (Ramos Mejía, 1912: 166).

La cuestión de la descendencia también fue invocada por Alfredo Palacios en su

discurso de oposición a la Ley de Residencias, en el que destacaba el eventual resentimiento que podía generarse en los hijos de los migrantes repatriados. En 1904, Alfredo Palacios retomó en el debate parlamentario, la cuestión de los hijos de los inmigrantes y para su discurso recuperó la situación del maestro de escuela Arturo Montesano. Señala que al recibir la noticia de la deportación, el maestro estaba asistiendo a su padre moribundo y a su mujer, que iba a tener su primer hijo. La policía no tuvo contemplaciones con ninguna de las dos situaciones. Palacio repara en la segunda y plantea: “Ese niño, ese niño protestará siempre en nuestro país; él es argentino, y no podrá ser expulsado (...) la semilla dejada por los extranjeros perseguidos, sea recogida como cosecha, por sus herederos, los hijos del país, quienes seguirán predicando con más firmeza (Feldman, 2011: 349-350).

La preocupación de Palacios por las libertades políticas y sus advertencias sobre el rencor de los hijos de los inmigrantes no encontraron eco entre los parlamentarios que las oponían a los sentimientos de patriotismo. No pareciera haber lugar para sujetos con ideas políticas por fuera de los límites de la exaltación nacional.

En el registro escolar, los hijos de los inmigrantes asumieron matices propios. Fueron mirados desde distintas perspectivas según su disposición a sumarse a la convocatoria de adherir al sentimiento nacional. La infancia en este proceso es considerada estratégica y la escuela es la institución por excelencia para el despliegue de los sentimientos nacionales. Son vistos como tales en tanto y en cuanto no asuman el sentimiento nacional. Allí sí serán marcados como migrantes de segunda generación. La asunción plena de los derechos al trato igualitario en el espacio escolar estuvo subsumida a la identificación nacional y a la veneración de los símbolos y festividades locales, o al menos a la voluntad de hacerlo. Los registros acotados a situaciones conflictivas parecen alentar la perspectiva de que la división entre nacionales y migrantes no se activó más que cuando fueron vividos como amenaza.



## Capítulo 3. Perspectivas pedagógicas ante las diferencias sociales y culturales

### Introducción

El interés de este capítulo se centra en mostrar cómo se delinearon las perspectivas pedagógicas sobre las desigualdades y las diferencias sociales y culturales y, en particular, como los docentes perfilaron su trabajo, dando lugar a culturas magisteriales que adquirieron rasgos propios.<sup>97</sup> Los sentidos de las políticas públicas en general y de las educativas en particular, las dinámicas que asumieron las propias instituciones escolares y también las comunidades y familias que participaron de la vida cotidiana, contribuyeron a sostener ciertos modos de comprender las prácticas docentes, que tal como se advierte en el análisis de las fuentes de la época, distaron de ser homogéneas.

La escuela en nuestro país estuvo asociada, en sus orígenes, a la necesidad de construcción de una sociedad y una ciudadanía que suscribiera ciertos atributos considerados como propios de los argentinos. No escapó a la apreciación de quienes protagonizaron los espacios públicos la constatación de que la población era muy heterogénea, diversa social y culturalmente, y que la presencia de indígenas e inmigrantes, construidos como alteridades por los grupos hegemónicos, le confería rasgos propios. Esa diversidad social y cultural, en aquel momento, fue entendida como un obstáculo a ser removido y encausado; se depositaron expectativas en la escolarización y también en la inclusión de los jóvenes en el servicio militar, entre otros dispositivos para la producción de adhesión a los sentimientos nacionales.

Tal como señalan Campanini y Batallán (2008), la concepción de diversidad que primó, se acuñó a partir del siglo XVI con la intención de clasificar grupos y poblaciones. Sostenía que era una cualidad de grupos e individuos y entendió a la diversidad como un atributo de culturas entendidas como totalidades.

Estos sentidos atribuidos por las políticas públicas y los sujetos a las diferencias sociales y culturales son motivo de preocupación de esta investigación. También lo es el modo en que se pensó y desplegó en la escuela y, en particular, en el trabajo de los docentes, la búsqueda de que sus integrantes tuvieran una composición lo más

---

<sup>97</sup> Se retoma el concepto de *cultura magisterial* en tanto instancia de intermediación entre las políticas públicas, las prácticas escolares y las prácticas familiares, partiendo de un concepto de cultura dinámico, vivo y no un reflejo mecánico de las definiciones centrales (Rockwell, 1996; Achilli, 2010).

homogénea posible, dotando a sus integrantes de ciertos atributos comunes, situación que los colocó no solo como sujetos clave sino objeto de regulaciones que procuraron unificar sus voces, sus cuerpos y también sus sensibilidades.

En el período analizado se elaboraron y consolidaron discursos pedagógicos que devinieron hegemónicos durante casi un siglo –aunque experimentaron reformulaciones y aggiornamientos– y cuyos ejes estructurantes fueron la homogeneización, la normalización, el disciplinamiento y la inclusión. En América Latina, la diversidad cultural se combinó con la variabilidad fenotípica y la intencionalidad de las políticas públicas estuvo destinada a abordar esas formas de heterogeneidad extremadamente visibles, que no podían solventarse apelando a la dicotomía “nacional versus extranjero”, ya que las diferencias construidas como raciales eran compatibles con la pertenencia original a un mismo territorio. En otras palabras, se procuraron implementar acciones políticas creativas para transformar una población segmentada y desunida en una nación homogénea y coherente. Así, en la perspectiva de los grupos hegemónicos, la docencia fue pensada como un cuerpo de funcionarios estatales estratégicos, aunque se identifican en las fuentes analizadas múltiples huellas de que este proceso no fue uniforme ni estuvo exento de contradicciones.

En primer término, el objetivo de este capítulo es analizar cómo desde el Estado se desplegaron políticas culturales y educativas que aspiraron a la construcción de un cuerpo docente homogéneo producido a través de estrategias de formación y regulación de aquellos que estaban trabajando. La heterogeneidad de repertorios sociales y culturales de las docentes se instaló como preocupación de Estado. La creación del magisterio integrado por funcionarios de Estado, integrado mayormente por mujeres, no solo supuso definiciones relevantes en materia de asignación presupuestaria, de normativas, sino también la elaboración de discursos públicos sobre lo que se esperaba de su trabajo, e incluso de lo que se esperaba de ellas como ciudadanas. La necesidad de construir y expandir la presencia escolar a distintos ámbitos requirió de estrategias que generaron polémicas como las que aquí se presentan en torno a la inclusión de docentes extranjeros, la apertura o no al trabajo de docentes que dominaran y utilizaran en sus clases idiomas distintos del nacional para promover la asimilación de la infancia migrante, cuestión que no recibirá el mismo tratamiento en distintas ocasiones. Al mismo tiempo, docentes, inspectores y autoridades, se expresaron a través de diferentes medios –informes, prensa, publicaciones en revistas especializadas– sobre las desiguales y precarias condiciones de trabajo y las resistencias de la población a la

escolarización. Frente a esto propusieron iniciativas que fueron retomadas, resistidas y recreadas por otros; en algunos casos dieron lugar a experiencias que pueden entenderse en términos de alternativas pedagógicas.<sup>98</sup>

En segundo término, se propone relevar las tramas en las que se configuraron culturas magisteriales en territorios diversos: ciudades, pueblos, parajes, colonias y áreas rurales muy distantes de los núcleos poblacionales. Ciertas diferencias sociales fueron construidas como obstáculo a ser removido a través de mecanismos que procuraron dejar atrás el castigo y promovieron la disuasión. Hubo debates abiertos sobre las posibilidades y los límites de la escuela en esa tarea y también, expectativas disímiles sobre el acompañamiento de los padres. Uno de los focos de este capítulo es analizar las indicaciones y los relatos sobre los modos en que se esperaba se produjeran adhesiones en clave nacional y, también, sobre las dificultades que encontraron. Por último, nos detenemos en las perspectivas que docentes, inspectores y funcionarios construyeron sobre las desigualdades y diferencias sociales y culturales, entendiendo que en la dinámica cotidiana se han puesto en acto las consideraciones sobre las alteridades pero también, las contradicciones que los sujetos identificaban.

### **3.1. La heterogeneidad docente como asunto de Estado**

La docencia se ha perfilado en la construcción del sistema educativo como una pieza clave en la formación de futuras generaciones. Diversos documentos permiten advertir que una de las preocupaciones en los primeros tiempos fue construir un magisterio que compartiera algunos atributos considerados centrales y que frecuentemente distaban de quienes estaban efectivamente al frente de las clases. En las últimas tres décadas del siglo XIX se debatió cómo construir un magisterio profesional, que dominara no solo los aspectos técnicos sobre la enseñanza y los contenidos a impartir, sino también que participara de la difusión de una sensibilidad nacional.

La creación de instituciones formadoras, los *normales*, fue una respuesta a esta

---

<sup>98</sup> En este trabajo se utiliza esta categoría en tanto ha permitido poner en foco experiencias pedagógicas negadas y/o invisibilizadas por el discurso oficial y, al mismo tiempo, han realizado afirmaciones sobre otros modos de hacer (Puiggrós, 1994; Rodríguez, 2013). *Alternativas pedagógicas* remite a aquellos discursos pedagógicos que disputan lo propuesto por las perspectivas hegemónicas. No constituyen necesariamente disputas por la democratización del sistema sino que postulan la existencia de otros modos de hacer y pensar las propuestas educativas. Como señala Rodríguez (2013: 28), “Las alternativas se definen en el marco de las prácticas sociales, de las luchas hegemónicas, en los que los diferentes planos de lo social, en la micro situación o en un sector específico como el económico, el político”.

inquietud y las características que estas asumieron y su difusión en distintos puntos del país dio cuenta del lugar estratégico asignado a los docentes titulados en el proyecto educativo hegemónico de ese momento.

Al mismo tiempo que se difundió la formación docente inicial en el país, también se señalaron en reiteradas ocasiones las dificultades para cubrir los cargos con docentes titulados y de nacionalidad argentina. Estas se asociaron tanto a la escasa inversión para la difusión de instituciones formadoras como a los obstáculos para retener en el trabajo docente a quienes egresaron de sus aulas. Ante esta constatación, las iniciativas fueron diversas: por un lado, se apostó a la docencia como trabajo femenino –lo que amplió los aspirantes a futuros docentes y habilitó el pago de salarios más bajos–; por otro, se disputaron mejores condiciones de trabajo así como el reconocimiento de las condiciones diferenciales según las zonas en donde se trabajara. Los debates en el campo pedagógico giraron en torno a los rumbos que las prácticas docentes debían tomar y a las decisiones que había que sostener si se esperaba que la docencia tuviera ciertos rasgos propios, asociados a la difusión de una ciudadanía nacional.

En primer término, nos detendremos en el esfuerzo sistemático en los discursos públicos de búsqueda de identificación de atributos personales y de indicaciones en torno a cuál era la formación requerida para el trabajo. Luego, y en sintonía con la época, en la construcción y difusión de clasificaciones sobre las docentes que procuraron delimitar con claridad cuáles eran las prácticas aceptadas y las objetadas. En tercer término, el análisis se detiene en la preocupación por construir un magisterio fuertemente identificado en clave nacional, a partir de normas y disposiciones para limitar las diferencias entre docentes. Por último, se analizan las perspectivas, denuncias y propuestas sostenidas en torno a las condiciones de trabajo docente en áreas urbanas y rurales, con especial atención en la situación de los territorios nacionales.

### **3.1.1. *Morales, inteligentes, íntegros y bien preparados para la pesada tarea (de ser maestros/as)***

A fines del siglo XIX el magisterio se transformó, en Argentina, en una profesión de un Estado incipiente, que procuró construir identificaciones nacionales a través –entre otras iniciativas– de la escolarización. Para esto fundó escuelas normales en distintas ciudades del país destinadas a proveer de docentes al tiempo que, desde el centro, se marcaba el territorio a través de la definición de los contenidos a enseñar y

del nombramiento de docentes para todo el sistema formador (Birgin, 2000). Si bien hubo acuerdos extendidos sobre el carácter monocultural y monolingüe que la experiencia escolar debía asumir, la homogeneización del magisterio no resultó una tarea sencilla para funcionarios y directores. Construir ciertos parámetros comunes para el magisterio sobre la enseñanza, los contenidos, la organización escolar, las formas de ser y hacer escuela y docencia, supuso el despliegue de múltiples estrategias y dispositivos que no se circunscribieron al sistema educativo, sino que alcanzaron a las familias y comunidades que también participaron en estos procesos. Los obstáculos fueron diversos y los modos de relevarlos y abordarlos permiten, también, advertir un sólido consenso sobre la necesidad de formar docentes y estudiantes con rasgos y referencias culturales comunes y también, disensos sobre los modos de lograrlo.

La necesidad de contar con un cuantioso presupuesto para edificios, cargos, materiales; la falta de maestros y maestras titulados; las dificultades para que quienes poseían titulaciones accedieran a los puestos de trabajo disponibles –en particular para atender las escuelas más alejadas–; las diferentes formas de enseñar que se sostenían en las escuelas y, centralmente, las muy disímiles condiciones de trabajo entre zonas rurales y urbanas fueron objeto de relatos y reivindicaciones. La constatación de estas circunstancias llevó a procurar mecanismos de registro y control de los diversos modos de ejercer la docencia. La normativa sobre la vida escolar y la creciente importancia asignada a la inspección escolar<sup>99</sup> permiten advertir como se comenzaron a precisar los modos de regulación del trabajo docente y se construyeron materiales diversos que procuraron señalar el norte al que debían apuntar los docentes con su trabajo.

Las referencias a los debates sostenidos en la época se expresaron en los informes de los inspectores, figura que se construyó y ocupó un espacio singular.<sup>100</sup> Estos funcionarios construyeron textos minuciosos en los que plasmaban sus perspectivas sobre aquellos temas que ocuparon el centro de la agenda política y que permitieron relevar algunas de las controversias que se sostuvieron. En 1883, el inspector Ramón V.

---

<sup>99</sup> Pueden verse los trabajos de Marengo (1991), Pinkasz (1993), Dussel (1995), Carli (1995), Teobaldo (2011), Southwell y Manzione (2011).

<sup>100</sup> La creación de un cuerpo de inspectores fue, como señalan Southwell y Manzione (2011: s/p), un “modo de hacer llegar las políticas de Estado hasta los confines de sus instituciones. Y no se trataba de una tarea que pudieran desempeñar otros actores sociales. Era necesario reconocer la existencia de un saber experto, que resultaba de una esfera de intervención específica. Por esa razón, la inspección, además de las atribuciones propias de cualquier función de administración, requería competencias profesionales”.

López<sup>101</sup> escribió, en un Informe sobre las escuelas de Tucumán:

En cuanto al cuerpo docente, afirmo con seguridad, que si bien manifiesta buena voluntad necesita una reforma, que podrá conseguirse con una labor constante y un estudio de los métodos de enseñanza. Lecciones modelos en la citada Asociación [Sociedad de Maestros] serán el asunto principal de sus reuniones pedagógicas.

No es posible conocer exactamente el número a que asciende el personal docente por no estar determinado, hasta el presente, el número de escuelas; el de 16 maestros, de diferentes grados de los cuales no existe ningún diplomado y 38 maestros, también de míseramente remunerado, siendo esto lo que hace difícil hallar buenos maestros; en un pueblo como este donde la actividad y la inteligencia encuentran recompensas halagüeñas, dudoso es que puedan consagrarse por el sueldo mezquino de 20 o 25 pesos bolivianos, que es lo que ganan los ayudantes, nombre que se les da porque enseñan a los pequeñuelos.

Como se ve necesario es remediar tan gravísimo mal, porque si es verdad que “el maestro hace escuela”, ¿cómo podrán conseguirse maestros morales, inteligentes, bien preparados e íntegros en el cumplimiento de sus pesados deberes, sin la indispensable remuneración material? (López, 1883: 249).

No solo escaseaban los docentes titulados sino que frecuentemente eran tentados por otras ofertas laborales mejor pagas. La ardua búsqueda de docentes *morales, inteligentes, íntegros, bien preparados* se conjugaba con la *pesada tarea* –asociada a un trabajo crecientemente regulado y en el que ciertos recursos como los castigos corporales o la repetición devenían inconvenientes– y el *gravísimo mal* que suponía un trabajo *míseramente remunerado*. Se entendió que era difícil exigir moralidad con bajas

---

<sup>101</sup> Ramón López se graduó de la Escuela Normal de Paraná en 1881, donde se desempeñó como docente de grado. Entre 1883 y 1884 fue inspector nacional de Tucumán, impulsando la inclusión de ejercicios físicos en el currículum escolar y conferencias pedagógicas para los docentes en actividad. Luego fue profesor, vicerrector. Entre 1889 y 1895 fue rector de la Escuela Normal de Tucumán. Entre 1900 y 1916 fue nuevamente inspector nacional de Escuelas. Miembro de la Sociedad Sarmiento y director de su biblioteca e integrante de la redacción de *El porvenir* (La Gaceta, Carlos Páez de la Torre, 3/10/2015).

retribuciones, cuestión que apareció recurrentemente en los discursos de la época.

Este argumento se reiteraba cuando, ese mismo año, el inspector de Escuelas Juan Ceballos de Mendoza se dirigía al Consejo Nacional de Educación preocupado por la situación de los docentes de esa provincia:

No hay plata! No hay plata! es la fatídica frase que oye el maestro cada vez que va a pedir o solicitar el pago de uno o más de sus meses devengados.

Ante tal perspectiva, ¿podrá trabajar con interés? ¿Podrá cumplir con sus deberes como maestro? ¿Podrá tener espíritu tranquilo? ¿Podrá dar ejemplos de moralidad? ¿Podrá cumplir con los compromisos que contrae para remediar sus primeras necesidades? ¿Dejará de vender sus sueldos por menos que nada? (Ceballos, 1883: 534).

Javier Castro<sup>102</sup>, inspector nacional, realizó un informe sobre la situación de las escuelas de Catamarca en el que comentaba lo costoso que había sido reunir información. Estaba preocupado por la *unificación del magisterio*, y al mismo tiempo por enfrentar algunos obstáculos que encontraba en ese derrotero:

La distancia, la difícil comunicación y el aislamiento de las poblaciones; se necesita tiempo para hacer llegar una comunicación, tiempo para que las comisiones escolares se reúnan, pues sus miembros en general viven a leguas de distancia unos de otro, y más tiempo todavía para que esas comisiones poco activas, la generalidad, hagan cumplir las disposiciones que imparte la Central desde esta Capital (...) No he creído oportuno ni de provecho el hacer dictar programas, planes y reglamentos escolares por no tener conocimiento cabal de los medios de aplicabilidad que pueden tener. En cuanto a lo primero, existen establecidos en años atrás y se da por ellos la instrucción indispensable; pero en cuanto a los planes, creo que es necesario ante todo mejorar el elemento docente, unificarlo en sus

---

<sup>102</sup> Javier Castro fue becado para realizar sus estudios en la Escuela Normal de Paraná junto a otros jóvenes catamarqueños. Volvió luego a su provincia donde desempeñó distintos cargos públicos, entre los que se destacan el responsable del Censo Nacional en esa provincia en 1895, y gobernador electo durante un año, entre 1917 y 1918, momento en el que fue destituido por una intervención federal.

modos de enseñar y después someterlos a un plan único: antes de eso sería inútil y tal vez perjudicial sacarlos de lo que mal o bien ellos hacen, para someterlos a planes y métodos que no es fácil se formen cuenta cabal (Castro, en Ceballos y otros, 1883: 534-535).

Ese mismo año, Carlos N. Vergara<sup>103</sup>, inspector de Mendoza, analizaba la situación provincial de los docentes y señalaba:

Como el número de maestros producidos por las dos Escuelas Normales existentes en la provincia es muy escaso aún, hay la necesidad de que la Superintendencia de Escuelas llame a examen a los numerosos maestros no diplomados, que ejercen la profesión en carácter de interinos, lo que se hace dos o tres veces al año.

En estos exámenes he podido notar que el nivel intelectual y moral de parte de los maestros, es sumamente bajo en esta provincia.

El grave mal que resulta de la falta de preparación de los maestros, será salvado principalmente por las buenas Escuelas Normales y remunerando mejor los servicios del buen preceptor, pues no es esperar que en un país como el nuestro, en que hay tantos y tan fáciles elementos de vida, se dediquen a la pesada carrera del magisterio, con tan escaso sueldo, personas de algún desarrollo intelectual.

A los exámenes de que he hablado se presentaron diez y seis (sic) examinados, y solo han sido aprobados tres para maestros, y cuatro para ayudantes (Vergara, 1883: 252).

Bajos salarios, distancias muy largas, escasa formación de los no titulados –y

---

<sup>103</sup> Carlos N. Vergara nació en Mendoza en 1859, estudió en la Escuela Normal de Paraná donde se recibió como maestro normal nacional. Fue alumno de Pedro Scalabrini y José María Torres. Participó activamente de la construcción del sistema educativo sosteniendo perspectivas críticas sobre temas como las prácticas repetitivas de enseñanza, centralización del gobierno del sistema de educación. Se desempeñó como docente en diferentes instituciones educativas, como inspector nacional de Mendoza y dirigió la Escuela Normal de Mercedes, cargo del que fue exonerado en 1890 por sus posiciones político-pedagógicas. Años más tarde volvería a trabajar en el sistema educativo como inspector de Escuelas de Mendoza y fue suspendido. Luego se desempeñó como inspector técnico en Capital Federal y dio clases en la Escuela Normal Mariano Acosta. De allí se dirigió a Córdoba donde se hizo cargo de las Escuelas Municipales. A lo largo de su vida participó de distintas publicaciones como *El instructor popular*, *La educación* y *Boletín de Educación*. Falleció en 1929 (Terigi y Arata, 2011).



algunas excepciones entre los titulados– y una nueva referencia a la *pesada carga* constituyeron algunos de los tópicos de un diagnóstico recurrente que llevaba a doblar la apuesta en la creación de escuelas normales pero también a discutir formas de mejorar los salarios o la puntualidad de su pago para evitar el multiempleo o que dejen las filas del magisterio quienes tienen los saberes para ejercerlo.

En el Informe Anual de 1887 de las escuelas de Corrientes, Marcelino Elizondo<sup>104</sup> sostenía las mismas preocupaciones vinculadas al desempeño docente:

No quiero aventurarme a asegurar; pero pienso que algunos maestros, por vía de especulación, no cobran sabiendo que están asegurados sus sueldos, a fin de ocuparse en otros negocios, antes que la escuela y disculparse con el pueblo, diciéndole que no se les paga. Todo pueden hacer en aquellas regiones donde no son vigilados y donde los Consejos Escolares, demasiado complacientes, pueden hacer la vista gorda en presencia de abusos que los maestros cometieran (Elizondo y otros, 1887: 607).

Dotar a las escuelas de maestros y maestras con saberes específicos y evitar tanto el abandono de los cargos como la coexistencia de la tarea docente con otros quehaceres fue parte de la tarea que encararon, con dificultad, los inspectores. En sus *visitas* relevaban situaciones de no exclusividad en la dedicación de los docentes a su trabajo. La descripción de la situación de la escuela de la Colonia Santa Ana señalaba:

---

<sup>104</sup> Marcelino Elizondo fue el sucesor de José Ceballos en la Inspección. En 1912 elabora junto a Albino Arbó un Plan de estudios en el que se preocupaba no solo por la formación de identidades nacionales sino también por la inscripción de una historia local: “Deberá introducirse en el estudio de la historia desde su aspecto anecdótico [...] la relación de algunos pasajes de la historia provincial como la fundación de Corrientes, su escudo primitivo, los límites que le dio Vera y Aragón, indígenas de la comarca, navegación de los ríos, las misiones y encomiendas, fundación de pueblos, vida colonial, los comuneros correntinos, etc.”. “Al hacerse la verdadera cronología de la Historia Argentina debe recordarse el pronunciamiento de Mayo en Corrientes, la expedición de Belgrano al Paraguay, su itinerario político, su reglamento en Misiones, los límites de la provincia en 1814, completando este estudio con la biografía de Elías Galván, Fernández Blanco y Cabral”. “En 4º grado, al tratarse de la contribución de Corrientes en las luchas por la libertad, cabe recordar la anarquía del Litoral y la influencia de los caudillos como antecedentes históricos y, tras un examen somero de los esfuerzos realizados por Rivadavia en la presidencia de la Nación, detallar la acción de Corrientes, su contingente durante la tiranía, las cruzadas de Lavalle y Paz, la acción de Caá Guazú, el paso de los ciento ocho, Pago Largo, la batalla de Caseros, haciendo el debido abordamiento de las personalidades más salientes de esa época, tales como el Gral. Ferré, Perugorria, los Madariaga, Berón de Astrada, Virasoro y Pujol, y la correspondiente síntesis de los gobiernos constitucionales hasta nuestros días, exaltando la actuación de los patriotas y benefactores correntinos” (Elizondo, en Quiñones, s/f).

La escuela mixta de esta Colonia ha funcionado con la mayor irregularidad que se puede dar. Casi todo el tiempo desde que tuvo lugar su apertura, que fue en Agosto del año próximo pasado. El Preceptor y el Consejo Escolar han estado en abierta lucha.

El primero pretendía llevar la escuela a su casa donde tenía que atender un pequeño almacén y donde su señora se ocupaba en una escuela particular; el segundo quería, naturalmente, que permaneciera en la parte más central de la población.

No habiendo conseguido el preceptor ver realizadas sus pretensiones, se concretó a dar dos horas de clase por día y dejó de asistir con puntualidad; dando margen a que los padres de familia se desmoralizan en presencia de un abandono casi completo, retiraran a sus hijos de la escuela. La distancia no le permitía al Preceptor estar a la hora fija; por consiguiente, los niños y niñas se hallan horas enteras sin ninguna vigilancia.

De esta manera ha marchado tal escuela, hasta que a fin de año, el preceptor la cerró sin presentar sus alumnos a examen y sin dar aviso al Consejo Escolar (Elizondo y otros, 1887: 607).

El problema de la formación de quienes se desempeñaban al frente de las aulas y del seguimiento de su trabajo fue un recurrente. Las definiciones sobre la contratación o rescisión de contratos de los maestros –en particular de los idóneos– fue referencia habitual. La escuela de niñas de Las Palmas, en la gobernación del Chaco Austral, fue *visitada* los días 25 y 26 de septiembre de 1895. El informe realizado por el inspector Gregorio Lucero consignaba:

Encontré presentes 60 niñas, de las cuales 13 son indígenas.

Inscriptos 70.

Esta escuela funciona en un pequeño cuarto de Don Patricio Coghlan. Tiene 5 metros de largo por 4 de ancho y 5 de alto, paredes de palo y barro, mala luz y ventilación y carece de pozo de balde y letrinas.

La escuela está dirigida por Doña Elisa B. de Coghlan que no es maestra normal, ni tiene méritos para seguir desempeñando el delicado cargo que se le ha confiado.

No estaba al frente de su clase cuando me presenté en la escuela; pues salió de su casa que dista pocos metros del cuarto-escuela, cuando alguien le avisó de mi llegada.

Las criaturas estaban de a tres o cuatro en un banco y como no había espacio ni para colocar una silla en la clase, tuve que sentarme debajo del corredor.

No estando el horario a la vista, pregunté por él y me contestó la Sra maestra con toda candidez que no lo tenía y que si eso era de obligación. Como se ve en esta escuela no rige horario ni reglamento.

Esta Señora es completamente incapaz como se infiere de lo siguiente:

En una clase de Geografía dijo a sus alumnas que la capital de la República Argentina era la ciudad de La Plata!! También afirmaba con gran aplomo que la Gramática se divide en 10 partes principales a saber: nombre, verbo, pronombre, etc., etc.!!!! Estos y otros errores garrafales pintan el gran atraso en que se halla la escuela de la que me ocupo. (...) Por estas consideraciones y cumpliendo con un deber de conciencia, pido se exonere a la Sra. Elisa B. de Coghlan y se nombre en su lugar a una persona más idónea que indicaré más adelante (Lucero, 1895: 229-230).

La referencia a la precariedad de las instalaciones, al ausentismo docente – cuestión señalada en los informes pero también, incluida como parte del “deber ser”– y el detalle de los errores cometidos en las clases permiten comprender por qué los inspectores, en contacto con las realidades escolares de distintos puntos del país, insistían en la necesidad de mejorar los presupuestos para la educación pública y también estimularon la formación continua a través de conferencias pedagógicas o de viajes a otros espacios para conocer experiencias escolares en las ciudades o en otros países.

Unos años más tarde, en 1903, la disconformidad con el desempeño de algunos docentes persistía. José María Gutiérrez<sup>105</sup>, en su carácter de presidente del Consejo Nacional de Educación, realizaba un Informe al Ministerio de Instrucción Pública en el que se constataban algunos cambios y otras continuidades con respecto a la situación descrita por sus antecesores, veinte años antes:

El consejo ha tenido la satisfacción de comprobar nuevamente que las buenas prácticas de la enseñanza continúan ganando terreno, visiblemente, en nuestros establecimientos de educación. (...)

Algo de esto podría decirse que sucede en las escuelas, en presencia del adelanto de los maestros, hecho tan general como notorio, si bien quedan todavía restos del pasado y errores del presente, que es sumamente difícil regenerar y reparar.

Esa sombra, cada vez más desvanecida, la forman según algunos, los maestros no diplomados. Pero la verdad es que, patentados o no, de unos y otros se forma el grupo de los rezagados, que no hace sino vegetar en las salas de clase como estorbo viviente.

Si están armados de título, tanto peor para ellos, porque se resignan a representar la negación de los conocimientos que se les suponen; y si carecen de ese título, esto no les sirve de excusa, ante la responsabilidad que asumieron; porque todos los días se ven maestros sin título, y algunos pudieran citarse, que, afrontando con energía el

---

<sup>105</sup> José María Gutiérrez (1831-1903) fue ministro de Justicia e Instrucción Pública en dos presidencias (Nicolás Avellaneda y Carlos Pellegrini). Egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires, fundador del diario *La Nación Argentina*, diputado nacional durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento y desde 1895, presidente del Consejo General de Educación de la Nación, hasta 1903.

trabajo, han aumentado rápidamente su bagaje profesional, desarrollando dotes naturales hasta un punto que sorprende. (...)

El empecinamiento con que los retardatarios se aferran a su puesto, aún cuando se haya cumplido el término fijado para su jubilación; probablemente porque esta importaría la privación de conveniencias que no lo siguen en el retiro. El remedio a este mal sería muy sencillo; y puesto que las leyes en la materia se basan en el cansancio intelectual que se presume respecto del que han servido durante un largo período, debiera permitirse a las autoridades escolares, llegado el caso, acordar la jubilación de oficio, imponiéndola, si necesario fuese (Gutiérrez, 1903: 1150-1151).

La regulación del trabajo docente apareció como una inquietud para las políticas públicas, especialmente cuando se trataba de sancionar aquellas prácticas consideradas rezagadas, de encausar al grupo de docentes considerados estorbos vivientes o bien, en edad de retirarse.

En 1901, Raúl B. Díaz inauguró en Chaco y Formosa el Libro de Inspección donde hizo constar:

El libro “Inspección” tiene defectos y bondades observadas en cada escuela, direcciones metodológicas, disposiciones administrativas, trabajos a emprender, cosas a crear, aspiraciones elevadas: es una rueda impulsora, con puntas para los lerdos o cansados, con freno para los lanzados en imprudente carrera, con pequeñas luces para los envueltos en sombras con aliento para los buenos.

El maestro, por falta de libros y de estímulos intelectuales, se perpetúa en la rutina y pasa la vida sin que nuevos rayos de luz atraviesen su espíritu; el libro impuesto, aprobado o no, y la página fija, siguen convirtiendo a las clases de lectura en clases de suplicio: para evitar esos males, fundose la “Biblioteca Escolar” (Díaz, 1901: 438).

Para perfilar un magisterio que compartiera ciertos rasgos se elaboraron y sostuvieron aseveraciones sobre qué era ser maestro, maestra, y también dispositivos de control para dejar constancia tanto de aquellos que se apartaban de la norma como de

los que con sus maneras de asumir la tarea contribuían a darle forma. También, especialmente para los inspectores, supuso hacer visibles los obstáculos que encontraban maestros, maestras y autoridades de los Consejos Escolares, familias y comunidades para poner en funcionamiento las escuelas y demandar el reconocimiento salarial y social del trabajo de docente.

### **3.1.2. *Malas, buenas, superiores, cumplidas...* Orientaciones para las maestras**

Tal como se analizó en el capítulo anterior, los discursos fundantes y orientadores de la escolarización en Argentina se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). La docencia fue objeto también de múltiples prescripciones, más o menos formalizadas, que marcaban el rumbo deseable para esta profesión de estado (Birgin, 2000). Reglamentos, publicaciones pedagógicas locales e internacionales, informes de funcionarios, entre otros, dieron pautas claras sobre quiénes eran los buenos docentes y cómo identificarlos.

La construcción e identificación de unos modos correctos de ser maestros y maestras y la sanción de otros como incorrectos fueron activamente propiciadas. Las autoridades esperaban que las instituciones educativas fueran espacios que irradiaran *igualdad*, entendida como homogeneidad, y para esto requerían de docentes que tuvieran internalizados ciertos patrones de comportamiento comprendidos como los únicos posibles. En el trabajo cotidiano los docentes alternaron la invisibilización de ciertas diferencias y la hipervisibilización de otras. Ellos fueron protagonistas de los distintos modos en que se abordaron las tensiones entre el mandato fundacional de igualar, en clave de dilución de las diferencias, que ha cumplido la escuela y las exclusiones de las que fueron objeto parte de la población y sus repertorios culturales. La discriminación presente en la cultura colonizadora latinoamericana que, a partir de la conquista de América, tuviera como foco a los indios, los negros y los habitantes de las zonas rurales, permaneció y se actualizó en el imaginario social argentino durante fines del siglo XIX y principios del XX.

En 1904, el *Monitor de la Educación Común* publicaba un fragmento de un texto de Latenois, denominado “Guide de l’instituers” y titulaba el apartado “Reglas de

conducta para los maestros jóvenes”, donde se consignaban algunos consejos:

No olvidéis que algunas veces vuestra tarea será difícil de cumplir. Tendréis que cultivar inteligencias rebeldes y modelar espíritus más o menos dóciles.

Las familias serán con vosotros muy exigentes. Quieren que la cabeza del profesor esté tan preparada bajo los cabellos negros como bajo los cabellos blancos.

Por la mañana, antes de ir a la escuela, recojéos un instante. Prometéos vosotros mismos ser pacientes. Decid: “Voy a vivir todo el día con criaturas, es decir son seres naturalmente ligeros, ávidos de ruido y de movimiento”. Penetrados de esta idea, no os irritaréis por sus defectos, permaneceréis dueños de vosotros mismos.

Vuestro deber, como vuestro interés, os exige preparar concienzudamente las lecciones, corregir escrupulosamente los deberes de los alumnos. Dad vuestra clase como si esperaseis al inspector. Su visita no os turbará; daréis estrictamente vuestra medida.

La habilidad de un maestro, ha dicho Rollin, consiste en hacer agradable el estudio y hacer hallar placer en él.

Que vuestra enseñanza permanezca sin embargo siempre seria. En general hablad más bien bajo que alto.

No déis muchas órdenes a vuestros discípulos, sobre todo órdenes demasiado difíciles de observar. Es preciso que para a sus ojos como guía, un consejero abnegado. (...)

Una regla exige que jamás permanezcan solos en la escuela y sus dependencias. No los perdáis de vista. Todos serán iguales a vuestros ojos, todos recibirán los mismos cuidados. No aceptéis sus regalos. Pasáos lo más posible sin sus servicios. No los estéis obligados. (...)

Hablad poco. No andéis mucho entre la gente; os respetarán más: el público tendrá por vosotros más estimación. Estad en buenas relaciones con los habitantes de la comuna, pero permaneced independientes de espíritu y de carácter. (...)

Buscad una compañera abnegada de moralidad a toda prueba. No siempre seréis feliz en vuestra clase. Es preciso que estéis seguro de

encontrar en el hogar doméstico una palabra alentadora.

En fin, último consejo. Desde el momento que conozcáis que vuestra voluntad se debilita, que no estás ya apto para las funciones de la enseñanza, pedid vuestro retiro (Lantenois, 1904).

En la perspectiva hegemónica, el maestro de la escuela nacional debía al mismo tiempo hacerse querer e inspirar respeto, ser amado y no temido. Los cambios en la valoración de la infancia supusieron dejar de lado concepciones que solo habían reparado en el carácter firme y distante del educador. La definición del trabajo docente articuló diferentes discursos y se llevó a cabo tanto en el plano normativo –a través de la sanción de normas y disposiciones de distinto rango que procuraron regular la vida escolar–; en las formas en que estas se llevaron a cabo –por medio de discursos y publicaciones donde expresaban sus pareceres educadores de distinto rango, de los materiales elegidos para la lectura de los y las docentes como, por ejemplo, definir las publicaciones en el *Monitor de la Educación*–; y, también en los periódicos.

Entre los dispositivos construidos, las conferencias pedagógicas, a cargo de inspectores y directores con trayectoria, fueron reivindicadas por muchos de ellos. En una de ellas, Raúl B. Díaz indicaba:

El maestro es portaestandarte que jamás duerme en la retaguardia o en la rutina. Su obra previa por lo urgente es formar el alma del pueblo que está llenando el patrio suelo vacío; hacer la amplia, homogénea y sólida de la Nación por la transformación y asimilación de la plutocracia material y social envolventes; por la ilustración y elevación del criollo; por la comunidad de ideas, sentimientos, impulsos, ideales, idioma, tradición, espíritu cristiano y laico, veredicto moral de la propia conciencia de todos los que respiramos bajo la misma bandera; después por la preparación para la conquista de la naturaleza, del bien y de la gloria.

El viejo concepto de la escuela era “descanso”. El nuevo es esfuerzo infinito hacia arriba y lo mejor, juventud en perpetuo renacimiento, ansiosa esperanza, paraíso terrenal fundado en la mente científica, en la fé racional, en el corazón bondadoso y suprapersonal, en el brazo robusto y diestro (Díaz, 1909: 389).



Se destacaba un cambio de época, de sentidos para la escuela y de expectativas sobre los docentes: eran quienes debían transformar el *alma del pueblo* y *homogeneizar* a quienes habitaban bajo *la misma bandera*. La tarea suponía ciertos atributos para ser llevada a cabo. Y Díaz continuaba expresándolo en aquella conferencia que tenía a los docentes y directores de Santa Rosa de Toay y sus alrededores como destinatarios:

El mejor tipo de maestro es aquel a quien su corazón le dice en su lengua interna “sé maestro”; cuya presencia en la clase o en la sociedad produce la impresión del amanecer de un día de radiante sol; cuya palabra infunde alegría; cuya sonrisa muestra la bendición de un mundo de bondad y sinceridad; ante cuyas cualidades las almas infantiles se abren de par en par haciendo posible la comunidad de espíritu y de voluntad en que se funda la educación eficaz, verdadera. El maestro seco, regañón, que no ama la niñez ni la vida de sacrificios, peligroso para el niño cuyo carácter arruina y caro para el Estado, está debajo de este límite; y, junto con otros gemelos en deficiencia, debe esforzarse para alcanzar ese nivel, o buscar otra ocupación.

El mejor tipo de maestro es el que tiene personalidad, que es y se siente algo, capaz de gobernarse y bastarse a sí mismo; que, como Jesús, enseña con su mirada o su presencia entre las personas, lo mismo que enseña deliberadamente con su palabra y con sus obras; que en lo material, le basta que la provisión sea igual a la demanda indispensable. Nadie más que él, arregla su vida en relación con el bien de los otros. Es el prototipo de la vida comunal, cívico.

El mejor tipo de maestro es, en tercer lugar, el que más sabe lo que va a enseñar, el que más conoce los métodos adecuados desde el punto de vista de la naturaleza del niño y de las condiciones que rodean la escuela, en lugar y tiempo; el más hábil para hacer, el más fecundo en iniciativas, el más virtuoso y valiente, el que más busca las dificultades para vencerlas. Sin esta última cualidad no sería hombre, porque hombre quiere decir virilidad, esfuerzo, tenaz, triunfo. Sin esta virtud o sin los monstruos, Hércules, “envuelto en su manto se habría dormido” (Díaz, 1909: 389-390).

Al inaugurarse una escuela en el pueblo fronterizo de La Quiaca, el inspector José Salinas<sup>106</sup> señala:

Siempre es grata tarea para el educador la de extender la pública enseñanza, la de difundir la cultura nacional, la de propagar la escuela por todos los medios y en cualquier forma, porque ello es una obra eminentemente patriótica; pero esta misión se hace más grata aún cuando, como en el presente caso, la escuela se lleva lejos, muy lejos, a los confines mismos de la República; aquí, a 3500 metros de altura y a 2000 kilómetros de distancia de la gran capital de sur; aquí, en el límite septentrional que en otrora nuestros mayores trazaron con su espada derramando su sangre generosa, seguros de que sus hijos y los hijos de sus hijos sabrían conservarlo incólume a costa de todos los sacrificios (Salinas, 1910: 209).

Tal como se viera en el capítulo anterior, la construcción y circulación de clasificaciones fue un recurso habitual. En la época, tal como señala Mandrini analizando clasificaciones realizadas sobre grupos humanos, resultó imperativo construir sistematizaciones para comprender y asignar un orden al mundo que se transformaba a ritmo intenso:

---

<sup>106</sup> José Salinas nació en 1870, en Chañar, La Rioja. En su familia había varios docentes, entre ellos su hermano, que fue inspector nacional. En 1902 se recibió de maestro normal nacional en el Mariano Acosta. Activo militante primero de la Unión Cívica y luego de la Unión Cívica Radical, participó en la Revolución del Parque en 1890 y en la Revolución de 1893. Cuando completó sus estudios de abogado, se estableció en Jujuy, donde ejerció la docencia. En 1912 fue electo diputado pero no asumió el cargo porque, en sintonía con la perspectiva de la UCR, estaba en desacuerdo con la implementación parcial del sistema electoral dispuesto por la Ley Saenz Peña. Cuando Hipólito Yrigoyen llega a la presidencia fue designado ministro de Justicia y Educación, cargo en el que se desempeñó hasta 1922, siendo Ángel Gallardo uno de sus colaboradores más próximos. Durante su gestión como ministro intentó cambios para mejorar las condiciones de trabajo y cobro de los maestros, el sistema educativo experimentó un crecimiento muy importante, se propuso una Ley Orgánica de Educación –que no fue aprobada porque el radicalismo no tenía mayoría propia en las cámaras– y se dispuso el uso obligatorio del guardapolvo en las escuelas. También se tomaron, al calor de las revueltas estudiantiles, decisiones que permitieron avances relevantes en la democratización de las universidades. Estudiantes de las universidades nacionales de Córdoba y de Buenos Aires lanzaron la reforma universitaria e Yrigoyen decidió designar a José Salinas como interventor hasta que fuera electo un nuevo rector, Eliseo Soaje. Finalizado su mandato, regresó a Jujuy. Falleció en 1933.

Conocer el mundo y esas realidades implicaba pues describirlo y ordenarlo, determinar cuáles eran sus componentes –naturales y humanos– y las relaciones entre ellos, fijarlos en el espacio y en el tiempo. En esta tarea intelectual las taxonomías constituían, para la época, una herramienta epistemológica fundamental. Al clasificar, se proponía ordenar la realidad, comprenderla y aprehenderla; en suma apropiarse de ella (Mandrini, 2007: 28).

Amparadas en explicaciones científicas y morales, se construyeron tipologías de maestras que tuvieron al menos un doble propósito: señalar qué se esperaba y como contracara, objetar aquello que no se convalidaba. Los atributos que se tuvieron en cuenta se enunciaron frecuentemente en femenino –la *buena, mala, cumplida* o *superior, se necesita una maestra*– a diferencia de cuando se hace referencia a directores. Combinan tanto cuestiones vinculadas a la estética de su vestimenta, al timbre de su voz, a cuán precisas son sus explicaciones, su discreción, los sentimientos hacia la infancia, el vínculo con los alumnos, el dominio o no de sus emociones. Cabe destacar que cuando se hace referencia a los tipos más degradados –la mala maestra– se destacaba su condición de asalariada y se sospechaba de las verdaderas intenciones.

En 1914, Eldmer Redman escribió un artículo en el *Monitor de la Educación Común* en el que clasificaba a las maestras. Los atributos asignados a las maestras son:

#### La mala maestra

1. En su persona es tan poco refinada como la formó la naturaleza; su traje es desalineado, a menudo mastica pastillas de goma en público, y en la calle habla tan estrepitosamente que nadie la creería maestra.
2. Tiene poco o ninguna facultad de enseñar. Exige que los alumnos “pongan atención” y los echa del salón si no lo hacen así. Repite habitualmente las respuestas de los alumnos a menos que las reciten de concierto. Carece de habilidad y de buen juicio en sus preguntas y no afirma algo ni da una conclusión.
3. No posee espíritu profesional. Es tan poco apegada a la profesión como es posible serlo. Nunca lee obras pedagógicas ni artículos sobre educación, ni asiste a reuniones en que se traten tópicos

educacionales a menos que la superioridad le exija que concurra a ellas.

4. Alardea mucho de conocer bien la disciplina. Emplea la mitad del tiempo en injuriar a la clase o en mortificar a algún alumno, y cuando ha despertado en él el mismo espíritu de antagonismo, se lo envía al Director y se manifiesta agraviada personalmente si no es despedido.
5. Su erudición es muy escasa y deficiente; con frecuencia destroza lastimosamente la gramática; y a veces sus relatos son un verdadero laberinto, tanto que se aparta del tema que trata
6. En general es una buena muchacha. Lloro cuando la reprenden y dice que necesita de su sueldo, lo que es verdad. Por esta razón se la recomienda en términos encomiásticos, asegurando que tiene un carácter excelente y que nadie tiene madre mejor que la suya.

#### La buena maestra

En su persona es correcta, su porte muy femenino y se conduce siempre como debe. Su reputación es completamente irreprochable.

Posee la facultad de enseñar. Generalmente mantiene alerta la atención de su clase y sabe despertar cierto grado de interés. Para más ventaja, demuestra habilidad al preguntar y presenta cada lección de manera lógica y correcta. Sus alumnos tienen habitualmente el promedio de éxito en sus clasificaciones en los exámenes.

Demuestra a veces anhelo de perfeccionarse profesionalmente, sigue con facilidad las observaciones que se le hacen y trabaja mucho para obtener éxito.

Su autoridad disciplinaria es suficiente. Trata de mantener a sus alumnos tranquilos y atentos en su labor. Consigue conservar el orden, y cuando otros medios fallan, no vacila en enviar los alumnos al Director.

Su erudición y competencia quedan demostradas por el hecho de haberse graduado en la “Universidad de la Utopía” y está autorizada para enseñar en cualquiera escuela del Estado de Nueva York.

### La maestra cumplida

1. En su persona es agradable y digna. Sabe moderar y modular convenientemente la voz. Se viste con esmero y buen gusto. Posee en cierto grado las cualidades para guiar y dirigir, fuerza inspiradora y buen sentido.
2. Sobresale en la facultad de enseñar. Sabe mantener alerta la atención de los alumnos y excitar su interés. Es hábil y tiene arte para preguntar, corrección en el método y en la presentación y desarrollo de la lección. Sus alumnos obtienen éxitos excelentes. Setenta y cinco a noventa por ciento pasan bien, habitualmente los exámenes.
3. Su actitud es profesional. Se aplica con lealtad a su tarea, se conduce bien con sus colegas y con sus superiores oficiales. Recibe bien las críticas y trata de aprovecharse de los consejos al discutir asuntos escolares; agradece las indicaciones y está pronta siempre para dar informaciones; se desempeña bien y trata siempre de perfeccionarse.
4. Mantiene perfectamente la disciplina; tiene el ideal conveniente respecto al orden y cuenta consigo misma para asegurarlo. Desarrolla en los alumnos la facultad de dominarse a sí mismos por medio de una actitud amistosa y optimista y por medio de conversaciones particulares
5. Tiene erudición perfecta, extensa y profunda. Tiene aptitud para apreciar las artes, y gusta de la música y los viajes.

### La maestra superior

1. En su persona es agradable, digna y atrayente. Su voz es clara, suave y bien modulada. Viste siempre con esmero y buen gusto. En grado muy elevado posee las cualidades propias para servir de guía, fuerza inspiradora y buen sentido.
2. Sobresale notablemente en la facultad de enseñar. Mantiene siempre viva la atención de sus alumnos y sabe despertar su interés. Es hábil y enérgica, y, como resultado de su buen razonamiento, tiene arte para preguntar, y para ilustrar, corrección en el método, lógica en la presentación y desarrollo de

sus lecciones. Noventa por ciento de sus alumnos pasan bien los exámenes, y la influencia de la enseñanza que ella les da continúa demostrándose en ellos mucho tiempo después de estar fuera de su dirección.

3. Su actitud es decididamente profesional; es siempre fiel a sus tareas, con sus compañeros y superiores. Demuestra entusiasmo por su obra, simpatía hacia sus alumnos; desea y es capaz de aprovechar los consejos que le den. Admite las críticas y contribuye al perfeccionamiento. Evita discutir los asuntos escolares fuera de la escuela. Es hábil, para dar informaciones y siempre está dispuesta a procurarlas. Cumple sus compromisos y aprovecha toda oportunidad para perfeccionarse.
4. Sabe hacer observar como es debido la disciplina. Tiene ideales que corresponden acerca del orden y cuenta más consigo misma que con el Director para realizarlos. Desarrolla en los alumnos la facultad de tener imperio sobre sí mismos apelando a sentimientos nobles. Conquista fácilmente la simpatía y la cooperación cordial de sus alumnos por medio de su actitud amistosa y optimista, y por algunas conversaciones llenas de juicio y afabilidad.
5. Su erudición es completa, vasta y profunda. Es una dama muy culta, con todos los conocimientos que este término incluye acerca de la literatura, de arte, de música, etc. Ha viajado y está familiarizada con los usos de la sociedad más distinguida.
6. En general, es una amiga leal y sincera, una señora cumplida y dignificará cualquiera corporación (Redman, 1914: 369-372).

Las condiciones de trabajo muchas veces distaron de las que suponían estas tipologías y esto fue reiteradamente señalado. Una de las tareas asumidas por el estado, entendido como estado docente, fue tratar de alejar de la docencia a quienes no comprendieron o no adoptaron las nuevas coordenadas que se propusieron para el trabajo. Las maestras, en general, no tuvieron estos atributos. Los maestros tampoco. Algunos fueron observados por su falta de apego a la tarea, otros por sus consumos, otros por la pérdida de contacto con ciertos consumos o prácticas culturales.

En forma de tipologías, de decálogos, o textos que simulaban solicitudes para

cubrir puestos de trabajo, siguieron apareciendo referencias sobre cuales eran las maestras deseadas, lo que permite inferir que aún resultaba difícil dar con el perfil solicitado. También pareciera que fue poco frecuente para los docentes, encontrar a aquellos que se definieron como infancia “normal” en las aulas. Por esto, se reiteraron tanto las referencias a la “pesada tarea docente” como las quejas sobre los maestros y maestras en las escuelas.

Años más tarde, en la misma publicación, aparece un artículo de Juana Bricca de Arrastía, colaboradora habitual, sobre las características de las maestras necesarias:

Se necesita una maestra...

Se necesita una maestra de verdad, que ame su profesión, que no sea apática, dormida y rutinaria; que animada del vivo anhelo de perfeccionarse sepa producir siempre más y mejor: que sintiéndose feliz en presencia de los niños confunda su alma con la de ellos, de afectos que permite, al niño, manifestarse como es, y al maestro, conocerlo bien.

Se necesita una maestra de verdad tan cumplidora del deber, puntual, activa, laboriosa, entusiasta, noble y bondadosa, que su vida predique con los hechos para templar el carácter de aquel muchacho que la patria reclama con urgencia; una maestra que “con sus autoridades y colegas se manifieste siempre recta, de alma abierta y generosa, jamás murmuradora, o desdeñosa; una maestra que se presente ante sus superiores sin servilismo ni insolencia, que sepa conservarse digna, sin altanería; respetuosa y amable, sin bajeza.

Se necesita una maestra de verdad que no se avergüence de ser maestra; que no tema ser vista en la calle llevando el libro, el cuaderno o el rollo de deberes, que son instrumentos nobles de su noble profesión; una maestra que vista con decoro, elegancia y seriedad; que sepa que las joyas, los encajes sientan bien en la tertulia y el sarao, pero son una nota discordante en la escuela pública, democrática, sencilla y pobre.

Se necesita una maestra de verdad que sienta en su alma vibrar un ideal; una maestra que, poseída del sentido de la propia nacionalidad, sepa imprimir a su obra sello imborrable de argentinidad; que haga

resplandecer en el corazón de aquel muchacho la sagrada llama de patriotismo amplio, sereno y generoso que se hermana con el amor santo de la humanidad, para engendrar con él indisoluble y eterno vínculo de paz (Bricca de Arrastía, 1920: 93).

Ese mismo año se publicó el *Decálogo pedagógico* (Moyano, 1920) en el que se planteaban los modos de desempeño deseables para los directores de escuela. Este decálogo, escrito por el director de una escuela ambulante, consistía en diez “mandamientos” que se esperaba fueran observados por el director de escuela pública (señalado explícitamente). Estos referían a un director (y no a una directora) y a otras cuestiones diversas: el ambiente escolar, la disciplina, el orden, la puntualidad, los deberes propios del director. También explicitaban algunos aspectos esperados sobre sus modos de ser: afables pero estrictos, benevolentes pero exigentes, ejemplares, cultos, conocedor de los reglamentos, y al mismo tiempo, innovadores y finalmente capaces de lograr construir vínculos entre comunidad y escuela (Moyano, 1920: 139-145). Estos mandamientos hablaron de aquello que se esperaba pero también, aunque no se explicitara, remitía a preocupaciones de época.

Las expectativas sobre el desempeño docente fueron altas, las condiciones para llevar a cabo la tarea, desiguales y diversas. Muchos dejaron consignadas las enormes dificultades que encontraron para instalar las escuelas y para llevar adelante su trabajo, especialmente en las primeras décadas del período analizado, pero esto no llevó a la reformulación de las imágenes de maestras o maestros deseados. Sí, en todo caso, a revisar algunas de las condiciones de contratación y, principalmente, a generar algunas iniciativas que tendieron al reconocimiento local de la tarea docente. Estos parámetros, tan altos para los y las docentes, con frecuencia los ubicaron no suficientemente preparados o dotados de las cualidades requeridas, promovieron agrupamientos – buenos/malos; titulados/no titulados; vocacionales/ocasionales– que al tiempo que señalaron el norte mostraban la disconformidad con la tarea de parte de la docencia.

### **3.1.3. *Hacer escuelas y maestras argentinas. La producción de culturas magisteriales con rasgos propios para enfrentar las diferencias socioculturales***

Los docentes en ejercicio y los aspirantes a incluirse en sus filas no fueron todos argentinos, y aun siéndolo, no necesariamente habían recibido formación específica en



historia y geografía nacional o bien, no acostumbraban celebrar las fiestas patrias. Esta fue una de las preocupaciones inaugurales en el diseño de un sistema formador: ¿cómo construir un magisterio argentino si aquí había pocos docentes nativos con suficiente formación como para *hacer escuela*? Surgieron así una serie de iniciativas que cubrieron un amplio espectro de búsquedas: la contratación de docentes de otros países para ocupar puestos en espacios estratégicos, la elaboración de regulaciones que estipularon los saberes que tenían que tener los docentes extranjeros con títulos, y también debates sobre qué hacer ante las presiones de ciertos grupos de migrantes que pugnan por docentes de su propia nacionalidad y lengua.

Buscar docentes extranjeros fue una iniciativa recurrente en la historia de la educación en nuestro país. La iniciativa de Sarmiento de traer maestras y pedagogos estadounidenses, que comienza a concretarse en la década 1870 con la llegada de docentes destinados a las primeras escuelas normales de Paraná y Tucumán y que continuó a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX, para hacerse cargo de la incipiente formación inicial fue muy controvertida.<sup>107</sup> Tal como analiza Roitenburd (2009), estas docentes fueron objeto de diversas acusaciones. La cuestión de la nacionalidad se articuló discursivamente a la de la identidad y el idioma nacional pero la objeción sustantiva, en su interpretación, fue la oposición al avance del laicismo y de perspectivas liberales en educación que entraban en abierta confrontación con el modelo educativo tradicional sostenido por las autoridades eclesiásticas donde se defendían las rígidas jerarquías, los castigos corporales y la diferenciación según procedencia.

En parte por la falta de docentes titulados, o por la desconfianza en los docentes locales, también por la convicción de que junto con los maestros y maestras traídos de países con sistemas educativos más consolidados, se recurrió también a la convocatoria de docentes de otros países, lo que continuó generando controversias como la retomada de una publicación local por el *Monitor de la Educación Común* a fines del siglo XIX:

Entre las medidas que demuestran la falta de sentido práctico que

---

<sup>107</sup> Sarmiento fue designado embajador en Estados Unidos y en aquel viaje, en 1864, tomó contacto con el sistema educativo de aquel país y en particular con Horace Mann y su esposa Mary Mann, con quien trabó una estrecha relación. Tanto Sarmiento como Mary Mann sostuvieron la necesidad de contratar maestras para difundir la educación primaria. Los criterios de selección eran estrictos: “Las buscamos, de aspecto atractivo, maestras normales, jóvenes pero con buena experiencia docente, de buena familia, conducta y morales irreprochables y, en lo posible, entusiastas y que hicieran gimnasia para enseñar a nuestras criollas, tan acostumbradas a estar inmóviles, asistidas por su servidumbre, a usar su cuerpo al modo de los griegos, valorizándolo y glorificándolo” (Sarmiento, citado por Roitenburd, 2009: 35).

revistan una gran parte de los actos del actual Consejo Nacional de Educación y que se explican (sic) por la falta de preparación técnica de sus miembros o por la poca meditación con que se sancionan, está la que concede autorización a un señor que se dirige a Europa para contratar algunos maestros alemanes que se destinarán a la dirección de algunas escuelas graduadas de la capital.

Es natural suponer que esos maestros no poseerán bien, a lo menos, nuestro idioma y que no serán tampoco de los mejores, pues en este caso tendrán en su país posiciones expectables que no les convendrá abandonar para ocupar otra que puede ser muy eventual.

El primer inconveniente es más grave de lo que pudiera suponerse a primera vista, pues es sabido que el alemán es un idioma perfectamente distinto del nuestro, como que uno y otro se originan de raíces diferentes. Esto quiere decir que los resultados que pudieran obtenerse de estos maestros alemanes tardarían más en manifestarse que los que se obtendrían quizá de otros maestros extranjeros, si estos fueran necesarios, sin escluir (sic) a los ingleses o norteamericanos que siempre serían preferibles a aquellos tanto por la mayor y más frecuente comunicación en que está este país con los de ambos, cuanto que nuestros hábitos y costumbres predomina ya cierta tendencia de adaptación a la de estos y especialmente en materia de enseñanza, pues maestros, aparatos, ilustraciones y libros norteamericanos están ya generalizados en nuestras escuelas normales y empiezan a generalizarse en todas partes debido a los alumnos formados en dichos institutos.

Nuestra Constitución, nuestra jurisprudencia política, nuestro comercio e industria están infiltrados de los usos y procedimientos norteamericanos, y sería entonces, acertado valernos de auxiliares entendidos para comprender y saber aplicar concienzudamente (sic) cada uno de esos factores de nuestro progreso.

La verdad es, sin embargo, que no necesitamos ya de maestros extranjeros, ni alemanes ni norteamericanos, para dirigir nuestras actuales escuelas comunes, porque o tenemos diplomados de nuestras escuelas normales que pueden desempeñar satisfactoriamente esa tarea

o contamos con personas que están prestando muy buenos servicios aunque carezcan de diploma profesional.

Ni una sola de estas escuelas de la capital carecería de directores, y aún de maestros competentes, si así lo quisiera el Consejo, pagando mejores sueldos y llamando a los centenares de personas que tienen bien adquirido su diploma profesional y han prestado buenos servicios en la enseñanza. Es esa cuestión la de una reunión del Consejo y varias notas. En un mes quedaría el problema arreglado (Sarsfield Escobar, 1887: 379).

La argumentación en contra de esta iniciativa aludió a distintos motivos: la necesidad o no de docentes titulados; la conveniencia de traer docentes de países donde no se hablaba español; la duda sobre la experticia de quienes pudieran aceptar esta invitación. La decisión de traer maestros extranjeros despertaba sospechas. Si parte central de la tarea era producir adhesiones al sentimiento nacional, esto parecía para algunos una decisión desatinada.

Las controversias sobre esta medida y las condiciones de trabajo ofrecidas por el estado en nuestro país —que parecieran no haber colmado las expectativas de muchos docentes titulados en materia salarial—, no agotaron los debates sobre los docentes extranjeros. En un momento de intenso arribo de migrantes a la Argentina, también se suscitó la necesidad de discutir sobre casos concretos y normativamente como proceder ante la presencia de docentes con nacionalidades y títulos expedidos fuera del territorio nacional. En 1904, en la provincia de Buenos Aires, se sancionaba una normativa para la reválida de los títulos obtenidos en el extranjero:

Reglas para ajustarse las personas para revalidar sus títulos docentes

En la sesión del 22 de marzo el Consejo General de Educación de la Provincia aprobó las reglas a que deben ajustarse las personas que deseen revalidar los títulos extranjeros de maestros.

Dice así el acuerdo de referencia:

Los diplomas de idoneidad para la enseñanza común (primaria, elemental y superior) expedidos por autoridades competentes de naciones que mantengan relaciones con la nuestra, podrán ser

equiparados a los otorgados por el consejo general de educación de la provincia en las siguientes condiciones:

1° La persona que desee acogerse a los beneficios de esta resolución deberá presentar a la dirección una solicitud acompañando certificado de idoneidad, moralidad, salud, estudios hecho y puestos desempeñados en el magisterio;

2° Los requisitos mencionados se justificarán:

- a) La identidad con un certificado debidamente legalizado de las autoridades consulares de la argentina en el lugar donde hizo sus estudios.
- b) La moralidad: con certificado de dos personas conocidas personalmente por el director general, alguno de los señores consejeros o inspectores de la dirección de escuelas de la provincia.
- c) Salud: un certificado de la dirección general de salubridad de la provincia que acredite que el aspirante goza de buena salud
- d) Estudios: presentando su diploma o en su defecto un certificado debidamente legalizado de los estudios hechos y programa con arreglo al cual rindió sus exámenes.

3° Rendir examen de las materias siguientes: Geografía e historia argentina, geografía americana, instrucción cívica e idioma nacional (para los solicitantes de habla no española).

4° Acreditar su habilidad profesional con una clase práctica, dada en el acto del examen, sobre puntos indicados con 24hs de anterioridad.

5° El consejo declarará en cada caso a qué título queda equiparado el presentado por el aspirante (Monitor de la Educación Común, 1904: 966).

Identidad, moralidad, salud y conocimientos básicos de idioma, historia, geografía e instrucción cívica nacional eran los mínimos requeridos con lo establecido por las leyes de educación vigentes en la jurisdicción. No fue menor en este sentido, la cuestión de la recomendación por parte de dos vecinos conocidos del director general, consejeros o inspectores, requisito que pareciera de difícil acceso para migrantes recién llegados.

En algunos casos, hubo debates que asumieron connotaciones específicas como el

que se suscitó en torno a la contratación o no de docentes galeses, o hablantes de esa lengua, para escuelas ubicadas en localidades como los territorios nacionales de Chubut. Los docentes y las escuelas ocupaban, en la construcción de la Nación, un espacio clave y las estrategias ante los migrantes de distintas nacionalidades no son idénticas. Los galeses eran vistos como particularmente aferrados a sus costumbres e identificaciones nacionales. Esto que en otros casos generaba rechazo, fue recuperado como estrategia para su asimilación. A diferencia de lo que sucedió con otras comunidades nacionales y con los pueblos indígenas, aquí hubo lugar para la enseñanza bilingüe en las escuelas públicas como forma de disputar la matrícula con las particulares.

Raúl B. Díaz escribe, en su Informe de 1895:

La población total de la Colonia Chubut es de 2500 habitantes a lo sumo. Casi todos galenses; una quinta parte corresponde a italianos y de otras naciones; argentinos hay muy pocos.

Los galenses son robustos, trabajadores y honrados. Lo segundo está escrito y puede leerlo claramente el viajero en los terrenos removidos por el arado, en los canales de irrigación, en los puentes, en tres molinos hidráulicos, en el ferro-carril de Trelevo a Madryn, en el trazado y arreglo de los caminos vecinales y en la construcción de las casas en que moran. Todo eso es obra de ellos y ha sido realizada durante una lucha sin tregua de treinta años, sostenida contra la naturaleza y el desierto. (...)

Hablan galense, casi con exclusión de los demás idiomas y, cosa extraña parecerá que habiendo residido seis lustros en este país se expresen muy pocos en el idioma del Estado.

Son muy religiosos y profesan el protestantismo, culto que practican en once iglesias. (...)

Aislados durante el largo espacio de treinta años, más cerca de los indios tehuelches que de los argentinos civilizados, nada más natural que no conozcan y menosprecien, por lo mismo a nuestro pueblo, de quien se creen superiores, moralmente hablando.

¿Se pone en duda esto? –Miradlos vivir en uno de los barrios de Rawson como en una balsa de aceite (no hablo del resto de la Colonia donde son más galenses que en el País de Gales); vedlos, por fin, como

yo los he visto, resistirse tenazmente a que sus hijos concurran a los ejercicios doctrinales de la guardia nacional aduciendo razones falsas que nunca se les ha ocurrido aducir a sus paisanos en Buenos Aires.

Hay, sin embargo, algunas personas cuerdas que no piensan como la mayoría de sus obcecados patriotas y que empiezan a comprender y convencerse que es un delirio soñar en un pequeño País de Gales, enclavado en la Nación Argentina.

El número de estos, digan lo que digan los recalcitrantes, no tardará en aumentar (...).

La escuela, se ha dicho, es la quinta potencia de las democracias, y hay que establecerla en todos los distritos de esta Colonia anti-argentina, única en su modo de ser, desde el trópico hasta el Canal de Beagle, para ligarla a la comunidad política y social del Estado. (...)

La señorita Juana Canot está bien en su puesto y no dudo que su escuela, la primera en calidad que posee Chubut, alcanzará cada año que pase, nuevos progresos.

Las otras escuelas nacionales, es decir la de Gayman y de Bryn Gwynn, y las dirigidas por maestros galenses que carecen de preparación profesional, tienen en cambio sobre otros, la ventaja de expresarse en galense y regularmente, en español; y por esta razón, nos será forzoso servirnos de ellos durante algún tiempo. ¿Qué haría un maestro mandado de Buenos Aires delante de niños que hablan solamente el galense? O se piensa que sería fácil encontrar en esta Capital maestros que posean dicho idioma?

Tenemos, pues, que servirnos de aquellos, guiarlos con clases modelo y consejos e irlos reemplazando, poco a poco, por otros del habla española a medida que los niños entiendan el idioma nacional y salvo el caso que se distingan por su competencia y conducta.

(...) las escuelas de Trelevo y Drova Dulog son enteramente galenses (Díaz, 1895: 213-226).

La tarea de establecer escuelas nacionales –al igual que otras prácticas que los vincularon a la configuración de las identidades nacionales– en territorios habitados por migrantes europeos que se resistían a ellas, llevó a las autoridades nacionales a trasladar

a los maestros, pese a los obstáculos que las propias comunidades ponían, y aceptar con reparos las iniciativas de los vecinos, en ocasiones evitando los conflictos abiertos. Los docentes aparecieron como la primera línea de esta avanzada.

En el mismo informe, Raúl B. Díaz señalaba:

El 22 de abril penetré en la primera acompañado del Secretario de la Gobernación, Sr Alejandro A. Conesa y de dos vecinos. El maestro no habla español y de treinta y ocho niños que estaban presentes, solamente dos pronunciaban y escribían algunas palabras en este idioma. Al retirarme cruzó por mi espíritu la ilusión de no haber visitado escuelas de mi país y sí las de Gales. (...)

Con la fundación de las escuelas nacionales que en otro lugar propongo y la aplicación la ley en lo que se refiere a las escuelas particulares, desaparecerán las escuelas galenses y en cuanto a las salesianas de Rawson, les será forzoso mejorar o desaparecer también (Díaz, 1895: 213-226).

En la disputa por la nacionalización de la infancia, aun en estos casos de identidades nacionales como reconocidas, el objetivo es el exterminio. Dos años más tarde, Conesa y Alzua elevan un informe de los avances y dificultades para la instalación de escuelas en la zona:

En este lugar, creo mi deber informar al honorable consejo, que la escuela nacional de Gaiman, ha sido obstaculizada por el vecindario hasta el punto de que al finalizar el año escolar, asistieron a los exámenes que tuvieron lugar el 10 de diciembre, solamente seis niños; habiendo rendido examen únicamente cuatro; dos de primer grado infantil y dos de tercer grado; de manera que no se reabrirá la escuela en este punto, por el momento, habiendo la directora señora Felisa M. de Soto, manifestando su propósito de renunciar (...) habiendo sido nombrada directamente la última por el consejo nacional para “Casa Blanca”, resultaba que no podía desempeñarse en ese lugar en razón de ser una escuela de nueva creación, cuyos niños hablaban galense únicamente, casi en su totalidad, y se necesitaba un maestro que

poseyera los dos idiomas, para que sus trabajos no fueran estériles. En tal virtud, y presente en este acto el señor inspector Díaz, se acordó su traslación a Gaiman, donde había funcionado el señor Tomás G. Lewis, como director de esa escuela, durante más de dos años, suponiéndose no sin razón, que los niños debían entender el idioma nacional lo suficiente para recibir las lecciones de la nueva directora. El vecindario se manifestó contrario desde el primer momento a esa designación pretextando que los niños de allí estaban en las mismas condiciones que los de “Casa Blanca”; que además se creían con igual derecho que los demás vecindarios, a los cuales se les había acordado el privilegio de proponer maestro y concluyeron por dudar de la competencia de la señora Soto para el magisterio (...) establecieron una escuela particular por cuenta del vecindario, encargando de su dirección al secretario de la Municipalidad señor Owen Williams (...) que cumple con los programas oficiales (Conesa, y Alsua, en Díaz y otros, 1897: 347-351).

En el año 1900 la disputa continuaba y Raúl B. Díaz se dispuso a sortear los escollos que se le presentaban en la instalación de escuelas públicas en estas tierras. Su preocupación se expresó en el informe elevado al doctor José María Gutiérrez, en el que le relataba la situación en la que se encontraba la Colonia del Chubut. Advertía la presencia de publicaciones sobre estas tierras realizadas por colonos y propuso, entre otras cosas, la elaboración de materiales en clave local, cuestión que es aprobada al mes siguiente por la Comisión didáctica presidida por Gutiérrez:

Escritos con sentimientos extranjeros, en idioma también extranjero, con mapas y grabados, ha circulado y circulan en Europa libros y folletos relativos a la colonia del Chubut, que poco o nada reflejan los esfuerzos de la nación por la población y civilización de aquella parte de su territorio.

Publicaciones nacionales de esta índole, convenientemente repartidas dentro y fuera de aquella Colonia, ¿No demostrarían que allá se está imprimiendo en obras que no se ven la voluntad y la acción supremas del gobierno nacional? ¿No despertarían fecundo entusiasmo por la



causa de la educación en el pueblo, en los maestros y en las autoridades? (Díaz, 1900).

La instalación de maestros argentinos en estas escuelas supuso para Díaz, un trabajo con los colonos. Se propuso construir la administración escolar y difundir la escuela, para lo que convocó a una serie de reuniones de vecinos en distintos puntos del territorio. La difusión de estas reuniones se hizo a través de la prensa local por medio de una carta del inspector Díaz en castellano y, al costado estaba su traducción al idioma galés. La respuesta fue de agradecimiento por tener en cuenta la voz de los locales. En palabras del Inspector, se eligieron a las “personas más caracterizadas”.

Díaz se abocó a instalar dos maestros argentinos titulados pero, según su relato, significó una estrategia delicada. Identificar el lugar en el que serían más útiles, reubicar docentes galenses para que los acompañaran, acordar con ellos condiciones de trabajo, construir consensos con los pobladores fueron algunas iniciativas. Allí argumentaba:

Los maestros galenses son por ahora un necesario vínculo de unión entre los maestros argentinos y los niños y familias galenses. Los maestros aludidos prestan servicios desde 1895 y hanme dicho que sería tan duro y desalentador ganar un sueldo menor del que gozan, después de cinco años, que se verían obligados a renunciar a sus puestos. (...)

Los maestros Quiroga y Agüero fueron bien recibidos. Los colonos se van convenciendo de la honestidad y competencia de los buenos maestros nacionales. Una experiencia de más de cinco años haales hecho ver también que los maestros galenses por carecer de preparación pedagógica y habilidad no pueden operar por sí solos la cultura elemental que se desea (Díaz, 1900: 554).

Unas décadas antes, en su Informe sobre la gobernación de Misiones, Díaz daba cuenta de la situación de una de las escuelas y de su personal: “La Directora por su parte no tiene la preparación ni el carácter y representación que tiene que cumplir un empleado de su clase. Prueba este aserto el atraso de los niños, la poca asistencia escolar y la falta de disciplina de que se resienta la buena marcha de esta escuela digna de mejor suerte” (Díaz y otros, 1890: 818).

También, hacía referencia a una escuela particular en el Noreste argentino para niñas que en la mirada del Inspector no funcionaba como es debido pero concitaba la atención y concurrencia de la población: “Al ver el contraste que forma esta escuela con la nacional de niñas, pregunté por qué algunos padres de familia la preferían; a lo que alguien replicó “porque la maestra les habla en guaraní” (Díaz, y otros, 1890: 821).

Aunque el informe no lo consignaba con claridad, se advierte que si bien no era considerado correcto, el reconocimiento de las lenguas de habla de las familias era un tema más importante en las definiciones de los padres y en el trabajo de los docentes que lo que se admitía. El guaraní, a diferencia del galés, no fue reconocido como lengua adecuada para aquellas escuelas ubicadas en zonas en las que era predominante su uso. La escuela pública no lo incluyó, y ese dato explicaba aquello que sorprendió al Inspector, que hasta ese momento no entendía los criterios utilizados por los padres para optar por la escuela particular, en desmedro de la escuela pública.

Estas situaciones fueron, al tiempo que reiteradas, peculiares y esto se puede entender, en parte por la caracterización que se hacía, en distintos documentos sobre los sujetos y su repertorio cultural. No fueron los niños galenses los únicos que no entendían el idioma nacional en la escuela, pero en la medida en que su alteridad fue jerarquizada –descriptos como robustos, trabajadores, honrados, no consumen bebidas alcohólicas aunque obcecados y recalcitrantes– su tratamiento supuso ciertas concesiones que otros colectivos nacionales no obtuvieron. La desigualdad entre distintos grupos sociales se expresó también en la mayor o menor capacidad de hacer prevalecer sus concepciones del mundo, sus valoraciones sobre lo social y también, de modos de hablar aunque, para todos, el horizonte fuera la asimilación a la cultura nacional.

### **3.1.4. Maestros en la *Siberia*, maestros *rurales*, maestros en las ciudades. La disparidad en las condiciones de trabajo docente**

La formación de maestras normales nacionales que asumieran y sintieran como propios los objetivos del sistema educativo resultaba clave. Fue tarea pensada y desplegada como política pública y muchos de los esfuerzos de los inspectores escolares estuvieron al servicio de lograrlo. Uno de los problemas que encontraron fue que la formación docente era una experiencia urbana y buena parte de los cargos a cubrir eran para escuelas rurales o en los Territorios Nacionales. Para hacerlo, algunos de sus

inspectores procuraron llegar a los lugares más alejados, describir las condiciones de trabajo, terciar ante las autoridades nacionales por mejores edificios, salarios que compensaran los gastos que suponían el traslado, libros y útiles escolares. Relataron los avatares a los que los docentes se enfrentaron pero también las dificultades que ellos mismos experimentaban en los territorios, frecuentemente, recurriendo a la crónica de viaje.

Tal como se señaló, uno de los temas recurrentes fue la dispersión geográfica que se debía abarcar para lograr la expansión escolar. Las condiciones de los traslados de los docentes de las ciudades donde residían hacia los destinos escolares y del trabajo de maestros y maestras en las escuelas rurales y *fronterizas*<sup>108</sup> (como se nombró a las escuelas que se ubicaban en los límites) entre el territorio nacional y otros países, pero también, a aquellas de orden simbólico, que hacen referencia a las construcciones de alteridad dentro del territorio nacional, entre zonas rurales y urbanas o entre zonas pobladas por migrantes y otras por connacionales.

Imaginar un sistema educativo que construyera las generaciones de argentinos en los distintos puntos del país supuso no solo cubrir un amplio territorio con escuelas sino dotarlas de personal suficientemente calificado. La tarea difería significativamente entre las ciudades y las zonas más alejadas, no solo por las distancias o el acceso a ciertas comodidades propias de las ciudades sino por la caracterización que se hizo de la población y por las aspiraciones –no siempre logradas– de que el maestro no se involucrara en disputas o vinculaciones afectivas con la población local. Se construyó un nosotros, los docentes, la civilización, los habitantes de las ciudades, distinto de los Otros, la población rural, los indígenas, los migrantes, los extranjeros, la barbarie.

Eduardo Thames Alderete, autor de diversos libros en los que relataba su experiencia como maestro en los Territorios Nacionales, fue designado maestro en Cuchillo Có –en lo que hoy es la provincia de La Pampa y en aquel momento era el

---

<sup>108</sup> Entre 1908 y 1909 se tomó la decisión de crear escuelas públicas ubicadas en las zonas de frontera, las llamadas “escuelas fronterizas”. Retomando reclamos realizados en años anteriores, se dispuso ampliar la cantidad de creaciones en estas ubicaciones y pagar un incentivo adicional a los maestros y directores que trabajasen en ellas. “La inclusión en el presupuesto de la partida para el pago de los mismos, es evidente que se ha hecho con la “mente” de atraer y retener en la frontera internacional, a normalistas argentinos, para acentuar más la calidad de la enseñanza y su carácter nacionalista, siendo un fin de carácter político, más que individual” (Consejo Nacional de Educación 1934: 154). Fue una preocupación recurrente de los inspectores retener, en las zonas de frontera, personal calificado. Se solicitaba que el personal docente estuviera preferentemente casado, fuera maestro normal y de nacionalidad argentina. Para las escuelas rurales se priorizó la selección de maestros varones, excepto que fueran de la zona o pudieran alojarse en alguna población de las inmediaciones.

Territorio Nacional de La Pampa Central– y así relataba su viaje hasta aquel lugar:

Viaje a la Pampa Central

Cuchillo Có, diciembre de 1902

He viajado por caudalosos ríos de la república y por casi todos sus ferrocarriles, y puedo asegurarle que, no obstante los inconvenientes del mareo, los viajes por los mares del sud son mucho más cómodos y agradables que por las expresadas líneas férreas y vías fluviales. No solo estos viajes son más cómodos y agradables sino, mucho más baratos, relativamente a las grandes distancias que hay que recorrer. Ir por ferrocarril a los territorios que limitan con la provincia de Buenos Aires, es mucho más costoso que trasladarse al Chubut o a Santa Cruz. A Rada Tili o Madryn, puertos marítimos del sud cuesta el pasaje de primera, por los vapores de la nueva empresa marítima, \$72 al primer punto y \$42 al segundo, incluyéndose la alimentación que, dicho sea de paso, es bastante buena y abundante.

Los transportes nacionales cobran mucho más barato. Pero ir a Cuchillo Có, punto situado en el 9° departamento de La Pampa Central, cuesta el pasaje por ferrocarril del Neuquén \$39,10, hasta la estación Pichi Mahuida; y desde este punto al primero, yendo en un vehículo de dos asientos y recorriendo apenas un trayecto de 14 leguas se paga \$25 sin contar los gastos de posada y flete de equipaje. De manera que para trasladarse desde la capital federal a Cuchillo Có, hay que invertir en pasaje, alimentación y flete, la cantidad de setenta y nueve pesos, cuyo gasto considero exorbitante para un pobre maestro de escuela rural.

Al decir pobre maestro, no es que quiera incluir a este en el catálogo de los mártires. He dicho pobre maestro, porque encontrándose como se encuentra el infrascripto, en un paraje que ni es aldea ni estancia, tiene que pasar una vida poco envidiable y lo que es peor, con el riesgo de convertirse en vegetal, lo cual no sería muy agradable.

En estas condiciones nada halagüeñas, forzosamente hay que buscar otros centros donde tomar baños de civilización, durante las vacaciones; y para esto hay que viajar y antes del viaje consultar con

las finanzas. Llegado este caso podíamos exclamar con justísima razón: “Adiós ahorros queridos! ¡Adiós, carísimas economías!” (Thames Alderete, 1903: 1106-1112).

El relato conjugaba el aislamiento de los destinos, los costos de viáticos, la distancia entre las pautas culturales en las que vivían los docentes en las ciudades y las de los destinos rurales, entre otras. Los *pobres maestros de escuela rural* eran descriptos en esos términos por lo magro de sus salarios pero también por lo ajeno a los sitios en los que se desempeñaban, donde el maestro habitaba precariamente y corría riesgos de ser afectado en su integridad emocional. Continuaba detallando los paisajes y ciudades que iba tocando el tren en su recorrido hasta y desde Bahía Blanca. En la medida en que el tren avanzaba este maestro comentaba:

Mis compañeros de viaje quedaron reducidos a un grupo sui generis, que se hacía notar por su atavío curioso, medio europeo, medio gauchesco. Este cuadro era completado por unos indígenas que usaban gorro vasco y vascos que llevaban el clásico chiripá y la histórica bota de potro con singular donaire.

Los indígenas y los criollos bajaban en las estaciones de tránsito para desparramarse en las múltiples estanzuelas de Río Negro y Pampa Central.

En cada una de estas estanzuelas no falta una pulpería, cuyo dueño es, por lo general un español o italiano.

Además de sus negocios de almacén, tienda, etc., etc., poseen estos comerciantes numerosas majadas que pastorean en campos arrendados a vil precio. Puede decirse que son los verdaderos propietarios de esos campos, porque con el subarrendamiento pagan sus compromisos: la ocupación de esas tierras les sale, pues, casi gratis.

En el radio de diez o doce leguas, que es lo que generalmente arriendan, no puede establecerse ninguna otra casa de comercio. Sus pobladores, que son los subarrendatarios y las peonadas de estos, tienen forzosamente que proveerse de la única casa, que es la de los aludidos comerciantes.

Cada una de estas estanzuelas es una especie de feudo y su propietario

el único señor absoluto de la comarca.

Estos negociantes de aspecto rudo en su mayor parte, tienen un tacto comercial que asombra. Mucho de ellos hacen sus cuentas con los dedos, pero sus cálculos son infalibles.

(...) Por otra parte, tienen sus rasgos humanitarios y son progresistas, en cierto modo: en algunas de estas estanzuelas han establecido escuelas particulares, donde aprenden a leer y contar sus hijos y los hijos de los vecinos más inmediatos.

Se cuenta que en una de esas escuelas ha sido empleado de maestro el gracioso de una compañía de saltimbanquis. A juicio de las personas más sensatas del lugar, no deja de ser ventajoso dicho nombramiento pues, si los alumnos no llegan a ser buenos lectores, serán en cambio incomparables gimnastas: como se sabe el desarrollo corporal tiene tanta importancia como el intelectual.

A nadie le causa admiración por aquí que un albéitar ejerza la profesión de médico, ni que un matarife se convierta en educacionista: es creencia general que cualquiera puede ser maestro. En efecto, el mote lo lleva tanto el preceptor diplomado como el remendón de zapatero.

También se intitula maestro al que construye ranchos de barro y de paja (Thames Alderete, 1903: 1106-1112).

Indígenas con gorras de vascos y chiripás, y vascos con botas de potro parecieron ser para el maestro viajero la constatación de un mundo difícil y ajeno para la instalación de la escuela, donde las identidades sociales se desdibujaban y confundían. El español o el italiano regenteando la pulpería y a cargo del arriendo de tierras fueron también pensados como parte de lo *otro*, lo *distinto* de lo *civilizado*, de lo *urbano*. Este relato permite poner en discusión aquellas perspectivas –construidas tanto en el registro de los propios protagonistas como desde los análisis teóricos– que postularon la existencia de grupos sociales (indígenas, inmigrantes, criollos) con escaso contacto e interacciones y, por el contrario, permite advertir fluidos contactos en el que el que queda dislocado, eventualmente, es el docente. Este maestro normal nacional advertía con preocupación o con sorna sobre la educación que esos españoles e italianos proveían en las tierras que arrendaban comentando los laxos criterios de selección

docente que utilizaban lo que, al parecer, había dado lugar a la contratación de un *saltimbanquis*. También era objeto de señalamiento el uso extendido de la palabra *maestro* para sujetos que no habían recibido formación sistemática en pedagogía, sino que eran habilidosos en alguna cuestión. Ambas referencias dejaban traslucir, con ironía, las dificultades de los docentes para erigirse en los únicos habilitados para enseñar y también, los complejos procesos de instalación del reconocimiento a su figura.

En el relato del maestro también quedaba clara su perspectiva sobre los procesos históricos recientemente ocurridos:

Hace mucho tiempo que la región sur de la república era el terror de los habitantes de los pueblos fronterizos y aún de las tropas de línea que luchaban con el salvaje. La campaña que inició el malogrado doctor Alsina para despejar el desierto no dio el resultado apetecido: su sistema defensivo fue deficiente. Pero al general Roca, que sucedió en el ministerio de la guerra a ese eminente hombre público le estaba reservada la gloria de resolver tan arduo problema. Su sistema ofensivo produjo el génesis de esta tierra, poblada hasta el Cabo de Hornos.

Despejada que fue la terrible incógnita del desierto, no tardó en producirse la corriente inmigratoria, buscando nuevos horizontes de acción; y los senos vírgenes de la Pampa fueron entregados a las caricias del progreso que multiplicó las fuentes de su actual riqueza (Thames Alderete, 1903: 1106-1112).

La mirada de Eduardo Thames Alderete sobre *la terrible incógnita del desierto* coincidía con la construida por las élites gobernantes sobre la *peligrosidad* del salvaje, sobre el *éxito* de la *ofensiva* o *la oleada migratoria* como promisorias. Nada de esto pareciera haber impactado en la realidad que el docente describía: grandes extensiones de tierra sin ocupación ni producción, indígenas que viajaban en tren, *inmigrantes brutos* que gestionaban pulperías y estanzuelas, un pueblo pequeño y una comunidad, que como se veía, no se desvelaba por la educación. Todo esto hacía de Cuchillo Cú un lugar poco amigable para este maestro.

La soledad fue presentada como un rasgo distintivo del trabajo docente rural,

exacerbada por las distancias en los parajes de la Patagonia. La población y los alumnos de este maestro, en su relato, no parecían haberlo recibido con demasiado entusiasmo. Contaba:

El escaso vecindario de esta menuda población lo forman las autoridades, los puesteros que están a una legua de distancia y otros arrendatarios que viven más distantes; estos envían sus hijos a la escuela.

Las personas más intelectuales del vecindario, ni visitan ni desean que los visiten. ¡Tienen tantas preocupaciones que no les permiten pasar el tiempo con trivialidades!

Después de la clase el maestro se queda solo, con sus pensamientos.

El trabajo para el día siguiente está hecho, los libros han sido releídos. Si la naturaleza se prestara a estudios provechosos; si a lo menos proporcionara distracciones útiles, sería tolerable el aislamiento; pero esta naturaleza no enseña ni distrae. Taciturna como sus moradores, ni tiene sonrisas ni oasis donde refrescar la vista. Parece hecha a propósito para apagar la luz del pensamiento y abreviar la vida del que no ha nacido para criar ovejas. (...)

Se citan los consejales y concurren algunos. Se habla hasta por los codos sobre los beneficios de la educación, conviniéndose en los medios más certeros que hay que emplear para conseguir tales propósitos. Unos aprueban y otros discuten con lógica convencional.; al fin se arriba a un acuerdo y se resuelve hacer prácticas las disposiciones pertinentes a la ley de educación común. El consejo se electriza de entusiasmo, pero no se reúne más para ejecutar lo acordado. ¿Qué ha sucedido? Nada extraordinario. Solo que los honorables consejales no han podido reunirse porque están atareados en los preparativos para comenzar la esquila. No importa, terminada la esquila podrán reunirse. Viene la época de la siembra y hay que preparar el terreno. ¿Acaso se han de sembrar ideas solamente?

¡Si fuera posible esquilar la indiferencia...!

El maestro se desalienta y el presidente se desespera. ¿Qué hacer entonces? Nada. La sombra no se fecunda sino con estrellas?



¿Habrá necesidad de bajar un astro a esta región de tinieblas?

Jamás pondré en duda que los consejales y padres de familia no aprecien los beneficios de la enseñanza, ni que desconozcan los sacrificios que hace el gobierno escolar para extirpar la ignorancia. Culpo únicamente a la despreocupación, a esa indiferencia que ha hecho crecer algo así como una joroba en la conciencia del nativo, sempiterno soñador que no sospecha ni la sed, ni el hambre del saber que experimentarán sus hijos.

Acaso necesitemos inyecciones de oxígeno importado (Thames Alderete, 1903: 1106-1112).

Este escrito permite colocar en la mesa algunas cuestiones relevantes sobre el trabajo docente y los obstáculos con los que se encontró, pero también con las soluciones que propuso. Por un lado, aparece descrito lo difícil que resultaba para el maestro integrarse a la población de este paraje norpatagónico, incluso con la población más ilustrada para la que su llegada no revistió relevancia. Las referencias de los docentes a la soledad y, centralmente, a la lejanía de la civilización permiten advertir que hicieron propia la dicotomía civilización-barbarie. Lo bárbaro era lo indígena, pero también era identificado con el medio rural, y muchas veces, con la inmigración. Estos mundos eran contrarios al de los docentes, pero al mismo tiempo, ellos describieron minuciosamente las contradicciones con las que se encontraron: escuelas a las que los hijos de los inmigrantes no concurrían y sí lo hacían los de los indígenas, vestimentas *típicamente* indígenas utilizadas por inmigrantes y prendas atribuidas a los inmigrantes utilizadas por indígenas, peticiones por escuelas de los que no eran necesariamente esperados en las aulas e indiferencia de aquellos que parecían sus destinatarios específicos. Estas constataciones no desarticulaban los estereotipos contrarios sobre indígenas y migrantes. Tampoco permitieron otras formas de pensar la escolaridad en estos parajes; en cambio, sí refirieron a la complejidad que los docentes encontraban y los límites de los discursos pedagógicos contrarios en la época.

Una mención aparte requiere el tema de las relaciones entre docentes, consejos escolares y comunidades. Al mismo tiempo fueron considerados como los que habilitaban y restringían las posibilidades de instalación efectiva de escuelas en estas zonas. A su vez, vínculo necesario con poblaciones dispersas, permite analizar lo dispar de la preocupación por la escolarización de la población en este momento histórico.

Eduardo Sosa, maestro destinado a una escuela en Chubut, al que ya referimos, también hizo un relato pormenorizado de su viaje inicial hasta la escuela en la que había sido destinado y de su llegada a estos lugares (en pag. 132). Allí dejaba constancia del escaso apoyo de las autoridades locales y de las vicisitudes de la travesía. Los límites difusos entre vida privada y trabajo docente fueron temas recurrentes. La vida del maestro transcurría en la escuela –aquí al comienzo la escuela se ubicaba en una habitación en la casa del cacique que, a su vez, era la *casa habitación* docente– y no había nada más allá del trabajo. El maestro era maestro siempre. Las condiciones de vida se inscribían en la biografía de los maestros y viceversa, la docencia era inescindible de la vida. La nostalgia por la civilización perdida y por los afectos dejados atrás fue recurrentemente mencionada por los maestros viajeros. La incomodidad y lo inhóspito de la vida rural, la percepción de una soledad inconmensurable – especialmente si se consideraba al mundo adulto– solo mitigada con la presencia infantil, única fuente de compañía y alegría. Estos parecieron ser los sacrificios derivados de la decisión de difundir las escuelas y el patriotismo a los territorios más alejados y de entender la instrucción pública como educación para los Otros, indígenas, migrantes y criollos que no siempre la anhelaron o incluso vieron allí una amenaza.

A las condiciones de trabajo de los maestros en las zonas alejadas de los territorios nacionales, Raúl B. Díaz le dedica un trabajo extenso, *Los maestros de los Territorios Federales. Su situación*, texto en el que plasmó su mirada como inspector general de los Territorios Nacionales al tiempo que situaba demandas específicas para los docentes de las zonas más alejadas. La estrategia de nacionalización por medio de la escuela supuso presencia estatal en distintos puntos del país que hasta ese momento tenían escasa vinculación. La escuela, la bandera, el himno, el idioma, la geografía y la historia nacionales, se tornaron accesibles a las diferentes poblaciones rurales –de nativos o migrantes, de indígenas o criollos– siendo muchas veces la primera vinculación con el Estado sostenida en el tiempo y contribuyendo a forjar esa institucionalidad.

Esto le confería al trabajo docente en esas escuelas un carácter relevante que contrastaba con las condiciones materiales para su desempeño y que dio lugar a algunas iniciativas políticas:

¿Qué sombras de tristeza te cubren siempre?

Esta imagen impresionante de Hamlet delante de su madre, nos recuerda la del maestro de los Territorios Nacionales ante la Patria,

aunque las causas de las sombras sean distintas.

El maestro al partir para los Territorios, deja en la Capital o en las Provincias lo conocido, los alicientes de la civilización, la familia, la escuela, la sociedad, los amigos, los lugares donde nació y pasó los días siempre dulces de la niñez y juventud: todo lo que constituye su tesoro más querido del alma. Esta, desarraigada, transplantada, pronto no será más que una caverna donde andarán sin parar tiernos recuerdos de eso que se queda, entristecidos por la ausencia, acaso amargados por la situación no anhelada.

En vapores de los grandes ríos llega a Misiones, Chaco y Formosa; en Ferrocarril a la Pampa Central, Neuquén y parte del Río Negro; en vapores del Océano a parte del Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego; y en ferrocarril se aproxima por Metán y Salta, al oeste del Chaco y a los Andes.

Ese es el trayecto más cómodo del viaje. En la cubierta del vapor o en el coche del tren caminan, él va solitario, meditabundo, buscando recreo para sus ojos en lo nuevo que desfila, consuelo para el alma la patria grande y feliz del mañana a quien sirve.

En el límite o en la proximidad de cada Territorio, el maestro se despide por lo general, de la viabilidad relativamente cómoda para todo el que no sea demasiado delicado. Le esperan la galera, el carro descubierto y duro, el caballo o la mula, trituradores de huesos. Reduce el equipaje al *mínimum*, se viste con arreglo a la costumbre del campo y se interna. Recorre largos y pésimos caminos que le llevan a través de las selvas del Norte, de las pampas áridas del Sur y de las cordilleras de Occidente, durmiendo en cueros de oveja, bajo la bóveda del cielo, al abrigo de unas matas, o en alguna choza sucia; comiendo fiambres, en el suelo o sobre la bestia porque no hay tiempo que perder, y de tarde en tarde, asado; soportando lluvias y vientos molestísimos, sin el abrigo de una carpa; sintiendo la impresión penosa, la inseguridad y las contrariedades frecuentes propias del desierto; renunciando aunque transitoriamente los hábitos más indispensables de una vida culta; viendo padecer y llorar a su esposa y tiernos hijos que le acompañan; bañado en sudor y perseguido por

mosquitos, moscas bravas y jejenes del bosque del Norte; helado de frío y abrazado por el sol, sin encontrar un amparo si es invierno, ni una sombra si es verano, en muchos trayectos de las regiones del Sur y del Oeste; agobiado por el cansancio físico; así recorre leguas y leguas, desde una a ciento treinta y ve pasar días y días, desde uno a veinte, hasta que al fin se asoma allá delante el pueblo, la aldea o la aislada casa donde está la escuela en su destino (Díaz, 1905: 756-757).

La docencia en los Territorios Nacionales era adversa por el estado de los caminos, la hostilidad de los distintos climas pero también por las distancias abismales –en la perspectiva de los autores de las crónicas– entre la pertenencia cultural de docentes y pobladores. Se construyó un relato que describió una enorme distancia entre los repertorios culturales de estos, que pareciera no haberse constatado en todos los casos. A veces las dificultades para que los pobladores rurales encontraran la escuela como una oportunidad interesante no provino de aquellos caracterizados y definidos como “Otros” sino de los descriptos como más próximos. Británicos, españoles, italianos, galeses, chilenos intentaron evitar la escuela pública, dudando del valor de la escolaridad, o bien, intentando preservar sus repertorios culturales, o procurando garantizar las formas de organización productiva que incluían a los niños y niñas.

La docencia en estos lugares dejaba marcas en los cuerpos de quienes la sostenían pero además, algunos desistieron en el camino. Raúl B. Díaz continuaba relatando:

Ya no es el mismo físicamente; del que partió no quedan más que las grandes líneas.

Su temple psico-físico recibe la primera prueba al entrar en las profundidades del desierto y toparse con poblaciones incipientes, donde la civilización empieza a anunciarse muy despacio. El débil es vencido, pega media vuelta con vergüenza o sin ella y forma una insignificante minoría. La mayoría se resigna, se queda por poco o por mucho tiempo o para siempre: es la honra de la raza y del sacerdocio laico.

El maestro urbano ya está en su puesto. Las piezas para habitación suya son pocas, inseguras, antihigiénicas, carentes de confort. A menudo no existen y, en tal caso, tiene que alquilarlas y pagar alquiler

con su propio sueldo....! En la escuela propiamente dicha, todo es deficiente, incompleto, ruinoso, cual pasa en propiedad semi-olvidada por ausente dueño. (...)

Muchas causas juntas, enfermedades, mal tiempo, ocupaciones domésticas, indiferencias de padres y autoridades, difícil acceso a la escuela, falta de vestuario indispensable, etc. amontonarán diariamente ante sus ojos inasistencias y faltas de puntualidad a las clases, por parte de los alumnos, y el no encontrará apoyo suficiente en su afán de atacar el mal... (Díaz, 1905: 757-758).

Desarraigos, sombras, tristezas, amarguras, ausencias, intemperie, inclemencias climáticas, obstáculos naturales e indiferencia social fueron algunos de los términos que eligió este emblemático inspector para describir el contexto del trabajo en los territorios nacionales, contruidos como remotos y alejados de la civilización, alteraban la vida de los maestros y sus familias. Algunos lo soportaron, otros regresaron a sus ciudades. Pero las dificultades no eran solo materiales y culturales sino que también se vincularon al carácter político de la presencia de los docentes en estos ámbitos:

Los dos o más bandos enemigos en que todas las pequeñas poblaciones están divididas, no tardarán en atraérselo y hasta disputárselo, para luego rebajarlo y perderlo con sus intrigas, chismes, calumnias y política de campanario en la que viven asfixiados. Pero si ve bien, si es fuerte de voluntad y la corriente no lo arrastra, será un solitario mal quisto, privado de estímulos intelectuales y de sanos placeres propios de la vida culta. (...)

La escuela de congregación, ayudada por la iglesia su inseparable compañera, le disputará el campo de acción, le combatirá resueltamente, y sin tregua, desde el aula, el púlpito, el periódico, en el hogar, en la calle, en todas partes, excediéndose en los medios, hasta desprestigiarle ante las gentes y las autoridades, hasta dejarle sin alumnos, o con muy pocos, hasta hacerle víctima de injustos castigos e innmerecidas desgracias. Pero el fuelle del catecismo es impotente para apagar la llama de la enseñanza laica que simbolizando la razón humana, viene avasalladora del porvenir, agrandándose cada vez más,

arrollando las tinieblas enfermizas de la fe ciega y del obscurantismo. Y así, en aquel medio, en aquella situación, sin los elementos necesarios, pasará los años repitiendo la rutinaria y automatizadora labor de cada día, llenándose de canas, recibiendo sombras y dolores de todos lados, enfriándose, sintiéndose arrastrado por un lento e irresistible movimiento de regresión que le lleva hacia la ignorancia, hacia el estado inculto y concluirá, si se descuida, convertirse en humano fósil, cuando su misión es fluir corrientes de luz y de vida siempre nueva, en gradaciones ascendentes...! (Díaz, 1905: 758-759).

El planteo del medio como determinante de las posibilidades de desarrollo – concepción decimonónica que se analizó anteriormente– no solo aplicaba a los estudiantes sino también a los docentes. Esto se tradujo en una preocupación política por la movilidad y rotación en los destinos, para que fueran influidos por contextos urbanos que los estimularan intelectualmente. Los maestros de zonas rurales no parecían tener mejores perspectivas. Esta condición enaltecía el trabajo de los docentes, pero esto era escasamente reconocido tanto material como simbólicamente:

El otro, el maestro rural, va más allá en la escala descendente del medio, al pleno campo y participa en todo y por todo de la ermita, del soldado en el avanzado fortín, del misionero, de Robinson Crusoe en su isla. Se halla en peor situación que el maestro urbano de frontera, aislado de la civilización por completo, perdido en sitios de la selva misionera o chaqueña, del llano patagónico o de la cordillera de los Andes, sitios ignorados u olvidados de la parte civilizada del país, inexistentes para el mundo. Está frente a frente de la naturaleza virgen, silenciosa, misteriosa, imponente y del hombre primitivo, tipo de muchas variedades étnicas, viagero (sic) de la sombra a la luz, de lo salvaje a lo culto, de la miseria al bienestar, del mal al bien, del cuadrúpedo al hombre que forjó el pensamiento.

No hay para él, casi siempre soltero, más sociedad que la de sus alumnos. Cuando cerrada la escuela estos desaparecen por los caminos divergentes y se extinguen sus alegres voces, entonces queda triste, con el corazón oprimido, se siente aplastado por la doble soledad del

desierto y del alma. (...) No basta mandar maestros a los Territorios y abandonarles a su suerte o prestarles tibia atención.

Es menester salvarles de los peligros a que están expuestos, mejorar su situación material, moral profesional y social, darles brío, entusiasmo, valor, alegría y deseo de vivir, enseñar a las generaciones que sin cesar llegan y pasan, alas vigorosas para que se eleven a la altura de su misión en la República y el tiempo (Díaz, 1905: 759-760).

Raúl B. Díaz asumió como propia la disputa por mejores condiciones materiales y por reconocimiento social para el trabajo docente. En ese mismo escrito desplegó una serie de iniciativas en ese sentido:

*¿Cómo? ¿Por qué medios?*

*Elevar a \$200 el sueldo de director de escuela infantil y elemental y a \$250 el de escuela superior.*

Y el maestro, con eso [su sueldo actual] debe pagar \$20 o \$30 de alquiler de casa en algunos puntos, comer, vestir, sostener la familia presente o ausente, viajar a la capital o las provincias de tarde en tarde, sin contar menudencias costosas, gajes del empleo! Allá donde todo es tan caro por lo común, que pocos son los comerciantes que se conforman con ganar menos del ciento por ciento sobre el costo de los productos de primera necesidad.

Si vive, si algo guarda por previsión, es a costa de su modesto rango de maestro y de privaciones que poco a poco le transforman en anormal del sistema nervioso. (...)

*Mejorar la edificación y donde el maestro no tenga habitaciones gratuitas, acordarle una subvención para alquiler.*

Con el objeto de facilitar la enseñanza, librar a maestros y alumnos de contrariedades y padecimientos, prestigiar la escuela.

*Adscribir a las escuelas la mayor extensión posible de terreno en los pueblos y dos leguas en las campañas.*

Para que la escuela y los maestros encuentren expansión y recursos indispensables de que hoy carecen. (...)

*Unir a cada escuela o por lo menos a las principales y centrales, una*

*biblioteca compuesta exclusivamente de obras destinadas a la preparación general y especial de los maestros y al estudio libre por parte de los alumnos. (...)*

*Llamar a la Capital, cada año, cierto número de directores para que visiten por lo menos durante un mes las principales escuelas.*

Y por qué no ha de mandarse alguno de ellos a Europa o a Estados Unidos de Norte América? Salvo que ese sea un privilegio de los maestros metropolitanos. (...)

He aquí algo de lo que puede hacerse para alejar esas “sombras de tristeza que cubren siempre”.

Los Territorios Federales no deben ser la Siberia del maestro argentino (Díaz, 1905: 760-763).

Los reclamos del Inspector General de los Territorios Nacionales permiten ver el arco de posiciones sobre cómo pensaron el trabajo docente y lo sostuvieron efectivamente. Constatadas y documentadas por sus protagonistas las dificultades que presentaba trabajar de maestros y maestras en ciertos espacios sociales, apareció la disputa no solo por la mejora de las condiciones materiales sino también por construir autoridad para los docentes. A diferencia de ciertas perspectivas nostálgicas de un pasado en el que la docencia nació autorizada, se pueden advertir los importantes esfuerzos de quienes desempeñaban cargos públicos en lograrlo: mejorar las condiciones de contratación, unificar la formación para el trabajo docente a través de distintos mecanismos, construir también dispositivos de supervisión que evitaran dejar frente a escuelas o grados a aquellos que no seguían lo prescripto.

Las desigualdades y las diferencias en los distintos ámbitos de trabajo habilitaron también discusiones sobre qué enseñar en estos parajes, los requerimientos de infraestructura adecuados para las escuelas rurales, la factibilidad de que estos muebles e insumos fueran trasladados hasta los puntos en los que estaban situadas las escuelas, la formación que estos docentes debían brindar. Había que prescribir cuáles eran los contenidos para todos los estudiantes de la educación primaria, como establecía la normativa, o qué era preciso dejar márgenes de autonomía para que los docentes definieran los temas a priorizar en función de los contextos en los que trabajaban. Las discusiones eran intensas. Raúl B. Díaz sostenía que la normativa no reconocía las realidades y requerimientos de las escuelas rurales y de los territorios y que era preciso



que allí pudieran ajustar la cantidad de disciplinas a enseñar y los contenidos en función de los contextos. Los registros de estos inspectores permiten entender la distancia entre aquello que se esperaba de la escuela y lo que los docentes y ellos mismos lograban instalar.

Varios años más tarde, Ángel Gallardo, que dirigió el Consejo Nacional de Educación entre 1916 y 1922, encaró un trabajo de relevamiento de la situación de las escuelas de los Territorios Nacionales. Realizado más de dos décadas después que el de Díaz, volvía a constatar diferencias entre la educación en las ciudades, y en particular la ciudad de Buenos Aires, las escuelas de las provincias y de los Territorios Nacionales. Vacantes, docentes titulados y formados, problemas acotados en materia edilicia en las zonas urbanas, se contraponían con la situación de las zonas rurales donde faltaban escuelas, edificios para alquilar, disponibilidad de plazas para alumnos y docentes para las aulas. Escribía:

Desde que me hice cargo de la Presidencia del Consejo Nacional de Educación una de mis mayores preocupaciones ha sido la mejora y difusión de las escuelas en los Territorios Nacionales. En la Capital Federal el problema de la enseñanza primaria podemos considerarlo resuelto, tanto por el número como por la calidad de las escuelas.

Puede decirse que todos los niños en edad escolar disponen de asiento en las escuelas de la ciudad, siendo solo necesario aumentar anualmente su número para dar cabida a los niños que van llegando a los seis años, a fin de que puedan incorporarse a ese vasto ejército de alumnos que para las escuelas, dependientes del Consejo, alcanza ya los 200.000 niños solo en esta ciudad.

La orientación general de la enseñanza es buena y está de acuerdo con los mejores principios pedagógicos modernos. El personal docente es casi todo excelente y se halla animado de espíritu de progreso y de una noble emulación.

Faltan pues, solo el perfeccionamiento en detalles, en una obra indefinidamente perfectible, como es la de la enseñanza, y conseguir que todas las escuelas sean buenas, como la mayor parte de ellas.

La edificación escolar en la Capital quedaría resuelta con la aprobación del plan general que el Consejo ha estudiado a iniciativa

del doctor Herrera Vegas y que ha sido elevado al Poder Ejecutivo, por el cual se podrían construir en 5 años, 125 edificios escolares con capacidad para 500 o 1.000 alumnos cada uno.

Realizado este plan, la enseñanza de la Capital podrá dictarse de manera completa y bastará mantener la obra a la altura de los futuros progresos de la ciudad y de la ciencia pedagógica (Gallardo, 1920: 105-106).

El panorama era distinto en el interior. Las tensiones entre la Nación y las provincias constituyeron la explicación oficial de la lentitud en la creación de escuelas allí, pero no en los Territorios Nacionales. El diagnóstico de las dificultades realizado por las autoridades nacionales para estas últimas refería a altas tasas de analfabetismo, inversiones cuantiosas pero insuficientes, grandes distancias, escasa presencia estatal, entre otras. El Informe encargado por el Consejo Nacional de Educación a Ángel Gallardo continuaba describiendo la situación:

Desgraciadamente en las provincias la enseñanza primaria está todavía muy lejos de grado de adelanto obtenido en la ciudad de Buenos Aires, pudiendo decirse en términos generales que debe duplicarse la capacidad escolar para conseguir un grado satisfactorio de eficacia docente.

Constitucionalmente la enseñanza primaria en las provincias debe estar a cargo de los respectivos gobiernos provinciales. Por la Ley 4874, llamada generalmente Ley Lainez, el Consejo Nacional de Educación tiene una acción concurrente, pudiendo fundar escuelas que impartan una enseñanza reducida a los cuatro primeros grados, en los sitios donde sean necesarias y previa la autorización del gobierno provincial. Se vé, pues, que la acción del Consejo en las provincias está limitada por la formalidad del consentimiento provincial en cada caso y por la restricción a los grados elementales. El propósito inmediato de la Ley es combatir el analfabetismo, sin que se pueda desarrollar un plan completo de enseñanza. Las escuelas nacionales en las provincias son huéspedes, no siempre gratos, como se ha visto en las desagradables manifestaciones recientes de algún gobierno provincial, huéspedes

tolerados por las provincias a causa de los beneficios inmediatos que procuran.

El aumento de las escuelas Lainez ha sido muy grande en los últimos años, sin conseguir en muchos casos neutralizar la disminución de las escuelas provinciales. Mientras la enseñanza en las provincias esté sometida a este doble régimen legal, cuyas contradicciones son fecundas en conflictos más o menos francos o velados, no podrá el Consejo afrontar una campaña sistemática de difusión escolar en las mismas (Gallardo, 1920: 106).

Desde espacios oficiales se desplegaron objeciones a las iniciativas legislativas ya tomadas en torno a los modos de hacer frente al analfabetismo y se analizaron sus consecuencias descritas en términos de un aumento del presupuesto nacional destinado a educación, una rápida expansión de la matrícula de los primeros años de las escuelas primarias y un aumento de las diferencias entre escuelas del mismo nivel educativo:

En los Territorios Nacionales el Consejo está realmente en su casa, como en la Capital Federal, y allí debe intensificar su acción, tanto más interesante cuanto que en estas regiones, recientemente incorporadas muchas de ellas a la civilización, se agregan los problemas de la nacionalización a las dificultades originadas por la dispersión de la población en grandes extensiones, las largas distancias con malos caminos y deficientes medios de comunicación y la escasez de recursos de todo orden en regiones a las que recién empieza a llegar el progreso. (Gallardo, 1920: 106)



Imagen N° 21: *Caciques mocovíes de Formosa que pidieron escuelas para sus hijos*, en GALLARDO, Ángel, “La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales”, *Monitor de la Educación Común*, 1920, Año 38, núm. 569, reproducción de *Revista del Mundo*, pág. 107.

Allí la escuela es un verdadero centinela avanzado de la nacionalidad que debe formar el espíritu mismo de la población y crear el sentimiento patriótico en medio de la ola cosmopolita que corre a fecundar con su trabajo esas regiones de gran porvenir, que apenas inician la explotación de sus riquezas. (...)

De acuerdo con estas ideas me propuse comprobar de vista cuales eran las condiciones en que se debía desarrollar esta obra, cuál es el ambiente físico y social en que debe funcionar la escuela y para ello resolví visitar algunos territorios, especialmente en las regiones limítrofes con los países vecinos. (Gallardo, 1920: 107).

Este alto funcionario también recurrió a los viajes por los distintos puntos del país lo que le permitió realizar un diagnóstico de primera mano de lo que sucedía. Entre los motivos que le generaban preocupación, al igual que consignan otros informes de la época, estaba la presencia de mucha población chilena, de lo que se derivó la solicitud a los docentes de enfatizar la formación *nacionalista*. También él hizo, conforme al estilo asumido por otros funcionarios, un relato minucioso de los viajes por el país:

Las excursiones las he realizado en compañía del Inspector General de las escuelas de Territorios Dr. Lorenzo Lucena, a cuya inteligente actividad se debe gran parte de los progresos alcanzados por estas escuelas en los últimos años, así como los anteriores fueron principalmente obra de su antecesor el profesor Raúl B. Díaz.

El primer viaje tuvo lugar desde el 27 de marzo hasta el 29 de abril de 1918.

Por el ferrocarril del Sud nos trasladamos directamente a Zapala, donde visitamos la escuela local a cargo del Sr. Mercado y resolvimos la creación de otra en el barrio sud, donde se encuentra el mayor número de familias de esa localidad, en vías de rápido adelanto por ser la cabecera de la vía férrea.

Nos trasladamos en automóvil a Las Lajas cuya escuela también visitamos, dando al doctor Lucena instrucciones para intensificar la enseñanza nacionalista por ser chilenos la mayor parte de los habitantes. (...)

Por la rotura del automóvil que debía conducirnos de Zapala a San Martín de los Andes, debimos desistir de esta parte del itinerario que nos habíamos trazado y regresar en tren de carga a Neuquén, a donde llegamos el 5 de abril, centenario de la batalla de Maipú, pudiendo asociarnos a las fiestas con que fue conmemorado allí este acontecimiento.

Desde el Neuquén visitamos en automóvil las escuelas de Cipoletti, Allen, Costa de Roca, Colonia Rusa, Pueblo Viejo y las dos Salesianas de Roca.

En tren visitamos al día siguiente el gran dique del Neuquén y escuela de Contraalmirante Cordero. En esa excursión quedó resuelta la fundación de la nueva escuela de la Picaza, en la estación Cinco Saltos.

Salimos de Neuquén en automóvil el día 8 de abril, pernoctando en Mengué. Al día siguiente proseguimos el viaje hasta Comayo, donde visitamos la escuela que dirige el sr. Garro, debiendo detenernos allí un día por desperfectos en el automóvil.

Llegamos a Bariloche el 10 de abril, visitando la escuela, para la cual

se ha proyectado como consecuencia de esta visita, un edificio fiscal al que ha bautizado el Consejo, con el nombre de Francisco P. Moreno, la cual se construirá al lado del ciprés, en el cual fue atado, según la tradición, este entusiasta explorador argentino. Aun cuando el hecho no es históricamente exacto, se conoce con el nombre de “el árbol de Moreno” el secular ciprés (*libocedrus chilensis*) que domina el pintoresco pueblo de Bariloche. (...)

A nuestro regreso a Neuquén, encontramos suspendido el servicio de trenes por causa de una huelga de ferrocarriles. Resolvimos entonces continuar hasta Bahía Blanca en el mismo automóvil que nos había traído de Bariloche.

El 22 de abril salimos de Neuquén por la tarde y pasamos la noche en Roca. Al día siguiente alcanzamos hasta Chelforó donde iniciamos gestiones para la fundación de una nueva escuela. En la siguiente jornada, de Darwin y Choele Choel y pernoctamos en casa del señor Preuss, entre las estaciones B. Zorrilla y Juan de Garay. Después de una jornada de 19 horas en automóvil por pésimos caminos y azuzados por los arbustos espinosos llegamos a la estación Gaviotas a las 2 de la madrugada, habiendo visitado la escuela en Río Colorado. Por fin después del cuarto día de viaje llegamos a Bahía Blanca el 26 de abril visitando al día siguiente algunas de sus escuelas Lainez.

Como solo se había reanudado el servicio diurno después de la huelga, tuvimos una nueva detención en Olavarría, llegando a Constitución el 29 de abril por la tarde. (Gallardo, 1920: 107-112).

En el mismo informe, reseñaba su viaje del año siguiente, en el que dejaba constancia de los peligros a los que se exponían funcionarios y docentes al trasladarse a estos destinos, lo que contribuyó a abonar la imagen del docente como funcionario abnegado que procuraba la instalación de escuelas en lugares remotos de la patria:

El viaje a Neuquén fue complementado al año siguiente saliendo de Buenos Aires el 17 de abril de 1919. Después de una mora de una noche en Darwin por haberse cerrado entre Belisle y Chimpay a causa de una lluvia torrencial. Llegamos a Zapala a las 8 de la noche del 9 de

abril.

Al día siguiente partimos de Zapala en automóvil, pernoctando en Catan Lil. De allí proseguimos nuestro viaje llegando a Junín de los Andes, después de cinco horas de marcha durante la cual pudimos contemplar en el horizonte la elegante silueta del volcán Lanín.

En Junín visitamos la escuela nacional dirigida por el sr. Carrizo y los dos internados salesianos.

Llegamos a San Martín de los Andes el 12 de abril por la tarde bajo una lluvia torrencial. La escuela, dirigida por el sr. Calderón, ocupaba un local pequeño, oscuro y vetusto, resolviendo trasladarla a un local más amplio y adecuado que ha permitido la creación de un 4to. Grado que es una aspiración de los habitantes. Fuimos ahí objeto de numerosas atenciones, especialmente de parte del Sr. Juan Carlos Fortega, distinguido caballero inglés que me alojó en su casa y del Sr. Miguel Camino (hijo), Presidente de la biblioteca popular, en cuyo local nos fue ofrecida una recepción. (...)

El tiempo se había compuesto al alejarnos de la región lluviosa de la cordillera. Pasamos con el sol espléndido el Río Aluminé, en la balsa guiada por un cable de acero. El nuestro fue el último automóvil que pasó con felicidad por esa balsa, pues dos o tres días después al pasar otro automóvil, el cable se cortó por la fuerza de la corriente del río, engrosado por las lluvias, que arrastró la balsa haciéndola zozobrar, y uno de los pasajeros del automóvil pereció ahogado. (...)

Con los ojos nublados de emoción, por el esfuerzo de buena voluntad que representa la asistencia de alumnos que acuden de largas distancias, montados de a dos o tres en un caballo, y el sacrificio que hacen los maestros sepultando su juventud en el desierto, para servir la causa de la cultura, movidos por la noble vocación del magisterio y un ferviente entusiasmo patriótico.

Modestos empleados recorren las selvas tórridas o las soleadas mesetas patagónicas, buscando los sitios adecuados para la fundación de escuelas, levantando censos de la población escolar y tratando de obtener edificios para la instalación de escuelas que el teórico crea de a miles en una plumada. Además hay que amueblarlas,

aprovisionándolas de útiles, inspeccionarlas, pero todo eso le parece fácil a quien nunca ha ensayado ponerle el cascabel al gato (...).

Todas estas excursiones me han permitido darme cuenta personalmente la magnitud del problema que representa la creación y el funcionamiento de los Territorios y me han sugerido diversas medidas para mejorarlas, algunas de las cuales se podrán llevar a la práctica de inmediato (Gallardo, 1920: 112-116).

El informe concluía dando cuenta de la veracidad de los obstáculos narrados por otros. La escuela graduada, completa, era una institución construida pensando en la infancia y docencias urbanas o bien recursos para llevar “urbanidad” a lugares remotos y resolver los problemas de traslados de estudiantes y docentes. Las soluciones a estos problemas suponían tensionar la forma escolar y también, la idea de una única construcción modélica de docente, discutir los programas, las formas de contratación, las maneras de sostener la formación durante los años de ejercicio profesional y también de la práctica misma, pero este debate no prosperaba a pesar de los intentos en ese sentido, y lo que se propuso fue intensificar los controles. Trabajar en territorios diferentes, con niños y niñas frecuentemente incluidos en los procesos productivos locales, con familias que no siempre consideraron atinada la presencia escolar supuso construcciones de la docencia y culturas magisteriales con rasgos propios, no siempre habilitados o valorados por la organización burocrática del sistema.

Pocos años más tarde el *Monitor de la Educación Común* publicaba en varios números consecutivos la serie de fotografías “Por los territorios nacionales. Escuelas y panoramas”, que reforzaba el discurso sobre la amplitud y diversidad del territorio nacional así como de la heterogeneidad y pobreza de los estudiantes que accedían a las aulas. La lente se detuvo en los edificios escolares, entradas y salidas de estudiantes, los actos patrios pero también, recurrentemente, en los indígenas de distintos puntos del país posando frente a sus viviendas de tronco y cuero, o realizando transacciones desde embarcaciones.





Imagen N° 22. *Escuela Tres Horquetas*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 600, pág. 208.



Imagen N° 23. *Escuela N° 45*, En el obraje de la *Sucursal La Formosa, Formosa*, en “Por los Territorios Nacionales, Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 599.

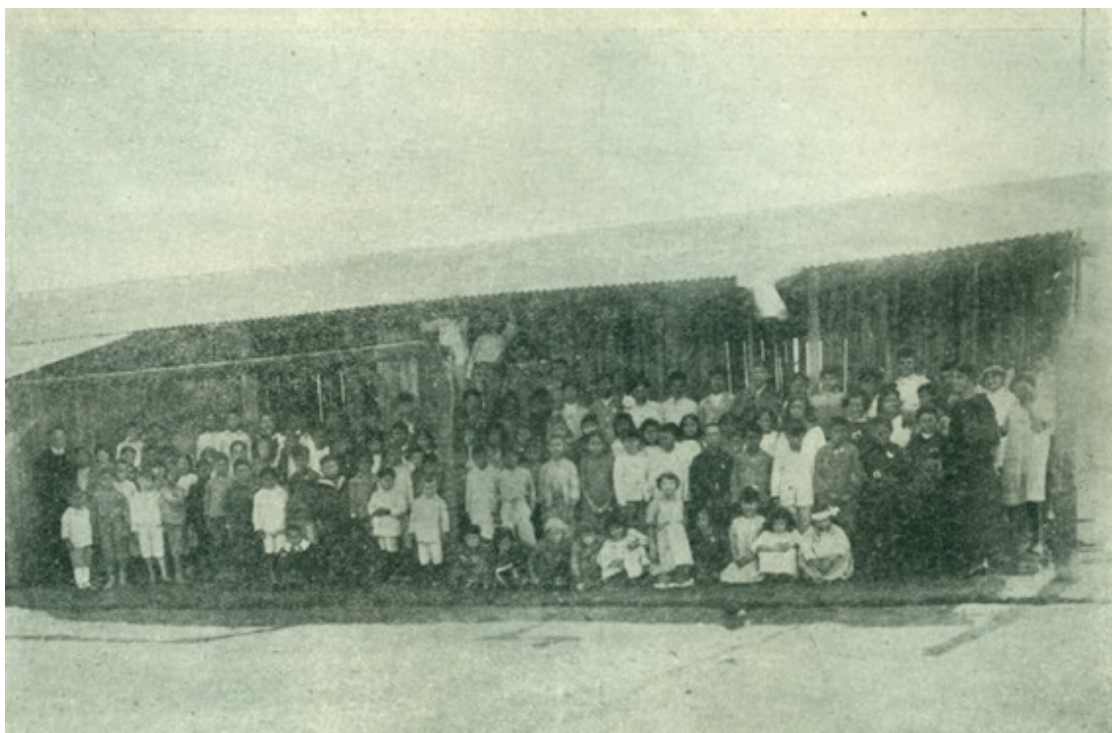


Imagen N° 24. *Escuela 82. Villa Ángela*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 593, pág. 114.



Imagen N° 25. *Tribu de indios tobas en Clorinda, Río Pilcomayo*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 599.



Imagen N° 26. *Toldería de aborígenes en Saihueque*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 600, pág. 208.

Años más tarde el inspector Próspero Alemandri añadía al relato pormenorizado de los viajes, imágenes que reafirmaban la adversidad de las condiciones para el traslado de los funcionarios y también permitían al lector advertir la dimensión de la expansión educativa.



Imagen N° 27. *Cómo viaja el Inspector... Atravesando los arenales*, en ALEMANDRI, Próspero, 1925, pág. 115.



Imagen N° 28. *Cómo viaja el Inspector. De Zapala a Chos Malal, Neuquén, atravesando el Agrío en la balsa*, en ALEMANDRI, Próspero (1925), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 126.



Imagen N° 29. *Cómo viaja el Inspector. En el Chubut, camino a Río Grande*, en ALEMANDRI, Próspero (1925), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 121.

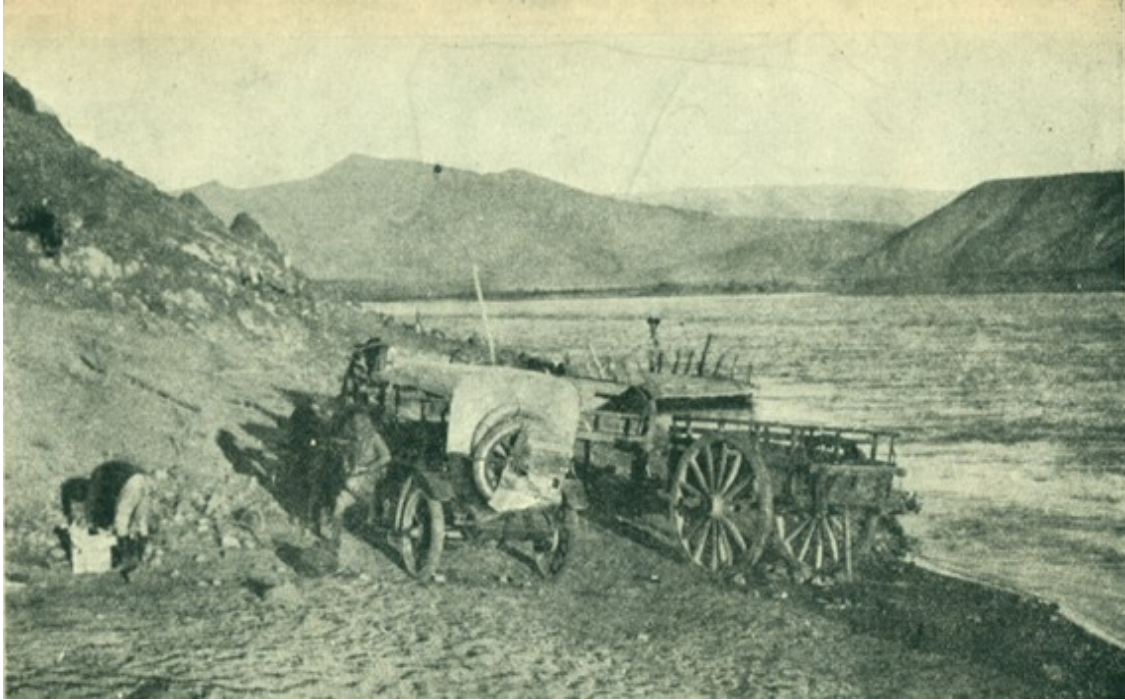


Imagen N° 30. *Cómo viaja el Inspector. De Zapala a Chos Malal pernoctando en la orilla del río Neuquén*, en ALEMANDRI, Próspero (1925), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 118.

Los relatos e imágenes de los viajes de docentes e inspectores a las escuelas ubicadas en los territorios nacionales mostraron las distancias que se debían cubrir, pero centralmente los modos en que vivieron esos traslados, que frecuentemente fueron descritos en clave de desarraigos.

### **3.2. Los/as maestros/as como “artesanos” de la homogeneidad**

El surgimiento de la docencia como profesión de estado se ancló en la necesidad de difundir los sistemas de educación y construir en amplios grupos sociales afinidad con un proyecto de país que supuso convalidar no solo identidades nacionales sino también, como se presentara anteriormente, identidades infantiles –formas de ser niños y niñas conformes a pautas construidas como las únicas posibles– y de propagación y adhesión a ciertas formas de ser familias, de criar a los niños y niñas, pero también de trato entre adultos.

Como se trabajó en el apartado anterior, estas formas sociales propuestas por los discursos pedagógicos no necesariamente eran las que sostenían en sus vidas cotidianas los docentes. Esto los tornó, al mismo tiempo, en destinatarios y protagonistas de

prácticas de regulación para que fueran incluidas y sentidas como las únicas válidas.

Tal como señala Rockwell, “ningún estado puede implantar un proyecto de manera total” (2007: 27). En Argentina hubo debates sobre quiénes y a través de qué procedimientos difundir las posiciones hegemónicas y sobre quiénes debían difundir el sentimiento nacional. Allí primó la perspectiva de que las escuelas y, en particular, los docentes eran estratégicos en este sentido. En este proceso uno de los focos en los que se colocó la atención fue en la formación docente centrada en delinear maestros y maestras que fueran capaces de sostener ciertas perspectivas de mundo, de sociedad, de nación, de contenidos escolares concordantes con las que se iban delineando en el marco del incipiente proyecto nacional.

Con frecuencia se discutía la necesidad de formar docentes a partir de la constatación, por parte de funcionarios y comunidades, de los déficits del magisterio en las escuelas. El esfuerzo financiero y la proliferación de iniciativas para la formación inicial y también para la actualización docente sugieren la centralidad que le era asignada. Los saberes pedagógicos no siempre circularon por las vías formales y en los informes de los inspectores con frecuencia se hizo referencia al acompañamiento que podían brindarse entre docentes o entre docentes y auxiliares. Además, los inspectores propusieron, con diferentes énfasis, en la centralidad de realizar *conferencias pedagógicas* para difundir perspectivas vigentes sobre la enseñanza, mecanismo acertado para los docentes de grandes ciudades o de pueblos o localidades bien comunicados con los centros urbanos y de difícil implementación en lugares más alejados. También hay algunos registros de consejos, críticas y *clases modelos* a los que se recurría para disuadir a los docentes sobre los modos de enseñar y de contribuir a construir y compartir culturas magisteriales propias. Prefigurados en parte desde las iniciativas oficiales pero al mismo tiempo, trabajando en condiciones específicas, con niños y niñas diferentes de los esperados, también los docentes se hicieron a sí mismos y, esto fue recuperado por la prensa de la época.

Los docentes fueron concebidos como artesanos, fabricantes de una cultura material que debía diluir, progresivamente, las diferencias culturales al tiempo que moldear sujetos que sostuvieran identificaciones intensas con la incipiente nación. En la perspectiva de Richard Sennett (2009), el artesano representa la condición específicamente humana del *compromiso* que se establece con el trabajo mismo y con las satisfacciones que del mismo se obtiene. De los docentes se esperó no solo que formaran a las generaciones futuras sino además que lo hicieran de modo creativo, con

altos grados de compromiso y que la satisfacción de la tarea fuera fruto de los logros, observables en los comportamientos de sus estudiantes.

### **3.2.1. Las diferencias sociales y culturales de la infancia como adversidad**

La construcción de una ciudadanía “homogénea” se expresó en los discursos hegemónicos en definiciones sobre género, nacionalidad, repertorios culturales, lenguas deseables y supuso el despliegue de relaciones de poder dinámicas y complejas que atravesaron a los sujetos, en tanto sujetos políticos. Las mujeres, tal como señala Floya Anthias, se han hecho cargo de estos discursos hegemónicos sobre la reproducción nacional, han transmitido imágenes y preceptos claves para producir sujetos nacionalizados a través de la transmisión de ideologías nacionales, así como prácticas nacionales y étnicas (Anthias, 2011: 49-50).

Las mujeres y, en particular las maestras, han ocupado un espacio gravitante en la producción cultural de pertenencias que son inexorablemente relacionales y han generado inclusiones y exclusiones. La pertenencia de amplios colectivos a un proyecto común de país ha resultado de una construcción política compleja y no ha estado exenta de conflictos. En la perspectiva de Floya Anthias, además de una experiencia, remite a prácticas ideológicas y políticas y no se conjugan en claves excluyentes: son a la vez de género, de raza, de clase social, por lo que resultan interseccionales. Los modos en que estas pertenencias se han articulado no han sido fijos ni estables y el desafío se ha focalizado en entender que los sujetos han experimentado –y experimentan– procesos de subalternización a partir de esas múltiples posiciones, no siendo claro en muchos casos cuál es la que gravita mayormente. La “interseccionalidad”, en la perspectiva que sostiene Kimberlé Williams Crenshan (2000), es inherente a toda relación de dominación y ha impedido o debilitado posibilidades de resistencia.

La tarea de unificar gustos y costumbres no resultó sencilla. Suponía no solo difundir ciertas perspectivas de mundo sino generar adhesiones, propiciar prácticas que dieran lugar a la experiencia de pertenecer a un colectivo incipiente como lo era ser argentinos o argentinas. Las docentes que llevaron a cabo esta tarea dejaron relatos sobre las búsquedas y los aciertos así como proliferaron los textos en donde se explicaban los límites encontrados por las escuelas en su tarea.

En este proceso se generaron inclusiones y exclusiones, se identificaron distintas formas de alteridad y se discutieron modos diferentes de posicionarse. Para algunos se

procuró la exclusión de las aulas, para otros la asimilación.

Como ya vimos, una de las opciones fue la creación de instituciones diversas que alojaran a los niños comprendidos en lo que en aquel momento se nombró como anormalidad para su tratamiento y, eventualmente, su segregación. Otro tema de debate y sobre el que se barajaban diferentes posibilidades fue en torno al trabajo docente en contextos de diversidad sociocultural, aunque en aquel momento la cuestión fuera nombrada como carácter difícil o tendencias a la barbarie.

En 1889, el *Monitor de la Educación Común* publicaba un artículo que escribió F. Ley, al que denomina “Educación” para esta publicación:

Nos dedicamos a la instrucción de maestros alumnos; de la educación nos ocupamos poco. No negamos que hay una instrucción admirable en los libros pedagógicos, en los programas; diremos también que los maestros, conversando entre ellos, se quejan del poco “savoir vivre” que poseen los niños, de su carácter difícil, de sus tendencias a la barbarie, de su genio de destrucción y de muchas otras faltas que poseen sea por herencia o que han adquirido en el centro en que viven (Ley, 1889: 811).

El reclamo que realizaba Ley era por la falta de comprensión docente sobre las formas de comportamiento de los niños y su modo de atenderlos. Partía de que la docencia suponía una ingrata tarea y que esto se debía a que parte significativa del trabajo docente era con niños y niñas que padecían descuidos en su crianza familiar. Al tiempo que entendía que los rasgos del comportamiento infantil se debían a las condiciones de vida, reclamaba otra actitud de los docentes a los que describía excediéndose en los duros tratos hacia la infancia. Ley continuaba su ensayo señalando:

¿A dónde están los maestros inteligentes que aceptan sin murmurar la ingrata tarea de que se han hecho cargo? ¿A dónde están los profesores llenos de tacto, de abnegación que digan a sí mismos que toda su vida, todos sus pensamientos deben ser consagrados a la infancia? Después de la labor del día vienen los cuidados de la subsistencia para la mayor parte de los educacionistas; para los otros los placeres, los que ocupan el tiempo desocupado, para todos existen las pesadas tareas, la mala



voluntad de los alumnos, el espíritu de revolución que manifiestan, la terquedad de los padres y miles de otros males. (...)

Nos quejamos! ¿tenemos derecho para ello? ¿para qué se necesitan maestros y maestras? Si la naturaleza humana fuese buena, ¿necesitaríamos intervenir? Confesemos que entonces, no tendríamos sino una misión mezquina, en comparación con la que tenemos hoy día, pues se trata de formar no solamente la inteligencia, sino también el alma, la voluntad, en fin, ciudadanos útiles.

¿Acaso se ve a los médicos reunirse y proclamar en voz alta que los enfermos hacen mal en estar enfermos?

Y sin embargo, es lo que pasa con nosotros. Nos enojamos contra un niño vicioso; al mentiroso se le hacen reproches duros; al brutal lo sacuden, lo pegan, nos ponemos furiosos contra uno que no entiende fácilmente y nuestra cólera tiene por único objeto embrutecer la inteligencia.

¿Qué hay de educativo en tal sistema? No solo no hay nada sino que podría decirse que lo han inventado para reforzar los defectos de los niños que nos han confiado. (...)

Quién puede afirmar que un niño de 6 o 10 años, tratado por sus padres cariñosos con justicia, bondad, inteligencia sea un niño malo?

Nuestros alumnos malos, brutales, hipócritas, groseros son el triste producto de una educación dada por padres malos, brutales que no tienen cuidado de las palabras que emplean en presencia de los hijos.

Los padres están descontentos por haber sufrido un contratiempo, entonces muchas veces la madre es maltratada y los infelices pequeñuelos reciben una paliza. Y si los padres están alegres, una borrachera de los dos, demuestra la alegría común, borrachera que tiene por resultado una paliza para los niños. El día siguiente una ración pequeña de comida será la consecuencia del gasto del alcohol.

Quereis esos pobres infelices, estos muertos de hambre, que son malos a consecuencia de los sufrimientos, y las brutalidades, manejar con rigor? No hay palabras bastante duras para estos niños que no tienen ninguna culpa. (...) Psicológicamente es probado que la conciencia de la diferencia hace impresión, sobre los individuos sea al punto moral o

del intelectual.

Así pues, si el niño es cruel, malo, vuestra severidad exagerada, vuestra crueldad no harán sino reforzar esos defectos; porque cambiaría de carácter si el que le han formado se ha conseguido por medios que vosotros mismos empleais. Desechad el sistema de familias que crían mal los hijos. (...)

Volvamos a nuestra clase de la que queremos hacer una familia, una familia modelo, guiada por un padre inteligente y bueno.

De la misma manera que en una sala de hospital, a donde ha enfermos de gravedad, no se oirá del médico (maestro) palabras de ira.

Tomemos el pulso moral a los niños, pensemos bien; examinemos el caso; lleguemos si es posible hasta las causas; interroguemos el paciente; indiquémosle el remedio, el régimen que hay que seguir; si se muestra rebelde a nuestras prescripciones con una tenacidad que no quiere ceder, volvamos a la carga; pero siempre con bondad; es necesario que sin sentirlo se trague todas las píldoras porque hemos sabido dorarlas; al menor esfuerzo de buena voluntad, a la más mínima señal de mejoramiento, demostrémonos felices satisfechos, alabemos y demos ánimo (Ley, 1889: 811-815).

La explicación en torno a la diversidad fue depositada en las familias y sus falencias se asociaron a los vicios y el alcohol, que devenían indefectiblemente, en el maltrato.

Los niños que no asumían las pautas propuestas por la escuela, en la perspectiva de Ley, eran víctimas de malos tratos que derivaban en sus comportamientos díscolos. Según su punto de vista, la escuela, y en particular los maestros, debían tomar este tema en sus manos como parte inherente de su trabajo. Para esto desplegaba una explicación en la que el maestro en la escuela era análogo al padre y también al médico, figura con la que lo contrastaba en reiteradas ocasiones –ya que aquel no renegaba de su trabajo–, la escuela era equivalente a la sala de un hospital con enfermos graves y la pedagogía a un tratamiento con píldoras. Explicitaba que su perspectiva era “científica” pero destacaba que esa teoría se había desplegado en la práctica y que con buena aplicación, los “anticastigos” eran eficaces.

La heterogeneidad fue entendida como un problema y la escuela como una

institución que generaba resquemores. Los orígenes nacionales, las diferentes formas de organización y supervivencia de las familias, la variedad de lenguas, los criterios sobre la alimentación, la vestimenta e higiene fueron señalados recurrentemente como atributos a encausar:

Las escuelas de San Pedro y Apóstoles no funcionaban. Las de Posadas, Santa Ana y Candelaria son las más concurridas. La asistencia es mala en las de San José, Itacaruaré y Loreto.

El lector encontrará la clave del cuadro que antecede, en la composición social de Misiones.

Es una sociedad heterogénea. Se parece a la población nacional como una fracción de espejo al todo.

Compónese de brasileros, paraguayos, polacos, argentinos, orientales, alemanes, italianos y franceses, etc.

Gentes del estero y de la selva virgen, más desean a sus hijos el arqueado machete y el hacha que la pluma y el libro de lectura. El cabello les invade la frente. El estómago los gobierna: viven solamente la vida vegetativa.

Brasileros de Loreto, San José y otros puntos, han levantado sus hogares y han ido a buscar los rincones más desiertos, huyendo de la escuela...! Algunos de las “Sierrañas” de San José, dicen que esta les es perjudicial, porque en ella aprenden sus hijos nacidos en Misiones... que son argentinos.

“Señor, decía un día un hijo de paraguaya al maestro de Candelaria: “le manda decir mamita que me saca de la escuela, porque se va para el Paraguay, y que, como he aprendido a leer, me dé cinco reales”.

El maestro, recibéndole los libros, le contestó: “hijito, dile a tu mamita que estoy muy pobre”.

Gentes hay, pues, que creen que hacen al maestro un servicio remunerable, mandando sus hijos a la escuela.

Además de los padres que huyen con sus hijos de la escuela, emerge de aquel atrasado social otra fuerza contraria a ella, desconocida en las poblaciones puramente argentinas: el guaraní y el portugués que hablan los escolares.

Tales son las pesadillas de los maestros de Misiones (Díaz, 1900: 248).

Había cierto escepticismo en los docentes y en quienes escribían sobre educación en la época sobre el posible impacto de la escolaridad en los padres de familia. Samuel Smiles, sociólogo escocés y autor de numerosas obras<sup>109</sup>, publicó un trabajo en el Centro Unión Normalista que fue recuperado por el *Monitor de la Educación Común* denominado “La escuela no hace todo en la educación. Influencia del hogar”.

Smiles sostenía que el maestro tenía pocas chances de influir y apostaba a la educación de las futuras generaciones, y en particular, de las mujeres, quienes, en su perspectiva eran las encargadas de construir el carácter de los niños. Allí instalaba la afirmación –que perdurará durante décadas– de que la escuela no podía contrarrestar, por sí sola, las pautas de la casa, al tiempo que instaba a las familias a acompañar los esfuerzos escolares en la educación moral de la infancia, desligando a los maestros de la suerte corrida en esta tarea:

Muy poco influye el maestro en la formación del carácter del niño. Son los padres, los hermanos, los compañeros quienes lo forman. La educación que se da en las escuelas puede ser completa, puede comprender todos los departamentos de la ciencia., pero si el joven se ve en la forzosa necesidad de ir todos los días a un lugar donde reina el vicio, el desaseo, la inmoralidad, toda la influencia del saber no vale gran cosa. El carácter y la índole son productos del hogar, y si estos por malas condiciones físicas y morales se desvirtúan, la cultura intelectual adquirida en la escuela será un instrumento de mal, antes que un instrumento de bien.

De ninguna manera debemos considerar nuestro hogar como un punto dónde solo podemos ir a comer y a dormir, no: él es salvaguardia del honor, la fuente de los placeres más puros, el refugio de las tempestades de la vida social; en él debemos cultivar el respeto que nos debemos a nosotros mismos y asegurarnos las mejores condiciones.

Tres cuartas partes de los vicios que degradan a la sociedad y que se convierten en los crímenes que la hacen desgraciada no existirían si

---

<sup>109</sup> Entre las que se encuentran, además, *El carácter, El ahorro, El deber, La ayuda propia*.

nos respetásemos a nosotros mismos. Para que sea un centro de felicidad y para que ejerza influencia benéfica sobre sus miembros, y en especial sobre los niños que en él se educan, el hogar debe ser poseído por el espíritu del aseo, del afecto y de la armonía, y para que todo esto sea una realidad es indispensable que en él reine una mujer metódica, industriosa y bien educada.

Y tanto es ello cierto, que podemos decir, sin equivocarnos, que la felicidad o la desgracia son obra de la mujer. Ninguna nación puede progresar sino cuando sus hogares progresan, y esto no sucede, excepto (sic) cuando la mujer lo quiere y lo pone en planta. La mujer debe hacer felices los hogares, y para que sepa, debe enseñársele (Smiles, 1889: 25-26).

La centralidad de las mujeres en la tarea de construir a los ciudadanos argentinos fue objeto de defensas encendidas desde los primeros momentos de organización del sistema educativo nacional. En el Congreso Pedagógico de 1882, Leguizamón<sup>110</sup> presentaba extensamente argumentos en torno a la conveniencia de que las mujeres las asumieran.

Tal como señala López Louro (1998), los modos de adjetivar de distinto modo a sujetos femeninos y masculinos transmiten y expresan relaciones de poder al tiempo que contribuyen a su producción e institucionalización.

---

<sup>110</sup> Onésimo Leguizamón (Guauguay, Entre Ríos, 1839 - Buenos Aires, 1886) fue abogado, periodista y asumió distintos cargos políticos. Estudió en el Colegio de Concepción del Uruguay y en 1857 viajó a Europa con una beca concedida por el presidente Urquiza. Se desempeñó como máxima autoridad en educación de su provincia y fue diputado provincial en Entre Ríos (1864 y 1868). Fue profesor de filosofía en el Colegio de Concepción del Uruguay (1865-1870). Tras el asesinato de Urquiza, se opuso a la elección de Ricardo López Jordán como gobernador y se exilió en Buenos Aires. Allí trabajó como jefe de redacción del diario *La Prensa*, y enseñó derecho internacional en la Universidad de Buenos Aires. Más tarde fue electo diputado nacional por el partido liberal de su provincia. Fue ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Nicolás Avellaneda (1874-1877). Desde ese cargo fundó las primeras escuelas normales para señoritas, reformó el currículum de los colegios nacionales, reguló el establecimiento de escuelas agropecuarias, entre las medidas más relevantes. En junio de 1877 fue nombrado ministro de la Suprema Corte de Justicia, cargo que ocupó hasta 1882. Renunció a su función judicial para presidir el Congreso Pedagógico Sudamericano en Buenos Aires. Al poco tiempo fue nombrado senador nacional, y fue uno de los autores y el gran defensor de la Ley 1420, de educación universal, gratuita, laica y obligatoria. Fue interventor nacional en la provincia de Catamarca en 1884. Ese mismo año fundó el diario *La Razón*, en Buenos Aires, del que fue director y redactor hasta su muerte. Fue uno de los hombres influyentes del Partido Autonomista Nacional. En 1886 fue candidato al cargo de gobernador de Entre Ríos, elecciones de las que no pudo participar porque falleció antes de que se realizaran.

Onésimo Leguizamón combinaba una serie de argumentos:

La mujer lleva a la escuela primaria algo de ese calor del hogar, de esos tibios perfumes de la cuna de su hijo o de su hermano; algo o mucho de ese amor que vela en la cabecera del enfermo. Rodeada de niños está en su elemento, sonriente y activa, satisfecha de su misión; el hombre, por el contrario, por mucha vocación se considera siempre debajo de las esferas de acción que la sociedad considera como más elevadas y en donde ejercen su actividad los demás hombres ilustrados. (...)

En nuestros países, en estas nacionalidades americanas donde se albergan los hombres de todas las naciones como elemento principal de sus grandes progresos, donde las riquezas naturales y sus instituciones políticas atraen como una bomba aspirante las actividades extrañas (sic) para incorporarlas a su organismo social hay, por otra parte enormes conveniencias en formar un personal que nacido en el país, con el sentimiento de la patria, penetrado de la índole de sus instituciones, contrarreste en la escuela las influencias que resulta de la composición social cosmopolita, continuamente renovada de afuera, dándolas, por consiguiente unidad y fuerza a ese amor a la patria, y a ese convencimiento de la supremacía moral de sus formas de gobierno que dan por resultado la virilidad de las naciones. (...)

Ahora bien, es un hecho demostrado, fácil, por otra parte, de encausar que en el personal femenino predomina en enorme proporción la nacionalidad donde se ejercita la acción educadora, y no está probado que la mujer no sea apta a transmitir a los ciudadanos que educa el amor conciente por las instituciones libres, la práctica sensible de las costumbres democráticas.

El educador primario del porvenir es ella. Sus pruebas están hechas para demostrar que en la repartición del trabajo y de las actividades civilizadas, cábele con provecho de todas una parte principal y proficua para el progreso de la humanidad (Leguizamón, 1882: 568-570).

Calor, tibieza, perfume, sensibilidad fueron resaltados como atributos femeninos que se destacaron recurriendo a un lenguaje que instituía significados a los géneros a la vez que se delineaban los espacios para los sujetos en la sociedad.

En este apartado hemos tratado las perspectivas sostenidas por quienes definieron las políticas educativas sobre la diversidad como adversidad, como atributo a ser eliminado por la vía de la exclusión de los espacios educativos, por la de la segregación o bien, por la vía de la asimilación, que se esperaba aconteciera por dilución de las diferencias por contacto con la civilización, recurriendo a una metáfora que asocia los procesos sociales a los químicos, y que fue ampliamente extendida en la época.

### **3.2.2. Maestros y maestras como artífices de la sensibilidad nacional**

La construcción de un magisterio comprometido con la producción de identificaciones nacionales fue parte de un movimiento más amplio que comprometió al Estado, a sus intelectuales orgánicos y subalternos, y también al campo pedagógico. Los movimientos independentistas habían enfrentado la dificultad de argumentar sobre los motivos que los habían llevado a construir naciones distintas cuando tenían una misma raíz histórica. Quijada (2000) señala que algunas de las explicaciones elaboradas en distintos ámbitos recurrieron a la historia, recuperando o inaugurando un pasado común; otras, a la diversidad de la población nativa de los distintos puntos del continente americano, sin que esto supusiera su reconocimiento (Cairo Carou, 2000). En algunos casos se trazaron continuidades entre naciones indígenas y los procesos de emancipación. En Argentina, estos *elementos nacionalizadores* no lograban consolidar una identificación nacional. Ni la religión, ni la lengua, ni la historia pre-colonial se erigieron como elementos de peso. La fragmentación territorial además, era sustantiva y las identificaciones por regiones o provincias eran más intensas que la nacional.

Según Fernando Devoto, “la nación era más un proyecto de futuro que de pasado” (2002: 3). A diferencia de otros países latinoamericanos, la historia, la geografía, la cultura, aun siendo elementos inestables (Cairo Carou, 2000; Bohoslavsky, 2006), no resultaron sustentos válidos para asentar la idea de nación. Los intelectuales de la época procuraron construir un imaginario nacional que destacaba aspectos geográficos, que fueron adquiriendo una importancia singular. Distintos autores señalan que a fines del siglo XIX se desplegó un *culto enfermizo por la nacionalidad* (Cavaleri, 2004: 13) cuyo

soporte fue en gran medida el *territorio* entendido en términos de “la representación externa de las relaciones sociales de dominación y subordinación que los sujetos experimentan y viven en su cotidianeidad” (Delrio, 2005a: 19; Bohoslavsky, 2006). La preocupación por la *argentinización de la población y el territorio* asumieron mayores dimensiones a fines del siglo XIX, cuando las oleadas migratorias encendieron la alarma de las élites gobernantes ante lo que pensaban podía devenir en la *dilución de la nación* (Bertoni, 2001; Bohoslavsky, 2006).

Bohoslavsky sostiene que “El proyecto de Argentina de fines del siglo XIX era cívico antes que étnico: todo aquello que implicara una definición demasiado estrecha o exclusivista de lo que los argentinos eran (o deseaban ser) corría el riesgo de caer en un vacío de significado” (2006: 6). La apuesta inicial de los grupos dominantes a la inmigración europea, a la modernización y a la escolarización, entendidas como llaves para erigir una nación sin ligazón étnica o histórica, encontró sus límites. A principios del siglo XX los “nacionalistas culturales” –entre los que resultan emblemáticos Ricardo Rojas o Manuel Galvez– advirtieron sobre los riesgos de la acelerada modernización y de los efectos no deseados de la inmigración, en particular los de la llegada de ideas de izquierda y reclamos sobre la “cuestión social”, y comienzan a proponer el rescate de atributos culturales propios (Delaney, 2002).

El anclaje del proyecto en definiciones cívicas y amplias colocó al incipiente sistema de educación en un lugar estratégico ya que suponía difundir propuestas de identificaciones, solidaridades, y provocar adhesiones en poblaciones muy dispersas.

De todos ellos se esperó que contribuyeran a contener y a alojar al “caudal cosmopolita, que operaba como fantasía de disolución social de la Argentina” (Mariño, 2014: 63). El desafío para la escuela pública y, en particular para maestros y maestras, era producir sensibilidades patrióticas que excedieran el sentimiento individual recurriendo a distintos relatos, imágenes y recursos para lograrlo.

Lilia Bertoni (1992) documenta como se promovió, desde distintos ámbitos, y en particular desde las instituciones educativas, la realización de grandes celebraciones patrias que reformulaban lo que habían sido en el pasado, dotándolas de mayor solemnidad y preocupadas por ampliar los límites de la convocatoria. Los funcionarios educativos y los docentes diseñaron estrategias diversas para los distintos ámbitos donde se encontraban las escuelas.

En 1888, *El Monitor de la Educación Común*, en su sección de Noticias consignaba:



En las dos grandes fechas de la historia argentina, el 25 de Mayo, aniversario de nuestra gran revolución, y el 9 de Julio, de la declaración de la Independencia las escuelas han tomado una parte activa en las fiestas, haciendo revivir la costumbre de que los niños reunidos en la plaza de los grandes recuerdos y en la catedral cantasen el himno nacional y asistiesen a los oficios religiosos decretados en homenaje a los acontecimientos que se produjeron y los patriotas que figuraron desde 1810 hasta 1816 en que se declaró la independencia de la República. (...)

Se ha renovado entre nosotros la costumbre de hacer que los niños tomen una parte activa en las solemnidades patrias, como medio de despertar en ellos el sentimiento de la nacionalidad y de inspirarles el amor a las instituciones y las glorias del país.

A este fin concurren a las fiestas Mayas, según lo dispuso el Consejo Nacional de Educación, cerca de mil quinientas niñas y niños de las escuelas primarias comunes de la Capital, llevando en sus manos la bandera argentina y yendo los unos a cantar el himno en la Plaza de Mayo y los otros a ocupar un sitio en la catedral durante el Te Deum que forma parte de las solemnidades (*Monitor de la Educación Común*, 1888: 676-677).

Antes de ir a Cuchillo Có, Eduardo Thames Alderete había sido maestro en Trelew, donde al igual que otros docentes de escuelas públicas trabajó intensamente para instalar escuelas nacionales en territorios nacionales. Una de sus preocupaciones fue producir una sensibilidad nacional, cuestión que resultaba estratégica, como ya se vio, en una comunidad integrada mayormente por galeses y su descendencia. En estas ciudades pequeñas no era posible replicar lo que hacían las grandes de sumar a los niños a las celebraciones oficiales y quedaba en el ingenio de los docentes generar iniciativas para exaltar el sentimiento nacional.

En 1901 escribía una carta dirigida a Juan M. de Vedia donde relatava los avances en materia de festejos patrios, que el *Monitor de la Educación Común* titulaba “Las fiestas julias en Trelew”:

Aquí, que apenas llegan los ecos de las grandes festividades patrias, celebradas en esa capital, son estas manifestaciones de gran resonancia y de impresiones duraderas, cuanto más gratas cuando son los padres de familia que ven actuar a sus hijos, conmemorando los aniversarios más gloriosos de nuestra patria, para venerar con entusiasmo fervoroso el recuerdo de sus ilustres próceres. (...)

En la última fiesta a que voy a referirme, cerca de trescientos alumnos, contando con los niños de los demás establecimientos del distrito escolar, recorrían las calles de Trelew. Como pajarillos escapados de una gran jaula, iban de un punto a otro de la población, ora como soldados que hacen ejercicios, ora en grupos desiguales siguiendo a un portaestandarte; otros que manifestaban poseer aficiones filarmónicas, rodeaban a los músicos de la banda del regimiento.

¡Qué indescriptible placer les producían los acordes musicales!

Unos reían y saltaban alegremente, otros como preocupados de gravísimos asuntos, paseábanse con las manos cruzadas detrás de la espalda y los demás, tomando actitudes de héroes y bélicas posturas que hacían reír, parecían fortificados por el valor personal.

Ninguno desertaba de las filas; por el contrario, demostraban tener en su entusiasmo creciente, viva conciencia de la patria. ¿Por qué no creer que estaban poseídos de un nuevo sentido de orgullo argentino? (Thames Alderete, 1901: 166-167).

Cerrando la misiva, el maestro copia textualmente la columna que publicaba el diario de la comunidad galense *Y Draford*:

El aspecto de la sala era imponente, estando rebosante de concurrencia. Había familias de los más distinguido de la localidad, así como de la colonia, comerciantes respetables, militares distinguidos y los padres de familia que, emocionados, esperaban la corrida del telón. José Casella posee muy buena dicción y en su rol de galán que comienza promete mucho.

Edwina Roberts estuvo admirable. Su aparición fue saludada con una salva de aplausos. Ha hecho una mamá seria y correcta; con su

cabellera gris cubierta de una gorra y llevando un vestido apropiado para su edad avanzada, muy celosa de la buena conducta de su hija y muy interesada al mismo tiempo de su porvenir, fomentando las relaciones con su almirante galán porque ambiciona compartir de las propiedades que él posee en Drofa Gabets. María Wodley, la hija tímida, modesta criatura, encierra, sin embargo dentro de sus labios, el poder de remontarse a regiones celestiales. Su voz candorosa entona con gusto artístico canciones y melodías bien moduladas.

En la escena vimos aparecer también al pequeño Dante Casella, convertido en Diógenes, que no busca la luz, el que con demasiada claridad rechaza las proposiciones y ofrecimientos de Alejandro, el rey. Prefiere la humildad de su vida a las vanas pompas del rey. Este, que es Vicente Stagni, arrogantemente vestido con casco plateado y capa purpúrea, denominador de tronos y naciones, encuentra una barrera en el inflexible Diógenes, que prefiere morir desconocido pero no olvidado.

Dante Carella ha sido el niño más mimado de la sala.

Entre humanos no debe faltar un médico y apareció Esteban Saglieto, con sombrero de felpa y frac, recetando el digestivo Mojarrieta y fierro, pero no en píldoras, sino en cerrojos o masajes. Parece ser especialista en enfermedades del corazón como lo atestiguó, asistiendo a Amelia (María Wodley).

Niñas y flores fue una poesía declamada con mucha gracia por la niña María Elena Jaureuiberry. Las niñas y las flores, como emanaciones más puras y más sublimes de la naturaleza, parece que comparten en la vida de las dulzuras y de los pesares. Así lo expresó María Elena con sentimiento y con realidad. Fue uno de los números del programa bien aplaudidos.

Josefina, la mariposa ufana que solo con su mirada tiene el poder de la expresión más grande, ha recitado unos versos con toda su alma.

Eva Jones estuvo muy bien; María Elena Sagarnafa, emancipándose momentáneamente del lado de su mamá, pues es muy niña aún, pudo decir una poesía de Campoamor sin turbarse, aunque mostraba sus mejillas encendidas. Fue muy felicitada.

La escuela de Drofa Gabets bien merece un párrafo aparte, para dejar constancia de su admirable desempeño. La opinión del público en este sentido es unánime. Sus canciones, sus declamaciones, sus alegorías y sus diálogos, tan eminentemente llenos de patriotismo, nos han traído la convicción de que el sentimiento nacional, que hace la grandeza de una nación será arraigado en el corazón de los niños, los que estamos seguros, convertirán en una realidad lo que han expresado, hasta ofrecer el tributo de su sangre en aras de la patria (Thames Alderete, 1901: 169).

La tarea cotidiana de producir adhesiones a través de experiencias escolares fue documentada por sus protagonistas tanto en ámbitos urbanos como rurales y, a su vez, los directivos de las escuelas se encargaron que se conocieran en los ámbitos nacionales. Los registros permiten advertir como se alentaba el sentimiento patriótico a través de conferencias, reuniones, actos escolares en fechas próximas a celebraciones patrióticas o bien se combinaron festejos –día de los muertos con el de los muertos por la patria, por ejemplo– así como se apropiaron formas de celebración de otras instituciones, como las procesiones por el día de los muertos que en ese nuevo escenario devinieron en festejos con un tinte nacionalista, cuando se le añadía el “por la patria”.

En una nota de la redacción del *Monitor de la Educación Común* de 1910, denominada “Descendientes de Boers”<sup>111</sup>, se consignaba:

Sabido es que los Boers han formado colonias pastoriles en el Chubut y sur del Neuquén. En el primer territorio, Colonia Juarez Celman, antes Escalante, situada a ocho leguas de Comodoro Rivadavia, funciona una escuela pública que empieza a adquirir prestigio, debido al esfuerzo inmediato de su director, señor Manuel Ayllon y del vecino don Conrado W. Visser.

Los niños concurren a la escuela a las seis de la mañana y permanecen todo el día trabajando en la huerta que están formando o dedicados a otras ocupaciones propias, con todo entusiasmo. (...)

---

<sup>111</sup> En la primera década del siglo XX llegaron a Comodoro Rivadavia migrantes sudafricanos, descendientes de colonos europeos, mayormente de Transvaal y del Estado Libre de Orange, se ubicaron en distintos puntos de Chubut. Dejaban Sudáfrica luego de ser desplazados y perseguidos por las autoridades británicas que ocupaban aquel país a fines del siglo XIX.

El “día de los muertos por la patria”, 2 de noviembre, dicha escuela organizó una peregrinación a la costa del mar, para todos los alumnos, excepto aquellos que no pudieron conseguir caballo y algunos vecinos que deseaban informarse del objeto de esta práctica escolar.

Llegados al mar, los niños y los adultos cantaron el Himno Nacional y después de una breve explicación dada por el maestro, los primeros se acercaron a las olas y arrojaron con emoción ramos de flores y coronas muy bien tejidas.

A mediodía, la esposa del director les sirvió un modesto lunch al aire libre.

Después de una corta excursión por la playa, durante la cual los alumnos recogieron caracoles y piedras para el museo escolar, todos emprendieron la marcha de regreso a la escuela (Monitor de la Educación Común, Nota de la Redacción, 1910: 161-162).

La celebración del *Día de los muertos por la patria* fue fotografiada e incluida en las páginas del *Monitor de la Educación Común* y permiten advertir la diversidad de formas que asumía el festejo, a veces dentro de los muros de la escuela y otras, en peregrinaciones en ámbitos más abiertos.



Imagen N° 31: *Festejo del Día de los Muertos por la Patria*, Picún Leufú, en ALEMANDRI, Próspero (1927), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 151.



Imagen N° 32: *Homenaje a los muertos por la Patria*, en ALEMANDRI, Próspero (1927), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 156.



Imagen N° 33. *Desfile de los alumnos ante el busto de los próceres*. Escuela 21 de Apóstoles, Misiones.

*Día de los muertos por la Patria*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 156.

Los discursos escolares apelaron a la centralidad de los maestros y maestras en esta tarea y circularon referencias a otras experiencias nacionales. El Presidente del Consejo Escolar 13 señalaba, en su interpelación a los docentes:

Y a vosotros, maestros, forjadores de estos tiernos espíritus, la patria os encomienda la más sagrada misión: de hacerlos capaces, hacerlos buenos. Bien sabéis que el porcentaje de analfabetos es sombra que conviene disipar. Seguid vuestra obra pues, con entusiasmo y fe.

Allá, a lo lejos del lado donde sale el sol, hay un país de diferente raza, que esconde en su insular disposición de sus cortadas tierras, en las entrañas de su abrupto suelo un círculo de fuego que los volcanes vomitan, desafiando las poderosas olas del Pacífico, que lame sus costas. Sabéis que allí hay un pueblo educado al unísono, con un solo pensamiento: la grandeza y el honor de la nación.

En la decisión de su camino tendrá la influencia de Confucio pero hay algo que debemos mirar con interés y admiración!

Es el lugar que la escuela ocupa en la sociedad y el concepto que el maestro tiene en la familia. (...)

Admiraos, sí; y ahora comprended lo que significará tal designación que fue aclamada como el máspreciado laurel que solo a un Togo pudo adjudicarse.

Pero no os impacientéis; ya llegaremos también nosotros con la realización verdadera de la obra escolar, y entonces demostraremos que allí donde flamea una bandera y enseña una maestra a sus pequeñuelos es una fortaleza que arma da al hombre de mañana, no para matar sino para “vivir” como el timbre de honor de los nipones (Walther, 1919: 238-239).

Si la tarea de producir adhesiones nacionales fue compleja en los lugares donde la población era mayormente inmigrante, las dificultades se exacerbaban cuando la población era indígena y, por su propia experiencia histórica, tendían un manto de sospecha que recaía sobre el Estado, instituciones y funcionarios. Allí las diferencias

culturales se entendieron como obstáculos insalvables y la tarea docente resultaba, para los propios protagonistas, frecuentemente efímera: en el mejor de los casos, eficaz dentro de la escuela, pero de difícil extensión más allá de sus límites.

Si bien las formas de relación entre el estado nacional y los indígenas no fueron similares en los distintos territorios ni con los distintos pueblos y comunidades, en Argentina primó la idea de que en la medida de las posibilidades, había que propiciar su asistencia para lograr la inclusión en la identificación nacional. Las escuelas, al inaugurarse y comenzar a funcionar, asumieron dinámicas en las que, con frecuencia, se hicieron presentes los modos de relación más amplios del Estado con los pueblos indígenas y sus caciques. Si hubo caciques y comunidades que tuvieron muchos recelos –fundados en historias de desplazamientos y sometimientos violentos– también los hubo quienes proveyeron las banderas para izar en el patio escolar el día de la inauguración. Así la docencia que se pretendió homogénea fue permeada por dinámicas territoriales que le confirieron rasgos peculiares.

Luis Funes recordaba la experiencia de la instalación de la escuela en el Boquete de Nahuelpan, en Chubut:

Principió a funcionar en los primeros días de septiembre de 1905.

Las clases se daban al aire libre y en el patio de la casa del cacique Nahuelpan (sic). Teníamos un pequeño cuarto, donde nos encerrábamos en los días de mal tiempo (lluvia, nieve, viento, etc.). Los niños estaban de pie, por no haber lugar más que para dos bancos.

Así permanecimos hasta el 2 de abril de 1906, fecha de la instalación de esta escuela en el nuevo local, que tiene para las clases un salón de 8 metros de largo por 6 de ancho, pero sin ventanas y sin partes de revoque.

Todos los niños son indios y hablan muy poco el castellano. Viven en la mayor rusticidad que certifica su abandono o el poco cuidado que los padres se toman por enseñarles algunos modales. Inútil sería pensarlo, conociendo el estado salvaje en que han vivido y en el que hoy viven, sobre todo, respecto al manejo del hogar: que es el mismo que tenían hace cien años.

Sean de la edad que fueren, carecen de las nociones más elementales, desconocen la gratitud y el respeto bajo todas sus manifestaciones y



tienen un carácter rencoroso, indolente y desconfiado, propio del indio. Por eso el maestro tiene que soportar una lucha continua contra la desnaturalizada moral, que en hogar se encarna en el niño.

Cuanta más edad tienen, van constituyendo una masa más difícil de moldearla, un ser más costoso de encaminarle por sanos principios y con conciencia de ellos.

Para el indio, ¿qué es un maestro? Un “huinca” intruso y nada más; que viene a separarles de sus hijos por varias horas cada día, a enseñarles a no ser indios! Téngase presente que el indio es conservador por excelencia y que su educación de bárbaro, está en pugna con la que el hombre civilizado puede inculcarle.

(...) En historia, conocen nuestra bandera, su creador y el nombre de algunos ilustres padres de la patria, cuyas memorias deben constituir las reliquias para cimentar el amor a nuestra nación.

El indio no tiene apego por la tierra donde vive ni puede tenerlo siendo nómada.

El nombre de argentina para ellos, no es más que un recuerdo que lamentan; la bandera les trae a la mente el ejército, ese enemigo del salvaje, que concluyó con su vida vagabunda. Vida de oro que rememoran en los parlamentos, que la sueñan y ven alejarse a despecho de sus esperanzas.

(...) La escuela debe existir entre los indios, si se quiere que estos desaparezcan antes de ser absorbidos por el elemento civilizado que les rodea (Ponce y Funes, 1906: 645-651).

Luis Funes fue un docente que asumió perspectivas que situaron a los indígenas como salvajes, amorales, y enfrentó con impotencia los reparos de estos con la escolarización y más aún, con lo que para muchos de ellos representaba la presencia de ciertos símbolos patrios utilizados por el ejército en sus *campañas*. Sin embargo, señalaba que los únicos en asistir a la escuela eran los niños indígenas. No los chilenos ni los británicos, como él los distinguía. En el diálogo con ellos advertía –al igual que les ha sucedido a otros viajeros y docentes– su desconfianza hacia el ejército, la escuela y el maestro y ante esto, pareciera no tener más que desazón y la convicción de que la

escuela debía seguir estando allí para anticipar un proceso que consideraba inexorable: *la desaparición del indígena*. El Estado y la escuela trataron a los indígenas como pasibles de ser nacionalizados, pero en tanto no se mostraron dispuestos a “asimilarse”, fueron tratados como amenaza, a diferencia de los demás pobladores de la zona.

Cuando se refiere a los habitantes del Boquete de Nahuelpán, señala Delrio:

Los extranjeros galeses, italianos y españoles, (y) sus hijos serán considerados como argentinos mientras que para los hijos y aún nietos de quienes eran considerados como “indios que viven en tribus” esto les será muchas veces negado. Tal es el caso del episodio de desalojo del denominado Boquete Nahuelpán en las cercanías de Esquel, Chubut. Allí, mientras que a los pobladores de la Colonia 16 de Octubre, mayoritariamente descendientes de galeses, se les reconocía su pertenencia a la comunidad nacional, no obstante, esto sería denegado a los pobladores de las tierras destinadas para el ensanche de dicha colonia y que fueran entregadas al “cacique Nahuelpán y su tribu” en 1908.

Estos últimos por ser considerados como “indígenas araucanos” se los marcaría hacia 1937 como extranjeros, ladrones y como un peligro para los bienes y las personas, ordenándose su desalojo y el reparto de las tierras que ocupaban hasta entonces entre miembros de la sociedad rural local.

Un detalle interesante en este caso es que tanto los galeses de la colonia como la gente de Nahuelpán habían declarado su pertenencia argentina frente al árbitro británico en la contienda por los límites con Chile hacia principios del siglo.

En el boquete Nahuelpán había ya dos generaciones nacidas en ese territorio de Chubut luego de la entrega oficial de tierras que realizara el estado argentino. Pero estas no obtuvieron el reconocimiento de su ciudadanía, sino que fueron nuevamente marcadas como “indígenas”, y como sospechosos de representar una amenaza a los bienes y a las personas. Aquí la construcción de la otredad indígena se hacía visible contra el fondo de la explicación de la integración progresiva de los

márgenes.<sup>112</sup>

Sin embargo, como se señalaba, no todas las situaciones de instalación de escuelas en zonas mayormente habitadas por pueblos indígenas fueron similares. Pedro Ponce, maestro de otra escuela patagónica, el mismo año, tiene una experiencia un tanto diferente y dice:

Para el 25 de marzo pudo habilitarse la casa, teniendo lugar con este motivo una sencilla fiesta que resultó oportuna, amena y del agrado de todos. La totalidad de los vecinos diéronse cita para este acto, concurriendo con los hijos y no faltando sino con rarísimas excepciones.

En medio de este ambiente de gratas expansiones flameaba frente a la fachada principal del edificio nuestro pabellón azul y blanco, oyéndose más de un rumor: “Ahora sí que diremos que no estamos más en territorio chileno”.

A propósito de esto vale decir que, encontrándose esta población casi en la línea divisoria con la vecina República de Chile y que como dejé indicado es totalmente chilena, al extremo de no haber más argentino que el suscripto, ha dado margen a creer siempre que estaban cobijados bajo el suelo de su patria.

Es por todos estos principios simpática la instalación de esta escuela, que imprimirá definitivamente el sello de noble conquista, resolviendo conjuntamente los sagrados principios que encarnan su misión.

En ese día inscribí el total de niños que comuniqué, es decir 40.

Después, el 26, daba comienzo a las clases con una asistencia de 20

---

<sup>112</sup> Como relata Jorge Oriola, en 1937, *Los desalojos de Nahuelpan*: “La Reserva Nahuelpan fue creada por Decreto del 3 de julio de 1908 con pobladores reunidos por el cacique Francisco Nahuelpan y la Nación le destinó 19.000 hectáreas, ampliadas a 21.000 en 1922. En el año 1937, el Gobierno Nacional decidió dejar sin efecto ese decreto, por “la falta de hábitos de trabajo de los ocupantes de la misma, quienes viven precariamente y en el más completo abandono, acusando ausencia de trabajo metódico, orden y moral y falta de atención en el cuidado de sus haciendas, siendo elementos indeseables que constituyen un serio inconveniente para los pobladores de esa rica y próspera zona”. Se dispuso, además, trasladarlos a Gualjaina y Cushamen, y la subdivisión del campo en lotes de 2.500 hectáreas, destinados a ser adjudicados preferentemente a pobladores de la zona. Por un decreto de febrero de 1938 “se arriendan las tierras a Manuel Lastra, Ricardo Alberto Rioboó Meabe, Nicanor Amaya, Lorenzo Amaya, Gualberto Amaya, Benito Alemán, Vicente San Román, Guillermo Juan Roberts y Pedro Memphis Paggi” (Oriola, 2008: s/p).

alumnos. Posteriormente se elevó a 23.

Los escolares femeninos no han asistido sino dos, objetando los padres que la escuela es de difícil acceso para estos, cuando la distancia mínima a recorrer es de una legua. Sin embargo, lo atribuyo más al reducido tiempo que nos quedaba del año escolar, estando dispuestos a hacerlos concurrir en el próximo período.

Iniciadas las clases, adopté el horario continuo. Teniendo en cuenta el escaso tiempo a disponer, se han tratado las materias dando preferencia a los ramos instrumentales por su mediata y vital importancia. Esto no quiere decir que se hayan excluido las demás que marcan los programas, pero si se han estudiado, no han tenido por fin fijar conocimientos sino por vías de la novedad y variación de las clases únicamente.

Durante el curso se ha trabajado mucho señalándose los educandos por un regular aprovechamiento, lo que se puso de manifiesto con motivo de las clases públicas que se dieron el 23, en presencia de los padres. No faltaron amenas disertaciones alusivas a la celebración de nuestro aniversario patrio retirándose los concurrentes gratamente impresionados.

Ese mismo día clausuré las clases, siendo imposible continuar por los grandes fríos y las abundantes lluvias.

Salúdole respetuosamente (Ponce y Funes, 1906: 653-654).

Unos años más tarde, en Quila Quina, se inauguró una escuela para una población mayormente indígena. Allí las relaciones entre Estado y comunidad indígena parecieron más fluidas. En el relato del flamante director, la *colaboración con la patria* y la *asimilación a la vida nacional* de esta comunidad, derivaron en la entrega de tierras primero y en la instalación de una escuela luego:

Una escuela nacional entre los indígenas

El acto del II Consejo Nacional de Educación creando una escuela para la tribu “Curruhuinca” ha sido un gesto y una obra que la Nación, por medio de sus autoridades escolares, retribuye a la mencionada tribu los buenos servicios que en su tiempo prestara generosamente a

la patria.

No ha podido menos que complacer a cuantos sentimos estima por esos restos diseminados a una y otra parte de los Andes por la gran raza Araucana, no exenta de sus cualidades.

La tribu Curruhuinca. Cerca del pueblo de San Martín de los Andes y en ambas orillas del apacible lago Lacar, viven los sucesores de aquellas tribus mapuches (nacidos del lugar), gente buena y asimilada a la vida nacional, hoy día entregada a las faenas del campo y a la hacienda. Viven tranquilamente ocupados los hombres en sus tareas, y sus hacendosas mujeres en el cuidado del hogar y en la fabricación de sus estimadas matras, ponchos, etc. Su jefe el cacique actual es Abel Curruhuinca, persona de regular instrucción y de buen criterio, que ejerce sobre su gente una gran autoridad moral y la protege y defiende ante las autoridades nacionales. En estos últimos años consiguió del Gobierno de la Nación unas cuantas leguas de campo para su tribu y parece ser cosa segura que obtendrá pronto el título definitivo.

#### Servicios prestados a la Nación

El día 8 de diciembre de 1882 se presentaba el cacique Bartolomé Curruhuinca (padre del actual) con 18 indios de su tribu, al entonces Coronel R. Suárez, con el fin de someterse al gobierno argentino, acatando sus leyes y comprometiéndose a cooperar con sus servicios y los elementos de que disponía para la conquista del desierto. Presentóse como se le había indicado en el Lago Nahuel Huapi con 44 indios de lanza 150 entre mujeres y chusma. El día 14 del mismo mes se le pidieron 40 hombres para que sirvieran como baqueanos en las regiones desconocidas del sur y los entregó en el acto, ofreciéndose el mismo cacique Bartolomé Curruhuinca a hacer la campaña, lo que no se aceptó con el fin de que se quedara con su tribu. En los pasajes de los ríos, como en los combates con los indios no sometidos, cumplieron su deber. Prestaron buenos servicios como “chasques” para la correspondencia oficial, y los partes de los jefes de aquellas regiones, desconocidas, no siendo obstáculo las nieves que hacían los caminos intransitables. Todo esto confirmaba el coronel R. Suárez y

recomendaba a sus superiores a los indígenas de la tribu Curruhuinca. Varios años después, establecido un regimiento en el campamento de San Martín de los Andes, repitieron los mismos servicios de vaqueanos (sic), y hoy día, dicen estar dispuestos a hacerlo en cualquier momento (Armendia, 1919: 34-35).

Al relatar la inauguración de la escuela, el director destacaba su preocupación por tener bandera, cantar el himno, respetar a las autoridades. Fueron reconocidos en tanto se asimilaron y no disputaron otro reconocimiento que el del derecho a algunas tierras:

La Escuela Nacional de Quila-Quina. La llegada del Director que enviaba el H. Consejo Nacional de Educación, produjo entre los indígenas mucha alegría y alguna sorpresa, pues si bien su cacique les aseguraba que había sido creada la escuela, estaban perplejos en creerlo. Se han sentido contentos y muy satisfechos y por medio de su jefe han enviado una nota de agradecimiento al Honorable Consejo y al doctor Francisco P. Moreno, quien los ha protegido y ayudado siempre.

A pesar de que los útiles no habían llegado aún de Zapala y, en vista de ser todos los niños de primer grado, está conveniente aprovechar el tiempo e inaugurar la escuela lo más pronto posible con algunos útiles que se consiguieron en San Martín de los Andes. El señor Abenas consiguió mesas provisorias pero cómodas, y el 11 de noviembre pudo inaugurarse la escuela en la casa de madera que presta para la escuela el indígena señor Lefín, antiguo veterano de la campaña al desierto.

Como me encontrara afligido por no hallar una bandera argentina que ostentara en lo alto del edificio los colores nacionales, el cacique Abel Curruhuinca me sacó de mi apuro, prestándome una de su propiedad, que me pareció doblemente hermosa. El señor Lefín también tenía otra bella bandera y ambos las colocaban en sus casas los días patrios. Juzgué patriótico que estos buenos argentinos, en estos retirados y solitarios lugares, muy cerca de nuestra frontera con Chile, ostentaran el pabellón nacional, hermanando sus colores con los que el capricho

de las nubes forman en el lago Lacar. Los niños, de la escuela al ver bajar o subir la bandera saben invocarla con sencillas pero sentidas palabras.

El día 11 de noviembre quedó inaugurada la escuela de Quila Quina en presencia del cacique y principales de su gente, y un buen número de familias y niños: cantaron estos el Himno Nacional, pues algo sabían y se ejercitaron anteriormente. Dirigió la palabra el Director de la escuela, y los padres aconsejaron a los niños que aprovecharan del favor que la Nación les hacía: estos dieron vivas a la patria y a sus dignas autoridades.

La escuela que hasta el presente tiene matriculados cerca de 30 alumnos, contará en lo sucesivo mayor número que se establecerán en el lugar varios niños, que por hallarse lejos no pueden frecuentarla, y volverán varias familias del sur, que allí se encuentran, pues aquí tienen asegurada ya su propiedad, y sus hijos la enseñanza y educación.

Al maestro están confiados graves dolores, pero cuenta con el apoyo de estas buenas gentes que lo ayudan en la tarea escolar, pues estimo que han de ir en buen acuerdo el hogar y la escuela (Aramendia, 1919: 34-35).

Las fotografías fueron un recurso para documentar los esfuerzos de los docentes por construir adhesiones nacionales en los distintos lugares del país. Festejos de días patrios, el uso de delantales, el momento del izado de la bandera, fueron imágenes escogidas por los editores del *Monitor de la Educación Común*.



Imagen N° 34. *El delantal en las escuelas rurales de Territorios*. Escuela N° 115, Quemú Quemú, La Pampa ALEMANDRI, Próspero (1926) *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 132.



Imagen N° 35. *Enseñanza patriótica*. Escuela N° 7 de Cobres, Territorio de Andes, en Alemandri, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 150.





Imagen N° 36. *Laguna Blanca. Grupo de alumnos cantando el himno nacional*, en GALLARDO, Ángel (1920), “La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales”, *Monitor de la Educación Común* Año 38, núm. 569, reproducción de *Revista del Mundo*.

En su trabajo, los docentes ponían en juego sentidos y significados que se desplegaban en realidades diversas, en el marco de regulaciones específicas para su trabajo (Vassiliades, 2012a). Si el mandato de construir nacionalidad y homogeneidad fue un eje organizador de la política pública en educación y, en particular, una dimensión que se esperaba que estos desarrollaran a través de las actividades y de los contenidos que jerarquizaran, las realidades en las que les tocó llevar a cabo su tarea, las históricas relaciones entre pueblos indígenas o migrantes y el Estado, las peculiaridades de los territorios en los que el trabajo docente se inscribió, le confirieron rasgos que no parecen distinguirse por su homogeneidad. Puede que esta imposibilidad de construir prácticas docentes, que fueran homogéneas y produjeran homogeneidad, haya llevado a la construcción de explicaciones que depositaron en la diferencia sociocultural – frecuentemente asignada a las familias– como explicación de los límites para la tarea.

## Capítulo 4. ¿Qué educación para las alteridades infantiles?

### Introducción

Este capítulo se propone analizar las perspectivas, sostenidas en el campo pedagógico, sobre la ampliación de la escolaridad obligatoria y, en particular, los límites que se le asignaron a la educación común. En cada momento histórico se ha definido un “Otro” fundamental, que en Argentina se expresó a través de un modelo ético-nacional y social construido como superior (Juliano, 1994), fijándose una identidad social fundante y hegemónica que supuso subsumir “otras” como minoritarias, deficitarias y particulares. En el marco de luchas, disputas y consensos, en ese complejo proceso se perfiló el tipo de escolaridad para aquellos contruidos como alteridades subordinadas.

En el primer apartado se abordan los debates en torno a los rasgos que debía adquirir la escolarización pública en la Argentina, y también, cuales eran los sujetos pedagógicos para los que se pensaron y construyeron las definiciones de política educativa y las escuelas propiamente dichas. La mirada se detuvo en la forma de pensar y debatir los alcances de la educación común y la manera de dirimir los dinámicos procesos de inclusión/exclusión de los niños y niñas de distintos grupos sociales en la escuela, a partir del despliegue de normativas sobre quiénes debían ir a la escuela, qué había que enseñar y las formas específicas de hacerlas efectivas. Finalmente, la descripción de los sujetos que no lograban acceder o sostener la experiencia escolar.

En el segundo apartado se profundiza en cómo se imaginaron distintos proyectos político-pedagógicos y protagonistas, la escolaridad de aquellas infancias, definidas como “otras”, y también, cómo la experiencia argentina retomó y discutió iniciativas contruidas y apropiadas en distintos contextos nacionales: Estados Unidos, Bolivia y México. Se relevaron y analizaron los intercambios sobre las maneras que debía asumir la organización escolar en general, y en particular, en el medio rural donde se concentró la población contruida como alterna y también, donde la instalación de escuelas completas, graduadas, encontraba dificultades asociadas a las distancias, factores climáticos, como se vio anteriormente, pero también a las dinámicas sociales y productivas, que incluían traslados y a la infancia en actividades agropecuarias.

En el tercer apartado se describen y analizan algunas de las iniciativas discutidas y desplegadas para producir identificaciones compartidas por amplios grupos sociales con

los propuestos por la Nación.

En el cuarto apartado se detiene la mirada en los modos en que se presentaron a los niños, pero también a sus familias y a los docentes, relatos sobre los procesos históricos (el *descubrimiento*, la *conquista*, la independencia, la *organización nacional*, la *inmigración* y el *presente*) y sus protagonistas (*conquistadores*, *indios*, *negros*, *migrantes*, entre otros).

La escuela construida en Occidente, en términos de una institución a partir de la cual se buscó impulsar el desarrollo humano y un modo de socialización específicos de las sociedades europeas, se hizo extensiva a otras latitudes en las que –como en nuestro país– los puntos de partida eran muy diferentes.

A pesar de estas coyunturas específicas, las escuelas han asumido algunos rasgos comunes que se dirimieron en disputas más o menos virulentas. Sus formas de organización, las pautas de agrupamiento de los niños y niñas, sus propuestas de trabajo, los procedimientos para la inclusión o exclusión de los sujetos, aquello que se ha definido como correcto o incorrecto expresaron, no exentas de matices y contradicciones, las definiciones sobre los alcances y límites que se esperaba asumiera la institución escolar y la ciudadanía.

La instalación de la escuela moderna en Argentina en el marco más amplio de la consolidación del Estado nacional, propuso la incorporación masiva de niños y niñas que no habían sido construidos como sus destinatarios hasta ese momento. La organización de estas instituciones en nuestro país fue objeto de discusiones y debates que procuraron traccionar las decisiones sobre cómo debía ser la escolarización de las nuevas generaciones en diferentes dimensiones, algunas de las cuales se han documentado en este trabajo. Ciertos rasgos del sistema de educación pública obtuvieron amplia aceptación, tales como entender a la escuela como espacio clave para la difusión del patriotismo y para producir la asimilación de poblaciones heterogéneas. Otros suscitaron intensos debates, entre los que se destacaron los referidos a los alcances de la obligatoriedad, la vinculación entre escuelas y familias, los programas y contenidos a enseñar, la definición de horarios de funcionamiento, las formas de agrupar niños y niñas, la asignación o no de tareas para la casa, las regulaciones del trabajo infantil en ámbitos productivos y domésticos. Unos y otros, en muchos casos, se expresaron en normativas y reglamentos. Hubo también intercambios sobre qué educación y qué escuela para la población definida como alteridad: niños y niñas de las zonas rurales, indígenas, migrantes de distintos orígenes, presos. También para aquellos

que por su edad o sus características no fueron imaginados como destinatarios específicos: adultos, criollos y mujeres sin escolaridad.

Como se señaló anteriormente, en Argentina a fines del siglo XIX uno de los debates que se instaló refería al tipo de educación de los distintos sujetos sociales y, en particular, para aquellos contruidos como alteridades. Cabe señalar que si bien esta discusión atravesó el campo pedagógico, lo excedió ampliamente en tanto se discernía entre la ciudadanía esperada y la negada, entre las formas de organización familiar asumidas como correctas y las objetadas, entre modelos de crianza considerados adecuados y aquellos impugnados desde los discursos públicos y escolares que los construyeron como disfuncionales, entre otras cuestiones.

#### **4.1. Educación pública, ¿educación común?**

La escolaridad moderna fue presentada como una herramienta crucial para hacer frente a problemáticas de distinto tipo: la desigualdad, la heterogeneidad social y cultural, el acceso a las calificaciones para el trabajo, entre otras.

El relato de la época analizada situó a la escuela pública, de masas y obligatoria como la llave para la construcción de una sociedad más igualitaria y libre que garantizara el acceso a aquello que se presentó como el *saber ilustrado*. Como han señalado distintos pedagogos críticos, en el despliegue de los sistemas de educación se produjeron –aunque frecuentemente invisibilizado–, exclusiones. Tal como dice Dussel:

La igualdad, en un movimiento de asociación discursiva que perduraría al menos dos siglos, se volvía equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común, que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. La manera en que la escuela procesó la diversidad que recibía en sus docentes y en sus alumnos fue, salvo algunas excepciones, homogeneizarla y uniformizarla (2003: s/p).

Los modos en que la escuela moderna diseñó las normas que rigieron su funcionamiento, en que organizó los agrupamientos de niños o seleccionó los saberes a enseñar tampoco fueron inocuos ni pueden ser pensados por fuera de las perspectivas de mundo en que se inscribieron. Rockwell (2000) ha aportado a la comprensión de las

formas de organizar la transmisión formal de conocimientos, que van más allá de la escolarización formal.<sup>113</sup> En este planteo la escuela, pensada en sentido amplio, ha sido aquel lugar donde se encuentran unos sujetos (que “saben” y “conocen”, con otros que esperan poder acceder a esos saberes) y unos determinados conocimientos y herramientas considerados valiosos en un momento histórico. Estos actos en los que se forman las nuevas generaciones siempre han supuesto producción cultural e intencionalidad, y nunca han sido unidireccionales. Cada sociedad ha dirimido los modos de distribución, inclusión y exclusión en ciertos conocimientos de grupos e individuos. Algunos grupos sociales encontraron en la escuela un lugar donde ampliar sus perspectivas de mundo; y otros, contruidos como subalternos e inferiorizados, quedaron al margen de estas posibilidades, frecuentemente viviendo sus experiencias escolares como fracasos propios. En los distintos modos de organización social se han definido también los espacios para los encuentros intergeneracionales. A veces, estos se han integrado a la vida cotidiana (como la forma de aprender ciertos oficios, la transmisión de saberes en torno a los cultivos o la navegación, la crianza de los más pequeños o las formas de cocinar los alimentos) o bien han supuesto la separación tajante entre el vínculo con el saber y el saber-hacer (como históricamente lo ha hecho la escuela, pero también la formación en ciertas religiones, como veíamos anteriormente). Por último, las formas de representación del conocimiento y los lenguajes de los que se han valido para formalizarlos también han variado. La escuela occidental, europea y moderna ha sido frecuentemente tomada como modelo universal y, de hecho, se ha extendido hacia distintos lugares del mundo, desplazando y destruyendo otras “maneras de transmitir” herencias lingüísticas y culturales. Sin embargo, su expansión no ha sido lineal y los sujetos que en ella han participado han sido productores de su cotidianeidad.

En esta perspectiva, Julia (2001) indica que no existe una cultura escolar única como esfera impermeable al mundo externo. Otras tradiciones, conocimientos y prácticas cotidianas han permeado la experiencia escolar y de allí se desprende la propuesta de pensar las escuelas en plural y hacerlo en términos de “culturas escolares”.

---

<sup>113</sup> Recupera estudios sobre los procesos de formación en adivinación y navegación, por ejemplo, y señala aspectos “emparentados” con la escuela, pensada de modo genérico. Advierte que estas formas de transmisión de saberes comparten la cuestión de un lugar específico donde el encuentro con signos y herramientas es mediado por los sujetos, y en particular entre quienes ofician de conocedores y otros que procuran aprender. Advierte que en el proceso mismo de ser enseñado, se produce y se transforma el conocimiento. Lo que varía, sin dudas, es la manera de propiciar y potenciar el encuentro intergeneracional con los saberes, con las formas de hacer, con los objetos culturales.

Por esto, las escuelas de distintos países han construido, más allá del “aire de familia”, rasgos y tradiciones propias.

Tyack y Cuban (2000), intentando capturar la complejidad de los procesos de permanencia y cambio en los sistemas de educación, sostienen que las escuelas se han organizado a partir de una gramática particular, la *gramática de la escolaridad*, caracterizada por su estabilidad. Parten de una analogía con la gramática de la lengua para nombrar aquellas estructuras profundas, normas (escritas o no) y costumbres que le confieren sentido al trabajo escolar. Las escuelas encontraron, desde esa perspectiva, unas maneras de dividir el tiempo y el espacio, clasificar a los alumnos, fragmentar el conocimiento y otorgar calificaciones, que las han marcado y perduran a pesar de los intentos de introducción de cambios en diferentes momentos históricos.

Estos procesos en Argentina tuvieron algunos focos donde se concentró el debate, entre ellos, el establecimiento de la obligatoriedad. La creciente masificación de la educación primaria no supuso inclusiones plenas sino que, en ese mismo acto, se produjeron exclusiones de sujetos, perspectivas de mundo y de saberes. Como analiza Inés Dussel (2003) *igualdad y libertad* han sido entendidas de forma tal que conllevaron obediencia y exclusión. En este aspecto, la producción de exclusiones ha sido inherente a los procesos de inclusión y lo que se excluyó fue aquello identificado como diferencia negativa. La definición de que era lo inferior y *negativo* y, por ende, pasible de ser excluido fue, y sigue siendo, ética y política. En estos procesos han podido rastrearse conflictos y disputas que permitieron reconocer los sentidos que se construyeron para la “instrucción pública”, sus modificaciones con respecto a las formas escolares preexistentes, a quiénes se nombró, de qué maneras y a quiénes excluía, las posiciones de los distintos sujetos de los que se han encontrado documentadas sus perspectivas; o los modos en que se explicó aquello que se denominó “fracaso escolar” y las responsabilidades construidas al respecto.

El sistema educativo argentino se diseñó retomando iniciativas estadounidenses, primero, y francesas luego. Sin embargo, asumió rasgos específicos. En Europa se configuraron sistemas educativos duales y segmentados; en Argentina, traccionado por los procesos migratorios y por la dinámica del mercado laboral, se desplegó un sistema educativo más tendiente a proveer escolaridad común que propició la incorporación progresiva y diferenciada de amplios sectores sociales (Tedesco, 1984, 1993). Estos procesos estuvieron jalonados por conflictos y hubo varios intentos de restringir los

efectos democratizadores de la expansión escolar, segmentándola.<sup>114</sup> En la perspectiva de Juan Carlos Tedesco y Cecilia Braslavsky, el hecho de que el Estado nacional garantizara y supervisara el conjunto del sistema de educación evitó una mayor diferenciación horizontal y permitió sostener un piso más o menos homogéneo (Tedesco, 1984; Braslavsky, 1987). Ozlack (1982) sostiene que la educación primaria argentina tuvo un singular protagonismo en la construcción del Estado, erigiéndose como instancia de dominación política y fue, al mismo tiempo, quien la hizo posible.

La Ley N° 1420 “de Educación Común en la capital, colonias y territorios nacionales” fue promulgada el 8 de julio de 1884, definió y organizó el Sistema de Enseñanza Pública Nacional que abarcaba las escuelas primarias, jardines de infantes, de adultos y ambulantes, y reglamentaba el funcionamiento de los colegios particulares del mismo nivel de enseñanza. Debía comprender a los niños y niñas de entre 6 y 14 años de edad y se dividía en seis grados. Estableció la educación primaria obligatoria, gratuita, común, graduada y laica (aunque los alcances de esto último eran relativos), retomando parte de los planteos de la Ley Orgánica de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires de 1875 (Weinberg, 1984; Pineau, 1997: 23) que, en lo que hacía a la participación de la sociedad civil, había sido discutida incluso por sus impulsores.<sup>115</sup>

Los debates sobre los alcances de la obligatoriedad durante el Congreso Pedagógico de 1882 y la discusión de la Ley 1420 fueron intensos y supusieron no solo dirimir la cuestión de los costos, sino también al sujeto pedagógico que se estaba construyendo. Se trajeron a colación las experiencias de obligatoriedad escolar de otros países y de la provincia de Buenos Aires, se analizaron pormenorizadamente los discursos allí sostenidos: cuáles eran los países y provincias en los que había leyes que la regularan, cómo se sostenía financieramente el crecimiento de los sistemas de

---

<sup>114</sup> Schiefelbein y Tedesco (1996) señalan que hubo intentos de segmentación del sistema educativo argentino entre las que podemos señalar como relevantes la reforma impulsada por Antonio Bermejo durante la presidencia de José Evaristo Uriburu, en 1897; Osvaldo Magnasco, durante la presidencia de J. A. Roca, en 1898; por Saavedra Lamas, en 1916, cuando el presidente era Victorino de la Plaza.

<sup>115</sup> Esta Ley tuvo como antecedente la Ley Orgánica de la Educación en la provincia de Buenos Aires, que se presentó en 1872 y se debatió entre 1873-1875. Las discusiones más álgidas giraron en torno a la obligatoriedad escolar –su aplicación por edad, sexo y nacionalidad– que fue cuestionada por los liberales más ortodoxos. Los tipos de educación estipulados fueron: jardines de infantes, escuelas elementales, superiores o graduadas, adultos, nocturnas o dominicales, obligatorias para asilos y presidios. Se estableció el horario de funcionamiento, el método simultáneo como obligatorio para los dos primeros años de la escolaridad. Hasta la primera reforma de la ley provincial, en 1905, prevaleció un sistema educativo liberal y con tendencia a la descentralización (Pinkasz, 1993; Pineau, 1997).

educación y los obstáculos encontrados. Entre estos últimos, hubo coincidencia en que su instalación no resultaba sencilla y en que parte de los problemas residían en el poco interés que esta despertaba en la sociedad.

José Posse<sup>116</sup>, en el marco del Congreso Pedagógico, se refirió a la educación obligatoria, para lo cual realizó un recorrido histórico sobre su devenir en diversos países y una comparación con la situación nacional. En el análisis de las perspectivas sostenidas en Francia y Estados Unidos sobre la obligatoriedad escolar destacaba:

Desde luego, debo hacer notar que si en Francia y aun en los Estados Unidos la indiferencia de los padres restringe el desenvolvimiento de la educación primaria, esa indiferencia entre nosotros no es parcial, es general (sic), es pública, de uno a otro extremo (sic) de la República, y lo es en las campañas y en las ciudades: falta la iniciativa particular y falta la iniciativa del Estado. (...) No voy a hablar sobre mi palabra sino con hechos, para demostrar hasta donde llega la universal apatía de nuestro país en materia de enseñanza.

Se decretan y se establecen escuelas en provincia, más como aparato de lujo, que como institución seria y útil para resultados calculados. Los gobiernos que se ponen ese vestido de ceremonia para el público exterior (sic) son los primeros en desdeñarlo. No conozco gobernante de mi país, y sospecho que sucede lo mismo en las demás provincias, que haya bajado de las alturas a ver de cerca lo que pasa en las escuelas que decretaron.

Tengo a mi cargo el Colegio Nacional hace doce años y todavía no he estrechado la mano de ningún gobernador que se haya acercado a visitar sus clases, por saber qué se enseña y cómo se enseña, y eso que los gobernadores han tenido hijas o parientes inmediatos dentro de los claustros del Establecimiento, siendo de notar que esa indiferencia desdeñosa no solo se ha manifestado en los días ordinarios de las aulas, sino en las solemnidades de la prueba, en los exámenes generales

---

<sup>116</sup> José Posse nació en Tucumán en 1816. Fue periodista, político, ejerció como ministro, diputado y gobernador de Tucumán. Muy amigo de Sarmiento y, en algún tiempo de Paul Groussac, estuvo vinculado a asuntos educativos tales como la creación de la Inspección General de Escuelas y la fundación del Colegio Nacional de Tucumán (ex Colegio San Miguel), institución que dirigió durante más de una década.



(sic) del año escolar.

La indiferencia de los Poderes Públicos la tienen los mismos padres de familia, no como un mal, transmitido por contagio sino como un defecto de la sociedad, revelado por cada uno de los individuos. Los padres de familia no pertenecen a las escuelas ni a los Colegios (sic) por interés de esas instituciones, solo van a hacer reproches a sus directores por quejas de sus hijos, que por cierto han de tener siempre razón en la familias, siempre indulgentes, contra los profesores (Posse, 1882: 166-167).

En su perspectiva, la obligatoriedad escolar debía incluir instrucción cívica o la *enseñanza del patriotismo* aún a riesgo de que se objetase este tipo de saberes. Era la situación de los países del Río de la Plata la que hacía necesaria su inclusión:

La instrucción cívica, decíamos, debe comprender también el idioma nacional y esto que a primera vista parece ajeno a sus miras, es no obstante indispensable, dada la condición excepcional (sic) que viene creando, especialmente en el Río de la Plata, la grande afluencia de la inmigración extranjera. Convengamos que la población es una de las primeras necesidades sudamericanas, y que sus resultados solo pueden medirse por la extensión (sic) de sus beneficios. Pero la inmigración no está empero exenta de inconvenientes. Nuestros pueblos carecen todavía de aquella poderosa fuerza de asimilación que convierte al extranjero en ciudadano del país donde se radica. (...)

Entre tanto, la nación que procura atraerlos a su seno, no tienen sin embargo, potencia bastante de absorción para fundir esa variedad infinita de tendencias y caracteres distintos en la gran masa social (Posse, 1883: 174).

Estas discusiones, dos años antes de la sanción de la Ley 1420, informaban de la íntima relación que se estableció entre la instalación de la obligatoriedad escolar, la gratuidad, la formación patriótica, el supuesto desinterés social por la escolaridad –de funcionarios y padres de familia– y la preocupación incipiente por la afluencia masiva de inmigrantes. A diferencia de la atención otorgada a la educación de la inmigración, la

educación de la infancia indígena no aparecía como urgencia, aunque pueden rastrearse referencias a este tema tanto en los debates públicos como en algunas disposiciones.

Las Declaraciones del Congreso Pedagógico Internacional (1884) en su primer apartado se pronunciaban sobre la situación de las escuelas rurales, señalando:

c) Ese principio [mínimo de instrucción obligatoria para los niños de seis a catorce años] solo puede hacerse rigurosamente efectivo en las localidades donde existan escuelas comunes, dentro del radio que al efecto se designe según las circunstancias y costumbres de cada localidad.

d) Aún dentro de ese radio, la ley debe dejar a los padres o tutores la facultad de dar a sus hijos o pupilos el mínimo de instrucción obligatoria en las escuelas comunes, en las escuelas privadas, o en el recinto del hogar (Berra, Pena, Urien, Ramírez y Uriarte, 1884: 615).

En los primeros artículos de la Ley 1420 se establecieron los alcances de la obligatoriedad y se definió qué se entendía por *común*. El primero estableció como único límite para los destinatarios su edad: “Art. 1: La escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad” (Ley 1420).

En los siguientes se estipulaban los ámbitos donde se podía hacer efectivo su cumplimiento –*escuelas públicas, particulares o en el hogar de los niños*–, los medios para garantizarlo, incluyendo el recurso a la fuerza pública en el artículo 4°. Los contenidos a impartir en los diferentes ámbitos no eran objeto de matices o diferenciaciones: el *mínimo de instrucción obligatoria* (art. 7°).

La obligatoriedad de la educación básica, entonces, no parecía factible en los parajes más lejanos ya que no cubrían un mínimo de densidad poblacional. A esto se agregaban divergencias en torno al interés que podrían tener los pueblos indígenas y debates sobre las posibilidades efectivas de que transitaran la escolaridad, cuestiones sobre las que no hubo coincidencias entre educadores de amplia trayectoria en la época. Algunos consideraban que los niños indígenas no irían; otros, en cambio, que eran los únicos en condiciones de sortear las distancias debido al uso temprano del caballo como medio de transporte:

El niño del indígena que es el que principalmente poblará las escuelas de la zona cordillerana del Chubut, es un muchacho sumamente hábil para el caballo, acostumbrado desde muy chico, al punto que en las correrías para las boleadas de los guanacos, él da muchos mejores resultados que los adultos. De modo que la distancia de cinco kilómetros es para esos niños un juguete (Díaz, 1911: 89-90).

Los debates giraron también en torno a los modos más o menos compulsivos de hacer que los niños y niñas asistieran a la escuela. También se discutieron las maneras de hacer efectiva la presencia de las escuelas en los lugares más apartados, empobrecidos e inaccesibles del país y tomaron especial ímpetu en el marco del debate y sanción de la ley Láinez que propició la creación de escuelas nacionales en las zonas rurales de todo el país.

La ampliación de la cobertura escolar comenzó a tener lugar a partir de la segunda mitad del siglo XIX, cuando se conjugaron iniciativas estatales y un marcado aumento de la población urbana. A partir de 1905 se registró un segundo momento de expansión de la matrícula, asociado a la mayor disponibilidad de oportunidades escolares que produjo la promulgación de la Ley Láinez (N° 4874), reglamentada en febrero de 1906.

El diagnóstico esbozado al momento del tratamiento parlamentario de la Ley Láinez destacaba que el problema a resolver era el analfabetismo y este aparecía como un fenómeno que afectaba diferencialmente a las zonas rurales. La iniciativa contemplaba la intervención del gobierno nacional en la educación de *la campaña* con una propuesta educativa restringida en la cantidad de años –eran escuelas de 4 grados– y se atenían al mínimo de contenidos que la Ley 1420 había definido para las escuelas ambulantes y de adultos.

Palacio<sup>117</sup>, durante la presentación en la Cámara de Senadores argumentaba a favor de la iniciativa de Manuel Láinez:

Las escuelas que se crean por este proyecto son, en su esencia, modestas, e irán a las campañas de las provincias y, como uno de sus artículos lo dice, a aquellos mismos puntos en que el analfabetismo se haya hecho más notable. De manera pues, que de esta clase de

---

<sup>117</sup> Dámaso E. Palacio (1855-1910) fue abogado, decano y rector interino de la Universidad Nacional de Córdoba, gobernador en dos ocasiones de la Provincia de Santiago del Estero (1898-1901 y 1908-1910), electo Senador en 1902, lugar desde el que defendió activamente la sanción de la Ley Láinez.

establecimientos, en que reducimos a lo mínimo posible la instrucción a dar en ellos, quedan excluidas las capitales de esas provincias y solo irán a las pequeñas agrupaciones lejanas de los focos de cultura, llevando hasta allá la palabra de la enseñanza nacional, y donde la necesidad las impone como un hecho irretardable (Palacio, en Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores, 1905: s/p).

Surgida en un contexto social y político diferente al de la sanción de la Ley 1420, algunos análisis señalan que propició la gestación de “un sujeto pedagógico subalternizado en relación al sujeto universal de la ley 1420” (Arata y Ayuso, 2007: 31). La diferenciación entre ámbitos rurales y urbanos ya había comenzado a implementarse unos años antes, cuando se estableció que el artículo 12 de la Ley 1420 fuera modificado por un decreto presidencial que indicaba: “El mínimun de enseñanza obligatoria para las escuelas ambulantes y de adultos, fijado por la ley de 8 de julio de 1884, comprenderá también a las escuelas rurales de los centros menos poblados, dentro del territorio de la Capital o en territorios nacionales” (Linares, 2007: 40).

Así se profundizaba y amplificaba la distinción entre escuelas urbanas y rurales:

A pesar de los esfuerzos por inscribir el sujeto pedagógico de la Ley 4874 como un desprendimiento de la trama discursiva de la Ley de Educación Común, este es desplazado por la intermediación curricular reducida, y la construcción de un sistema de formación de maestros por fuera del normalismo (Arata y Ayuso, 2007: 31).

La infancia urbana, blanca y asimilada, según lo previsto, tendría acceso a escuelas y a propuestas curriculares completas; la infancia rural, criolla, indígena o migrante, bárbara o primitiva, accedería a una escuela breve, con énfasis en la nacionalización y en la vinculación de los sujetos al trabajo manual. También refería a la formación de los maestros para cubrir las necesidades de estas escuelas de creación.

Más de diez años después de sancionada la ley Láinez, Ángel Gallardo, que dirigiera el Consejo Nacional de Educación entre 1916 y 1922, analizaba el panorama destacando las persistentes dificultades para expandir la escolaridad en el interior del país, en estos términos:

Al recorrer esas vastas soledades en medio de dificultades de todas las clases y aún de peligros, pensaba en los teorizadores de la lucha contra el analfabetismo, que cómodamente arrellenados en su modesta escuela lejana! Milagro que he contemplado siempre butaca y provisto de un censo y una tabla de Pitágoras, se dedican a hacer todos los cálculos del número de escuelas que se necesitan para ubicar a todos los niños en edad escolar.

Medio millón de analfabetos a 100 niños por escuela, dice el teórico que no ha enseñado en su vida más que sus dientes, requieren 5000 escuelas: escribe después en un papel, “Creáanse 5000 escuelas” y exclama: “Eureka, el problema del analfabetismo está resuelto”.

Si el Consejo no consigue crear tantas escuelas como el teorizador metropolitano escribió en su papel, proclama airado el fracaso de nuestra administración escolar. ¡Cómo se conoce que nunca han visto por sí mismos esos teóricos, cuyo espíritu se alimenta chupando estadísticas, el milagro que significa el funcionamiento de (sic) con los ojos nublados de emoción, por el esfuerzo de buena voluntad que representa la asistencia de los alumnos que acuden de a dos o tres en un caballo, y el sacrificio que hacen los maestros sepulcrando su juventud en un desierto para servir a la causa de la cultura movidos por la noble vocación y un ferviente entusiasmo patriótico (Gallardo 1920: 114-115).

Otro interrogante que se formulaba era quiénes habían sido los que accedieron a la escuela y los motivos que impedían la asistencia escolar. Con un compromiso en la construcción de la información estadística confiable y comparable entre jurisdicciones, y al mismo tiempo consciente de las dificultades a sortear, señalaba:

¿Por qué es tan pobre nuestra estadística escolar? Lo que le hace falta, es cohesión, acción común, una dirección que uniforme su labor para conocer todos los factores que pueden ofrecer una mejor orientación para el mejor provecho de los fines escolares.

Hemos comprobado que la mujer se inscribe menos que el varón en la escuela; el mismo fenómeno se produce respecto al niño extranjero: la

inscripción de este es, como término medio, 42,76 por ciento cuando es del 56,28 para el educando argentino.

¿Será realmente así y en la proporción mencionada, el alfabetismo de los primeros? Si estuvieran en mis manos ciertas investigaciones y no se opusiese la mentada autonomía provincial, descubriría buen número de escolitas particulares-extranjeras clandestinas, que viven a plena luz del sol argentino, pero en la sombra de un pensamiento ruso o de alguna otra nacionalidad: Entre Ríos, por ejemplo, no indica más que el 49,48 por ciento de los niños extranjeros en las escuelas, cuando el índice respecto a argentinos, es de 57,95 por ciento; Santa Fe: argentinos inscriptos, 51,07 por ciento; extranjeros 32,76 por ciento; Tucumán, 67,73 por ciento argentinos y 49,57 extranjeros. Hay una seguridad: el niño extranjero, con relación a su cifra en edad escolar, se inscribe mucho menos en las escuelas conocidas; es un mal que el Consejo Nacional no puede contrarrestar, acaso puede intervenir y vigilar el cumplimiento de las leyes provinciales! (...)

¿Faltan escuelas? No se ofrece día que el Consejo no abra alguna. Lo que apremia combatir es la desidia de muchos padres; también la indolencia de muchos maestros (Gallardo, 1920: 148-149).

Las decisiones de política educativa de las primeras décadas del siglo XX consolidaron la construcción de iniciativas escolares diferenciadas para los niños y niñas que habitaron en las zonas más alejadas en un momento en que, como se señaló en el primer capítulo, se intensificaba la preocupación por la *argentinización* de la población nativa y migrante, vista como amenaza potencial para muchos funcionarios e intelectuales de la época. La infancia alterna fue urbana y rural, pero no objeto del mismo tratamiento. Estos procesos se sostuvieron en el tiempo más allá del período analizado<sup>118</sup> y a casi tres décadas de la sanción de la Ley Láinez, en uno de los informes confeccionados por los directivos de una escuela se relataba:

El día 7 de Marzo de 1935, llegaron al paraje denominado km 60 del

---

<sup>118</sup> Este informe corresponde al año 1935, año que excede al período analizado. Se lo ha incluido porque se entiende que su construcción responde a preocupaciones y periodizaciones definidas desde el objeto de estudio. Esta fuente es considerada especialmente valiosa para mirar la larga sombra de los procesos de institucionalización de la obligatoriedad escolar.

F.C. de Colonia Baranda, el Sr. Fernando del Valle Wilson y su esposa Sra. Adelia Capocci de del Valle, quienes venían nombrados para desempeñar los cargos de Director y maestra de la Escuela Nacional N° 245 del Chaco, creada por el CNE, el 5 de octubre de 1934.

Grande fue la sorpresa de ambos por cuando vieron el edificio que se había aceptado como local escolar. Tratábase de un viejo pesebre que en sus mejores tiempos había servido de alojamiento al caballo de carrera de Don Luis Vallejos y a su cuidador o “compositor”, y que su dueño cediera gratuitamente para el funcionamiento de la escuela. (...) A pesar de todos los inconvenientes el día 11 del mismo mes se iniciaron las clases con dos secciones de primer grado inferior, llegando la inscripción en el transcurso del año a sesenta alumnos, algunos de los cuales debían recorrer largas distancias para llegar a la escuela.

El régimen de vida en aquella escuela era de lo más primitivo y rudimentario; más del 95% de los pobladores era analfabeto, y vivían en ranchas y chozas miserables (Valle Wilson y Capocci, 1935: s/n).

Sobre los alumnos se señalaba:

Ninguno habla bien el castellano, y algunos ni lo entienden, pues en sus hogares se habla el guaraní.<sup>119</sup> El vecindario está formado por gente buena y sumisa, pero pobrísima, ignorante, haragana e indolente hasta la exageración. (...) En medio de tal ambiente es donde desarrolla su acción esta escuela, en la que nos vemos obligados a vencer dificultades de toda índole, no solamente para enseñar a nuestros alumnos lo que es la vida civilizada, si no para hacer nosotros algo que a ella se parezca (Valle Wilson y Capocci, 1935 s/n).

---

<sup>119</sup> Presentadas estas imágenes, la doctora Teresa Artieda, especialista en estas temáticas abocada especialmente al trabajo sobre la zona del Noreste, refirió que en esa Colonia no se habla guaraní sino qom, dato por demás interesante a los efectos del análisis que se viene realizando.



Imagen N° 37. *Escuela N° 245* (1935), Biblioteca Enrique Banchs, Archivo Escuelas Láinez, Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales, en Biblioteca “J. V. González” del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

Edificios muy precarios, población que no hablaba castellano y que fue descripta con atributos que tendieron a generalizarse sobre sus lenguas, actitudes y otras cuestiones que aunque se vieran, no se destacaban, como la extrema pobreza. Acompañaban este relato dos fotos que se enviaron como parte del informe, sacadas con ocho meses de diferencia. La primera mostraba la *escuela rancho* y los niños pobres, desaliñados, junto a su docente.





Imagen N° 38. *El mismo alumnado 8 meses después* (1935), Biblioteca Enrique Banchs, Archivo Escuelas Láinez, Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales, en Biblioteca "J. V. González" del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

La segunda foto ilustra lo que la escuela ha producido: niños y niñas con el pelo arreglado, delantal y formados junto al mástil... En definitiva, contruidos como alumnos.

Con la instalación de la Escuela Nacional, las reuniones cambiaron de fisonomía ya que en ocasión de las efemérides patrias, aniversarios históricos, iniciación y clausura de los cursos, etc. el personal docente invitaba al vecindario a congregarse, realizándose, luego del acto escolar, almuerzos populares, juegos y bailes, que se celebran en alegre camaradería. Allí fue donde la mayor parte de los vecinos entonaron por primera vez el Himno Nacional, se acostumbraron a quitarse el sombrero cuando las circunstancias lo requerían y por las observaciones que los maestros hicieron a sus alumnos, aprendieron que era incorrecto tomarse con brazos y piernas de lo primero que hallasen a su alcance, y que al hablar debían hacerlo en voz alta, clara y mirando la cara de su interlocutor.

Pero si grande fue la transformación operada en la población adulta, mucho más lo fue en la población infantil.

Aquellos niños de 6 a 16 años que llegaron en 1935 con aspecto de gacelas asustadas, a los cuales era imposible hacerles pronunciar tres palabras seguidas o comprender una frase, cuya indumentaria y cuyo aseo causaban compasión, habían cambiado fundamentalmente tanto en su aspecto como en sus modales, desenvoltura y expresión.

Sus cabellos, antes hirsutos y enmarañados, habían sido dominados; sus pringosas y deshilachadas vestimentas por lo menos se disimulaban bajo el guardapolvo blanco; se hicieron más locuaces y comunicativos y en sus rostros apareció la sonrisa.

Si al principio era imposible conseguir que recitasen una estrofa en público, en el ambiente escolar tomaron afición a la declaración y alcanzaron a interpretar números de conjunto con una naturalidad y una perfección admirables.

Aprendieron a cantar, a organizarse en sus juegos, a realizar marchas y ejercicios gimnásticos, y su comprensión e inteligencia se desarrollaron en forma progresiva, a medida que la acción de la escuela iba infiltrándose en el ambiente del pueblo.

Hoy cuando algunos de nuestros ex alumnos (muchos ya casados y con hijos) nos visitan, no pueden menos que recordar emocionados lo que era el alumnado en los primeros años de funcionamiento de nuestra escuela, asombrándose ante la diferencia entre lo que ellos fueron y lo que son los actuales educandos (Valle Wilson y Capocci, 1935).

Los cambios que la escuela esperó producir fueron muchos, abarcaban tanto a la población infantil como a los adultos. Comprendían el idioma, y también la forma de hablarlo y sus tonos; las formas de vestirse y de interactuar entre niños y con los adultos. El antes y después de la escuela debía ser impactante.

Las dificultades fueron descritas en términos de provisión de recursos y de las características sociales y culturales de los estudiantes. La responsabilidad pública llegaba hasta la instalación de la escuela y la dotación de los docentes. Una vez cumplida, era una perspectiva extendida que la posibilidad o no de los niños de sostenerse en las escuelas estaba dada por factores ajenos a esta: características individuales, de las familias, vicios o costumbres del lugar y, eventualmente

adversidades climáticas. El discurso instalado indicaba que el fracaso escolar se debía a cuestiones patológicas individuales, a características personales (haraganería o indolencia) y no a las profundas desigualdades y diferencias culturales.

El significativo educación pública remitió a sentidos diversos: para algunos, la dimensión de la obligatoriedad era su atributo central; para otros, lo fue proveer a todos de un mínimo de conocimientos; para algunos, en cambio, el énfasis estuvo en su referencia a la construcción de lo común. Si bien existieron acuerdos en torno a la importancia de proveer educación pública, esto no implicó necesariamente posiciones únicas sobre las formas de hacer cumplir la obligatoriedad, los alcances de la escolaridad común, sus formas organizativas, los contenidos a enseñar en los distintos lugares del país. Hubo, en cambio, mayores consensos sobre los resultados que se esperaban: niños, niñas, jóvenes identificados con los ideales de la nación y con un repertorio cultural que se erigió como valioso y que se esperó fuera dominado por el conjunto de la ciudadanía. Esto derivó en diversas posiciones sobre las formas que debía asumir la escolaridad de las infancias rurales, migrantes e indígenas, que se analizará en el próximo apartado.

#### **4.2. Escuelas fijas, ambulantes, internados... Debates sobre la escolarización de la infancia rural, indígena o migrante**

La preocupación por la educación en zonas rurales se articuló, en muchos casos, con la educación para la infancia alterna. Las dificultades para llegar a los distintos puntos del territorio, especialmente la preocupación por la educación en zonas de baja densidad demográfica, eran señaladas por funcionarios de diverso rango, pedagogos y periodistas. El campo debía ser poblado, pero además *arrancado de la ignorancia* y para eso era preciso escolarizarlo. Al mismo tiempo, fue recurrente la concepción de las ciudades como ámbitos que irradiaban *civilización* y el campo, por el contrario, arrastraba a la *barbarie*.<sup>120</sup>

<sup>120</sup> La antinomia “civilización o barbarie” se inscribe en los postulados de la Generación del 37 que además de Domingo F Sarmiento integraron Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi, Vicente Fidel López, Miguel Cané y José María Gutiérrez, y fue acuñada y elegida por Sarmiento como subtítulo de su obra *Facundo*. Rosa señala que Sarmiento realiza una “operación etimológica” (1986: 130) en la que troca la idea de civilización ya no como pertenecientes a “nuestra ciudad” sino como atributo de los extranjeros, en particular europeos y estadounidenses y lo bárbaro, ya no como lo “extranjero” sino como lo autóctono. Sarmiento entendió que la nueva nación que debía fundarse tenía que promover el avance del “progreso” entendido como ciencia, racionalidad y urbanidad por sobre la naturaleza, asociada al desierto (Verardi, 2013: 53).

En el periódico *La Educación* se publicó una carta del Sr. Zubiaur<sup>121</sup> dirigida al ministro de Hacienda e Instrucción Pública de la provincia de Entre Ríos, Tomás Gilbert, que llevaba por título “El mejoramiento de las escuelas rurales sería la obra más útil a que pudieran atender los gobiernos y filántropos”, a partir de la cual el periodista Baldwin hizo una nota que publicó el *Monitor de la Educación Común* que se sumaba al reclamo que allí se realizaba y expresaba la necesidad de:

insistir sobre este importante tópico, contrayendo sus estudios a investigar los medios de disipar las sombras de la ignorancia, poniendo en práctica para ello recursos que hasta ahora no se han empleado. El mal requiere un remedio enérgico, para el cual son ineficaces los elementos hasta ahora empleados y los que parece estar dispuestos a emplear la mayor parte de los gobiernos de provincia (Díaz y otros, 1888: 677)

Se presentan a continuación, en primer término, las perspectivas que se sostuvieron en Argentina sobre la educación indígena y en otros países americanos que se perfiló como campo con características y discusiones propias. Los debates sobre el tipo de escuelas para las infancias alternas, indígenas y migrantes, que se dieron en distintos países de América Latina retomaron experiencias estadounidenses y europeas para analizar las definiciones a tomar en torno al tipo de establecimientos y educación deseables para estos pueblos. El derrotero de estas experiencias no fue similar pero en distintos países, hubo búsquedas en el mismo sentido.

#### **4.2.1. La escolarización de la infancia rural indígena y migrante en la Argentina**

En Argentina, las discusiones sobre el tipo de educación para la *campaña* también arrancaron tempranamente ya que, a pesar de los recientes procesos de urbanización, el porcentaje de población rural era muy elevado a fines del siglo XIX.<sup>122</sup> En el Congreso Pedagógico de 1882 algunas disertaciones giraron en torno a los modos de proveer

<sup>121</sup> José Zubiaur (1856-1921) hizo sus estudios secundarios en Concepción del Uruguay y la universidad en Buenos Aires, donde se graduó y luego se doctoró en Derecho. En 1886 fundó la revista *La educación*. Fue rector del Colegio de Concepción del Uruguay (1892-1899), inspector general de Escuelas y Colegios Normales. En 1906 realizó un viaje por las costas de la Patagonia en el que realizó un relevamiento de la situación escolar. Entre sus recomendaciones se encontraba la de crear cuatro escuelas normales para maestros rurales en la zona (Caviglia, 2011).

educación a los parajes más apartados. Allí hubo algunas controversias en torno al tipo de escuelas que era conveniente instalar, la cantidad de niños y niñas en edad escolar que eran pre-requisito para la apertura de una escuela y los contenidos a trabajar en estas zonas, aunque este último tema no fue tratado en profundidad. Las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX se vieron recorridas por múltiples debates en torno a dónde fundar escuelas, cómo dotarlas de mobiliario y útiles que llegaran en condiciones, los alcances que debiera tener la escolaridad y cómo entablar un vínculo fructífero con una población que distaba de la esperada para la escuela. Uno de los primeros problemas que enfrentaron fue la movilidad de la población que se trasladaba a través del territorio, en función de sus actividades productivas. Así la discusión sobre la conveniencia o no de promover escuelas fijas o ambulantes era un tema de debate, donde las posiciones resultaban encontradas. La discusión sobre los *tipos de escuelas* deseables para la población rural inicialmente no se circunscribió a la población indígena, aunque esta apareció frecuentemente mencionada por inspectores y docentes. Iniciado el siglo XX, construidos los indígenas ciudadanos argentinos, sí comienzan a discutirse los tipos de escuelas considerando específicamente estas poblaciones.

Las posiciones fueron divergentes con respecto a la conveniencia o no de sostener diferentes tipos de escuelas. Uriarte era partidario de propiciar la creación de escuelas ambulantes para atender situaciones específicas; Pena difería en algunos tópicos:

Dr. Uriarte: Que el medio de difundir la enseñanza en las campañas sea por escuelas ambulantes, según el tipo de las de Dinamarca, o por institutos de internado donde se dé educación a los niños de distritos lejanos, donde no pueden llegar los maestros ambulantes, con la condición de que el personal docente se renueve de año en año.

Dr. Pena: Allí [en los países nórdicos] esas escuelas desempeñan su misión en pequeños villorios, porque en aquellas regiones, como lo hacía notar el mismo Dr. Uriarte, la inclemencia del clima ha sido la causa de la creación de escuelas ambulantes (Monitor de la Educación Común, 1884: 91-92).

---

<sup>122</sup> Tal como se señalara anteriormente, entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del XX, la población se incrementó aceleradamente. En 1869, el censo registró 1.700.000 habitantes y en 1914, 7.900.000. Esto coincidió con un rápido proceso de urbanización, que se expresó en que en 1869 el 28,7% de la población fuera urbana y, en 1914, el 53% vivía en las ciudades, con una gran disparidad entre las distintas regiones.

Las deliberaciones incluyeron temas como la cantidad mínima de alumnos para abrir una escuela en los parajes rurales –la primera versión de resolución del Congreso requería 30 niños en edad escolar y luego se acordó en que era necesario que hubiera 25 alumnos potenciales– y también se enunciaba la cuestión de definir contenidos mínimos para la educación ambulante o de adultos: “La comisión se decide por las escuelas fijas porque cree que estas son las que permiten establecer un servicio regular en la administración escolar; son susceptibles de vigilancia en todo momento y no privan al alumno de la saludable influencia de la familia” (Monitor de la Educación Común, 1884: 93).

La Ley 1420 recuperó estos debates del contexto internacional y del Congreso Pedagógico sobre la construcción de escuelas para poblaciones dispersas y, muchas veces, se trasladaban siguiendo ciclos productivos. En su articulado indicaba:

Art. 11: Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria: –Uno ó más Jardines de Infantes en las ciudades, donde sea posible dotarlos suficientemente. –Escuela para Adultos en los cuarteles, guarniciones, buques de guerra, cárceles, fábricas y otros establecimientos donde pueda encontrarse ordinariamente reunido un número cuando menos de cuarenta adultos ineducados. –Escuelas ambulantes, en las campañas donde por hallarse muy diseminada la población no fuese posible establecer con ventaja escuelas fijas.

Art. 12: El mínimun de enseñanza para las escuelas ambulantes y de adultos comprenderá estos ramos: lectura, escritura, aritmética (las cuatro primeras reglas y el sistema métrico decimal), moral y urbanidad; nociones de idioma nacional, de geografía nacional y de historia nacional; explicación de la Constitución Nacional y enseñanza de los objetos más comunes que se relacionan con la industria habitual de los alumnos de la escuela (Ley 1420).

Ernesto Bavio<sup>123</sup>, describía la iniciativa de escuelas ambulantes fundadas por la

---

<sup>123</sup> Ernesto Bavio egresó de la Escuela Normal de Paraná; presidió el Consejo Provincial de Educación de Entre Ríos (1892-1896) y luego fue inspector de Educación Primaria del Consejo Nacional de Educación.

Municipalidad en Villaguay, Entre Ríos, donde a principios de 1886 se inauguraron y desplegaron los planes que para ellas tenían:

En cada establecimiento hay dos divisiones, superior e inferior: se establecerán otras así que las circunstancias lo determinan. Mientras una de las clases citadas recita, la otra se ocupa en ejercicios gráficos en las pizarras o cuadernos. Cierta género de recitaciones son, porque su naturaleza lo requiere, simultáneas en ambas secciones, tal como la enseñanza oral sobre la utilidad de ciertas plantas y la manera de cultivarlas. Es evidente que estas lecciones orales dan amplio lugar para el mejoramiento del lenguaje de los alumnos (Bavio, 1886: 208).

Esta iniciativa fue recuperada de la experiencia estadounidense en la que se había diseñado un sistema de escuelas ambulantes que funcionó, según se describe en el relato de Bavio, para dominar las grandes extensiones del territorio: “En carros cómodos y fácilmente transportables instalaron un arsenal de útiles y un competente maestro y dando a cada uno de estos un égido a recorrer, un mes aquí y otro mes allá y otro acullá, empezaron a desparramar la luz de las ideas donde la naturaleza parecía oponerse” (Bavio, 1886: 207).

Las diferencias entre la experiencia estadounidense y su versión argentina fue la escasez de recursos para sostener la infraestructura adecuada y la disponibilidad de útiles para el trabajo. En un informe que recogía este debate, Díaz expresaba:

El Sr. Fernández dice que con todos sus defectos, la institución (escuelas ambulantes) puede ser beneficiosa en ciertos puntos, donde por ser movable la población, no sea posible la existencia de las escuelas fijas. Que en su sección, cree que es la forma más expeditiva para dar alguna instrucción á los indios de la colonia Las Palmas (Chaco), que por el género de vida que llevan y la naturaleza de los trabajos á que se dedican, son nómades y cambian de lugar frecuentemente (Díaz, 1891: 80).

Lucero volvía a estar en desacuerdo con la propuesta de instalación de escuelas móviles, señalando que “es de mayores conveniencias dar al territorio las escuelas fijas

que necesita con urgencia” (Díaz, 1891: 81).

Desde la Inspección General de Territorios, a principios del siglo XX, se procuraba instalar “escuelas ambulantes” o de “cuatro estaciones” para atender el *problema aborígen*.

Si no se optaba por las escuelas móviles, la otra posibilidad considerada era el establecimiento de internados o escuelas albergues que fijaran a la población a un territorio. En los debates producidos hacia fines del año 1906 entre los inspectores de los Territorios Nacionales que supervisaba Raúl B. Díaz, en relación a la fundación de un internado, aparecieron discusiones que permiten reconocer diferentes perspectivas.

Los inspectores Martínez y Arancibia eran quienes promovían la creación de un internado y argumentaban que no implicaba replicar las instituciones del Medioevo.

El Sr. Lucero manifiesta que está en completo desacuerdo con la institución, cuya historia hace demostrar que no ha de dar los resultados que de ella se esperan. Por otra parte, dice, en el Neuquén no ha de poder siquiera ensayarse por falta de locales y recursos.

El Sr. Arancibia señala que el sistema tutorial propuesto no es el internado que el Sr. Lucero fustiga. Por el que la Comisión propone no se alteran casi la vida de la familia del alumno con sus ocupaciones y trabajos, juegos, recreaciones y la libertad necesaria para no hacer de él una casa de reclusión. Y ha de ser con preferencia para niños indígenas, a los que es necesario educar de alguna forma, haciéndoles conocer de cerca la vida de los hogares civilizados (Díaz, 1911: 70-71).

Nuevamente para algunos la forma de propiciar la asimilación era alejarlos de sus propias pautas culturales y tratar de sostenerlos la mayor parte del tiempo fuera de sus comunidades. Para otros, la escuela no los tenía como destinatarios habituales.

Lucero no estaba de acuerdo con la iniciativa y objetaba: “la palabra indígena es muy de efecto, aunque estos no vayan a las escuelas, como en verdad sucede” (Díaz, 1911: 71).

Ya iniciado el siglo XX, el propio Díaz describía las características de las familias pastoras del sur –indígenas y chilenos– y los límites que encontraba la escuela para expandirse entre ellos. Por un lado, el problema a tratar, en su perspectiva, era que las



formas de organización de estas familias pobres suponían la itinerancia. Por otro, aparecía la cuestión del tiempo en que las familias requerían de sus hijos para sostener sus economías domésticas y las dificultades para acompañar la escolaridad de cuatro años tal como estaba pensada en los centros urbanos. Finalmente, se expresaba en su relato otra preocupación: la movilidad de la población y la dificultad de construir escuelas fijas que no quedaran despobladas con el correr de los años.

Raúl B. Díaz reseñaba sus viajes como inspector por los Territorios Nacionales del Sur y daba cuenta de la complejidad con la que se encontraba:

Veranadas e invernadas. Escuelas fijas e inestables. La escuela intensiva como aspiración del estado.

A fines de abril, cuando los primeros días fríos y las primeras nevadas anuncian la venida del invierno, nótase el principio de un gran movimiento en toda la cordillera, desde el río Barrancas hasta el lago Nahuel Huapí, gran número de familias, próximas al cordón de los Andes, marchan con sus animales caseros y ganados hacia los mejores y más abrigados campos del este; las menos, las resueltas a invernar en algunos valles y cajones, techan de prisa sus ranchos y van y vienen de Chile acopiando provisiones. La gran masa errante, pastora, permanece en los faldeos orientales de la precordillera hasta octubre, ocupando por lo general, los ranchos y corrales miserables donde vivió el año anterior: tal es la invernada.

En octubre, cuando el clima se templó y la espesa capa de nieve, al derretirse quita a los quebrados su mortuorio aspecto (...) la masa errante retorna hacia occidente, hacia las principales fuentes de la vida, con todo, sin dejar más huellas que los campos talados y las moradas solas. (...) Tal es la veranada.

Una ley natural de carácter geográfico imprime estos dos movimientos de flujo y reflujo, en la mayoría de la población chileno-argentina, sin tierra propia; y lógicamente la escuela si ha de llenar su misión civilizadora, lejos de contrariar dicha ley debe obedecerla, acompañando los dos movimientos étnicos.

Algunas escuelas, pues en vez de permanecer fijas, deberán funcionar cinco meses en la veranada y otros cinco en la invernada, previo y

atinado establecimiento de dos estaciones bien provistas de material. Si una ley de la vida arrebatara los niños a la escuela, esta debe ir hacia ellos.

Otro hecho peculiar del Neuquén, merece atención. Como ese territorio no recibe inmigración y la población vegetativa, por sí sola, no renueva en muchos puntos la población escolar cada dos años, despuéblase la escuela o no recibe los mismos alumnos si ofrece cursos nuevos.

Si ella fuera intensiva, es decir, si en dos años sacara al pobre campesino del estado analfabeto y le diera el máximun de conocimientos útiles a la vida que ha de llevar, ¿qué objeto tendría la existencia prolongada de la escuela en estos puntos? Sería gravosa para el estado y perjudicial para la familia pobre que necesita la ayuda de sus hijos en el trabajo diario (Díaz, 1911: 1236-1237).

Este inspector advertía las dificultades para convocar y sostener la asistencia a escuelas pensadas para estudiantes de las ciudades en zonas en que las lógicas familiares y productivas eran muy disímiles. Imaginó, a diferencia de otros inspectores del momento, otras formas de organización y también, otras temporalidades para la escolaridad:

Tres tipos de escuelas diurnas requiere, pues el Neuquén; la escuela fija, llamada a desarrollarse en las principales poblaciones: la inestable que cada dos o tres años irá a la caza de los analfabetos por las incipientes poblaciones fijas y la que acompañaría a la población errante, en su doble movimiento de veranada e invernada (Díaz, 1911: 1236-1237).

Otra cuestión que se articulaba al debate sobre el carácter fijo o móvil de las escuelas fue sobre la propuesta educativa y sus destinatarios, análisis que se hizo mirando y comparando con la experiencia educativa para los indígenas estadounidenses: “Nuestras escuelas para indígenas como las de Collón-Curá y Cushamen, sin chacra ni hogar, donde prevalece la instrucción teórica, están muy lejos del modelo americano. La única ventaja es, tal vez, la mezcla del niño indio con el blanco” (Díaz, 1911: 125).

Díaz, desde su experiencia y de haber visto la estadounidense, tomaba partido por *asimilar* a los indígenas y no *segregarlos*. Entendía que optar por su aislamiento colisionaba con los principios de igualdad y justicia. La escuela, en su perspectiva, tenía sentido no solo para sus estudiantes sino también para el conjunto de las poblaciones. Como se señaló anteriormente, hubo quienes pensaron que los indígenas recibirían educación por el solo hecho de desempeñarse en casas de familia o en el ejército; otros que debían asistir a espacios educativos sostenidos por congregaciones religiosas que los evangelizarían; y otros, que lo óptimo era que asistieran a escuelas públicas junto al resto de la población, garantizando una educación patriótica.

Leoncio Paiva, inspector que suscribió posiciones integracionistas (Rosso, 2007) una década después, insistía en el internado exclusivamente para indígenas. Para esto, en su Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios, elevaba un minucioso análisis en que se refería a la situación económica, social y educativa de Formosa y del Noroeste del Chaco, deteniéndose con énfasis en la población rural e indígena en particular, donde consignaba:

Con razón se ha dicho que poblar es civilizar (...). El contacto entre los hombres despierta la emulación, el espíritu se aviva, se sienten anhelos de aspiraciones superiores y las actividades para el trabajo dignificante y transformador se multiplican impulsándolo para la realización de las más fecundas como hermosas iniciativas.

En cambio, la vida en medio de las campañas inmensas, casi desiertas, predispone a sus habitantes al aislamiento, los hace tímidos, huraños y desconfiados (1921: 189-190).

En ese mismo informe, Paiva describía la situación de las escuelas rurales y de su población, indicando que de 37.268 habitantes, 19.834 eran indígenas. Ensayaba un cálculo que le permitía arribar a la conclusión de que de 8.198 niños en edad escolar, asistían 2.995. Los niños y niñas indígenas no entraban en ese cálculo:

Son las escuelas rurales los únicos centros que tienden al mejoramiento de la raza, combatiendo los malos hábitos, demostrando con hechos concretos las consecuencias funestas de una existencia deslizada en el vicio y la corrupción. (...)

De los 4363 niños indígenas, 100 asisten a las escuelas de las misiones religiosas y los restantes 4263 no reciben enseñanza (1921:190).

Paiva distinguía niños *blancos* de *indígenas* o *población indómita* en sus análisis sobre el analfabetismo. En esa clave se redactaban instrucciones para directivos y funcionarios políticos que procuraban que fuera efectiva la asistencia a la escolaridad. También se hizo referencia a los programas de estudio para las escuelas urbanas y rurales, que incluyeron reflexiones sobre los alcances de la *igualdad*. Esta era adecuada para las nociones *más fundamentales de la enseñanza primaria* (1921: 200) pero no para el conjunto de la experiencia escolar, y por ende, tampoco para los planes de estudio. La escuela rural se presentaba como diametralmente diferente a la urbana y por ende, se entendía que las necesidades eran opuestas, excepto en la *orientación nacionalista de la enseñanza*: “Para formar ciudadanos argentinos hay que argentinizar la niñez y esto tan solo se obtiene haciéndole conocer debidamente la patria” (Paiva, 1921: 203).

En ese mismo Informe, que constaba de quince apartados, se dedicaba uno completo a la *Reducción del indio*, siendo el único para el que se recurre a la ilustración como fotografías y planos:

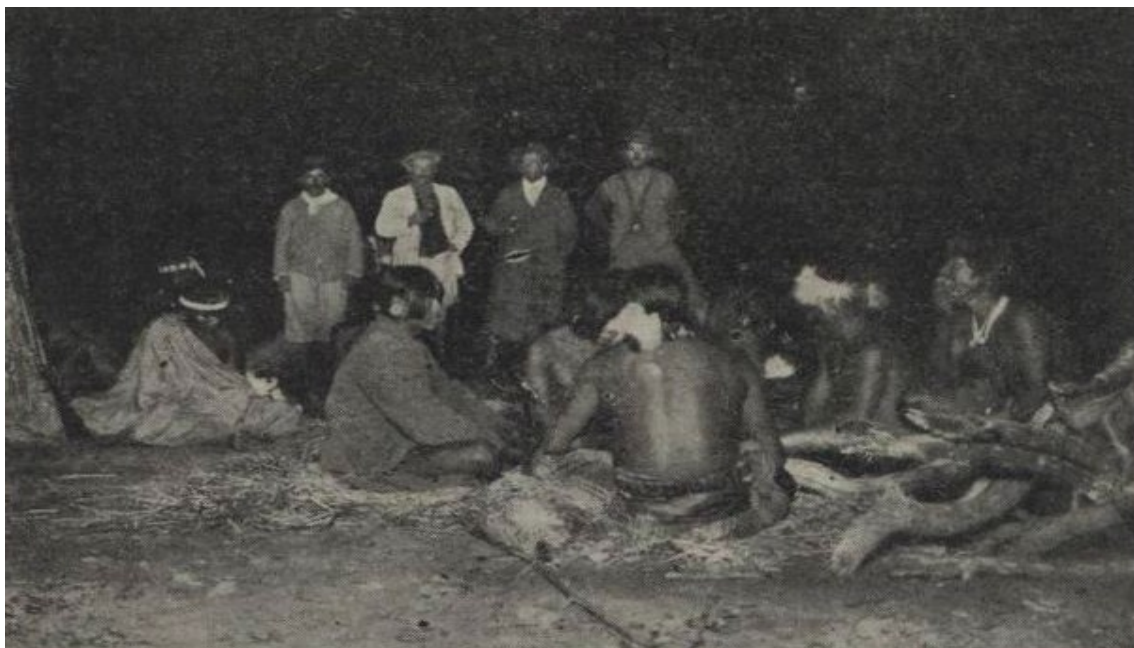


Imagen N° 39. *Campamento indio*, en PAIVA, Leoncio (1921) “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 208.



Imagen N° 40. *Choza india*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 209.



Imagen N° 41. *Vestimenta del indio*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 210.



Imagen N° 42. *Toldería pilagó*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 211.

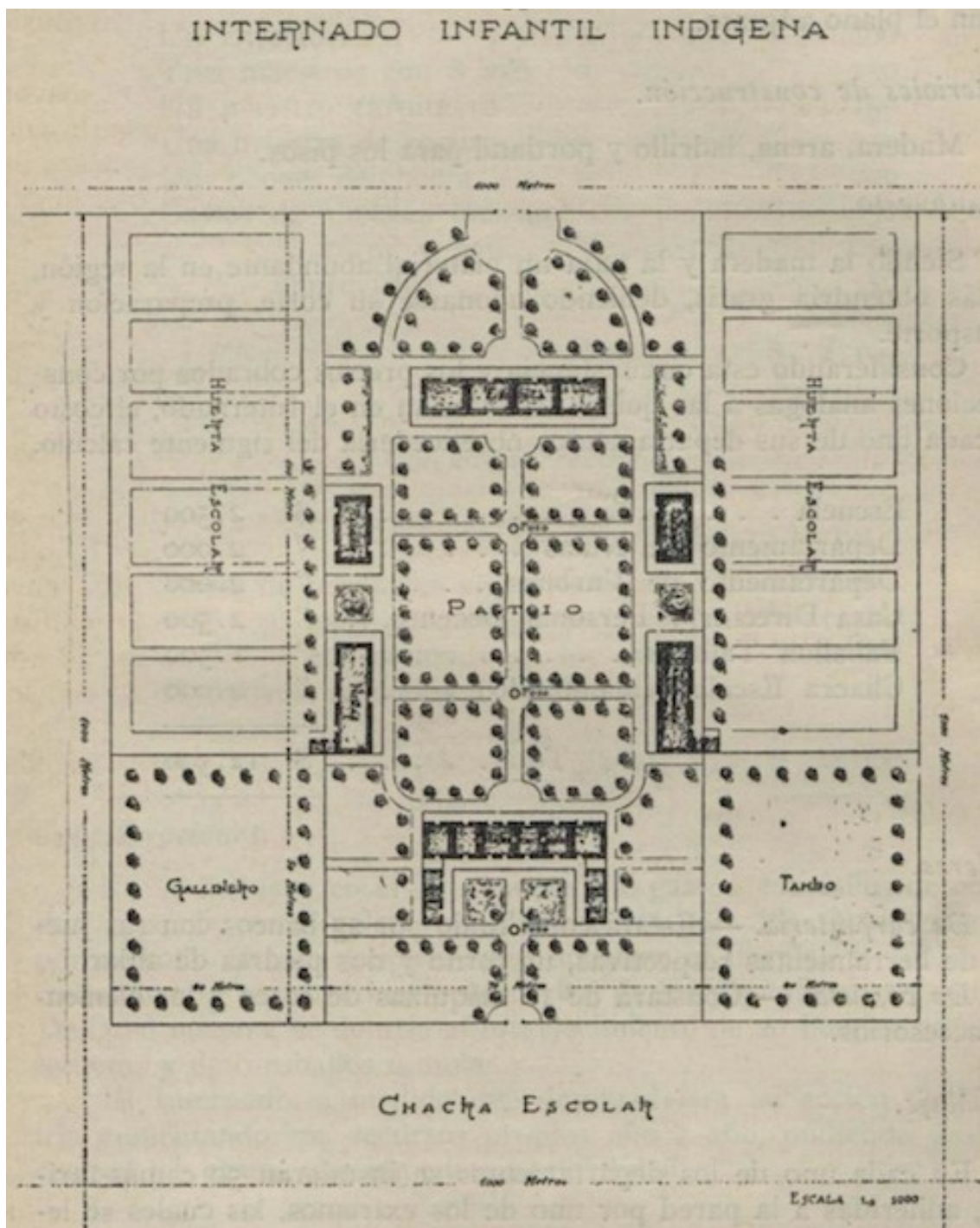


Imagen N° 43. Proyecto de internado indígena, en PAIVA, Leoncio (1921), "Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios", en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 213.

El texto escrito polemiza con las visiones típicas sobre los indígenas y las imágenes refuerzan el estereotipo que los fija a posiciones de un "otro" irreductible. En la escritura del informe se muestran interlocuciones entre indígenas y el inspector, reconocimiento de su parte de las situaciones de explotación a las que estos pueblos estaban sometidos y reclamos que exceden sobradamente las cuestiones escolares:

Se ha generalizado un concepto completamente erróneo de la psicología del indio y sobre sus condiciones de adaptación a la vida civilizada. Para unos el indígena es irreductible y falto en absoluto de inteligencia, siendo huraño, haragán y animado por una perversidad extremada; para otros, por el contrario es cándido, pura bondad, incapaz de hacer mal a nadie, en una palabra, un ser perfecto.

El conocimiento adquirido de sus costumbres, de sus condiciones para el trabajo y de los sentimientos que se reflejan en todo sus actos, presentan al indio bajo una faz distinta.

Como ser humano es también susceptible de apasionarse, de sentir hondos enconos, de ejecutar acciones de un ensañado salvajismo en represalia de proceder injustos empleados con él; pero su característica, no es la del malvado; experimenta gozo por sus buenas acciones, es generoso y servicial.

Cuando recibe beneficios, sabe exteriorizar su reconocimiento en forma noble y sincera.

No hay en él signos de degeneración. Su triple naturaleza acusa el funcionamiento normal de todas sus facultades, tiene una fácil comprensión, es sensible ante los sufrimientos de su prole, por la que siente verdadero cariño.

Ante las necesidades de sus compañeros experimenta un espíritu de solidaridad superior. Es de una contextura física vigorosa, sufrida y capaz de realizar los más penosos sacrificios. (...)

La ignorancia en que vive es relativa; las mismas necesidades de su existencia, lo han obligado a realizar aprendizajes, ya en un sentido o en otro, por lo que insensiblemente ha ido transformando su sistema de vida. Todo esto es una demostración palmaria de su posible y fácil adaptación a la vida civilizada (Paiva, 1921: 210-211).

La argumentación de Paiva sobre las posibilidades de asimilación de los indígenas alternó elementos sobre su psicología con otros vinculados a la explotación de su fuerza de trabajo. Entendía que en la medida en que el trato que recibieran fuera adecuado, se vencerían las resistencias. Para esto insistía con datos que en su relato se presentaban



como evidencias:

El maestro de escuela, que en cumplimiento de su elevado cometido se ha internado hacia todos los rumbos en las tierras del indio, no ha sido hasta el momento molestado; su morada, que es la escuela, fue siempre respetada y la paja incendiaria que arroja con la honda el aborigen sobre el rancho del boliche de campaña, sin escrúpulos de conciencia, sobre el techo del fortín o del hacendado egoísta que hace trabajar pero no paga, no se ha dirigido nunca a la escuela. Es que el indio, no es reacio al progreso, sino al despotismo y la explotación (Paiva, 1921: 211)

Paiva entendió, además, que la escolarización no lograría sus propósitos si no alejaba a los niños y niñas de las tolдерías. A diferencia de Díaz, que pensaba en escuelas que mezclaran niños y niñas de distintas procedencias y que permitieran llevar a las casas distintas perspectivas culturales, Leoncio Paiva consideraba que era por la vía de la segregación de los niños y niñas de sus comunidades en escuelas exclusivamente pensadas para ellos que se alcanzaría el objetivo de asimilación:

La obra de la escuela fija o ambulante será inocua mientras al indio en edad escolar no se le aleje de las tolдерías.

El ambiente de estas es contrario a la acción de la escuela, especialmente en lo que refiere a la educación moral.

La fundación del “Internado infantil indígena”, en el que se recogería a todos los niños en edad escolar, colocándolos bajo la vigilancia del Director, con la colaboración de maestros cuyo nombramiento fuera necesario, aseguraría el éxito de su conquista definitiva por la educación e instrucción. Para la realización de este propósito bastaría que se construyeran cinco departamentos con los materiales propios de la región, cuyo costo no sería excesivo. Hacer efectiva la formación de una Chacra escolar de 20 hectáreas debidamente cercada y provista de todos los elementos necesarios (Paiva, 1921: 212).

La iniciativa presentada se proponía cubrir cien vacantes, preveía las

características del director y personal docente, el predio y su localización, y también un presupuesto. De todos los puntos atendidos por el Informe de Paiva, el tema indígena es nombrado en tanto tal y se le dedican párrafos extensos, ilustración y precisiones presupuestarias. La presencia de población migrante no es mencionada, y menos aún fotografiada, pero aun sin nombrarla apareció en la insistencia en la cuestión del idioma nacional y en el tratamiento de la *orientación nacionalista*, pero no supusieron para este inspector la necesidad de dispositivos escolares diferenciados.

Tal como señala Artieda, en el Noreste argentino, iniciado el siglo XX se promovió la instalación de algunas reducciones y se debatió y estimuló la escolarización de los indígenas. La perspectiva de Paiva no fue encontrada viable, en tanto suponía la sedentarización y el acceso a la propiedad de la tierra por parte de los indígenas. Los funcionarios se inclinaron por la propuesta de Próspero Alemandri, que estaba en sintonía con el modelo productivo de la época, que resultó aprobada por el Consejo Nacional de Educación (Rosso, 2006).

En 1922, el Subinspector General Próspero G. Alemandri proyectó el Plan de Estudios y Reglamento de Escuelas para Aborígenes de Chaco y Formosa en el cual no figuraba la religión católica (Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007). En 1934 sostenía la misma posición. En su libro *Notas sobre Enseñanza* apelaba a la condición de argentinos de los indígenas por aplicación del principio de *ius solis*, razón por la cual el Consejo Nacional de Educación está en el deber de propiciar por cualquier medio que la instrucción *gratuita, obligatoria y laica* llegue no solo a las colonias extranjeras que están poblando las fronteras de los territorios, sino también a las *tolderías* del aborigen (Alemandri, en Artieda, 2015: 12-13).

El proyecto de Alemandri distinguía dos modalidades de establecimientos: fijos, en establecimientos económicos de capitales privados, y ambulantes, que acompañarían el recorrido de niños y adultos para trabajar en la zafra; definía contenidos, acotaba la duración de la escolaridad a dos años y estipulaba también la creación de siete escuelas (Artieda, 2015). En su perspectiva, este programa elaborado para el Noreste era extensible a otros puntos del territorio poblados por indígenas.

Aquí se abrían distintos interrogantes, ¿escuelas para todos los niños que

comenzaban a ser considerados argentinos o bien, experiencias educativas diferenciadas? La opción que primó en Argentina fue la de una educación compartida – entre indígenas y no indígenas, migrantes y nativos– a veces por falta de recursos y otras por convicción: para producir una *ciudadanía homogénea* era propicio que compartieran la escolaridad básica donde el contacto con otros estudiantes, docentes y contenidos patrióticos llevara a las nuevas generaciones a identificarse con lo que se entendió como civilizado.

Las iniciativas de educación separada para estudiantes que no hablaran la lengua nacional también eran observadas en la experiencia estadounidense. En un artículo publicado por el *Monitor de la Educación Común*, cuya versión original apareció en el *Popular Educator*, Winifred Conant (1914) relata que en un viaje a Providencia tuvo una experiencia que le parecía interesante dar a conocer.

A la escuela en cuestión se la conoce con el nombre de “Escuela de Extranjeros”, concurren niños de nacionalidad italiana, de 9 a 15 años de edad y que han nacido todos en el extranjero.

Habían llegado a nuestras playas durante el año anterior, extranjeros en un país extraño para ellos. Conociendo solo su idioma nativo, dieron no obstante con el camino que los llevó a las escuelas públicas. Los más afortunados fueron recibidos sin tardanza en la escuela de extranjeros, donde se encontraron con un simpático maestro americano que los recibió con los brazos abiertos, hablándoles en su propia lengua y presentándoles con mucha dulzura a sus compañeros de clase, que eran de la misma nacionalidad que ellos. (...) Durante un período que varía de 6 meses a un año, estos niños adquieren el dominio del idioma inglés, de suficiencia relativa, y un entendimiento bastante desarrollado para comprender el reglamento de nuestras escuelas merced a lo cual pueden ser admitidos en la clase general de los “americanos”, en compañía de americanos, de la misma edad y capacidad mental (Conant, 1914: 223).

Raúl B. Díaz, en aquel relato pormenorizado de su viaje por Estados Unidos, registraba que se hacía en Boston y Nueva York con los inmigrantes que no hablaban el idioma nacional en las grandes ciudades:

Clases especiales para los hijos de inmigrantes procedentes de países donde no se habla inglés. Aprender a hablar y leer en ese idioma, en corto tiempo, y pasar acto continuo al grado que conviene a la edad, mentalidad e instrucción del niño, es el fin de estas clases. Ejemplos son New York y Boston.

Clases especiales para semi-raboneros y raboneros, a los que a veces suelen agregarse niños extranjeros promovidos a la sección precitada pero que no están preparados para el grado que corresponde a su edad. El número de estas clases suele ser crecido: 23 en una de las escuelas de New York (Díaz, 1911: 778-779).

La discusión sobre la separación de los niños diferentes no solo alcanzaba a los indígenas sino también a los inmigrantes que accedían a la escuela sin conocer la lengua nacional. Las referencias a los alumnos, pero también a la falta de colaboración de las familias, o el hecho de que no hablaban castellano fueron elocuentes. Se consideró que constituían obstáculos difíciles de sortear y esas escuelas fueron descritas como las más difíciles para trabajar. Sin embargo, en Argentina se descartó la idea de la educación aparte, aunque aparezcan nombradas iniciativas que proponen instancias de socialización/vinculación de los recién llegados con la lengua nacional.

#### **4.2.2. La escolarización de los niños y niñas indígenas: Estados Unidos, Bolivia y México en las primeras tres décadas del siglo XX**

En tanto los incipientes estados nacionales del continente partieron de que su progreso y desarrollo dependían inexorablemente de la incorporación de la totalidad de la población a *nuevas identidades nacionales*, se pueden identificar distintos esfuerzos, más o menos efectivos, por extender los alcances de la escolaridad hacia la población rural, migrante e indígena. Para esto recurrieron a diferentes estrategias que oscilaron entre el exterminio de los pueblos y sus culturas o bien la asimilación, más o menos compulsiva, tanto económica como cultural. De la escolarización se esperó que contribuyera a “transformar al indio en ciudadano” (Aikman, 1996: 63). Lo que se había dado en llamar el *problema del indio* y construido en clave de *raza* devino con el correr de las primeras décadas del siglo XX en un asunto de *ciudadanía*.

Para distintos países latinoamericanos el rumbo de sus sistemas de educación fue definido a partir del análisis de las decisiones que tomaban aquellos sistemas educativos considerados más avanzados. Estados Unidos constituyó sin dudas una referencia para los incipientes estados nacionales ya que, a diferencia de los europeos, compartía algunos de los rasgos de los países del sur como las grandes extensiones de territorios con población dispersa y la presencia masiva de migrantes y pueblos indígenas. En Argentina, el *Monitor de la Educación Común* seguía con atención los debates legislativos y leyes de aquel país sobre distintos aspectos y también, los vinculados a los modos de organizar la educación de los pueblos indígenas. Así se publicaba un proyecto de *Ley sobre educación obligatoria para los indios* y otro referido al *casamiento entre blancos e indias*, ambos de 1888. Benjamín Zorrilla solicitaba su traducción y publicación.

En el primero se proponía:

Art. 1º Autorízase al Ministro Secretario del Interior bajo la reglamentación y limitación que él crea conveniente establecer para que ponga todos los hijos de indios de la edad de 8 a 18 años inclusive de las tribus subvencionadas por el Gobierno de los Estados Unidos, y los coloque en Escuelas sostenidas en todo o en parte con tal fin por la nación, manteniéndolos en dichas escuelas durante un período que no esceda (sic) los 5 años. Esta disposición no comprende los indios de las cinco tribus civilizadas ni a los Osajes del Territorio Indio.

Art.2º En caso que los padres o guardianes naturales de los expresados niños no cumplieren con el deber de enviarlos y mantenerlos en la Escuela de acuerdo con las disposiciones del Ministerio del Interior, este deberá privar a dichos padres o tutores de las raciones y subvención hasta que den debido cumplimiento a dichas disposiciones.

Art. 3º Los niños que asisten a las Escuelas deberán ejecutar algún trabajo útil. A los varones se les enseñará la agricultura, el cuidado y manejo de ganados y aves y, en general los trabajos de labranza y las mujeres se ocuparán en faenas caseras, confección de ropas, cuidados de aves y trabajos de jardín y quintas. Es entendido que lo dispuesto en esta ley no prohíbe la educación de indios en otras escuelas fuera de las reservas que se establezcan con el consentimiento de sus padres o

tutores (Zorrilla, 1888: 772).

El otro proyecto que se publicaba refería a un tema que no fue recurrente en los debates sobre educación en Argentina, aunque sí se vertían opiniones sobre las consecuencias que tenían para los procesos sociales, políticos y pedagógicos las formas de acceder a la nacionalidad. Este señalaba:

Art. 1º Ningún hombre blanco (que no sea por otro lado miembro de una tribu de indios) casado o que más adelante se casara con una india, miembro de alguna de las tribus de los Estados Unidos o de sus territorios, podrá en adelante adquirir derecho alguno a las propiedades de la tribu, a los privilegios que goza esta ni a interés de ninguna especie que corresponda a los miembros de la tribu.

Art. 2º Toda india [...] es declarada por esta ley y en virtud de dicho casamiento, ciudadana de los Estados Unidos, con todos los derechos, privilegios e inmunidades de tal ciudadanía, bien entendido que la presente ley no afecta ni limita los derechos que dicha mujer tenga o pueda tener a propiedades de su tribu o de su acción en las mismas (Zorrilla, 1888: 773).

En Estados Unidos se proponía la creación del puesto de *superintendente de escuelas para indios* y se fijaban sus obligaciones, señalando que debían reportarse los avances y obstáculos mediante un informe al Congreso de la Nación.

Las políticas de Estados Unidos para la población indígena en el siglo XIX encontraron en las reservas una solución que se articuló a las propuestas en el campo educativo. La experiencia estadounidense sobre la educación destinada a los pueblos indígenas fue registrada y analizada por el propio Raúl B. Díaz en su viaje para estudiar los procesos educativos de lo que él denominó la *cuestión indígena*, entendida en clave de *problema de razas*. Allí consignaba:

La reducción y civilización de los indios fue desde el período colonial una aspiración, un deseo del pueblo norteamericano como se ve por la siguiente frase que campea en la legislación: “Reducir a los salvajes Nativos por medios suaves y justos al Amor de la Sociedad Civil y de

la Religión Cristiana”.

No obstante, la política consistente en la “preservación, civilización, conservación y elevación de las razas indígenas”, se inauguró por ley en 1819, que expresó claramente ese propósito, creó fondos y encargó al Presidente de la República de su ejecución. (...)

Al principio el gobierno contrató la educación de los indios con diferentes instituciones religiosas; pero habiendo sobrevenido una vasta agitación popular contra la educación sectaria que se les daba, suspendió dicho régimen y se hizo cargo directamente de ese servicio.

(...) Los indios no viven donde ellos quieren, sino en determinadas fracciones de campo, reservadas para ellos, principalmente en el centro, Sur y Oeste del país, bajo el cuidado de administradores y la influencia pacificadora de un destacamento o línea de fuerte. (...)

El niño indio es considerado como una separada entidad cívica y educado aisladamente del niño blanco, lo que constituye hasta cierto punto, una anomalía en la tierra por excelencia de la igualdad y la justicia.

Tres son los tipos de escuelas para indios: la diurna abierta en los centros indígenas a la puerta de sus wigwams o toldos; la escuela de pensionistas que proporciona gratuitamente enseñanza, comida, vestidos y casa, establecida también entre ellos; y la escuela de pensionistas establecida fuera del radio e influjo de las poblaciones indígenas, muy lejos del país en que los niños deben vivir más tarde, en el ambiente de la civilización americana: “day school, reservation boarding school y nonreservation boarding school”.

Como se ve, estos tipos de escuelas determinan dos tendencias muy debatidas: la una lleva la civilización al indio, la otra trae el indio a la civilización (Díaz, 1908: 849-851).

La discusión sobre la obligatoriedad de la educación básica para indígenas no prosperó, primando la postura que para estos pueblos la asistencia era voluntaria:

La edad escolar prescripta es de 5 a 18 años (...) No hay ley de asistencia obligatoria para los indios quienes nunca son llevados a la

escuela por la fuerza.

Los alumnos de las escuelas con pensión son reclutados en las diferentes reservaciones, con su consentimiento y el de sus padres, a costa de bondad, lisonja y persuasión, por el término de tres años como minimum, y algunos por cinco, vencido el cual regresan a sus casas siendo libres de volver a la escuela o no.

Las niñas de 14 años y los varones de 18 generalmente prefieren lo último.

El plan de educación tiene por objeto preparar a la juventud indígena para los deberes, privilegios y responsabilidades del ciudadano; lo cual implica “la enseñanza de las artes industriales, el desarrollo de las facultades intelectuales y morales, la creación de buenos hábitos y la formación del carácter. El niño debe aprender en la escuela, lo más pronto posible, cómo vivir una vida industriosa y moral cómo sostenerse a sí mismo y a los suyos. El curso de estudios comprende dos partes, una literaria o teórica, práctica o industrial la otra.

La primera es un curso de instrucción elemental en cuyo desarrollo se pone mucho cuidado en subordinarlo a la práctica; en hacer perder a los niños su timidez; inspirarles confianza en sí mismos y en los maestros; enseñarles a hablar inglés pronto, claro y bien; inculcarles con el ejemplo y el precepto hábitos de aseo y esmero personal, cuidado de sus libros y demás cosas (Díaz, 1908: 851).

La propuesta de enseñanza estaba específicamente pensada para apartarlos de sus costumbres y de su lengua, y formarlos en las labores en las que se esperaba se desempeñaran: tareas rurales y domésticas de baja calificación.

El trabajo debe adaptarse a las exigencias de la futura, probable residencia del niño, comprende cultivos diversos en la chacra, jardinería, lechería y árboles frutales; herrería, construcción de carros, carpintería, zapatería, arreos, sastrería, albañilería, yesería y corte de ladrillos en las grandes escuelas. Y desde que la escuela debe ser “un civilizado hogar entre los indios”, las niñas reciben instrucción sistemática en cada ramo del cuidado de la casa, lechería y quesería;



corte, confección y remiendo de vestidos para ambos sexos; cuidado de enfermos; preparación de comidas sanas requeridas por una familia de modestos medios, con la debida economía; y aprenden a hacer pan, lavar y planchar; a ordenar, asear y conservar sus dormitorios.

Consecuentemente las escuelas disponen de chacras agrícolas, jardines, quintas; talleres diversos; graneros, caballos, ganado vacuno, cerdos, gallinas y, donde se puede, algunas ovejas y cabras.

El trabajo diario es de cinco horas, dos y media de las cuales absorbe el trabajo industrial.

La enseñanza es ampliada a veces, como en Carlisle, mediante el envío de los alumnos a los mejores hogares del campo, por cinco meses (lo menos dos inviernos o dos o tres veranos) donde los varones se perfeccionan en agricultura y cuidado de animales, y las niñas en economía doméstica (Díaz, 1908: 852).

Las actividades de la jornada escolar de estos internados, en el relato de Raúl B. Díaz, estuvo pensada para desarraigar prácticas y sustituirlas por otras.

Desde las 6 de la mañana hasta las 9½ de la noche, un sugestivo aliento de ordenada y placentera vida anima aquella escuela dentro y fuera de sus muros. Es una sociedad de 700 a 800 alumnos que representan cuarenta tribus diferentes establecidas en doce estados y territorios, los cuales, bajo la dirección de maestros de espíritu, estudian, trabajan, juegan y viven una vida mejor. Es un pujante movimiento hacia arriba de la raza conquistada y ciega, su alejamiento del wigwanm o toldo (Díaz, 1908: 854-856).

Los saberes a ser enseñados en las escuelas para indígenas eran muy distintos de los previstos para el resto del sistema, al punto que los libros no eran considerados relevantes aunque sí la formación deportiva, las prácticas de formaciones militares y el saludo a la bandera. La formación de los niños tenía pocos puntos de contacto con la de las niñas, centrada en el desempeño doméstico.

No se considera para los indios de interés la historia antigua ni el

álgebra. El libro apenas tiene rol pues la enseñanza se relaciona con el diario trabajo en los talleres y la chacra o sea con la vida real, donde su necesidad y utilidad son sugeridas.

La educación física comprende el base ball, foot ball, tennis y basket ball. Los alumnos hacen, también, ejercicios en la barra y trapecio, corren carreras, salan al zarzo o unos sobre otros en el campo atlético.

Los varones son organizados e instruidos en compañías militares. Las paradas o saludo a la bandera son ceremonias de mucho interés que las niñas presencian. El saludo a la bandera se hace cada tarde al ponerse el sol y la parada o inspección se verifica una vez por semana.

Una banda formada por alumnos representa la música.

(...) En cuanto al trabajo de la clase, si los niños aprenden a leer, hablar y escribir en lengua inglesa, adquieren por medio de ilustraciones y libros algunas nociones de otros lugares y pueblos cuyas costumbres difieren de las de ellos, y también nociones de los números, eso será bastante. El resto puede dejarse para otras escuelas, si tales niños van a ellas (Díaz, 1908: 860-864).

Tal vez una de las perspectivas más distantes de las vertidas en nuestro país fue la de Mr. William, en Alaska, que justificaba la segregación para evitar el contacto de los indígenas con los vicios de las ciudades, cuestión que corría riesgo de ocurrir si entraban en relación sin haber sido educados en escuelas separadas. En su relato, recuperado por Díaz en su viaje por el país del Norte, consideraba:

[se]redime a la cruel tribu de los indios Simpson, trayéndola a una vida mejor en lo físico, moral, intelectual, social e industrial, por medio de la religión y de una escuela que prepara para la vida práctica enseñando a leer, escribir, aritmética, jardinería, carpintería, hilar, tejer, coser.

A su juicio, el indio no debiera ser puesto en contacto con los vicios de la civilización sin haber adquirido antes sus virtudes; y es su sueño un nuevo estado poblado por indios, bajo la bandera de Estados Unidos. Es por esto que los blancos no son admitidos en Metlakahtla (Díaz, 1908: 864-866).

Las conclusiones a las que arribaba sobre la educación de los indígenas en el país que había recorrido eran críticas. Su preocupación, coherente con las iniciativas que había sostenido en los Territorios Nacionales, abonaba otro tipo de respuestas ante el imperativo de *asimilación*.

Cerramos este capítulo con las conclusiones más juiciosas y meditadas que arroja la experiencia y amplia discusión relativa a la educación de los indios.

1° Cuando la población está esparcida en una vasta superficie, por cualquier causa, o en aquellas regiones donde los indios viven una vida nómada, la escuela fija diurna debe clausurarse por carecer de suficiente número de niños e ir de punto en punto a la caza de núcleos propicios. En tales casos las dificultades son allanadas mediante la concentración de alumnos en una escuela de pensionistas abierta en el ambiente indígena con carácter transitorio.

2° La escuela de pensionistas instalada fuera de los hogares indígenas, en plena civilización, tiene los siguientes inconvenientes: primero, habitúa al niño a un medio, comodidad y civilización que no encontrará en lugar nativo, su futura residencia, y despierta en él un sentimiento de despreciable inferioridad, cuando no odio, hasta las cosas de su hogar y de su raza; segundo priva a la población adulta, indígena, de la civilización por contacto que irradia toda escuela a través de la relación diaria de los niños con los padres; tercero es cara porque cada alumno cuesta 250 peso al año (Díaz, 1908: 866-867).

Algunas preocupaciones fueron comunes a las que se colocaron en el centro de la atención: la adquisición del idioma nacional, la difusión de ciertos hábitos de aseo y, para las niñas, pautas vinculadas a la economía doméstica. Otras se diferenciaron: el énfasis en la formación para el trabajo (rural) o la nítida distinción entre la educación de las niñas y de los niños. También hubo, en Estados Unidos, internados para los niños indígenas con el objetivo claro de alejarlos de sus formas de vida.

Bolivia fue uno de los países que observó la experiencia estadounidense en materia de educación indígena. A fines del siglo XIX y los primeros años del XX la

educación primaria era obligatoria, pero no abarcaba a los pueblos indígenas. En diciembre de 1905, el presidente Ismael Montes encaró una reforma educativa que tuvo por objeto erradicar las lenguas indígenas entendiendo que eran *bárbaras*. En 1907, durante el mandato de Juan Misael Saracho como ministro de Educación, se crearon las *escuelas ambulantes*, basadas en las iniciativas que se habían utilizado en Estados Unidos en las reservas, que se propusieron para colonizar y acabar con las culturas indígenas. Martín Brien en señala que:

Tal vez la experiencia más reveladora fue la de la creación de las escuelas ambulantes, consideradas el primer intento del Estado para crear escuelas para la población indígena (...) La idea ya había sido introducida por José Polo en 1886 y que, aún en fechas anteriores había habido esfuerzos por crear escuelas específicamente para las comunidades (Brien, 2005: 336).

Laura Giraudo reconstruye la polémica sostenida en 1910 en Bolivia en torno a la educación indígena. Felipe Segundo Guzmán entendió que la pedagogía debía proponerse *transformar la raza* y para esto debía mejorar, mientras que Franz Tamayo consideraba que la pedagogía debía *adaptarse a la raza*. En su perspectiva, aunque se procuraba construir un sistema de educación dual, en los hechos pueden identificarse tres o cuatro sectores para los que estaba dirigida la educación en ese país: futuros campesinos, futuras élites, sectores populares urbanos y mujeres (Giraudo, 2010: 530).

A partir de 1910 cambió el sentido de las políticas educativas para la educación de los pueblos indígenas y se propusieron iniciativas diversificadas y segmentadas. En 1911 se creó la primera Escuela Normal de Preceptores Indígenas en La Paz, en el barrio de Sopocachi, a la que concurrían alumnos de la zona del Altiplano y se propuso como objetivo formar docentes para las escuelas ambulantes y *capataces labradores* (Giraudo, 2010: 530). La experiencia no prosperó, la escuela fue mudada a Guaqui y el análisis de la época fue que el espacio en el que se emplazaba era aún demasiado urbano, por lo que fue trasladada nuevamente en 1914 a una hacienda en Patacamaya. Otros internados también fueron reubicados hacia la región andina, entendiendo que “la solución estaba en educar al indígena “en” y “para” su medio” (Giraudo, 2010: 531).

En 1922 no quedaban escuelas normales rurales funcionando. Tanto esa experiencia como las escuelas ambulantes fracasaron, según los analistas de estos

procesos, por obstáculos con los que ya se habían encontrado otras reformas en el siglo XIX: falta de financiamiento, escasez de maestros y la debilidad del Estado boliviano para sostener las iniciativas cuando se encontraban con líderes locales reacios a las mismas. Sin embargo, algunos de sus principios se retomaron en Warisata unos años más adelante, siendo su promotor egresado de una de estas escuelas.<sup>124</sup> Las iniciativas que impulsaron los procesos de alfabetización y castellanización de la sociedad, en perspectiva de Brienen (2005), consistieron en un precario sistema educativo para los conscriptos –que procuró dar algunos elementos del idioma español, lectura y escritura– y en la sanción de una ley que estipulaba que cualquier individuo con un mínimo de condiciones podía abrir una escuela para la infancia indígena. Esta norma se complementó, al poco tiempo, con otra que dispuso formas de acceder a un magro financiamiento y el acceso a materiales escolares.<sup>125</sup> Así, el ejército y, principalmente, las propias comunidades cobraron protagonismo en la educación indígena.

El México pos revolucionario también debatió e inició experiencias de internados indígenas que, al igual que en Bolivia, se desplazaron de los ámbitos urbanos a los rurales. En 1926 comenzó a funcionar la Casa del Estudiante Indígena en Ciudad de México, bajo la dirección de Enrique Corona Morfín, que preveía la formación de jóvenes *difusores de cultura*. Los convocados eran representantes de diferentes grupos indígenas del país y se esperaba que volvieran a sus comunidades y las *integraran en la cultura nacional*. Los debates sobre los destinatarios (indios puros o mestizos), los modos de diferenciar indígenas entre sí y la negativa de muchos estudiantes a volver a sus pueblos de origen, llevaron a tomar la decisión de transformarla en una *escuela normal rural*, pese a su ubicación. Años más tarde, se la clausuró y se la reemplazó por

---

<sup>124</sup> La escuela Ayllu de Warisata comienza a funcionar y se desarrolla a lo largo de la década de 1930 como un proyecto específicamente pensado para pueblos indígenas y quedó documentado en los escritos de Elizardo Pérez, *Warisata. La escuela Ayllu y Warisata mía y otros artículos polémicos*, de Carlos Salazar Mostajo. Ambos textos se originaron en el relato de la experiencia vivida por sus propios autores. Localizada en las laderas del Illampu con población principalmente aimara, la escuela se creó el 2/8/1931; estuvo a cargo de Elizardo Pérez y Avelino Siñani –aimaras de la zona– y funcionó con autorización de la comunidad. Los indígenas participaron de la vida escolar. El propósito de esta institución educativa fue brindar una formación que se articulara a las formas de producción nativas locales. En 1940 la escuela fue obligada a dejar de funcionar (Vilches Cedillo, 2014).

<sup>125</sup> Durante el gobierno de Ismael Montes promulgó una ley que remuneraba pecuniariamente con veinte bolivianos por alumno a los particulares que estableciesen por su cuenta una escuela elemental en centros apartados o poblados por indígenas. Aunque la compensación económica era escasa, los educadores indígenas encontraron allí la posibilidad de seguir enseñando en sus comunidades, lo que no gustó a los hacendados y a los vecinos de los pueblos provinciales y cantonales (Choque, 1992; Mendieta, 2007).

cuatro o cinco internados rurales (Vilches Cedillo, 2014).

La discusión sobre los modos de llevar a cabo la aspiración de transformar a la población rural e indígena tuvo ribetes propios en cada contexto nacional, aunque en general estuvo signada por una concepción de educación pensada como herramienta de aculturación y considerada mejor instrumento para modernizar y *civilizar*. Cuando la discusión se centró en la población rural –no necesariamente indígena–, los debates hicieron foco en la conveniencia o no de instalar internados que procuraron resolver la situación de la población que vivía más alejada.

#### **4.3. Políticas de conocimiento para la *asimilación*. La construcción escolar de sentimientos nacionales**

Producidos los procesos independentistas decimonónicos en América Latina, se elaboraron y ensayaron políticas de conocimiento –entendidas como una constelación de definiciones e iniciativas de muy diverso orden– que tuvieron como objeto la difusión pero también la producción de una perspectiva de mundo que procuró sostener el colonialismo interno. Para esto desplegó, en los términos de Boaventura de Sousa Santos, “una gramática social muy vasta que atraviesa la sociabilidad, el espacio público y el espacio privado, la cultura, las mentalidades y las subjetividades. Es, en resumen, un modo de vivir muchas veces compartido por quienes se benefician y por los que lo sufren” (2010: 15).

Se colocó en los procesos de escolarización una fuerte expectativa por la adhesión a las formas propuestas como únicas por los grupos hegemónicos de producción, circulación y jerarquización de saberes; pensar, vivir y entender la temporalidad –como única y lineal–; clasificaciones sociales que han partido de la naturalización y jerarquización de las diferencias. Esto supuso el despliegue de iniciativas diversas y articulaciones que asumieron rasgos propios en cada uno de los países del continente. En Argentina la apuesta fue que estas adhesiones a las jerarquías de saberes, formas de entender la temporalidad y maneras de vincularse con lo natural se articulasen en torno a la pertenencia a la nación. Ser argentino, entonces, supuso asumir las formas de entender lo social del mundo patriarcal, blanco y eurocéntrico.

En este apartado la atención se centra en los modos que se fueron disponiendo para construir una ciudadanía con fuerte sentimiento nacional. Para esto se detiene la mirada en dos aspectos que resultan centrales. Se recuperan los debates sobre las

políticas de conocimiento que había que desplegar para lograr la *asimilación* de indígenas y migrantes e instalar un sentimiento nacional compartido y también abordar aquello que era vivido como amenaza por algunos, desafío por otros, que fue la importante presencia de habitantes que no compartían los valores que sostenían los grupos hegemónicos.

Entre fines del siglo XIX y principios del XX se conjugaron la creciente urbanización de la sociedad argentina y la presencia masiva de inmigrantes, que gravitaron en las decisiones políticas de la época. La preocupación por el analfabetismo de la población local se conjugó con la que generaba el arribo de inmigrantes que no dominaban la escritura, el idioma ni la “idiosincrasia” nacionales. Esto fue experimentado como amenaza por las élites locales que consideraron central a la escuela y a los maestros para “cazar analfabetos”, sino también para nacionalizar, argentinizar a propios y ajenos. Por un lado, se realizó una apuesta por la escuela pública –en detrimento de iniciativas particulares–; por otra, el despliegue y producción de un conjunto de materiales de trabajo para propiciar la alfabetización y la nacionalización de este conglomerado poblacional heterogéneo. Hubo debates sobre si los programas debían ser únicos o diversificados según la zona o población; sobre los modos de incluir contenidos de historia, geografía e idioma nacional, de modo tal que esas cuestiones resultaran abordadas exhaustivamente y sobre las maneras de construir adhesiones que se colocaron, en parte, en la celebración de efemérides y discursos que exaltaban el amor a la patria. Finalmente se desarrollaron políticas sobre la lectura escolar, en la que el Estado argentino asumió un papel relevante y alentó la producción de materiales propios para el trabajo en las aulas, en particular libros de lectura de producción nacional, que resultaron centrales para el trabajo escolar.

La construcción de escuelas nacionales, modernas, supuso conmover las formas de organización escolar que hasta ese momento habían existido e incluir reformas en los modos de producción social y de regulación estatal de las mismas. La escolarización de masas fue pensada como marco de referencia para legitimar los cambios, se procuró afianzar explicaciones sobre los orígenes de la nación y establecer únicas maneras de ser niños, niñas, adultos; normas de conductas esperables en la vida doméstica, en la escuela y en la vida social; de ser argentino y habitante del país de residencia.

Los obstáculos para la unificación territorial no fueron sencillos de sortear para las élites gobernantes y hubo múltiples lecturas sobre estos procesos. No ha habido una única manera de pensar la nación ni tampoco un solo tipo de nacionalismo. La

percepción de que construir un pueblo homogéneo era complejo *per se*, agravada por la masiva presencia de migrantes de procedencias distintas de las imaginadas y deseadas en el momento en que se definieron políticas que propiciaban su llegada, fue compartida por gran parte de los funcionarios y pedagogos.

A fines de la década de 1880 comenzó a hacerse pública la preocupación por la “disgregación” de la identidad nacional (Bertoni, 2001). La perspectiva sobre la amenaza que supuso la inmigración devino hegemónica, ganando adeptos incluso entre quienes la habían propiciado, y dio lugar a revisiones de la política educativa sostenida hasta el momento. A partir de 1887 se procuró centralizar la administración escolar, se redefinieron los alcances y tareas de los inspectores, se promovieron reformulaciones de planes, programas y libros de texto, se incentivó la celebración de las fiestas patrias de modo tal que incluyeran a los estudiantes y a sus familias, y se dispusieron iniciativas para reducir la deserción escolar. Como señala Degiovanni (2005), tanto Sarmiento como Zeballos se dedicaron a relevar y analizar las consecuencias no buscadas de la inmigración. Para muchos la amenaza cosmopolita ponía en riesgo la posibilidad de identificaciones nacionales sólidas; para otros, como Joaquín V. González, la inmigración se asociaba al futuro, y los términos de la disputa no debían pensarse en clave de nacional/extranjero sino de mercantilismo/idealismo (Degiovanni, 2005: 3).

Además de los debates analizados en el apartado anterior, uno de los temas que suscitaron controversia fue la presencia de escuelas fundadas y sostenidas por particulares, muchas veces financiadas por otros países y organizaciones religiosas. Se construyó cierto consenso sobre que las distintas iniciativas llevadas adelante por organizaciones religiosas de distinto signo –protestantes, judíos, católicos– y por las comunidades nacionales –italianos, gallegos, galeses, judíos rusos– conspiraban contra la homogeneización entendida en clave de *argentinización* de los habitantes del país. Pero en lo que se difería era en la manera de abordarlas: confrontación abierta o intentos de conciliar intereses, como se expresó en la disputa por las escuelas particulares.

*Asimilar* a todos aquellos contruidos como alteridades, y en particular migrantes y pueblos indígenas requirió, en los términos de la época, *argentinar* la escuela y para eso fue considerada precisa la intervención estatal en la creación y administración de escuelas públicas pero además se entendió, conforme pasaban las décadas, que era necesario nacionalizar el currículum y las prácticas escolares.

Se afianzó la convicción de que la escuela tenía un papel central en la construcción del sentimiento nacional, aun entre quienes disentían en el curso que



asumía la educación pública, que se perfilaba laica. En un acto escolar en el Colegio Nacional, en mayo de 1883, poco antes de ser destituido del cargo de rector por su militancia por la educación religiosa, Estrada disertaba sobre los sentidos de la escuela: “El amor a la patria es sentimiento [y luego agregó] el patriotismo, es el amor a la patria, elevado al rango de sentimiento” (Estrada, 1883: 306).

José B. Zubiaur, en un discurso celebrado en ocasión de la jubilación de la maestra, directora y luego inspectora técnica Leonor Ragut de Mithieux, que había ejercido en la Capital Federal, señalaba:

Tributo, pues, mi sincero y público aplauso a la maestra, directora e inspectora competente, que tan buenos servicios ha prestado a la enseñanza pública en estas escuelas primarias de la Capital, que no son lo que deben ser, pero llegarán a la meta de las aspiraciones patrióticas, si sus actuales y futuros servidores se inspiran en el ideal de progreso y de honradez, que debe ser la estrella fija que guíe al buen maestro (Zubiaur, 1904: 1401-1402).

Pese a su disconformidad con las escuelas porteñas, Zubiaur, que en ese entonces se desempeñaba como vocal del Consejo Nacional de Educación, reconstruía su punto de vista sobre lo sucedido con la educación nacional:

La enseñanza pública, debido, en especial, a idiosincrasias propias, no ha salido aún, entre nosotros, del limbo de su formación embrionaria. Rivadavia se la quitó a la iglesia, que la daba pobre y entre pescozones y rezongos; y, al ponerla bajo la égida de la matrona, se adelantó a su época, profetizando el advenimiento de la mujer como institutriz irremplazable de la infancia. La civilización actual, ha justificado sus previsiones, que ratificó Sarmiento al utilizar a Juana Manzo (sic), Clemencia Ceballos y tantas otras educadoras argentinas y el núcleo importante de educadoras norteamericanas que vinieron a enseñar a nuestras primeras escuelas normales. (...) Del maestro argentino, de la maestra, sobre todo, dependerá que nuestra patria sea en esta nueva evolución de la América, lo que fue en la otra: su guía y redentor (Zubiaur, 1904: 1401).

Esta tarea de difundir la alfabetización era, ante todo, una tarea de entrega desinteresada, y por tal, destinada principalmente a las mujeres que fueron responsabilizadas también de transmitir *amor a la patria*. No solo por el carácter misional de la tarea sino porque suponía atraer las *simpatías generales*. Zubiaur añadía, en aquel discurso de despedida:

La mujer, que es el ser de los desprendimientos generosos, quizá porque en su pecho predominan los sentimientos de madre, es la indicada para realizar este propósito patriótico, a fin de que la Argentina derrame sobre la América Latina, el beneficio de la educación, después de haberla liberado de la opresión extranjera en la cual caerá de nuevo si no se libra de ignorancia, de indolencia y de prejuicio que heredó y aún la oprimen no solo presentándose como un ejemplo, sino llevando sus maestros a predicar el nuevo credo de la redención por la educación y el trabajo, en toda la pobre South América! (Zubiaur, 1904: 1402).

Así en los discursos públicos se destacaba el lugar de la escuela primaria en el marco de la construcción de un sentimiento nacional y, en los debates parlamentarios de la ley de Residencias se señalaba que: “[es el lugar] donde se empieza a infiltrar en el niño el espíritu de la nacionalidad y el sentimiento de patriotismo” (Ayagarragay, 1896: 765).<sup>126</sup>

La escuela pública era la única que garantizaba la formación patriótica. Para distintos protagonistas de la época, como Sarmiento, Daireaux, Zeballos y Guastavino, lo que mitigaba la impronta de la escuela pública era la presencia de escuelas primarias de colectividades extranjeras. Guastavino señalaba:

---

<sup>126</sup> El diputado Lucas Agarragaray junto a Carlos M. Pellegrini y Nicolás A. Calvo fueron, años más tarde, responsables de la redacción y corrección de la Ley de Defensa Social que se sancionó en 1910 y que tuvo por objeto endurecer las penas para aquellos migrantes considerados peligrosos. Allí señalaba: “Es contra esa situación que este país que tiene ya elementos étnicos en su población, bien inferiores, debe precaverse trayendo elementos de orden superior, seleccionando la corriente inmigratoria para incorporar los elementos sanos y poder así tener una buena raza futura bien constituida fisiológicamente sobre bases étnicas depuradas” y luego agregaba: “nosotros no necesitamos inmigración amarilla, sino padres y madres europeas, de raza blanca, para superiorizar (sic) los elementos híbridos y mestizos que constituyen la base de la población de este país” (1910: 325-326, citado por Costanzo).

Si es verdad que hay aquí colectividades que sustentan escuelas primarias en las cuales la educación no tiene por base el sentimiento de amor a la república, sino que tiene por propósito crear en el corazón del niño un sentimiento adecuado y propio para la nacionalidad de sus padres (...) ese es un peligro nacional, porque suprime o debilita el sentimiento de amor a la patria (1896: 811).

La escuela pública se consideró a sí misma nacional y sus promotores se opusieron a las escuelas “extranjeras”, donde se concentraron miradas críticas, aunque las posiciones sobre cómo hacerlo –en términos de cuál debía ser la estrategia política para construir adhesiones nacionales– no fueron unánimes. Estas discusiones pedagógicas se articularon con las propias dinámicas de los distintos grupos migrantes en la disputa por sostener la vigencia de sus identidades culturales y religiosas, que no fueron idénticas. Sandra Carli (1993) y Edgardo Ossana y María del Pilar López (2004) analizan la disputa sostenida sobre la educación de los inmigrantes haciendo foco en los alemanes del Volga y los judíos que se establecieron en Entre Ríos.<sup>127</sup> Ambos pueblos sostenían la necesidad de educación propia, donde la lengua y la religión fueron factores aglutinantes. Los alemanes del Volga sostuvieron perspectivas autonomistas y trataron de preservar la transmisión de sus pautas culturales a través de una educación confesional. Los términos de los conflictos con las colonias judías inicialmente fueron similares pero, señala Carli (1993), fueron logrando articulaciones menos conflictivas entre colectividades judías y gobierno provincial, al punto que en 1916 las escuelas particulares fueron traspasadas al ámbito jurisdiccional.

El debate entre Ernesto Bavio y Manuel Antequeda<sup>128</sup> giró, en la perspectiva de

---

<sup>127</sup> María Pilar López señala que a Entre Ríos habían llegado en un primer momento, inmigrantes de Suiza, Italia y Francia, en el marco de lo establecido por la Ley Nacional de Inmigración y Colonización de 1876. Luego, la inmigración fue promovida por la Ley de 1888 y estuvo constituida por alemanes del Volga, llegados en el marco de la conflictividad política rusa en donde se habían establecido a fines del siglo XVIII y de donde se fueron porque procuraban abolir la autonomía de las colonias.

<sup>128</sup> Manuel P. Antequeda nació en Mendoza. Se recibió de profesor en la Escuela Normal de Paraná (1879). Fue director de la Enseñanza y ministro en San Juan, director general de escuelas de Entre Ríos y presidente del Consejo General de Educación (1903-1914). Encaró la redacción de diversa legislación escolar y abordó el problema de la edificación de locales para escuelas logrando que se construyeran más de cien edificios oficiales. Creó la escuela normal de maestros rurales “Juan Bautista Alberdi” (1904), la Escuela técnica del hogar en Paraná, el Taller industrial y el servicio de escuelas flotantes para la población escolar de las islas del Delta, entre otras. Falleció en 1920 (Lopez

estos análisis, en torno a tres cuestiones principales: las posiciones a asumir ante determinadas colectividades que se mostraban reticentes a la asimilación, el analfabetismo y las atribuciones de la Nación y las provincias en materia de educación primaria. El diario porteño *La Prensa* y el entrerriano *El Tribuno*, junto con Sarmiento siguieron esta discusión. La controversia no puede seguirse a través de las publicaciones del Consejo Nacional de Educación que consignaron con mayor asiduidad la voz del segundo, en sintonía con las propuestas en ese tiempo por Ramos Mejía. Sí constan los informes de Antequeda como inspector pero no sus posiciones sobre las formas de trabajo en las zonas rurales con población migrante ni lo referido a la creación de la Escuela Normal de Maestros Rurales Juan B. Alberdi, con internado, en 1904.

Sobre fines del siglo XIX, Ernesto Bavio, director general de Escuelas de Entre Ríos, señalaba que en esa provincia había escuelas que no enseñaban el idioma nacional ni tampoco cumplían con las leyes y reglamentos escolares. Estas escuelas *rusas y hebreas* desatendían, en su perspectiva, la obligación de brindar el mínimo de idioma nacional y los contenidos de historia, geografía y ciudadanía argentinos:

El primer deber de toda escuela primaria argentina, sea cual fuere la nacionalidad de sus maestros, es enseñar el idioma del país (el idioma es el vínculo más poderoso de la nacionalidad), juntamente con su historia, su geografía y las nociones fundamentales de instrucción moral y cívica.

Y son escuelas argentinas todas que funcionan en nuestro país, por más que algunas de ellas sean costeadas o subvencionadas por gobiernos extranjeros, y por más que las llamen sus sostenedores *escuelas italianas, escuelas alemanas*, etc. (...)

Sin embargo, en la Capital Federal de la República, en ciertos departamentos de Entre Ríos y en algunas otras regiones del país funcionan escuelas en las que se da una *enseñanza exclusivamente extranjera*, con olvido absoluto del castellano y de la historia argentina (Bavio et al, 1908: 599).

La centralidad que este funcionario le asignaba a la adquisición del idioma nacional y la preocupación por la falta de formación en historia y geografía se

---

y Ossana, 2004).

justificaban en cuáles eran las aspiraciones para la escuela, pero también en el curso de los sistemas educativos de otros países del mundo, considerando que en Argentina esto era aún más relevante por ser un país que había recibido fuertes oleadas inmigratorias.

Lo propio acontece en los países europeos, en los que, sin excluir la idea amplia y fraternal de humanidad, procuran en primer término afirmar y robustecer el sentimiento de la nacionalidad y de la patria.

Y eso que se trata de países antiquísimos, constituidos desde hace siglos, y en los cuales poco supondría el funcionamiento de un determinado número de escuelas extranjeras (Bavio et al, 1908: 600).

Contaba Ernesto Bavio que luego de haber sido responsable de la educación de la provincia y realizar disposiciones sobre el tema de la enseñanza en idioma, historia y geografía nacional, volvió a las escuelas de las *aldeas rusas y hebreas* y se decepcionó:

Confieso que experimenté una penosa decepción al ver que en esas colonias todo está como hace catorce años, en materia de instrucción pública.

En las escuelas de las aldeas ruso-alemanas la enseñanza que se transmite es en su letra y en su espíritu exclusivamente extranjero.

No se habla en ellas una sola palabra en idioma castellano, siendo así que este ramo debe ocupar el lugar más importante del programa.

El libro de lectura que debe ser el elemento escolar más eficiente de nacionalización y del patriotismo, está impreso en alemán y los temas en él tratados son por completo extraños a nuestro país. (...)

En una palabra: nada nos recordaba allí que estuviéramos en escuelas argentinas: parecía aquel un pedazo de territorio conquistado.

Lo que ocurre en las aldeas judías es todavía peor pues son colonos más cerrados y excluyentes: allí toda la enseñanza transmitida en las escuelas, absolutamente toda, es en hebreo y no hay más libro de lectura que la Biblia.

Es urgente y es de alta política nacional el poner el remedio a este deplorable estado de cosas.

Necesario es que aquellos colonos entiendan una vez por todas que

están en la República Argentina, viviendo al amparo de sus instituciones y de la liberalidad de sus leyes; y que sus hijos, aquí nacidos, no son rusos, alemanes ni hebreos, sino argentinos. (...)

A esta condición tendremos *una* patria homogénea, esencialmente argentina (Bavio et al, 1908: 602).

Al año siguiente, junto a otros, Bavio realizó un nuevo informe sobre las escuelas extranjeras en Entre Ríos al que denominaba “El cosmopolitismo, la educación y el estado”. Allí apareció con claridad el planteo sobre la complejidad que supuso la inmigración para las aspiraciones de los grupos hegemónicos de producir un pueblo homogéneo:

Teníamos ya de sobra, tras la formación del carácter nacional, con la ardua tarea de educar la gran masa del pueblo argentino, instruyéndola y desviándola de sus tendencias anárquicas, cuando las corrientes inmigratorias abiertas en nuestro país para todo elemento, nos echan el fardo de elementos heterogéneos, algunos inasimilables, otros antagónicos para el cruce sin horizontes a que así hemos quedado abocados (...).

De este elemento extraño, corresponden alrededor de 20.000 a la raza eslava (rusos y rumanos), inasimilable y de costumbres y tendencias opuestas a las nuestras. Agréguese a esto que muy aproximadamente las dos terceras partes de la población nacional es iletrada y que en la inmensa mayoría de la misma está muy diluido el espíritu cívico y patriótico (Bavio et al, 1909: 4).

Pensados como *elementos extraños, inasimilables y de costumbres y tendencias opuestas a las nuestras*, estos migrantes fueron construidos como “Otros”, diametralmente diferentes de “nosotros”. La nota recuperaba un informe del Ministro de Gobierno que iba en el mismo sentido:

Que a más de ser inhábiles los colonos israelitas establecidos para faenas agrícolas, son desidiosos, sin hábito de trabajo, haciendo una costosa vida en los consumos de la familia. (...)

Que las familias israelitas no se vinculan con las familias nativas, y que en ellas el fanatismo religioso domina poderosamente, contrastando usos y costumbres con los demás colonos e hijos de la Provincia (Bavio et al, 1909: 8-9).

En un informe de la Comisión Escolar Provincial de 1908, Ángel Schenone señalaba, entre otras cuestiones:

La escuela, desarrollando su acción dentro de este elemento, encuentra seriamente entorpecida y comprometida su misión patriótica. Ella tiene que luchar con la poderosa influencia del medio, con la lengua, con las costumbres, distintas de las de nuestra nacionalidad y con ese fanatismo religioso del elemento hebreo que coloniza nuestros cambios, que lo mantiene unido a la tradición lo desvincula de nuestra tierra (Schenone, en Bavio, 1908: 11).

Los informes que realizaban otros funcionarios iban en el mismo sentido: la presencia de la Jewish Colonization Association (JCA)<sup>129</sup> como una amenaza a la integridad nacional, a la construcción de homogeneidad, e inclusive a la forma de nominar los pueblos y ciudades.<sup>130</sup> Incluía el relevamiento de expresiones de un *caracterizado israelita* que escribió una carta a un funcionario nacional en el que se quejaba de la JCA, denunciando que los colonos de esas tierras eran *esclavos en todo el sentido de la palabra* para luego reclamar:

Odiamo de todo corazón la administración de la J.C.A. en las escuelas donde esclavizan moralmente a nuestros hijos que por su nacimiento en este país merecen que de su educación se ocupe el gobierno de su

---

<sup>129</sup> Jewish Colonization Association fue una empresa que perteneció al barón Hirsch, con personería jurídica, que adquirió tierras para destinarlas a la colonización por parte de inmigrantes “israelitas”, en los términos del ingeniero Alberto Mendez Casariego, en la Memoria del Ministro de Gobierno de Entre Ríos.

<sup>130</sup> Tal como se señaló en el primer capítulo, estas apreciaciones fueron en el mismo sentido que las del pensamiento eugenésico que consideró que en la base de la pirámide social se ubicaban los judíos rusos –junto a hindúes, gitanos, tuberculosos, sifilíticos, alcohólicos, anarquistas, maximalistas, prostitutas, delincuentes comunes, inválidos, locos– que eran “inferiores” al resto de los grupos sociales (Palma y Gómez Di Vincenzo, 2009: 3-4).

patria y no extraños.

Ruego a usted, tanto en nombre mío como en el de muchos otros, intervenga y haga valer su influencia para arrancar las escuelas de la J.C.A. para siempre, pero que en seguida den a nuestros hijos otras escuelas (Anónimo, en Bavio, 1908: 13).

La carta anónima al funcionario también anónimo –sin abrir juicio sobre la existencia de la misma, sino más bien refiriendo al sentido de su inclusión– permitía advertir diversas posiciones entre los colonos, cuestión que pareciera haber sido pasada por alto o minimizada por los funcionarios que elaboraron el informe.

Bavio y sus colegas, al posicionarse sobre este tema, asumieron que era por la vía de la intransigencia, el silenciamiento y el control sistemático que se podía producir *una patria homogénea, esencialmente argentina* (1908: 602). Entendidos los grupos de *extranjeros* como fanáticos, inhábiles y desidiosos, se realizaron ultrageneralizaciones que invisibilizaron, incluso, los matices internos que ellos mismos destacaban. Fueron estereotipados cultural y racialmente, asignados a grupos sociales por su condición fenotípica pero también por sus atributos mentales y su comportamiento. Perrot y Preiswerk (1975) señalan que los estereotipos combinan la simplificación y la generalización. La primera consiste en definir a un grupo omitiendo excepciones –por ejemplo, los supuestos autores de la carta que fuera enviada al funcionario– y la segunda supone que los rasgos de un individuo son extensivos al colectivo. El informe de Bavio recurrió a ambos procedimientos.

La posición de Manuel Antequeda era otra. Más en línea con la sostenida por Raúl B. Díaz ante la población galense en Chubut, consideraba que había que construir estrategias específicas para los inmigrantes de distintos orígenes, que incluía la contratación de docentes que hablaran la misma lengua de los niños. Los distintos tiempos para la adquisición de la lengua y de las costumbres locales diferían por los distintos lugares, idiomas y costumbres de los países de procedencia.

las escuelas públicas de la Provincia y de la nación son frecuentadas por millares de niños descendientes de aquellos italianos, franceses, suizos que se negaban a hablar el castellano en el año 1870, abogados, médicos, jefes y oficiales distinguidísimos de nuestro Ejército, profesores de idioma patrio, que honran hoy la sociedad en que viven,



descienden de aquellos extranjeros cuyas tendencias primeras amenazaban destruir el sentimiento de la unidad nacional argentina (Antequera, citado en Ossana y López, 2004: 399).

Antequeda evaluaba críticamente lo actuado por sus predecesores –Ernesto Bavio y Alejandro Carbó– que habían optado por desconocer las características de las poblaciones del campo entrerriano y propuso un rumbo diferente para la escolarización de estos grupos.

Mandaron maestros argentinos a las aldeas, de los cuales algunos fueron corridos a palos (...) ¿Qué iban a hacer esos pobres maestros, que ni entendían a sus alumnos, ni eran comprendidos por estos? (...) En 1894 el señor Bavio ordenó que se hablara castellano pero los colonos siguieron hablando su idioma, no por sentimiento antiargentinista sino porque no sabían hablar el castellano, y no era el caso de condenarse a la mudez perpetua (Antequeda, citado en Ossana y López, 2004: 399).

Antequeda optó por sostener la necesidad de contratar docentes que dominaran los dos idiomas, el nacional y el que hablaban las distintas comunidades:

Se adoptó el único partido posible, y por lo tanto el mejor: se confió las escuelas a maestros extranjeros (rusos, alemanes, belgas, suizos, etc) que poseían la lengua nacional y el alemán, y se usó ambas en la enseñanza, consiguiendo por tal medio hacer de la escuela un organismo viviente dentro de la aldea. (Antequeda, citado en Ossana y López, 2004: 399).

La tensión en aquella coyuntura se resolvió finalmente a favor de las perspectivas menos conciliadoras en lo que respecta al tratamiento de las diferencias de lengua, religión y culturales en general. Primaron las posturas que fijaron a los extranjeros en posiciones esencializadas y, al mismo tiempo amenazantes, y desde allí justificaron intervenciones que anulaban la posibilidad de articulación de las diferencias.

El 15 de septiembre de 1908 se aprobó un Acuerdo para escuelas particulares de la

ciudad de Buenos Aires que, en la perspectiva de Bismark Lagos, inspector técnico de escuelas particulares, resultaba necesario ante la *crisis de civismo* que podía devenir en una *crisis de patriotismo* (1909: 314). Señalaba:

Las 66 escuelas sostenidas por sociedades extranjeras, o en carácter de tales que funcionan en la capital: italianas, francesas, alemanas, inglesas, etc. eran un pedazo de suelo de la respectiva nacionalidad transplantado al nuestro.

(...) En todos los países de la vieja Europa, la escuela es eminentemente nacional; se dirá que nosotros como nación nueva, con una población cosmopolita de diversos orígenes, razas y costumbres, no debíamos pretender que nuestras escuelas tengan las mismas características dada la libertad con que son acogidos en este suelo todos los que quieran habitarlo; pero había llegado la hora de que nos preocupemos por trazar los lineamientos morales que han de distinguir el tipo étnico de nuestra nacionalidad (Lagos, 1909: 320-321).

Este Acuerdo, suscripto en el inicio de la gestión de José Ramos Mejía en el Consejo Nacional de Educación, sostenía que en las escuelas particulares se debía hablar el idioma nacional (y cómo debía enseñarse), contenidos de historia y geografía nacionales (detallados por año escolar), la obligación de festejos patrios, cantar el himno nacional y honrar los símbolos patrios los días de fiesta, entre otras cuestiones. Se esperaban maestros argentinos, aunque se reconocía que casi la mitad eran extranjeros (875 extranjeros y 901 argentinos) para:

enseñar con cariño y entusiasmo nuestra historia y geografía, para hacer resaltar los actos de abnegación y patriotismo de nuestros héroes, penetrar las causas y orígenes de los diferentes hechos, las luchas de intereses y pasiones por los que se ha derramado sangre argentina, en una palabra, nuestra historia civil, en la que tiene su origen nuestra historia militar; hacer conocer nuestro suelo, sus innumerables riquezas (Lagos, 1909: 321-322).

Luego se presentaba una lista de los nombres de los establecimientos y docentes

autorizados a brindar enseñanza y se especificaban los contenidos.

Pese a los debates e incluso experiencias con distintas comunidades nacionales, como la de los galeses en Chubut, la perspectiva impuesta sostuvo que la asimilación debía encararse sin contemplación alguna de saberes y costumbres diferentes de aquellos que la escuela propuso. Otras posiciones más gradualistas, que compartían el objetivo de argentinizar a la población pero no los modos, fueron dejadas de lado.

La construcción de sociedades modernas incluyó, a la vez, una concepción racional que afirmó y subsumió y, al mismo tiempo, desarrolló un mito que justificó la violencia genocida (Mignolo, 2005). La construcción social sobre la superioridad o inferioridad de unos saberes, unas prácticas, unos modos de hablar, supuso el despliegue de políticas de conocimiento específicas. Hubo que reformular algunas afirmaciones hechas hasta aquel entonces e indicar los ordenamientos que en el advenimiento del Estado nacional se sostenían y que supusieron que los “negros” y los “indios” tenían, en el mejor de los casos, experiencias y leyendas, y los blancos, conocimiento (Mignolo, 2005). La constitución de este nuevo orden y los sistemas de educación resultaron estratégicos, en tanto se depositó en ellos –aunque no solo en ellos– la responsabilidad de producir nuevas sensibilidades. Muchos pueblos de migrantes también fueron contruidos como inferiores o sospechosos y, por ende, también sus repertorios culturales fueron objeto de remoción, aunque los debates fueron más amplios en términos de su gradualidad.

#### **4.4. Libros de lectura, materiales didácticos y la construcción de alteridades**

Se analiza un conjunto de libros de texto, aprobados por el Consejo Nacional de Educación, que fueron a la vez dispositivos creados para producir adhesiones y expresión de las miradas sobre las poblaciones e infancias alternas, sus modos de vida y los modos a los que se recurrió para desautorizarlos.<sup>131</sup>

---

<sup>131</sup> Los libros consultados y en los que se realizaron referencias a sujetos alternos fueron: *El mundo que veo yo. Libro de lectura para cuarto grado* (Blanco Almagro, 1929); *El sembrador* (Blomberg, 1925); *El surco* (Blomberg, 1926); *Pensamiento* (Blomberg, 1935 [1925]); *Nuestra patria: libro de lectura para educación nacional* (Bunge, 1910); *El polígrafo argentino. Mosaico de escritura* (Ferreira y Suarez, 1903[1896]); *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura* (López de Nelson, 1912-1916 circa); *Señorita Raquel. Tercer libro de lectura* (López de Nelson, 1920); *El primer libro de las niñas* (Mareca y Clerice, 1897); *El argentino*, (Pelliza, 1896 [1891]); *Mi librito. Método ecléctico de*

Los libros de lectura, en este trabajo, han sido indagados como materiales de referencia para analizar cómo fueron pensados los sujetos sociales “alterizados” en aquel momento histórico así como los soportes materiales con los que se procuró “alfabetizar” y “argentinar”. De algún modo, el objetivo general que se persigue es comprender los temas elegidos y las formas de abordarlos por funcionarios y maestros y, también aquellos que fueron omitidos, silenciados o que solo aparecieron colateralmente.

Anne Marie Chartier (2001) señala que en la enseñanza de la lectura entre el siglo XVI y el XVIII se asistieron a profundas reformulaciones entre las que destaca el abandono del latín en favor de las lenguas nacionales. Este cambio trajo consigo una revisión de los objetivos de aprendizaje que se volvieron más amplios en la medida en que se esperó que se pudieran leer distintos tipos de textos y ya no exclusivamente los religiosos. Finalmente hubo profundos replanteos en los modos de transmisión de estos saberes asociados al trabajo con grandes grupos (método simultáneo en Francia en el siglo XVII; método mutuo en Inglaterra en el siglo XVIII). Esto último trajo aparejados nuevos requerimientos para los docentes que empezaban a solicitar formación específica y también, dedicación exclusiva a la tarea.

Estos procesos se articularon con importantes transformaciones en la industria editorial. En Estados Unidos, a partir de 1840, se hicieron posibles grandes tiradas, los contenidos religiosos perdieron presencia a favor de los morales y nacionales. Estas tradiciones fueron observadas y replicadas, con sus variantes, en Argentina. Distintas investigaciones muestran que hasta fines del siglo XIX en las escuelas primarias era frecuente el uso de textos extranjeros, aunque esto se modificó con la implementación de lo dispuesto por la Ley 1420.

A fines del siglo XIX, y con mayor nitidez a principios del siglo XX, al calor de las políticas de alfabetización y del masivo ingreso en la lectura de toda la sociedad (Chartier y Herbart, 1994: 17) aumentó la demanda por publicar libros de lectura para las escuelas.

Lo que impulsa la consolidación de editoriales como la de Ángel Estrada, quien desde 1880 comenzará con la edición del libro *El Nene*, o en 1894, Pedro Igon y Cía Editores, la Librería del Colegio, y la

---

*enseñanza de la lectura y escritura simultáneas* (Schmid, 1924); *Bello y útil. Libro de lectura para segundo grado* (Schmid, 1926); *Lecciones y recreos. Texto de lectura para primer grado* (Ryan, 1927); *Bajo nuestro sol* (Ryan, 1930).

aparición de otras como la casa Editora Cabaut y Cía, en 1900 y Editorial Kapelusz en 1905. Esta la crea Adolfo Kapelusz, al transformar su negocio de librería en una editorial, quien con el objetivo de mejorar y renovar la calidad de los textos escolares, publica los libros de importantes docentes de la época como Víctor Mercante, Alfredo Calcagno y Clotilde Guillén de Rezzano, entre otros. En esa misma línea, unos años más tarde, 1918, comienza a dar sus primeros pasos la editorial Atlántida, fundada por Constancio C. Vigil, una editorial de revistas y libros que terminará por especializarse en obras para niños (Valinoti, en Lago Carballo y Gómez-Villegas 2007: 101).

Los libros de texto que circularon en Argentina en el período analizado (1880-1930) tuvieron una serie de rasgos comunes (Linares, 2002): la intensa influencia del higienismo se tornó evidente en el fino y blanco papel elegido para evitar que los lectores mojaran sus dedos con saliva para cambiar la página y evitar la fatiga de la vista); eran elaborados por editoriales que se especializaron en textos escolares con una gran variedad de títulos, especialmente a partir del siglo XX; eran ilustrados y graduaban el tamaño de las letras según los destinatarios; de tapas duras, dirigidos a los niños pero también a otros lectores posibles como padres o adultos que se alfabetizaran.

Muchos de estos textos distinguían el género de los destinatarios en algunos temas. Tendieron a omitir el conflicto social y se abocaron a la “construcción de una identidad nacional” con un discurso moralizante. Brafman (1996) señala que en estas obras se conjugaron la emoción con la moralización, siendo habitual que recurrieran a personajes infantiles para propiciar identificaciones.

El Consejo Nacional de Educación dispuso que de primero a tercero –los grados más masivos ya que luego se incrementaban las cifras de desgranamiento y en las zonas rurales no estaba extendida la escolaridad primaria completa– el libro de lectura fuera el único texto escolar. En 1887, solo tres años después de la sanción de la Ley 1420, se reglamentó el modo de seleccionar libros de lectura para la escolaridad básica: se formaron comisiones de especialistas (intelectuales y funcionarios) que recibían los libros que aspiraban a ser incluidos en la escuela, que se aprobaban o no, construyendo una política oficial sobre la lectura que intentó desterrar la memorización (Spiegelburd, 2002).

Los *libros de lectura* fueron el principal instrumento material para sostener el discurso civilizador escolar, haciendo las veces de manuales de urbanidad y, a la vez, de decálogos de principios y valores éticos. Ese discurso contenía elementos morales de clara procedencia religiosa, no obstante el eje articulador era liberal y laicista, en correspondencia con las políticas de instrucción pública sostenidas por las autoridades educativas nacionales desde 1884 hasta 1946, aún con ciertas concesiones luego de 1930 (Ascolani, 2010: 305).

En los libros de texto se expresaron significados construidos en el marco de los procesos de afirmación de las identidades y diferencias expresadas en términos de género, edad, religión, etnia, generación, sexualidad, clase social, lenguaje, que fueron definidas, desvalorizadas y discriminadas por representar *lo otro, lo diferente, lo inferior* (Moreira, 2002). Fueron parte estratégica de los dispositivos para invisibilizar las diferencias o hipervisibilizarlas, inscribiéndose en la tensión entre el mandato fundacional de igualar que ha cumplido la escuela y la exclusión de gran parte de la población. La discriminación presente en la cultura colonizadora latinoamericana, que a partir de la conquista de América tuviera como foco a los indios, los negros y los habitantes de las zonas rurales, permaneció y se actualizó en el imaginario social de la Argentina durante el siglo XX.

Los libros de texto se construyeron sobre la base de tensiones dicotómicas y jerarquizadas, dando por supuestas la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). El aula no deja de ser un espacio de lucha entre poderes y culturas, donde la invisibilidad de las diferencias como la hipervisibilidad se inscribe en la tensión entre el mandato fundacional de igualar que ha cumplido la escuela y la exclusión de gran parte de la población (Díaz, 2003).

Los autores de libros de lectura recurrieron frecuentemente al relato de escenas cotidianas para producir adhesiones a los parámetros propuestos sobre lo correcto, lo bello, lo valioso, lo útil, lo adecuado, lo digno y advertir o, incluso atemorizar, con sus contraccaras. Crearon personajes, muchos infantiles, que encarnaron las *buenas* o *malas* formas de ser infante, de ser ciudadano y desplegaron minuciosamente los efectos de la sujeción o no a lo propuesto por el mundo letrado adulto.

Estos pares binarios se presentaron en los libros de texto analizados, impregnados

de discursos higienistas y moralizantes, y refirieron a lo correcto y lo incorrecto, el uso y el abuso, el conocimiento y la ignorancia.<sup>132</sup>

El par de lo femenino y lo masculino a veces fue tratado explícitamente –libros o lecturas para niñas específicamente– y otras, por añadidura, en las formas de presentar estereotipos de varones y mujeres, adultos/as y niños/as. Wainerman y Heredia (1999) señalan que en las primeras décadas del siglo XX las imágenes sobre lo femenino y lo masculino fueron nítidas. Las mujeres se presentaron como seres cálidos, agradables, bellos, frágiles y emotivos. Ser mujer y ser madre fueron indisociables. Hubo también caracterizaciones de las mujeres de clases medias como cultas, finas y respetuosas y, en cambio, las clases bajas fueron descritas por su salud, limpieza y prolijidad. Las mujeres salen por trabajo solo cuando los maridos enferman o mueren. Los varones se caracterizaron como activos, inteligentes y vitales, asociados a múltiples actividades laborales y aunque aparecen presentados como padres, esta actividad es una entre otras.

Otros, también en un registro con una fuerte matriz moralizante, remitían a lo vicioso y lo virtuoso<sup>133</sup>, donde el foco recurrentemente estuvo colocado en la ingesta de

---

<sup>132</sup> En *El primer libro de las niñas* (Mareca, 1897) esto aparecía con nitidez: *Un padre dichoso* relataba como Amalia, su hija se ofrecía para arreglar su ropa ya que en la escuela había aprendido a coser y de ese modo aliviaba a su madre, para que pudiera realizar las labores domésticas. Esa lectura era seguida por *Inobediencia* donde Susana, niña *atolondrada e inobediente*, jugando ruidosamente y no atendiendo las indicaciones maternas, producía un incendio en su casa que les había costado quedar *llenas de quemaduras* (1897: 15).

<sup>133</sup> En *La muerte de Warden. En la semana de la templanza*, una lectura que se encontraba en el libro *El Surco* (Blomberg, 1926: 144-147), una adaptación local de un cuento de Charles Dickens, el tema abordado fueron los vicios, y en particular, el alcoholismo, asunto que fue objeto de múltiples lecturas. Comenzaba relatando la agonía y muerte una *madre abnegada*, junto a sus *angustiados hijos pequeños* en un conventillo del sur de la ciudad de Buenos Aires. Se comentaba la soledad del padre, Warden, que había perdido sus amigos desde que se hizo *borracho*. María, la hija de doce años, empezó a trabajar para sostener los gastos y su padre le pegaba para quedarse con parte de lo que ganaba. Le comentó a su padre que había vuelto Guillermo, su hermano, y que estaba escondido en el cuarto del conventillo ya que había matado a un hombre en una huelga. Warden increpó a su hijo, que le rogó por su silencio, explicando que había sido en defensa propia. Luego el padre salió a la calle donde unos muchachos –que en realidad eran policías– lo incitaron a emborracharse y luego le preguntaron por su hijo. Alcoholidado, comentó el paradero, y estos se lo llevaron preso. Ante esta situación, María se marchó del conventillo y el padre abandonado a la bebida, muere solo a los pocos días. La moraleja era que el alcohol ha destruido incluso los lazos de sangre y ha llevado a Warden a la muerte, a Guillermo al calabozo y a María a alejarse del hogar. Como contracara, en *Bello y útil*, se encuentra “Los buenos hijos”, que relata la vida de un “pobre obrero y su familia. Conociendo por propia experiencia las dificultades para ganarse la vida con menores padecimientos cuando se carece de la necesaria instrucción, quiso educar a sus hijos e instruirlos para que cuando fuesen grandes no se vieran como él, obligados a ejecutar un trabajo manual demasiado fatigoso. Los hijos de aquel obrero eran unos niños muy buenos, obedientes y estudiosos. Concurrieron puntualmente a la escuela y sin perder tiempo iniciaron después otros estudios” (Schmid, 1926: 97-98). Habiéndose graduado y trabajando como ingeniero electricista no renegaba de sus orígenes sino que aconsejaba a los obreros de la importante industria en la que trabajaba a “trabajar mucho y ocuparse de la felicidad de sus hijos”. El estudio como medio de ascenso social, el ejemplo como estímulo para las generaciones subsiguientes y la transmisión de la posibilidad de mejoras sin conflictividad social aparecen como telón de fondo en este trabajo.

alcohol y el modo en que podía deshacer lazos afectivos y complicar hasta poner en juego la vida propia y la de los otros. Como contracara, quienes se abnegaban y dedicaban sus esfuerzos a la crianza de hijos e hijas virtuosos y estudiosos, eran recompensados por el ascenso social de la generación siguiente.

Muchas lecturas abordaron las costumbres y la necesidad de obediencia a las recomendaciones, de respetar a maestras, padres y otros adultos, culminando con alguna moraleja sobre lo que podía suceder o sucedió, por ignorar esos consejos. Los niños y niñas solían quedar tan consternados por los daños producidos o potenciales que se apartaban de las prácticas no encausadas para el resto de sus días.<sup>134</sup>

Otras lecturas, en clave higienista, propusieron abordar pares vinculados a lo limpio vs. lo sucio<sup>135</sup> y lo laborioso vs. lo perezoso.<sup>136</sup> Recurrieron también a relatos en los que los protagonistas habían sufrido trágicas consecuencias por alejarse de lo correcto.

Los pares binarios civilización-barbarie, indígenas-inmigrantes, normal-anormal,

---

<sup>134</sup> . En *Bello y útil*, uno de los textos se llamaba “Malas costumbres” que iniciaba con el relato así: “La maestra había recomendado muchas veces a sus alumnos que no arrojaran ni al patio ni a la acera ni los desperdicios de sus comiditas pero no todos los niños son obedientes. Uno de los que pronto olvidaban los buenos consejos recibidos era Enrique. No comprendía (...) ni la necesidad del aseo ni los peligros que pueden resultar de la mala costumbre que su maestra quería corregir. Una mañana Enrique llevaba para comer en la escuela dos bananas, y probablemente pensó que con guardar una para el recreo de la comida sería suficiente, porque en el umbral de la puerta de su casa sacó la otra, la mondó y arrojando las cáscaras al suelo se alejó saboreando la fruta. Apenas había salido el desobediente, cuando su mamá advirtió que el escolar había olvidado el lápiz, y apresuradamente corrió para alcanzarle. ¡Pobre señora! Al primer paso que dio en la acera pisó la cáscara arrojada por su hijo y cayendo se espaldas se abrió una herida en la cabeza”. El relato culmina cuando al regreso de Enrique de la escuela, encuentra a toda la familia preocupada y enojada con un desconocido que había arrojado la cáscara. El niño confiesa su picardía tras lo cual promete no volver a desobedecer. Su madre lo disculpa (Schmid, 1926: 64).

<sup>135</sup> En una de las lecturas de *Bello y útil* se refería a la muerte del padre de Adolfo y las desgracias que ello supondría para quien fuera su esposa, con la que habían tenido cinco hijos. La viuda señalaba que él no había hecho caso a los consejos de no tomar contacto con objetos que un compañero de trabajo suyo, tuberculoso, había tocado. Refería en su conversación al contagio de diversas enfermedades y al sufrimiento para otros que esto suponía. Otra a un niño que quedaba ciego, *el cieguito*, por no hacer caso y no lavarse las manos (Schmid, 1926: 54-55).

<sup>136</sup> En *El primer libro de las niñas* (Mareca, 1897) aparecía “La pereza engendra ignorancia” en la que la protagonista era Petronila quien *jamás hacía caso de lo que se le decía en casa, ni de los consejos que le daban sus maestras, todo le importaba un bledo*. Su pereza la llevaba a jugar y desatender las explicaciones escolares por lo que no había aprendido a leer. La situación siguió así hasta que un día una vecina mayor, que no sabía leer, le pidió que la ayudara a saber qué le contaba su hijo. Petronila tuvo que recurrir a una compañerita de la escuela para que leyera la carta. Esto la avergonzó tanto que aprendió a los pocos meses a leer y escribir.



también fueron abordados en los libros de lectura. A partir de ellos se fijaron estereotipos: los gauchos, los negros, los indígenas, los judíos. Caracterizados de formas esquemáticas y suscribiendo y reescribiendo las teorías sociales de la época, construyeron perspectivas esencializadas, cosificadas sobre aquello que fue erigido como alterno. Las lecturas procuraban inculcar unas formas de entender el mundo y jerarquías entre esas perspectivas, unos modos de proceder y advertencias sobre los riesgos de incumplir los señalamientos escolares: el daño a familiares, lastimaduras, sufrimientos, incendios, enfermedades y hasta la muerte.

#### 4.4.1. Negros, indígenas e inmigrantes en la mirada de los libros de lectura

La construcción social de la superioridad blanca y occidental fue difundida por diversos canales –prensa, políticas públicas de diverso tipo, explicaciones de diversos fenómenos que procuraron basamentos *científicos*– y en ese mismo proceso de circulación fue adquiriendo formas específicas. Entre esos canales productores y constructores de un orden social estuvieron los libros de lectura. A veces en una lectura aislada, se hilvanaban cadenas discursivas desplegadas a través de más de un trabajo e incluso, entre libros pensados por un mismo autor, para distintos grados.

En el período analizado hubo algunos textos que tuvieron entre sus protagonistas a *negritos* o a alguna *negra* que pasó a la tinta y el papel por alguna hazaña.

Delfina Piuma Schmid publicaba en 1924 un libro para primer grado superior. Una de las lecturas se denominó “El negrito” y la otra “Un héroe”. En la primera relata la historia de un pequeño, *negro*, al que otros niños intentaron pintarle la cara de blanco, situación de la que Melchor intentó huir logrando refugiarse en lo de Benito, otro pequeño. El diálogo entre este niño que escapaba de sus agresores y doña Clotilde, madre de Benito sucedía de la siguiente manera:

- Unos muchachos malos –dijo, me habían agarrado y me querían blanquear todo, porque no les gusta mi color.
- ¡Pobrecito, no llores!– dijo la señora. Ven a lavarte. ¿Cómo te llamas?
- Melchor, señora, para servir a usted.

Después contó el negrito que haber escapado en el momento en que iba a darle otra pincelada de blanco.

Benito tenía ganas de reír, pero se reprimía para no ofender al protegido. Melchor era muy parlanchín. Dijo que su papá tenía un retrato de un soldado negro que para defender la bandera argentina se dejó matar.

- Ese fue Falucho, dijo Doña Clotilde.
- Sí señora. Mi papá también es como yo y siempre me dice: no es nada ser negro; lo malo es ser sinvergüenza (Schmid, 1926: 80-82).

“Un héroe” referencia a la historia de Falucho. Allí se retomaba la decisión de este granadero de San Martín de no rendirse y no entregar la bandera nacional. En el enfrentamiento, Falucho murió pero logró matar a algunos de sus adversarios. El autor advirtió que “Nadie debe matar pero todos tenemos el derecho a defendernos cuando nos atacan”. Este relato, como los otros, cerraban con un mensaje: “también los hombres humildes pueden llegar al heroísmo cuando son impulsados por grandes ideales” (Schmid, 1926: 133). En ese *también* que procuraba instalar la posibilidad de la consagración para todos, se condensaba el mensaje: los hombres humildes podrían llegar a ser héroes pero la magnitud del sacrificio incluía la propia vida.

En 1925 y 1926, los libros de lectura de Blomberg<sup>137</sup> incluían referencias a población afrodescendiente. En *El sembrador* dedicó una lectura, “Los negros”, en la que analizaba históricamente la situación:

Sufrieron durante cientos de años; fueron esclavos y soldados; hubo entre ellos héroes, mártires y artistas. Pocas razas en la historia de la humanidad moderna sufrieron martirologio más largo que la raza negra. Los galeones que llevaban el oro de los incas, venían de Oriente con lo que se llamaba entonces “cargamentos de ébano”, cargamentos de infelices seres humanos, muertos de hambre, de fatiga y de sed.

El transporte de negros, durante los siglos XVII y XVIII era más lucrativo que el de caballos y mulas en el siglo XX (...).

Fue Rivadavia, en nuestro país, quien declaró libres a los negros nacidos de esclavos.

Hoy los negros son hombres libres. Tienen derechos ciudadanos, y

---

<sup>137</sup> El autor escribió tres libros, que aparecieron publicados entre 1925 y 1926: *El pensador* (tercer grado), *El sembrador* (cuarto grado) y *El surco*. En los dos últimos su propósito comentado en el prólogo del último, es que tenga *sabor nacional y americano* (Blomberg, 1926: s/p).

contribuyen, dentro de su humildad, con su esfuerzo, a la civilización de los americanos.

En nuestra historia figuran algunos negros que se han hecho célebres. Recordemos a los que componían, junto con los “Pardos”, un batallón, durante las invasiones inglesas, que combatió con bravura en la reconquista y la defensa de Buenos Aires.

Encontramos después a los negros que formaron parte en las filas del ejército de los Andes cuando la grandiosa campaña libertadora.

El negro Ventura era un humilde esclavo que denunció la conspiración de Álzaga, la cual tenía por objeto volver a entregar el poder en el Río de la Plata.

Recordemos también al famoso Barcala, el coronel negro, del cual Sarmiento dijo que era más bravo y más patriota que muchos blancos (Blomberg, 1925: 40-41).

Otra vez el negro se asoció al humilde, ahora no esclavo. El negro se visibilizaba en el ejército donde se exponía y dejaba su vida, más o menos heroicamente.

En *El surco* también una de las lecturas incluidas, escrita por Eduardo Gutiérrez (1874) se dedicaba a narrar una historia que tiene a una mujer negra como protagonista. Los acontecimientos del relato tuvieron lugar en uno de los fortines de la frontera oeste cuando todos los soldados habían partido hacia Chivilcoy, al mando del general Lagos, para esperar órdenes ya que en Buenos Aires había una revolución:

Los buenos milicos se despidieron de sus consortes, que quedaban para allí a cuidar las cuadras, los oficiales saludaron aquellas covachas donde dejaban su tesoro, y la columna se puso en marcha, con gran espanto del médico Franceschi, que no sabía andar a caballo.

El abandono era peligroso, porque el campamento quedaba situado entre tribus amigas, que no por ser amigos dejaban de ser indios, Manuel Grande, Coliqueo y Tripailaf.

Allí quedaban armamento en desuso, polvorín bien provisto y casuchas como la del Coronel Lagos, que guardaba cuanto tenía este, y que no había querido llevar nada para quedar en iguales condiciones que sus oficiales.

No quedaba más amparo que la Negra Carmen, sargento primero del 2 de Caballería, y a ella le correspondían el comando accidental de la frontera.

Aquella misma tarde “mamá Carmen” vistió con uniformes de tropa a todas las mujeres que quedaron en el campamento, para que en un caso pudieran fingirse un piquete dejado de guarnición en él. (...)

Los indios amigos veían a la distancia que en el campamento habían quedado soldados, y no se atrevieron a llegar.

Una siesta en la que “mamá Carmen” estaba entregada con sus amigas y los soldados, ya mejorados, a las delicias de una carne con cuero, sintieron a la centinela que gritaba: “Indios por el Fortín Luna”.

Medio atorándose con un bocado de matambre, “mamá Carmen” mandó formar sobre el mangrullo, y subió ella misma a preparar las piezas.

Efectivamente; a la derecha del campamento se veía una indiada que avanzaba con el mayor descuido, como si supiera que el campamento estaba abandonado.

Los caballos estaban atados a la estaca, y nada acusaba la presencia de tropas.

La negra Carmen cargó las piezas, levantó la tabla y se escondió como las demás mujeres detrás del parapeto.

Los dos soldados tenían su carabina con su dotación de tiros, otra carabina “mamá Carmen”, y otras dos tenían la mujer del sargento Romero y la mujer del trompa Martinone, conocido por Martineta.

Los indios, que sin duda estaban convencidos de que no había nadie, entraron alegremente, mirando para todas partes, como si quisieran descubrir el paraje que debían asaltar primero.

Aquí fue donde “mamá Carmen” hizo asomar sus tiradores, asomándose ella misma, y rompió el fuego sobre los indios.

Aturdidos y aterrados por aquel inesperado fuego de fusilería, los indios se hicieron un ovillo y salieron del cuadro dando alaridos.

“Mamá Carmen”, que los vio hechos un pelotón que no atinaba por dónde romper, hizo un disparo de artillería que concluyó de aterrarlos.

Al segundo cañonazo los indios se ponían en fuga dejando dos heridos

dentro del mismo campamento. (...)

Tres indios que fueron alcanzados, en un trayecto de veinte cuabras que duró aquella persecución, los ató Mamá Carmen y los trajo al mangrullo diciéndoles:

- No tengan cuidado, hijitos: aquí quedarán hasta que vuelva el coronel y diga lo que ha de hacerse (Gutiérrez citado en Blomberg, 1926: 185-189).

*La negra o mamá Carmen* también era reivindicada por su compromiso con el proyecto nacional, en tanto y en cuanto asumió la defensa del fortín, atacado por indígenas. El énfasis en la cuestión fenotípica en todos, el apodo al que refería la lectura, la conjunción del género con la raza, la mirada construida sobre los indios beligerantes y no confiables aún *amigos* permiten comprender las jerarquías que se construyeron y transmitieron a través de estos materiales.

*Lo negro* se construyó como alterno a *lo blanco*. En esta relación entre lo blanco y lo negro pareciera que lo negro pudo ser contemplado por lo blanco en tanto y en cuanto se ubicara en una posición asimétrica y subalterna expresada en la forma en que Melchor se presentó ante Clotilde, en que Falucho obedeció a San Martín, en que la Negra Carmen acató las órdenes del general Lagos, en que delató Ventura a los conspiradores, en que Barcalao y “Los Pardos” ofrecieron la vida por la patria. Estos eran destacados no solo por reconocer el orden propuesto por los grupos hegemónicos sino por ser patriotas al punto de dar la vida por ello. En las palabras de Melchor, se puso en discusión la homologación entre *negro* y *sinvergüenza*. Aunque no está dicho explícitamente, no estar al servicio de doña Clotilde o de la patria, hacía de Melchor un negro *sinvergüenza*. Estar al servicio de la patria permitía, al menos eventualmente, el paso a la posteridad. La dignidad de la raza negra se constataba, para Blomberg, en la participación patriótica y, algunas veces hasta la muerte, en episodios bélicos. Los *negros* del pasado remoto, los *esclavos*, eran, en cambio, objeto de conmiseración.

Los indígenas fueron motivo de mayor cantidad de lecturas en los libros de texto del período analizado. Aparecieron con cierta recurrencia en algunos, aunque su inclusión obedeció a motivos diversos: a veces para presentar las características de la humanidad en un pasado remoto, abordando cuestiones tales como *los hombres que vivían en las cavernas*; explicar una perspectiva sobre la llegada de los españoles y una visión sobre la conquista, otras para relatar modos de vida remotos y también para situar

alguna referencia a indígenas en el presente. Los inmigrantes, de quienes se esperaba su *dilución*, su inclusión en el común, aparecieron menos nítidamente identificados. Walter Delrío (2015) señala que:

En Argentina la construcción de la nacional colocó al indígena como un margen, como un borde. Observando los libros de texto escolares, los museos de historia, entendemos que es relativamente reciente la inclusión de los pueblos originarios como parte de la historia transmitida y enseñada en el sistema educativo. Principalmente han sido escasos los enfoques históricos que hayan tomado a los pueblos indígenas en su devenir hasta el presente. Por el contrario lo indígena ha sido contemplado como precolombino o en todo caso previo a las campañas de conquista de 1878-1885, pero nunca más allá de estos eventos. La producción historiográfica en nuestro país, por supuesto, no ha sido homogénea en esta exclusión de los indígenas o en la construcción de un lugar marginal en tanto tema histórico. Sin intentar describir la complejidad de los diferentes tipos de abordajes y construcción de temas o campos de investigación lo que intento subrayar es que los pueblos originarios no estuvieron incluidos mayormente en la currícula escolar. Si podemos encontrar excepciones dentro de la producción historiográfica claramente estas no han sido hegemónicas y, por el contrario, ha sido el vacío el constructor de sentido, de acuerdo a una lógica de la extinción naturalizada y ya no política (2015: 5).

Delfina Piuma Schmid dedicaba en *Bello y útil* una serie de lecturas a la cuestión de las viviendas de animales y hombres; desde una idea evolutiva sobre el tema: “poco a poco los hombres fueron aprendiendo a hacer casas cada vez mejores” (1926: 127). En otra lectura del mismo libro, “Todos se visten”, hacía referencia a los cambiantes modos de vestir de las personas: “Los hombres que vivían en las cavernas o en los bosques, cubrían sus cuerpos con cueros de animales. Algunos indios los usan todavía y se adornan con plumas de colores” (Schmid, 1926: 34).

Braslavsky (1993) señala que los libros de texto entre 1853 y 1916 y con más claridad luego de esa fecha, crearon saberes-mitos sobre “los orígenes y el progreso

indefinido de una nación grande y privilegiada”. Para esto no se valieron de los saberes historiográficos de fines del siglo XIX y comienzos del XX sino que frecuentemente se reprocesaron saberes extraescolares o bien se construyeron saberes exclusivamente escolares. En la perspectiva de esta autora, el *Descubrimiento* y la *Conquista* fueron objeto de creación de mitos no cristalizados, un recurso para producir integraciones “a un presente común a partir de la oferta de un pasado compartible” (1993: 7).

Las descripciones que aparecieron en los libros de texto sobre el momento de la *Conquista* destacaban que entre los indígenas había distintos modos de vida y costumbres.

En *El surco* (Blomberg, 1926) había dos lecturas sobre las mujeres durante los tiempos de la conquista, “La mujer americana”, en la que reúne a las esposas de conquistadores y hombres que ejercieron el poder en la América colonial y en los albores de la construcción de los estados nacionales y “Marina”, en la que describía cómo Malinche, joven azteca, devino en Marina, la esposa de Hernán Cortés. En la primera se planteaba:

En la agitada historia de aquellas épocas surgieron algunas inolvidables figuras de mujer, ya indias, como la famosa Doña Marina, que amó a Hernán Cortés, el conquistador de Méjico, ya españolas como las que acompañaron a Don Pedro de Mendoza y a Don Juan de Garay.

En este escenario magnífico las mujeres americanas, españolas o criollas, testigos y a veces protagonistas en la áspera lucha de los hombres, primero por la conquista y la colonización y después por la independencia, los comprendieron, amaron y secundaron.

Así se formó en la mujer americana una modalidad propia, una equilibrada muestra de mujer de hogar y de patriota. Ella, esposa fiel, madre cariñosa y abnegada, compartió los deberes, los sacrificios, las inquietudes de los paladines de la libertad (Blomberg, 1926: 95-96).

La otra lectura estaba exclusivamente dedicada a Marina, “la hija más famosa de la tierra azteca, esta princesa que unió para siempre su nombre y su recuerdo a los del conquistador de Méjico” (Blomberg, 1926: 34). Marina era indígena y, a la vez, mujer. Marina, en la perspectiva de esta lectura, no solo dejaba su nombre, Malinche; su

cultura azteca, su lengua –que es la que le sirvió para acercarse a Cortés– y su religión sino también su lugar de “princesa”.

Hernán Cortés, el hombre más extraordinario de la historia de América, el conquistador de hierro, el paladín que regó con sus lágrimas el árbol secular de la Noche Triste, solicitó que le fueran remitidas algunas esclavas con el objeto de cocinar el maíz de que se alimentaban sus tropas.

Allá fue la princesa, convertida en cocinera de los soldados con otras pobres indias.

De una inteligencia penetrante, aprendió rápidamente el idioma de los conquistadores. La vio un día el héroe, y su rudo corazón de aventurero se estremeció ante la hermosura extraña de la hija del cacique muerto. Le habló con su ronca voz de soldado, y el acento de la princesa andrajosa vibró en sus oídos como un gorjeo celeste.

Había llegado para Marina la hora del destino.

Desde ese día lejano, fue el amor de Hernán Cortés, la consejera del conquistador, el numen de sus fabulosas hazañas. Seguía a todas partes. Sus negros y ardientes ojos de india lo envolvían amorosamente en medio del fragor de las acciones, impasible, intrépida, entre el estampido de los arcabuzazos.

(...) Marina era cristiana. Este nombre, con el que habría de immortalizarse, fue el que le dio la religión católica. Este nombre, que es el de una de las mujeres más famosas del Nuevo Mundo, fue la canción de amor que sonó en medio de las estupendas hazañas del siglo XVI, el de la paloma azteca, entre el hierro de los paladines (Blomberg, 1926: 34-35).

El relato sobre Malinche/Marina culminaba con la vida de esta mujer, que luego de la muerte de Hernán Cortés se casó con un caballero español que la llevó a El Escorial donde fue recibida por los reyes con *honores de princesa*. El mensaje de esta lectura no se explicitó, pero nuevamente aparecen mujeres que dejan de lado lo suyo – idioma, religión, cultura– para abrazar causas y repertorios culturales europeos, lo que les permitía ocupar lugares destacados. De ella se destacaba la capacidad de



desprenderse de su pasado y asumir como propia, una cultura totalmente ajena.

Blomberg incluyó, además, una lectura sobre Bartolomé de las Casas en la que lo llama *el santo de la colonización*:

Rico y joven llegó al nuevo mundo dispuesto a hacer carrera y mayor fortuna. Anduvo por tierras indias, y un día sintió que su corazón se llenaba de santa misericordia por los infelices indígenas.

Arrojó su espada de gentilhombre aventurero, se ciñó el sayal de fraile, y desde entonces, hasta que pasó los noventa años, no vivió más que para sus indios.

¡Sus indios!

El padre De las Casas los veía oprimidos y maltratados, y lloraba de ira y de piedad. Por sus miserables indígenas peleaba con reyes, con virreyes, con obispos, con los duros señores de su tiempo. En aquellos humildes hombres de color cobre, el veía sus hermanos ignorantes y oprimidos (Blomberg, 1926:172-173).

En “Las razas humanas”, Blomberg se hacía eco de los postulados del darwinismo. Afirmaba que todas las razas tenían un mismo origen, incluyendo los estudios de Florentino Ameghino, y explicaba sus diferencias del siguiente modo:

Si se estudian el aspecto y las costumbres de las distintas razas del mundo se verá que su origen tiene que ser el mismo. Solo que unas, las más inteligentes y fuertes, conquistaron la civilización y cumplieron su evolución miles de años antes que otras.

Así tenemos los negros de África, que viven todavía desnudos y practican costumbres bárbaras; a los indios de América que viven como más de hace mil años, y por contraste, la raza blanca, la raza llamada aria, que con su inteligencia, sus costumbres, sus conquistas, ha transformado la vida y la naturaleza (Blomberg, 1925: 147-148).

La lectura continuaba desarrollando explicaciones sobre la jerarquización racial propuesta, sus causas, los derechos que les asistían a inferiores y las obligaciones que tenían los superiores:

Pero no por ser salvajes y primitivas deben despreciarse las razas inferiores. En el reparto de la naturaleza les tocó en suerte una inteligencia rudimentaria, un organismo más rudo. Tienen también el derecho a vivir, y son las razas blancas las que en lugar de perseguirlas deben civilizarlas y hacer menos dura su suerte en el concierto de la existencia.

Porque en muchos casos, y esto lo afirman los sabios, el desarrollo de las razas superiores se ha retardado debido a las condiciones de la naturaleza en que vivían: el sol, el agua, el frío, los elementos para la lucha por la vida.

Esas razas miserables empiezan a desaparecer.

En cambio, las razas blancas, inteligentes y fuertes, continúan su obra, que es la civilización (Blomberg, 1925: 148).

En consonancia con muchos intelectuales de la época se suscribió la teoría de que el clima incidía en el desarrollo de la inteligencia humana.

La destacada actuación de los atletas escandinavos, ingleses, rusos, norteamericanos, y en general de los países del Norte, aporta la prueba más evidente de ese desarrollo físico. No tiene nada de extraño, por lo tanto, que la nueva raza en formación en nuestro país presente ya ejemplares que demuestran el efecto del clima propicio sobre el material humano (Blomberg 1925: 83-84)

Ricardo Ryan, en su libro *Lecciones y recreos* (1927), desarrollaba a lo largo de una serie de lecturas su visión de los acontecimientos acerca de la conquista: “Ilalo”, “Una sorpresa”, “Los regalos”, “Injusticia y crueldad”, “Noche triste triste”, “Defendiendo la patria”, “Ansiedad” y “El triunfo”.<sup>138</sup> En esta serie, un indiecito y su familia vivían tranquilos en algún lugar de América y celebraron la “llegada de hombres blancos y hermosos”. Estos fueron crueles, los hicieron trabajar sin descanso y capturaron a algunos, entre ellos al papá de Ilalo. Los indios fueron a rescatar a los

---

<sup>138</sup> Esta secuencia es analizada por Cecilia Braslavsky (1993) que lo retoma como ejemplo de la creación de varios mitos vinculados al descubrimiento y la conquista.

suyos y los españoles malvados tuvieron que huir. Este registro de un pasado remoto donde la población indígena indefensa, salvaje y que eventualmente reaccionaron ante la crueldad o el abuso de los españoles se reitera en otras lecturas.

Ernestina López de Nelson, en *Nuestra tierra*, un libro para cuarto grado, escribía en “Los primitivos dueños de nuestra tierra”:

Como los tehuelches de que hablaba el tío Lucio a su sobrina, muchísimas tribus indígenas habitaban el vasto territorio conocido hoy como República Argentina, cuando llegaron a él por primera vez los españoles.

Los individuos que las formaban no tenían la piel blanca sino cobriza, hablaban una lengua que solo ellos entendían, andaba semidesnudos, se pintaban el cuerpo y la cara con colores chillones, adornaban sus largos cabellos con plumas y sus cuellos con numerosos collares de conchillas, dientes de animales y piedrecitas de colores.

Pero lo que más los diferenciaba de los españoles era su absoluta falta de instrucción: no sabían leer ni escribir, y por consiguiente de nada les servía la inteligencia que todo ser humano posee; no conocían más trabajo que del cazar o pescar animales para el propio sustento. Para ellos era la cosa más natural del mundo apoderarse, por astucia o a viva fuerza, de lo perteneciente al otro: en una palabra, aunque seres humanos, no eran civilizados como nosotros, sino salvajes (destacado por la autora). Tales eran los indígenas o primitivos pobladores de nuestras tierras.

(...) Al principio los indígenas fueron buenos con los españoles y los respetaron creyéndolos seres superiores a causa de la tez blanca, pero más adelante sea porque los españoles no los trataran bien, sea por que los indios comprendieron que aquellos iban a apoderarse de sus tierras y no les acomodara la cosa, el hecho es que empezaron a atacarlos.

A menudo caían tribus enteras sobre las poblaciones españolas, mataban a los hombres, incendiaban las casas y se llevaban a las mujeres y los niños, a quienes guardaban como esclavos en sus tolderías. (...)

Los criollos creían, y con razón, tener derecho a vivir en el país de su

nacimiento, y, puesto que los indios no eran civilizados, debían cederles el lugar. Así, pues, decidieron rechazarlos cada vez más en el interior de su territorio (López de Nelson, circa 1912-1916: 32-34).

En la versión de Ricardo Ryan había pueblos civilizados y atrasados. Varias lecturas de *Bajo nuestro sol* se dedicaban a un tema recurrente: la justificación del orden establecido a partir de la conquista. Para esto argumentaba que había pueblos superiores e inferiores, y que esta jerarquización dejaba evidencias empíricamente comprobables como las características de las urbanizaciones que cada uno de estos generaba:

Si comparamos los distintos pueblos que viven o han vivido en una misma época pronto se echa de ver que todos difieren entre sí.

Hay naciones grandes, pequeñas, fuertes, débiles, activas, indolentes, progresistas, estancadas, retrógradas, etc.

Si elegimos dos pueblos con el propósito de establecer entre ellos diversas comparaciones, casi siempre llegamos a comprobar que uno aventaja al otro por alguna de sus cualidades, pero es indiscutiblemente inferior desde otro punto de vista.

La República Argentina –por ejemplo– es más importante que Alemania si se atiende a cifras de producción y exportación ganaderas, pero Alemania supera a la República Argentina por la variedad y desarrollo de sus industrias fabriles.

Hay sin embargo pueblos que resultan inferiores a otros en todos sentidos, o sea desde cualquier punto de vista que se les compare. Son inferiores por la pequeñez de territorio que les pertenece, por la falta o insignificancia de sus industrias y comercio; por sus costumbres, ideas y modos de vivir; y son inferiores, principalmente por la ignorancia de sus habitantes, ignorancia que impide distinguir aquello que les conviene de cuanto les perjudica. De ahí que no sepan gobernarse, ni defenderse de los males que los amenazan y atacan.

Algunos de estos pueblos son tan inferiores que se encuentran, en medio de la vida civilizada, en una situación idéntica, por lo peligrosa, a la de un niño de cinco o seis años que debiera ganarse el pan y vivir solo, por su propia cuenta, en una ciudad inmensa y populosa.

En la parte central del continente asiático, hay muchísimas poblaciones (que algunos llaman ciudades) formadas por millares de viviendas de paja, estrechas, sucias, amontonadas sin orden ni simetría, y apenas separadas unas de otras por callejuelas de un metro de ancho.

Como consecuencia de esa falta de higiene y de la mala calidad de los alimentos que se consumen, a menudo se declaran en semejantes poblaciones, epidemias terribles que causan muchas muertes.

Y hasta en los períodos normales, cuando no hay pestes, los habitantes de esos lugares se sienten enfermos, débiles y sin fuerzas ni entusiasmo para trabajar (Ryan, 1930: 101-103).

La siguiente lectura, “Las colonias” comparaba distintas capitales europeas y Buenos Aires con otras de países asiáticos y africanos:

Estos centros de población están formados por millares de edificios grandes, limpios, cómodos y sólidos, y por calles, avenidas y bulevares amplios pavimentados con asfalto, madera o granito, siempre en perfecto estado de aseo.

Las autoridades han establecido y dirigen o vigilan los servicios de aguas corrientes, cloacas domiciliarias, gas, luz eléctrica, teléfonos, asistencia médica y desinfección gratuita.

Las escuelas públicas educan y proveen de textos y útiles a los niños y adultos que solicitan tales beneficios. (...)

Reflexionando sobre todas estas diferencias se llega a comprender la razón que tienen muchos países cuando se consideran con derecho para tomar posesión de ciertas regiones asiáticas y africanas con el fin de imponer a los habitantes las mismas costumbres e instituciones europeas.

Cuando una de esas naciones adelantadas y poderosas conquista una región con el propósito de civilizarla, inicia su tarea construyendo, generalmente grandes obras para desaguar los terrenos pantanosos que son verdaderos focos de infección en donde se multiplican, en cantidad alarmante los insectos más perjudiciales y los microbios más peligrosos (Ryan, 1930: 106-108).

Unas páginas más adelante, analizaba la situación americana. Si por un lado se destacaba la heterogeneidad de los pueblos indígenas, por otro se justificaba y celebraba la conquista. Distinguía pueblos relativamente *civilizados e industriosos* de otros, *indolentes y atrasados*. Entre estos últimos, fueron destacados los araucanos, de los que se hacía hincapié en el nomadismo, la caza y la beligerancia.

#### Los indios

Cuando los españoles emprendieron la conquista de tierras descubiertas por Cristóbal Colón vivían en estas regiones numerosos pueblos que –aunque formados, todos ellos por tribus o familias de indios– diferían mucho entre sí por el grado de adelanto, costumbres y medios de vida.

Algunos de esos pueblos eran relativamente civilizados e industriosos: sabían cultivar las tierras, hilar, tejer, laborar las minas, construir obras de cierta importancia y, hasta habían llegado a organizarse políticamente, formando grandes imperios como el de los incas en el Sur y el de los aztecas en el Norte.

Otros pueblos –los araucanos, por ejemplo– eran indolentes, atrasados, vivían de la caza y de la pesca y solo admitían jefe en caso de guerra para que los dirigiese durante los combates.

Pero tanto unos como otros, todos esos pueblos eran muy inferiores a la nación que los conquistó por sus creencias, por su cultura y su modo de vivir y de proceder.

(...) Fue enorme el servicio que España le prestó al mundo al realizar la conquista y civilización de las tierras americanas (Ryan, 1930: 117-119).

Luego, en el mismo libro, “El ideal de Independencia” desplegó su perspectiva sobre la relación entre España y los pueblos indígenas:

En los capítulos precedentes se ha demostrado que las naciones civilizadas y cultas tienen derecho a imponer a otros pueblos –que no lo son–: sus ideas, costumbres e instituciones, mediante la

colonización, o sea, haciendo de esos pueblos atrasados, colonias prósperas y progresistas.

Corresponde ahora, demostrar el derecho que tienen, a su vez, las colonias para independizarse, o sea, para exigir un gobierno propio así que alcanzan cierto grado de adelanto material y moral.

Tan pronto como se emprende la conquista de una región, comienzan a llegar a ella ciudadanos de países distintos y remotos. Unos acuden solos; otros en compañía de sus familias; pero todos con las ideas, costumbres y tendencias predominantes en el ambiente donde se formaron.

De la mezcla de esas opiniones, creencias y modos de ser tan diferentes, se forma el alma nacional, el espíritu de un pueblo nuevo, que nace porque empieza a sentir y pensar de un modo propio (Ryan, 1930: 120-121).

Así en *Bajo nuestro sol*, las explicaciones procuraron justificar conquistas y destacaron el “servicio prestado por España a los pueblos americanos” en pos de la *civilización*. Se enunciaba que había un único modo de vida civilizada deseable, el europeo, y se esbozaba una explicación para los procesos independentistas anclada en el *alma nacional*. Los argumentos abrevaron en el darwinismo social y el etnocentrismo a lo largo del libro, justificaron el orden colonial y su desarticulación al tiempo que sostuvieron la superioridad de unos sobre otros grupos sociales, antes y después de los procesos de independencia latinoamericanos.

Blomberg, en *El Surco*, incluía varios textos que aludían a la cuestión de los indígenas en tiempos no tan lejanos. En “El pequeño payaguá” exponía una perspectiva sobre los indígenas que no era idéntica a la propuesta en “Marina” o cuando se hablaba de los beligerantes hombres que atacaban los fortines:

La canoa, cargada de cañas de tacuara, encalló en costa baja y arenosa.

Dos peones saltaron a tierra. Eran de una estancia vecina.

Apenas pisaron tierra, el llanto quejumbroso de un niño hirió sus oídos. Pusiéronse a buscar entre las plantas acuáticas que se amontonaban al pie de la barranca. Allí encontraron a un niño de pocos meses, un diminuto y horrible Moisés (sic) indio. Se lo llevaron a la

estancia, tendido sobre un haz de tacuaras, una tosca y una pequeña camilla que colocaron sobre un carro abierto tirado por dos bueyes.

Allí lo dejara, largas horas antes, la tribu payaguá que llegara a esa ribera del Paraguay a celebrar una de sus orgías de alcohol periódicas.

El indiecito fue enviado por la dueña de la estancia, una señora de Asunción, a la servidumbre. (...)

Allí creció Romú, entre la indiferencia bondadosa de los hombres y las mujeres, vigoroso, tranquilo, grotescamente feo. Ninguna de las mujeres que criaban, quiso amamantarlo porque decían que tenía “olor a indio” y el niño tuvo por nodriza una cabra. (...)

Andaba desnudo siempre. Arrojava los trapos que le ponían las mujeres, y era silencioso, taciturno, pacífico.

Romu cumplió 7 años. Era ya un indiecito barrigón, fuerte como un puma y más horrible que nunca.

Un día desapareció de la estancia. Se le llamó y se le buscó en vano durante muchos días. Después todos se olvidaron.

Tres meses más tarde, unos peones habían ido a cortar cañas a una isla en el centro del río encontraron a Romú en la costa opuesta. Estaba pescando tranquilamente. Tenía su honda de cuero de carpincho, un cuchillo que llevara en la estancia y un aparejo de pescar. Con estas herramientas el pequeño Robinson Crusoe de siete años había vivido tranquilo. (...)

Un pontonero que pasaba por allí periódicamente lo invitó a irse con él, río abajo, pero el pequeño payaguá rehusó el ofrecimiento. Negose también a regresar a la estancia donde nunca le faltó nada. (...)

Pasaron los meses, se sucedieron las estaciones. Y otro día, el pequeño payaguá que no había querido civilizarse, desapareció de su isla. (...)

Los peones se encogieron de hombros.

- Se lo habrán comido los yagaretés –dijo uno:
- O se habrá ahogado con la crecida, –opinó otro.

Y un tercero murmuró:

-Qué se va a ahogar un indio... se ha ido con su tribu, allá en el... fondo del Chaco. Los payaguás son así... (Blomberg, 1926: 17-19).



El libro *El Surco* también incluye un poema de Fernán Silva Valdés titulado “El Indio”. Allí se consignaban ciertas imágenes recurrentes.

Venía  
No se sabe de dónde.  
Usaba vincha como el benteveo,  
Y penacho como el cardenal.  
Si no sabía de patrias, sabía de querencias.  
Pescador en los ríos, cazador en los bosques,  
bravío en todas partes y cerrándole el paso,  
Con arreos de guerra, vivo o muerto;  
Siempre como un estorbo, siempre como una cuña  
Entre él y el horizonte.  
Moldeado en barro de rebeldías,  
Pasa como una sombra, desnudo y ágil.  
Por los ásperos senderos de la Leyenda.  
Esbelto, musculoso, retobado en hastío,  
Entre el cobre y el rojo estaba su color;  
Una señal de guerra le hacía a su propio instinto,  
Y entonces por sus venas  
En vez de correr sangre, corría sol.  
Estético instintivo,  
Se ponía en el rostro los más vivos colores,  
Y en la cabeza las plumas, como las aves más bellas;  
Si el exceso de adornos no lo hacía más indio,  
Cuanto más se adornaba se sentía más hombre. (...)  
La conquista española enderezó sus rumbos;  
Y las tribus que erraban por rutas diferentes  
Se ataron en haz, alrededor de un jefe,  
Para rodar a un tiempo,  
Como las boleadoras.  
No sabía reír, no sabía llorar,  
Bramaba en la pelea como los pumas  
Y moría sin ruido, cuando mucho

Con un temblor de plumas, como mueren los pájaros  
(Silva Valdés, citado en Blomberg, 1926: 19-20).

A los indígenas se hizo referencia en los materiales para el aula a través de textos poéticos, otros de producción de los autores escolares, o bien recurriendo a obras pensadas para otros públicos. En unos y otros se esgrimieron argumentos a favor de la conquista. Joaquín V. González fue autor de uno de los textos que incluye *El surco*, llamado “La vidalita de las montañas”:

Me he adormecido muchas veces al rumor de esos cantos lejanos que parecen descender de las alturas como despedidas dolientes de una raza que se pierde, ignorada, inculta, olvidada, y se refugia en medio de las peñas como en el último baluarte, repudiada por una civilización que no tiene para ella ocupación activa. Desterrada dentro de la patria, se esfuerza por volver al seno de la naturaleza que la vio nacer; y las horas mortales de su abandono, girando eternamente como los astros, engendran en sus hijos esa íntima tristeza reflejada en los ojos negros, en las creaciones de su fantasía y en los tonos y sentidos de sus canciones (Blomberg, 1926: 37).

En el mismo libro, se registró la forma de caza de las vicuñas por los indígenas del noroeste. Estas fueron entendidas en clave folklórica, pasibles de traducciones que occidentalizaban su sentido.

La caza de vicuñas

Para cazar tan gracioso rumiante, los calchaquíes tienen un sistema curiosísimo.

Llegada la época, los cazadores se reúnen formando compañías mandadas por capitanes elegidos por ellos; y a los que obedecen ciegamente.

El capitán pasa revista a su gente y, después de haber comprobado cuáles son los cerros más ricos en caza, la dirige a ellos; cada uno de sus hombres marcha provisto de un atado conteniendo estacas y una larga cuerda de lana, de la que cuelgan, de trecho en trecho, cintas de

colores vivos.

Formados los cazadores al pie del cerro, el capitán hace un agujero en el suelo, en donde todos depositan una ofrenda de coca, cigarros y llicta, en tanto que el primero, derramando un poco de aguardiente, invoca para que le sea propicia la cacería, a la Pacha Mama, en la siguiente forma:

Pacha Mama – Santa Tierra

Kusiya kusiya

Vicuñata cuay

Amá-mi-uaicho

Kusiya – kusiya

Cuya traducción libre es:

Madre del Cerro y de la Santa Tierra

Haz tú que nos vaya bien

Danos fortuna y no nos hagas enfermar (apunar)

Haz tú que nos vaya bien,

Haz tú que nos vaya bien!

Concluida la invocación, se deshace la Kacha Kuna o formación, y cada uno levanta sus estacas, cuerdas de lana, boleadoras y demás útiles de caza que previamente habían colocado en la tierra, en torno al ofrendario, para mayor solemnidad de la ceremonia.

El agujero es tapado, y los hombres de acuerdo con las órdenes del capitán, ocupan sus puestos respectivos.

En la guerrilla que despliegan a los pies del cerro. Así distribuidos todos a una señal dada, empiezan a trepar y llegados a cierta altura clavan las estacas tendiendo las cuerdas para formar un inmenso corral, dentro del cual quedan aprisionadas las vicuñas que se hallan en las cumbres (Blomberg, 1926: 40-41).

Tal como ya señalamos, las descripciones y perspectivas sobre los indígenas difirieron de un texto a otro (incluso entre lecturas de un mismo libro), donde parte de estas variaciones se debieron a que para los habitantes originales de América en tiempos de la conquista primó una mirada en clave de *buen salvaje* y para los de tiempos más recientes esta se alternó con la del *sujeto beligerante y peligroso*. Algunas enfatizaron

aspectos vinculados a componentes raciales y hereditarios, otras su posibilidades de adaptación a diferentes formas de vida. Algunas justificaron la ferocidad de la conquista, elaborando un relato en que los *primitivos, pobrecitos y mansos* indígenas habían devenido en *beligerantes e insensibles guerreros* que debían ser desalojados por cualquier método.

Tanto en *El sembrador* como en *El surco*, Blomberg le dedicó también textos a la vida en los fortines, mucho más próxima en los tiempos, en donde se explicitaba que este era un problema del pasado pero eran descriptos en clave de su beligerancia.

Al pasar por algunos pueblos de la Provincia de Buenos Aires, en medio de los campos donde se extienden los trigales como mares de oro, pueden verse algunas ruinas pobres, unos restos de construcciones antiguas.

Es lo único que queda de los fortines.

¡Los fortines!

En tiempo de nuestros abuelos, los fortines eran los centinelas del desierto. Un puñado de soldados vigilaba los campos, entonces solitarios y agrestes, sobre los cuales se cernía siempre la amenaza de los indios.

Los indios, en muchedumbres inmensas, caían en las estancias y las poblaciones, al amparo de las sombras y robaban los ganados, llevándose a las mujeres y a los niños después de dar muerte a los hombres.

Por eso, los antiguos gobiernos disponían que hubiese una línea de fortines, rodeando los campos conquistados para la civilización de la patria, a fin de estar siempre listos para la defensa de las vidas y las propiedades de aquellas familias valerosas que iban a poblar y civilizar los desiertos.

Pero allí estaban los fortines con sus valientes soldados alerta día y noche, cumpliendo heroicamente su misión de guardianes de la civilización nacional.

Muchos años han pasado desde entonces. El indio salvaje ya no existe.

Los campos son de la patria y del que los riega con su sudor.

Y de los viejos fortines solo quedan las ruinas.

Hasta esas pobres ruinas, que suelen encontrarse aún en algunas poblaciones, como Tapalqué, por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, han de desaparecer con el tiempo, como desaparecieron los viejos que tomaron parte de las luchas contra el indio.

Pero en la historia y en las tradiciones argentinas se ha de recordar siempre el papel que desempeñaron en la conquista de la civilización, allá en tiempos duros y lejanos, cuando la amenaza terrible del malón se cernía sobre los campos, y el estanciero, el colono, vivían con el fusil al alcance de la mano, listo siempre para defender, no solo su tierra y su ganado, sino también algo más sagrado: la vida de los suyos en la inmensidad del desierto (Blomberg, 1925: 15-16).

Ernestina López de Nelson, en la lectura a la que ya se hizo referencia, también abordaba el tema de la *conquista* y los *malones*.

Conquistado así un lugar, los expedicionarios colocaban en él fuerzas armadas para impedir que los indios volvieran, y en seguida se organizaba una nueva población.

A este período de nuestra historia nacional se lo llama *la conquista* (destacado de la autora). Gran parte de nuestros pueblos y ciudades fueron fundados así, y muchos de éstos conservan los primitivos nombres indígenas de la localidad.

Multitud de indios perecieron en esta lucha con los blancos y los pocos sobrevivientes se refugiaron en los bosques del norte o en la extremidad sur del territorio, donde todavía se les encuentra. Pero la suerte de ellos ha cambiado mucho: ya no se les persigue, pues no pueden hacer daño algunos a las poblaciones; en cambio se ha tratado de civilizarlos consiguiéndose en gran parte ese propósito (López de Nelson, 1912-1916 circa, 34-35).


La primera foto que ilustra esta lectura es de la campaña al desierto (Imagen 44, 1912-1916 circa: 35) y la segunda es de una “escuela de indios en el Chaco” (Imagen 45, 1912-1916 circa: 36).



Imagen N° 44. *Campaña del desierto*, en LÓPEZ DE NELSON, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra Tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora Coni.



Imagen N° 45: *Escuela de indios en el Chaco*, en LÓPEZ DE NELSON, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra Tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni.

Carlos Octavio Bunge, autor de *Nuestra América* (1903), compenetrado con las perspectivas positivistas de Le Bon, Taine y Renán, al que se hiciera referencia en el primer capítulo, también escribió un libro de texto para quinto y sexto grado que en 1910 ya iba por la cuarta edición. El libro, dedicado “A nuestra Patria en su primer centenario”, se propuso “contribuir a su amor y conocimiento en las nuevas generaciones de argentinos”. Se compuso de textos de su autoría, de otros clásicos y de la época, y en sus más de cuatrocientas páginas, divididas en apartados, se dedicaba las primeras ciento cincuenta a lo que denominó “La tradición y la historia del pueblo argentino”. Las lecturas abordadas para este tema a su vez se organizaron en

subapartados: La leyenda de América, La cultura indígena, El pueblo español, El descubrimiento y la conquista, Leyendas indígenas y coloniales, La época colonial, La época de la Independencia, La época de la Organización Nacional. Bunge recurrió a textos de diversos autores que integraron el canon de la época: Joaquín V. González, Paul Groussac, Juan Bautista Ambrosetti, Mariano Pelliza, Bartolomé Mitre, el Inca Garcilaso de la Vega, Ricardo Rojas, José María Ramos Mejía, Juan Manuel de Estrada, Oliverio Andrade, Vicente López y Planes, entre otros. En el despliegue de este apartado, los pueblos indígenas quedaban situados en el pasado remoto, reconstruible por el registro de escritos en tiempos lejanos y advertible por huellas materiales. En dicho registro no todos los pueblos indígenas eran reconocidos y nombrados. En “La cultura quichua” se planteaba:

Entre las razas que ocuparon lo que hoy es la República Argentina, es indudable que ninguna dejó huellas más vivas de su tradición y de su historia que la gran nación quichua, y esto debido a las crónicas minuciosas que nos dejaron los primeros exploradores, y aun a que fue ella la que más señales nos dejó en su tierra de su genio y de su cultura (Bunge, 1910: 6).

En otra de las lecturas, “Restos de la cultura Calchaquí”, Ambrosetti detallaba:

En época remota, allá al Noroeste de la República, entre las quebradas, los valles y las faldas de nuestras sierras, desde el Aconquija hasta los contrafuertes de los Andes, vivió un pueblo grande y numeroso, guerrero y artista, sufrido y viril. La dominación de este pueblo, generalmente llamado Calchaquí, costó a los españoles una guerra de cien años. No fue posible reducirlo; hubo que destruir sus ciudades y que extrañar a sus habitantes. Pero como protesta de su larga y dolorosa extinción, él nos ha legado sus ruinas, sus sepulcros, sus restos de piedra y de alfarería, que la ciencia ávida de hallazgos, profana y estudia. En aquella región el viajero tropieza a cada instante con vestigios de murallas, fortalezas, pueblos, edificios aislados, cuyo ciclópeo trabajo prehistórico lucha aún con el tiempo. (...)

Toda la vida de ese pueblo que se ha convenido en llamar Calchaquí –

sus costumbres, sus trajes, sus sentimientos sus ideas— resurge poderosamente en la imaginación al extraer sus copiosos restos arqueológicos. Y el ánimo se abate y entristece al contemplar tanta actividad perdida, tanta grandeza arruinada, tan vasto y poderoso reino pulverizado por el tiempo (Ambrosetti citado en Bunge 1910: 11-13).

Mariano Pelliza en *El argentino* (1896 [1891]), un libro de texto aprobado por el Consejo Nacional de Educación y el Consejo de Educación de la Provincia de Buenos Aires destacaba que escribía con el objetivo de cubrir un vacío: describir *los hechos del pasado unidos al espectáculo del presente* (Premio de la Primera Edición, s/p). Su relato va desde “El descubrimiento del Río de la Plata”, “Hernando de Magallanes”, “Sebastián Gaboto” y otros sujetos y acontecimientos considerados relevantes —batallas, invasiones, patriotas, símbolos— hasta llegar a lo que en el libro se considera la historia reciente:

La conquista del desierto

El acontecimiento más notable de la época presente es, sin disputa, la conquista del desierto.

Después de trescientos años de combates sin tregua, los salvajes del Sur permanecían ocupando territorios inmensos.

La riqueza de los campos, consistente en ganados, era la presa continua de los Indios bárbaros. El asesinato y el incendio señalaban sus pasos constantemente.

Sumas cuantiosas se invertían todos los años en defensa de las fronteras, pero siempre con resultado negativo.

Si las tribus más próximas se sometían al Gobierno, otras más lejanas abandonaban el fondo de la Pampa y esparciéndose por las poblaciones rurales conducían en grandes tropas los ganados argentinos hasta el sur de Chile.

Todos los medios empleados para contenerlos resultaban ineficaces, y cada año aumentaban las terribles depredaciones.

El arduo problema de los Indios parecía insoluble; empero un hombre destinado a vengar la civilización de tal largo ultraje apareció en la escena.



Ese hombre fue el General Roca, que a despecho de las opiniones más conceptuadas puso en práctica un sistema vigoroso contra los salvajes, no para destruirlos, sino para someterlos y civilizarlos, trayéndolos vencidos a participar de los derechos que gozan los Argentinos.

A la defensa sedentaria de los fortines opuso la invasión llevada con audacia hasta las tolderías.

La regularidad con que cumplieron las órdenes del Ministro de Guerra, el valor y la constancia del ejército, coronaron en poco tiempo con el éxito más completo de sus planes, que en los primeros momentos, se juzgaron irrealizables.

Vencidos los Indios fueron expulsados de sus aduares, perdiendo toda esperanza de restablecerse en sus antiguos dominios.

Esta campaña militar terminó el 25 de mayo de 1879, bajo la dirección personal del general Roca, vino a fijar la línea de ocupación en las márgenes del Río Negro, donde flamearon ese día los colores de la patria saludados por el ejército nacional.

A esta primera e importante ocupación de 20.000 leguas cuadradas, se han seguido otras expediciones al mando de jefes distinguidos que han completado el plan del general Roca.

Las extensas comarcas de la Patagonia, esa región misteriosa donde los conquistadores se detuvieron asombrados y que los geógrafos marcaban con una sombra en los planisferios, ha sido recorrida en todas direcciones y definitivamente ocupada.

Sus dilatadas praderas, sus bosques seculares, sus ríos profundos, sus montañas fértiles y sus valles exuberantes, esperan ansiosos el brazo del colono europeo llamado a transformar en provincias y pueblos opulentos aquel suelo virgen e inexplorado.

Esta conquista inesperada y asombrosa es el fruto de las nuevas inteligencias y de las fuerzas activas puestas al servicio de las ideas que impulsan el progreso argentino.

La Pampa y la Patagonia entregadas a la civilización marcan una época en la historia y una página brillante en los anales argentinos.

Mendoza, San Luis, Córdoba, Santa Fe y Buenos Aires, cuyas fronteras estuvieron amenazadas durante tres siglos por los Indios, ven

hoy desarrollar su población y su riqueza en los mismos territorios que sirvieron de teatro a los crímenes y al robo de los bárbaros (Pelliza, 1896: 111-115).

La reivindicación de las políticas de Estado y la minimización y convalidación del exterminio de los pueblos indígenas del Sur llegaron a las escuelas a través de algunas lecturas. También la idea de que los migrantes europeos se verían atraídos por las oportunidades de progreso. En el mismo libro se dedican unas cuantas lecturas al desarrollo de descripciones sobre la situación de algunas provincias (Río Negro, Misiones, Chaco) y se insistió con la contraposición de la presencia de indígenas a la llegada de inmigrantes. En “Misiones” se señalaba:

El territorio de las Misiones, donde en la época colonial levantaron los jesuitas las célebres reducciones de Indios Guaraníes, vuelve después de un siglo a servir de teatro a la civilización. Allí, en esas comarcas, nacieron San Martín en el pueblo de Yapeyú y Alvear en el de Santo Ángel.

Hoy se ha creado la gobernación de Misiones y con un núcleo de ocho mil habitantes empieza a florecer de nuevo aquella antigua provincia, abriendo ancho campo a la industria, a las especulaciones del comercio y del capital europeo.

El cultivo de la caña de azúcar, del algodón, del arroz, del tabaco, del maíz y otros productos, y la explotación de las ricas maderas que abundan en aquella parte de la República aseguran su progreso industrial.

La inmigración encuentra allí vasto campo para su actividad y remuneración cuantiosa para su trabajo.

Despoblada esa provincia por la guerra civil, renace de sus escombros en la época en que radicada la paz en la Nación se despejan los horizontes y se abren todos los veneros de riqueza, atrayendo al país los hombres industrioses que transformarán su suelo agreste en praderas cultivadas.

El vapor y el telégrafo son los precursores que anuncian la pronta reaparición de Misiones como futuro Estado Argentino (Pelliza, 1896:

119).

En “Chaco” vuelven las imágenes de los indígenas asociados a combates y escenas pavorosas:

El Chaco

La extensión de esta floresta colosal está calculada en 500.000 kilómetros cuadrados, lo que quiere decir que es tan extensa como Francia, más grande que España y que Italia, y cinco veces igual en superficie al Reino de Portugal.

El Chaco, cuyas sombrías leyendas no se escuchan sin horror, donde las peripecias del incendio que destruyó Cangallé arrasada por los Indios Mocovíes, se repiten todavía por los ancianos en las noches silenciosas del Bermejo.

¡El Chaco! Teatro reciente de combates y de escenas pavorosas como la muerte del sabio Creveaux, entra gradualmente en la periferia trazada a la civilización argentina por el Gobierno Nacional. Esa región de los bosques sombríos, de los esteros y guadales sin límites; de las fieras y de los reptiles; –donde el toba sanguinario desfallece espionando con su flecha impotente al colono y al soldado– oye crujir los árboles que la sierra abate, y al arado que rotura su suelo virgen, esperando la hora en que vea bajar por el Pilcomayo los metales y la quina de Bolivia, y subir por esas mismas aguas las naves conductoras de los artefactos europeos y argentinos.

La autoridad nacional ha constituido un gobierno territorial en el Chaco, donde ya se han establecido varias colonias y obrajes para cultivar sus tierras y labrar la madera de sus bosques (Pelliza, 1896: 119-120).

En línea con los planteos de los intelectuales de la época, en los libros de texto se sostuvieron perspectivas racializadas sobre indígenas y negros, considerándolos inferiores. Fueron vistos como víctimas cuando se hacía referencia al pasado remoto; o como victimarios en historias más recientes, pero siempre como “Otros”, destinados a desaparecer en tanto tales.

En algunas lecturas aparece la referencia a los indígenas en clave de presente, acotados en los territorios que ocupan y disminuidos en su peligrosidad. Ernestina López de Nelson señalaba:

Hoy día los indios visten y viven más o menos como el resto del pueblo; muchos hablan nuestra lengua y son buenos amigos de los blancos, si bien quedan todavía algunas tribus rebeldes que tienen sus madrigueras en parajes deshabitados de selvas y montañas.

Sería injusto, al hablar de nuestro país, no mencionar a sus primitivos dueños, pues si por exigencias de la civilización fueron rechazados de las poblaciones, no por eso dejan de merecer nuestro cariño y protección.

Civilizar a los indios y hacerlos adquirir nuestras costumbres, es aumentar el número de seres útiles a la patria (López de Nelson, 1912-1916 circa: 36).

#### **4.4.2. Gauchos e inmigrantes desde los libros de lectura**

Los libros de lectura hicieron recurrentes referencias al gaucho, construido como arquetipo del sujeto autóctono y solitario que habitaba en la campaña, lugar en el que se desenvolvía con soltura.

Andrés Ferreira y Eleodoro Suarez, en *El polígrafo argentino* ([1896]1903), le dedicaban una lectura a “El gaucho” en la que lo describía así:

El gaucho es el tipo originario que habita en la campaña de la República Argentina. Vive en un rancho construido por él mismo en compañía de su familia.

Es laborioso distinguiéndose en trabajos de destreza como enlazar y domar caballos y todas las faenas de la ganadería.

Estos trabajos peligrosos y su vida azarosa en el campo hacen desarrollar su fuerza y su valor.

No caminará a pie sino pequeñas distancias haciendo uso siempre de un caballo.

Sus prendas de vestir se reducen a unas botas de potro, un chiripá, una

camiseta, un poncho y un sombrero de grandes alas para resguardarse de los rayos del sol.

Su ambición consiste en tener un tirador con muchas monedas de plata, una vastra del mismo metal, y buenas pilchas para domar su caballo. Él mismo trenza sus riendas y los adorna.

Su alimentación consiste en carne asada que come en gran cantidad y el inolvidable mate amargo (Ferreira y Suarez, 1903: 81-82).

En *Bello y útil* (Schimid, 1926) se publicaba la lectura “El rancho” en la que se dedicó a analizar la vida de los gauchos. Las imágenes de la lectura remiten a escenas idílicas:

El gaucho y las avecillas saludan al Sol, cantando. Y después de la jornada, van todos a su descanso: los pájaros al ombú y el jornalero al rancho.

Todos viven satisfechos y siempre con entusiasmo, porque no envidian la dicha de los más afortunados (Chivoncrer, en Schmid, 1926).

Otra lectura del mismo libro, “Siempre se aprende algo”, transcribía una conversación entre un niño urbano y unos peones, también llamados *gauchos* por la autora, que trabajaban en el campo en el que aquel fue de vacaciones. El niño les enseñó a leer y escribir, y ellos se ofrecieron a enseñarle términos de la zona rural: *parva de alfalfa, corral, majada de ovejas, tropilla de caballos, pampero*.

Los inmigrantes como tales no son frecuentemente evocados en los libros de texto, aunque sí aparecieron vinculados al trabajo rural o con referencias a algunos estereotipos, como *el inglés*, y en particular *los judíos*.

Ferreira y Suarez, en *El polígrafo argentino* (1903) incluyeron la lectura “Emigrantes”, en la que los describían de la siguiente manera:

Las necesidades de la vida han obligado a estas pobres gentes a salir del país en que habitan para buscar en otras tierras el sustento.

Unos marchan a pie, otros a caballo y otros en los carros y carretas llevando los enseres de casa y de trabajo y arrear sus rebaños.

Los hombres van con sus armas adelante para defender a sus familias.

Las mujeres van con sus hijos en las carretas. El boyero es un joven gallardo. Un paisano a caballo señala el camino. El perro, su fiel compañero, se detiene a beber de rato en rato en la corriente de agua. Seis carretas componen el convoy, conducen probablemente otras tantas familias de pastores o agricultores. Deben venir de muy lejos, pues las bestias parecen estar cansadas. ¡Quiera Dios depararles buena suerte! (Schilling, citado en Ferreira y Suarez, 1903: 118-119).

En el libro *Señorita Raquel* (1920) nuevamente aparece el inmigrante como un sujeto íntimamente asociado a la vida rural:

Colonias Agrícolas

Alberto. –Señorita, ¿qué es un agricultor?

Señorita Raquel. –Se llama así al que se ocupa de cultivar la tierra. En algunas provincias se presta especialmente para el cultivo de los cereales. Los propietarios de los terrenos los arriendan a los agricultores por un precio reducido. Muchas de esas tierras son también del Estado, que las cede a los inmigrantes hasta que, con el producto de su trabajo, puedan comprarlas.

Así se forman las colonias, como se designa a las poblaciones que se dedican al cultivo de la tierra (López de Nelson, 1920: 166-169).

En *El mundo que veo yo*, la lectura “Los inmigrantes” se dedicaba a la descripción de la llegada de los barcos transoceánicos a Buenos Aires. Así, la inmigración se construyó como un proceso exclusivamente europeo, muy idealizado:

Los inmigrantes

Con cada barco de pasajeros que arriba al puerto de Buenos Aires, llega una caravana de inmigrantes; y, apenas desembarcados, hay ya otro buque aproximándose o en viaje, con un nuevo contingente de hombres o familias que vienen a establecerse en el país.

El Hotel de los Inmigrantes, cómodo, establecimiento que el Gobierno nacional ha instalado en el puerto, es el primer hogar argentino que

acoge y ampara a los hombres de trabajo que llegan del extranjero; y allí, por medio de un servicio informativo con ramificaciones hacia todos los puntos de la República, se les proporciona empleos y ocupaciones que estén de acuerdo con la capacidad, el oficio o las preferencias de cada uno.

Así se difunden los inmigrantes por las ciudades y los campos, en busca del fruto que esperan obtener de su labor, bajo las garantías de nuestra Constitución y de las libertades que ella consagra.

Desde hace muchos años se vuelca en todo el territorio argentino esa corriente humana de brazos y voluntades. Hombres de todas las nacionalidades del mundo llegan confundidos en un solo afán, formando esa interminable expedición de buscadores de buena fortuna, que ven en los pueblos de América el nuevo destino que darán a sus vidas.

Llegan silenciosos, mezclando en la sorpresa de pisar tierra extraña el sentimiento de la patria distante, en la que muchos dejaron sus afectos como atados a la aldea o el pueblo natal, y al hogar en que los padres y los hermanos alientan, desde el día de la partida, la esperanza del éxito y del retorno.

Traen un liviano equipaje: algunas ropas que tienen el sello inconfundible de la raza y las costumbres del pueblo de origen, y algún objeto que la superstición o el cariño de los que quedaban ocultó secretamente entre aquellas, para la buena suerte del viajero. Diríase que la impaciencia por emprender la travesía, bastaron al inmigrante sus ilusiones y sus proyectos...

La República Argentina, a cuyo progreso material contribuyen en parte los que llegan en esas condiciones, es para ellos una segunda patria, un hogar cálido y grato, que les brinda la oportunidad de obtener provecho de sus actividades, bajo el imperio de las leyes que protegen a los que vienen con honrados propósitos.

Es así como el nombre de la República está hoy en todos los pueblos civilizados del mundo, como el de la tierra generosa en la que los inmigrantes adquieren, por el trabajo, libertades y derechos, levantan un hogar y fundan una familia, que será argentina por el idioma de los

hijos y laboriosa por el ejemplo de los padres (Blanco Almagro, 1929: 129-130).

En *El surco* (1926) se presentaba una lectura denominada “La trilla”, en la que los protagonistas se encuentran en una colonia del interior del país:

Eran las nueve de la mañana cuando los peones apartaron las últimas bolsas de nuestro trigo. La máquina paró, y a la sombra de la parva cercana la gente se dispuso a tomar café; un sol fuerte nos ahogaba, tiñendo en llamaradas la campiña segada, que parecía un inmenso cepillo de oro.

Lejos, en el potrero, en las quebradas, en torno de las pequeñas lagunas, los bueyes pacían, lentos y graves, en medio de la cháchara de los teros.

El alcalde de la colonia, viejo de grandes barbas, elocuente y astuto, elegido por el vecindario, en una asamblea en la sinagoga, comentaba los resultados de la cosecha y alababa las calidades de nuestro trigo.

Era analfabeto casi, y solo conocía por referencia ciertos pasajes de la Escritura, que citaba a menudo al intervenir en la entrega de una reja o en la compra de un rollo de alambre.

Y, en aquella mañana cálida, rodeado por los vecinos, a la sombra de la parva, peroraba sobre las ventajas de la vida rural.

– Bien sé yo –decía– que no estamos en Jerusalem; bien sé que esta tierra no es aquella de nuestros antepasados. Pero sembramos y tenemos trigo, y de noche, cuando regresamos de la era tras el arado, podemos bendecir al Altísimo porque nos ha conducido fuera de Rusia, donde éramos odiados y vivíamos pobres y perseguidos.

El matarife contestó:

- El trigo en Besarabia era más blanco que el de la Colonia, –y expresó pausadamente su descontento.
- En Rusia –dijo– se vive mal, pero se teme a Dios, y se vive de acuerdo a su Ley. Aquí los jóvenes se vuelven gauchos.

El agudo silbato de la máquina disolvió a los vecinos.

Tocaba el turno a las parvas de Moisés Hintler, quien permanecía



silencioso junto a la casilla rodante del maquinista. Era bajito, flaco y sus ojos redondos y diminutos traducían en su mirar miope una alegría profunda. A su lado, la mujer, envejecida en la miseria del pueblo natal, contemplaba la faena, y su hija Dvora, moza robusta y ágil, preparaba el almuerzo.

Comenzó el trabajo. Subimos a la parva de Moisés para alcanzar las gavillas, y los peones engrasaban la máquina formidable.

- Moisés –exclamó el alcalde– ¿tenías también parvas en Vilna? Allí trabajabas de joyero y componías relojes, ganando un par de rublos al mes. Aquí, Moisés, tienes campo, trigo y ganado. (...)

Interpuse lentamente la mano sobre la cual el trigo caía en clara cascada, y así la tuve mucho tiempo. A su lado, la mujer miraba con avidez, y Dvora sonreía.

- ¿Veís hijos míos? Este trigo es nuestro....

Y sobre sus mejillas aradas por la larga miseria, corrieron dos lágrimas que cayeron junto al grano en la primera bolsa de la cosecha... (Gerchunoff<sup>139</sup>, en Blomberg, 1920: 107-109).

Uno de los temas que apareció vinculado a las migraciones fue la relación entre nación de origen de los padres y el patriotismo de los hijos. Ernestina López de Nelson en *Nuestra Tierra* abordaba el tema en “Para todos los hombres del mundo”. La lectura reconstruía la conversación entre el tío Carlos y su sobrina:

- ¿Conoces a Luisa, mi compañera de clase?
- La conozco.
- Su papá es italiano.
- Y ¿qué hay con eso?

---

<sup>139</sup> Alberto Gerchunoff (Proskuroff, Rusia, 1884 - Buenos Aires, 1950) fue narrador, ensayista, periodista y político argentino de orígenes hebreos. A los cinco años de edad se trasladó con los suyos a Argentina para instalarse en la comunidad judía de Moisesville (Entre Ríos), donde se educó en la cultura tradicional de sus mayores al tiempo que aprendía la lengua castellana y asimilaba la nueva educación recibida en su patria adoptiva. Fue su preocupación propiciar la incorporación de la población judía a las formas de vida sociales y culturales argentinas. Colaboró regularmente en algunos medios de comunicación impresos como *La Nación*, *Caras y Caretas*, *Argentina Libre* y *Antinazi*. Posteriormente accedió a la dirección del diario *El Mundo* (1929), cargo en el que se mantuvo por espacio de un año, para consagrarse ya plenamente al cultivo de la creación literaria. Autor de *Los gauchos judíos* (La Plata, J. Seré, 1910).

- ¿Te parece poco?
- ¡Ja, ja, ja! ¡Vaya con tu secreto!
- ¿De qué te ríes? ¿Ya lo sabías ya?
- Lo había sospechado por el apellido de la niña; pero me río porque lo dices con tanta reserva y exiges que no se lo cuente a nadie.
- Es ella que no quiere que se sepa la nacionalidad de su padre.
- No veo el motivo, mi buena Josefina
- Dice que quizás las otras niñas del colegio la quieran menos por eso.
- Pero, ¿está loca tu amiguita? ¿Acaso ha oído alguna vez que los argentinos tengamos otra cosa sino cariño a los extranjeros que se lo merecen, se entiende?
- Ella dice que como todas las chicas de la escuela son tan patriotas...
- ¡Patriotas! ¡patriotas! Y ¿quién le ha dicho que son buenos patriotas los que solo reconocen méritos en aquellos que han nacido en su tierra? Mira, cuando te vuelva a decir semejante tontería, dile que no tema que un verdadero argentino deje de amar y respetar a su padre por el mero hecho de ser extranjero.
- Algo así le había dicho yo, pues me parecía que hubiera sido injusto hacerla a un lado por ser hija de extranjeros; pero a decir verdad no se me ocurrió jamás que tanto a favor nos hicieran los hombres de otros países con venir al nuestro.
- Sin embargo, así es. La República Argentina posee un inmenso territorio, gran parte del cual todavía puede considerarse desierto (López de Nelson, 1912-1916 circa: 315-316).



Imagen N° 46: *Vapor de inmigrantes, atracados a la Dársena Norte*, en LÓPEZ de Nelson, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra Tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni.

La perspectiva que se presentó sobre los inmigrantes en los libros de lectura se mantuvo relativamente al margen de las polémicas que en la época se atribuyeron a la *amenaza cosmopolita* y enfatizaron la perspectiva de que los migrantes eran gente abnegada, trabajadora, principalmente ligados al campo, provistos de cierta nostalgia pero decididos a salir adelante. En aquellas lecturas que abordaron el tema –mucho menos recurrente que la cuestión de la *conquista*, los *gauchos*, el *amor a la patria* o los *indígenas*– se enfatizó el postulado de una tierra que los recibía hospitalariamente, en tanto y en cuanto había que poblar *el desierto*.

Si bien primó la imagen del migrante agradecido, y esta gratitud se expresaba en el amor a la patria que los recibió, también se deslizaron comentarios, más o menos explícitos, sobre la existencia de otros, desagradecidos, que siguieron adorando a aquellos próceres de ultramar.

En el libro de Carlos O. Bunge hay una lectura, “El hombre sin patria”, que protagonizan un anarquista y él mismo, convocado por el primero para su defensa en el juicio. Pese a desistir de llevar la defensa, plantea el relato, concurrió a visitarlo. La primera parte del texto refería a las diferencias entre características señaladas por la prensa y las del *anarquista*, descrito como *un muchacho paliducho, enjuto, encorvado, con aire de tristeza y fatiga* (1910: 463):

“Dime ante todo tu patria”. Sombrío, enérgicamente sombrío, él repuso, con marcado acento extranjero: “Yo no tengo ni tuve jamás patria”.

Después de una pausa le observé: “He aquí algo que yo no alcanzaré nunca a comprender. Para mí es tan extraño que un hombre me asegure que desconoce la idea de patria, como si me sostuviera que nunca tuvo padres, que nació del aire o de la tierra. Todo hombre, por el solo hecho de nacer, tiene o tuvo padres, y por el solo hecho de vivir tiene o tuvo patria, originaria o adoptiva: el país en que vive, el país que ama. —¡Yo no amo a país alguno! La patria en que nací es una cueva de ladrones... —¡Enhora buena! Veo que principiamos a entendernos. No niegas tú que, como naciste de padres humanos, tuvieras una patria originaria, el país donde naciste. Pero niegas, ignoro si con razón o sin ella, que esa patria fuera digna de ser amada. Por eso la has abandonado y te refugias en las República Argentina. ¿Negarías que la República Argentina por la liberalidad de sus leyes y sus leyes y sus instituciones es una patria digna de ser amada? (...)

Por la expresión del rostro de mi interlocutor, más que por sus palabras, ratifiqué mi presunción de que no se trataba de uno de esos degenerados que vomitan bombas como en un acceso epiléptico. Más bien era una víctima de una información sociológica deficiente y mal encaminada. Lanzado a estas playas por un horrible naufragio de existencia, de su familia, casi diría de su patria originaria, resultaba entre nosotros un ser exótico; pero no sin vitalidad para poderse adaptar al nuevo medio social. Bastaríale una sana enseñanza que equilibrase o destruyese los nocivos efectos de sus conocimientos escasos e incompletos de la política, de la historia, de la vida. Esto pude hacerlo yo, en cinco o seis largas conversaciones, donde con arduo trabajo, enseñé al hombre sin patria, lo que había sido, lo que era y lo que debía ser la patria. Si yo no descuidé su instrucción, tampoco descuidó el abogado su defensa (Bunge, 1910: 465-467).

El relato proseguía señalando que Bunge le había perdido el rastro y que años más tarde lo cruzó casualmente cuando fue a retirar un trabajo a una imprenta. Esto decía el

abogado sobre aquel hombre:

En alguna parte había yo visto ese rostro... ¿Dónde? ¿Cuándo?... No tardó él mismo en sacarme de dudas: ¡era hecho hombre el joven anarquista de marras! Trabajaba, tenía mujer e hijos y era feliz cuanto se puede serlo en este mundo... ¿Y sus ideas? ¡Aquello, un mal sueño de juventud, ya estaba lejos, muy lejos!... Ahora era un buen ciudadano argentino, y, por cierto, ¡más conservador que yo mismo!... (...) yo había sido su salvador; a mí me debía él su dicha... “¿cómo? Le pregunté.– ¡Usted hizo mi felicidad, me contestó, porque usted me enseñó a amar a la patria!” (...). “¡Sabedlo! ¡enseñar a amar a la patria es hacer la felicidad de los hombres!” (Bunge, 1910: 467-468).

El amor a la patria, apareció entonces no solo como capaz de contrarrestar aquello que se veía como barbarie o salvajismo, sino también como herramienta eficaz para enfrentar la conflictividad social que era vivida como una amenaza sobre el orden establecido.

A lo largo de este capítulo se han analizado los modos que en Argentina y en otros países americanos se encaró la educación del pueblo, en particular de las poblaciones rurales, y puntualmente, de los grupos indígenas y migrantes que en ellas vivían o llegaban. Sin duda, las decisiones sobre la educación en la campaña estuvieron intrínsecamente vinculadas a las políticas territoriales, poblacionales más amplias que las distintas naciones habían ido perfilando. En primer término, se retomaron los debates que tuvieron lugar en Argentina sobre los alcances que debía asumir la educación común, tanto en lo que hizo a los modos de entender y hacer cumplir la obligatoriedad, a las concepciones en boga sobre los contenidos mínimos que debían impartirse en las escuelas y, también, las disparidades regionales, y entre la campaña y la ciudad, en términos de expansión la de escolaridad. En este sentido se detuvo la mirada especialmente en los argumentos que llevaron, en 1905, a la sanción de la Ley Láinez. Al tiempo que permitió la ampliación de la cobertura educativa, también conllevó la profundización de las diferencias entre escuelas.

Los debates sobre los modos deseables y posibles de organización escolar permiten indagar, entre otros vectores, sobre cómo se pensó la educación de aquellos contruidos como alteridades: ¿era necesario instalar escuelas de las mismas

características en todos los parajes? ¿Había que reconocer las condiciones de existencia de los poblados más alejados? ¿Todos necesitaban acceder a los mismos saberes? Estas y otras preguntas permiten ir comprendiendo los profundos debates pedagógicos del momento que articularon argumentos sobre las aptitudes intelectuales de los niños y niñas indígenas y migrantes, sobre las características y formas de organización de sus familias; sobre los docentes e inspectores y sus formas de trabajar con las diferencias, visibilizándolas u ocultándolas; sobre los contenidos y modos de trabajo cuando las poblaciones no se disponían a cumplir con los requerimientos de la escolaridad. Finalmente nos detuvimos en las políticas de conocimiento desplegadas para el trabajo con y sobre aquellos que fueron construidos como alteridades: por un lado, con el despliegue de iniciativas para la construcción de identificaciones nacionales y, por otro, analizando como indígenas y migrantes fueron presentados y construidos como objetos de conocimiento para el conjunto de la población, fijándolos a posiciones estereotipadas que promovieron la esencialización e invisibilización de los primeros y la *argentinización* de los segundos.

## Conclusiones

Estudiar las dinámicas de los discursos sociales y pedagógicos públicos y de los debates que se suscitaron en los momentos fundacionales del sistema educativo moderno en la Argentina sobre los modos en que se articularon para delinear alteridades, ha permitido indagar en los grandes trazos de la formación del Estado en el período analizado y también, advertir sobre la heterogeneidad de perspectivas presentes en torno a las definiciones que se han ido sosteniendo. Este tema, como se ha señalado, ha sido abordado desde estudios históricos, antropológicos, políticos, pedagógicos entre otros, que han posibilitado visualizar su complejidad. Esta investigación ha considerado esos aportes y ha profundizado en cómo los discursos pedagógicos contribuyeron a definir cuáles fueron y los modos en que se expresaron en la configuración de las alteridades. Los docentes, inspectores, funcionarios, las comunidades y un amplio grupo de intelectuales fueron agentes fundamentales en la producción y reproducción de discursos político-pedagógicos que si bien compartieron algunos tópicos, no estuvieron exentos de matices, algunos de ellos pronunciados. En algunas ocasiones, contribuyeron a la definición de quiénes eran los *sujetos de la alteridad* y participaron activamente en su caracterización, otras los recrearon e inclusive reformularon, profundizando o diluyendo el norte que las políticas públicas propusieron. Debatieron, construyeron y difundieron las formas de ser niños y niñas que entendieron adecuadas, los modos en que esa infancia debía ser tratada y escolarizada, los atributos deseables de las culturas regulaciones para el trabajo docente que se instaló como profesión de Estado; pautaron los materiales reconocidos para el trabajo con los niños y las niñas y también expresaron sus expectativas de que estos fueran más allá de las aulas.

En el lapso del medio siglo analizado los modos de construcción de alteridades en los discursos hegemónicos fueron dinámicos, experimentando reorientaciones. En las dos últimas décadas del siglo XIX, los discursos hegemónicos, los pueblos indígenas fueron sujetos de la amenaza al orden social y a la propiedad privada y los pueblos migrantes, aquellos en los que se depositaron expectativas por su *aporte civilizatorio*. En las primeras del siglo XX las posiciones mutaron, los pueblos indígenas fueron progresivamente identificados con “ex salvajes”, “minusválidos”, “rémoras de un pasado que se extinguía”, sujetos de la tutela pasibles de ser incorporados al proyecto nacional y, eventualmente, interpelados como argentinos. Esto frecuentemente fue

sinónimo de integración como mano de obra en condiciones extremadamente difíciles, tal como planteamos a lo largo de este trabajo. También a partir de fines del siglo XIX y principios del XX y hasta el fin del período analizado, se redefinieron las posiciones sobre los migrantes distinguiéndose a los “extranjeros”, que condensaron atributos degradados en los que se conjugaba la militancia política con la ignorancia y la violencia, y los “inmigrantes” en los que se destacaba el aporte civilizatorio.

Estos procesos fueron dando lugar a formaciones de alteridades que fueron inestables, móviles -de *violentos salvajes* a *extintos*; de *fuentes de civilización* a *indiferentes* y de allí a *amenaza cosmopolita*- y, aunque contribuyeron a formar la nación, fueron negados, invisibilizados, reprimidos y excluidos.

El análisis de los documentos ha permitido indagar en *cuán heterogénea fue la homogeneidad permitida, y al mismo tiempo, en los límites infranqueables que se demarcaron*. Si fue sostenible un arco de posiciones sobre qué hacer en la escuela ante las diferencias sociales, culturales e inclusive geográficas, que oscilaron entre la gradualidad y el corte abrupto con los repertorios culturales distintos del propuesto por las políticas públicas, no hubo márgenes de posibilidad de pensar un horizonte distinto del de *la asimilación a un “nosotros” nacional, eurocéntrico, urbano aún en el medio rural*.

Este trabajo se ha propuesto presentar las complejas interrelaciones entre ámbitos locales, jurisdiccionales y nacionales y cómo, los mismos asuntos fueron objeto de tratamiento disímil en distintos espacios y por distintos sujetos –diputados y senadores, funcionarios educativos, intelectuales, inspectores, directores, docentes, referentes de las comunidades indígenas– en función de dinámicas que excedieron a lo escolar y a lo cultural. Interesó mostrar las convergencias y divergencias en la recepción de las políticas públicas que procuraron construir alteridades. Para esto se analizaron, específicamente, las discusiones, los momentos de titubeo, las imágenes y principalmente –cuando se logró acceder– las voces y los recuerdos de quienes estuvieron al frente de los grados, las escuelas e inspecciones, viviendo en parajes apartados en los territorios nacionales, desde donde construyeron miradas que hoy permiten advertir las dificultades de la tarea encarada y también, capturar algunas contradicciones que sus protagonistas dejaron plasmadas en sus diarios y cartas.

La elección de la escala ha sido objeto de definiciones que, tal como señala Ariadna Acevedo Rodrigo (2017) no son inocuas. Ha habido recurrentes cuestionamientos a aquellas perspectivas que sostuvieron y sostienen la existencia de un



Estado nación que unilateralmente define y orienta los rumbos de la política pública y, en particular educativa. Frente a los límites consignados en los estudios nacionales, proliferaron estudios locales y también, globales. Esta tesis optó por realizar un abordaje que no perdiera de vista la escala nacional al tiempo que procuró evitar la reificación y también, complejizar los abordajes de las historias subnacionales, intentando relevar y analizar continuidades y rupturas entre estados provinciales y territorios nacionales y, centralmente, intentando desesencializar los modos en que indígenas y migrantes fueron interpelados por las políticas públicas y, también las formas en que interactuaron con estas. También intentó mostrar como sujetos, en posiciones subalternas y heterogéneas, participaron en las definiciones sobre las formas de escolarización de sus hijos e hijas en procesos contingentes.

Si bien no se procuró realizar un estudio global, se consideraron los modos en que algunos países de la región comprendieron y desplegaron políticas ante la heterogeneidad poblacional que fue construida como dificultad. Sin duda, para algunos de los intelectuales latinoamericanos la experiencia norteamericana sobre educación indígena fue una referencia obligada. En Argentina y Bolivia los debates e intentos de organizar *escuelas ambulantes* o experiencias de educación en establecimientos específicos para la infancia indígena dan cuenta de ello. Sin embargo, también, se puede analizar el proceso de debate y los procesos de apropiación que en ambos países tienen lugar y que se alejan de lo ensayado en la experiencia norteamericana. En Argentina, los inspectores no tuvieron posiciones unívocas al respecto, pero prevaleció la posición de que la escuela común debía reunir al conjunto de la población y que era en esa experiencia que se produciría la asimilación.

Este trabajo se ha inscripto en una tradición que se ha caracterizado por el estudio de los grupos sociales ignorados por aquella historiografía que hizo foco en episodios políticos y militares y en las perspectivas de quienes ocuparon posiciones dominantes. Procuró trabajar con fuentes primarias que habilitan el registro de otros relatos, otras imágenes, otras perspectivas sobre la educación de aquellas infancias construidas como alternas, sobre los docentes y las posiciones que fueron construyendo y también en los distintos materiales pensados para la escolaridad. El registro de este trabajo, al mismo tiempo, ha procurado evitar la construcción de perspectivas que abonen la idea de élites con posiciones unánimes, demonizadas y de pueblos, pasivos, resignados a posiciones subalternas. La definición de un lapso de tiempo relativamente prolongado, de medio siglo, ha permitido estudiar las dinámicas en las construcciones de alteridades pero

también las mutaciones en los procesos de escolarización (Escalante Fernández, 2017).

Esta investigación optó, en consonancia con investigaciones en desarrollo en el marco de equipos interdisciplinarios en los que este trabajo se inscribe, por el estudio de grupos que han sido abordados por separado: pueblos indígenas y migrantes. Ambos fueron construidos como alteridades deficitarias que frecuentemente se concibieron “minorías” por sus posiciones, aunque no lo han sido numéricamente. La preocupación de este trabajo fue historizar cómo fueron pensados, tratados, invisibilizados o visibilizados estos pueblos y sus infancias. Los aportes exceden el tema de la escolarización indígena y migrante ya que permite develar los modos en que se articularon los esfuerzos por construir universalidad al tiempo que se delimitaron y perfilaron atributos para los particulares, en relaciones signadas por la desigualdad.

Nos preguntábamos inicialmente cuáles fueron las alteridades que se construyeron y cómo habían sido producidas. En el medio siglo que indagamos (1880-1930) indígenas y migrantes fueron producidos y construidos como alteridades, lo que permitió que al tiempo que se pautaban las características deseables para los ciudadanos de la nación, se demarcara aquello visto como indeseable, inadecuado y, centralmente, amenazante. No fueron los únicos construidos como ajenos, pero sí los más recurrentemente nombrados. Cabe señalar que *los negros* aparecen en los debates y discursos pedagógicos de manera circunstancial, especialmente referidos en los libros de lectura o asociados a las efemérides. Se procuraron descripciones sobre las formas de vida y prácticas culturales de ambos grupos sociales –que en sí mismos eran altamente heterogéneos en su procedencia y localización geográfica, en sus pautas culturales, en sus modos de vida, en sus relaciones con el Estado nación incipiente– y fueron tratados como si constituyeran colectivos más o menos homogéneos en su interior. Esto permitía presentarlos como antagónicos, distintos de aquello construido como “nosotros” y propiciaba el cotejo de las diferencias con lo “nacional”, lo propio, lo argentino. Sin embargo, pese a ser definidos y construidos como alteridades, pueblos indígenas y migrantes fueron objeto de un tratamiento dispar.

Los pueblos migrantes fueron objeto de sospechas con eje en su participación eventual en la alteración del orden, por su implicación política o por su resistencia a hacer propias las identificaciones nacionales y lingüísticas que Argentina les proponía. Fueron construidos como alteridades bivalentes: *portadores de civilización* y *amenazantes*, desde las políticas públicas se generaron sinnúmero de decisiones pedagógicas que tuvieron como eje disminuir la intensidad de las identificaciones

nacionales y religiosas que portaban. La amenaza que traían consigo se cifró en clave de *dilución de lo autóctono*, de *alteración del orden instituido*, de introducción de disputas políticas que propiciaran revueltas y enfrentamientos que, incluso, excedieran a ese grupo. Fueron vistos como *extraños*, *ajenos* y también como beneficiarios desagradecidos con una política abierta a las migraciones. Por ende, se les reclamó que dejaran de lado sus pautas culturales y, en particular, sus lenguas, que asumieran las posiciones sociales que les eran asignadas y expresaran su agradecimiento, subordinándose al orden preestablecido. En las publicaciones pedagógicas oficiales fueron recurrentemente mencionados, en su doble faz, de anhelados por la *civilización* que portaban y también, temidos, por la *amenaza cosmopolita* que alteraba el estado de situación, pero no fueron retratados como otros *exóticos* ni descriptas minuciosamente sus costumbres excepto cuando su origen nacional se articuló con diferencias religiosas, algunos como lo fueron, por ejemplo, las colonias judías y de alemanes del Volga de Entre Ríos. Estas construcciones tuvieron expresiones políticas que oscilaron, en el período analizado, entre la asimilación y la expulsión, en caso de disidencias políticas.

Los pueblos indígenas también fueron construidos como alteridades, pero a diferencia de los pueblos migrantes se entendieron como *irreductibles* y el tratamiento que se les dispensó fue distinto. Inicialmente fueron excluidos de la ciudadanía por considerarlos, desde los grupos hegemónicos, como *salvajes*, *bárbaros*, *indómitos* y *peligrosos*. Estas definiciones se desplegaron al mismo tiempo que se profundizó la ofensiva militar por los territorios que ocupaban para la ampliación de la frontera agrícola y por su inclusión como mano de obra para trabajar en condiciones muy degradadas en aquellas zonas en las que había requerimientos intensivos. Pocos años más tarde, con el fin del siglo XIX, cuando se dio por concluida la etapa de expansión territorial y habiendo desplegado una política de exterminio genocida (Delrio, Lenton, Nagy y Paptzian, 2011), fueron incluidos en la categoría de “argentinos” pero “minorizados” al tiempo que se los trató como sujetos de una *exoticidad preexistente*.

El trato diferencial del que fueron objeto los pueblos indígenas también se tradujo en la búsqueda de la imagen capturada en la fotografía, recurso que fue utilizado para contribuir a construir verosimilitud y, al mismo tiempo, documentar la exoticidad. Definidos y fijados a un pasado remoto, en las publicaciones oficiales, en los informes de los inspectores y en los libros de texto se procuró describirlos e incluir imágenes que destacaban su alteridad: en embarcaciones hechas con troncos, montando caballos, con ropas hechas con cueros o telas confeccionadas por ellos mismos, portando arcos y

flechas o delante de viviendas construidas por ellos y denominadas “chozas” en los epígrafes. Este recurso fue utilizado tanto por aquellos que justificaron las políticas oficiales para este pueblo como por quienes, como el inspector Leoncio Paiva, denunciaban las situaciones de explotación a las que estaban sometidos. En ocasiones reiteradas se los ha fotografiado y esas imágenes fueron recurrentes en los informes de funcionarios de la década de 1920. Algunas de estas fueron reproducidas por el *Monitor de Educación Común* y contribuyeron a instalar su exotividad y, eventualmente, su beligerancia.

Ahora bien, tal como hemos procurado analizar, junto con la construcción de un Estado educador, entre fines del siglo XIX y principios del XX se comenzaron a describir como eran los sujetos de la alteridad –indígenas, migrantes y en mucho menor medida los *negros*– y esto a su vez sirvió de contrapunto para la definición de los atributos de los sujetos esperados para la nación. En aquel momento, el Estado Nacional, como forjador de alteridades políticas, culturales y educativas, procuró construir instituciones escolares a través de las que ir conformando una ciudadanía homogénea y para esto encaró la formación de docencia que suscribiera, difundiera y produjera sensibilidades nacionales. El contenido de la “homogeneidad” fue objeto de debates intensos, también los modos de lograrla. Cómo debían ser estas escuelas, quiénes eran sus destinatarios y quienes debían enseñar en ellas, cuáles eran los contenidos y los soportes materiales para llevar adelante la tarea, supuso debates intensos y el arco de posiciones fue amplio. La discusión que frecuentemente apareció solapada y que excedió al campo pedagógico, giró en torno a los atributos que desde las élites se ponderaron como valiosos –y las propias divergencias internas– para la infancia en primera instancia pero también para sus familias y cuáles fueron los que quedaron relegados e impugnados.

¿Cómo conjugar la ampliación de derechos al conjunto de la población –al voto universal de los hombres, a la educación– y el sostenimiento y construcción de jerarquías que justificaran las desigualdades? La homogeneización de la población escolar supuso la occidentalización de la cultura y el “blanqueamiento” de la raza. Pero además, produjo una situación paradójica que consistió –tal como se desarrolló anteriormente– en que al mismo tiempo se consagraron los derechos universales del individuo y se impulsó la asimilación de una parte de la humanidad a criterios de inferioridad biológica. Esta fue una perspectiva que se extendió en los postulados de los intelectuales de América Latina y que fue retomada y reescrita específicamente por

quienes elaboraron políticas educativas, y en particular por los autores de los libros de texto para las escuelas.

Los posicionamientos construidos sobre los pueblos indígenas y migrantes que influyeron en los pensadores de esos años fueron diversos: hubo quienes acogieron los postulados racialistas construidos desde Europa y quienes los discutieron, al menos en parte. Dentro de las posiciones liberales, positivistas y evolucionistas hegemónicas también hubo divergencias, en particular en torno a las posibilidades o no de incidir en la formación de las generaciones futuras. Uno de los interrogantes fue si la escuela podía revertir aquello que el fenotipo marcaba. Entre los desafíos para los que lo creyeron posible, consistió en demostrar en los hechos que esto podía ocurrir.

El imperativo de asimilación obtuvo un importante consenso de época entre las élites, pero fue más allá de ellas obteniendo consensos incluso entre quienes disputaron otros relatos para indígenas y otros grupos construidos como inferioridades. La homogeneización, entendida como “tornar de composición y estructura uniformes” (Diccionario de la Real Academia Española) en clara alusión a su metáfora química, se desprendía de aquel consenso. El debate que se abrió a partir de allí no fue menor. ¿Cuáles eran los requerimientos de la homogeneidad? Para algunos, el imperativo supuso la erradicación de lo diverso, su exclusión de los ámbitos escolares por considerar que sus atributos eran irreversibles. Para otros, influidos por intelectuales europeos positivistas fuertemente imbuidos en el pensamiento del evolucionismo social, en cambio, era posible “reencauzar”, “rescatar”, “modificar”, “domesticar”, a los sujetos que no se condecían con lo esperado. Los argumentos que primaron en el campo pedagógico fueron de corte racialista, que se articularon a otros que construidos desde la psicología, la medicina o lo jurídico, tendieron a instalar una mirada punitiva y patologizante sobre las diferencias.

Si en los debates de fines del siglo XIX se advierten múltiples opciones para la educación de los pueblos indígenas –ejército, evangelización, trabajo doméstico, reducción en colonias– estas se redefinieron en las primeras décadas del siglo XX en que la escolarización se instaló como la opción deseable, aunque existieron debates sobre los modos que debía asumir en la escuela común o en escuelas específicas. Y para los pueblos migrantes, en particular para aquellos que venían de países en los que la lengua no era el español, los debates giraron sobre cuáles eran las formas en que las escuelas debían enseñar: docentes bilingües o prohibiciones de lenguas maternas. Las perspectivas no fueron unívocas y las formas de posicionamiento público cambiaron no

solo con el correr del tiempo sino en función de los procesos locales en los que se inscribían estos distintos pueblos migrantes.

Cabe señalar que el par asimilación/homogeneización frecuentemente fue asumido como propio por algunos integrantes de los pueblos indígenas y migrantes que contribuyeron activamente en la instalación de escuelas. Otras veces, asistir a la escuela fue un resultado de las presiones estatales por hacer cumplir la obligatoriedad. Hubo muchos debates sobre quién debía proveer educación y reivindicaciones de los extranjeros por sostener sus instituciones educativas. También hay registros de la resistencia a cumplir con la escolaridad, especialmente si afectaba la disponibilidad de mano de obra para tareas productivas.

Para *homogeneizar*, para *asimilar a través de la escuela*, era necesario que el punto de partida de los educadores sostuviera la posibilidad de transformación de los sujetos. Fue en esa clave que se forjó un optimismo en torno a la capacidad de la escuela para hacer frente a la heterogeneidad y, también para explicar los motivos por los que a veces los niños y niñas no lograban cumplir con las expectativas. Algunos de los argumentos esgrimidos estuvieron vinculados a los niños y las niñas, otros a las características de quienes ocuparan los cargos docentes y otros a las familias y comunidades, señalando con precisión las intervenciones adecuadas y las que debían dejarse de lado.

En sintonía con lo planteado por De la Cadena (2007) sobre las taxonomías latinoamericanas, en los discursos pedagógicos oficiales, el *fenotipo entró y salió*. Sin esa flexibilidad, la apuesta por la difusión de la escolaridad hubiera tenido menos adhesiones. En los planteos de los intelectuales latinoamericanos, la oportunidad de que el fenotipo perdiera peso fue posible por la entrega desinteresada a los ideales de la nación, es decir, a través del desdibujamiento de toda filiación que excediera a la nacionalidad. Esto, en este trabajo pudo analizarse en los informes de inspectores, en los relatos de docentes y en las lecturas incluidas en los libros de textos aprobados por el Consejo Nacional de Educación.

Tal como ya se señalara, los indígenas fueron contruidos por los discursos públicos en los inicios del período analizado como “Otros” antagónicos: peligrosos, salvajes, ociosos, holgazanes, viciosos. Los discursos pedagógicos tuvieron intervenciones disímiles en aquella operación. En varios países latinoamericanos, en las primeras décadas del siglo XX, se pensó en que había que retomar el modelo estadounidense de educación indígena, con fuerte énfasis en la formación de mano de

obra para el agro y la industria para los varones y, en el caso de las mujeres con trabajo doméstico. En Argentina estas iniciativas fueron objeto de estudio y análisis, pero también de disidencias. Hubo quienes en contacto cotidiano con distintos integrantes de pueblos indígenas, como docentes, inspectores y viajeros, confrontaron y matizaron su caracterización, documentaron la preocupación de sus jefes por la fundación y construcción de edificios para escuelas e incluso, plantearon discusiones sobre los intereses y formas de escolarización deseables que hemos analizado pormenorizadamente. Unos propusieron que asistieran a la educación común, otros propiciaron la creación de internados para niños y niñas indígenas. Hubo diversas perspectivas en discusión, y también algunos consensos sostenidos: el imperativo de asimilación y la convicción de que su educación era un objetivo para la escuela. Cabe señalar que los límites entre poblaciones indígenas, rurales y migrantes no son naturales sino resultado de contingencias históricas, políticas, sociales y culturales y, que, en los debates frecuentemente se desdibujaron esos límites.

En varios libros de lectura analizados esta operación tuvo matices: los indígenas contemporáneos (fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX) seguían constituyendo una amenaza, eran motivo de temor y se justificaron acciones violentas contra ellos. Solo un libro más en sintonía con los discursos públicos de su tiempo que procuraron inclusiones subordinadas, presentaba a niños indígenas en una escuela, e incluyó una fotografía de un aula de clase de esa institución. Se puede afirmar que existió cierto dislocamiento entre el discurso público y el escolar sobre los pueblos indígenas. Las lecturas continuaron enfatizando las imágenes de los indígenas contemporáneos como beligerantes, amenazantes e irreductibles, cuando en otros ámbitos, se instalaba la representación de los indígenas como extintos o reducidos, autóctonos, originarios y argentinos.

Los migrantes inicialmente fueron descriptos como la esperanza para la civilización, como un aporte de sangre europea que mejoraría la “raza”. Inicialmente fueron contruidos como “Otros” complementarios: laboriosos, responsables, abnegados y necesarios para poblar la patria. Pero con el correr de los años, al filo del nuevo siglo, al constatar que los que habían llegado venían de zonas extremadamente pobres, que no sabían leer y escribir y, también, que portaban consigo experiencias de disputa del orden establecido desde el anarquismo y el socialismo, se revisaron y cuestionaron estas perspectivas. Se distinguió entre “inmigrantes” y “extranjeros”, siendo los primeros los esperados y los segundos, los indeseables y los discursos pedagógicos no quedaron al

margen de estos procesos de estigmatización. Entre estos últimos hubo menciones frecuentes a “hebreos”, “judíos”, “rusos”, “alemanes” del Volga, “tanos” y “gallegos”, destacando los orígenes nacionales y sus pautas culturales descriptas centralmente por sus carencias o su exotividad, al tiempo que eran pensados como sujetos de escolarización.

Los debates sobre las características de la escuela para la infancia migrante giraron en torno a cómo debía ser la ruptura con sus repertorios culturales de origen y, en particular, en torno a la enseñanza del idioma y las identificaciones nacionales. Algunos inspectores y funcionarios entendieron que no había que hacer concesiones, se inclinaron por las rupturas drásticas negando la posibilidad de docentes que hablaran dos lenguas, como Ernesto Bavio en Entre Ríos. Otros consideraron que había que generar procesos paulatinos en los que era esperable ir construyendo consensos con las comunidades. Entonces buscaron referentes en las comunidades para acordar qué docentes bilingües se podían enviar a las escuelas, preocupados tanto porque los padres accedan a enviar a los niños y niñas a la escuela como que los docentes no fueran hostigados o ignorados. Así, los migrantes fueron colocados bajo sospecha, teniendo que dar muestras de pertenencia y de acatamiento del orden establecido para ser considerados parte.

Los negros, ausentes e invisibilizados en los debates pedagógicos públicos fueron nombrados y, en algunos casos reconocidos, en los libros de lectura, en tanto y en cuanto hubieran dejado o arriesgado la vida por defender a la patria. Los indios pudieron *ser reconocidos* como alumnos, en tanto dejaran de lado sus formas de vida, religión, lengua, y todo aquello que los “alejara” de su inclusión en el mundo moderno, como soldados, mano de obra barata, trabajadores rurales, o alumnos. Los *migrantes indeseados* pudieron conformar la nación siempre que dejaran de lado la nostalgia y asumieran como propia la *identidad nacional* pero también el orden establecido. De lo contrario, negros, indígenas y migrantes fueron puestos bajo sospecha, aunque objeto de tratamientos diferenciales.

Las perspectivas que se tornaron hegemónicas fueron las que partieron del desconocimiento de los repertorios culturales de los niños, niñas y familias para pensar las propuestas escolares. La escuela obligatoria procuró construir una ciudadanía homogénea, y para lograrlo se impuso la perspectiva de que la escuela debía presentar únicas visiones del mundo, validar una sola lengua, fijar la manera de ser niño, niñas y, centralmente, de ser alumnos y alumnas. Algunos docentes y funcionarios sostuvieron



que era posible llegar a construir un pueblo homogéneo sin necesidad de invisibilizar culturas o lenguas, como Raúl B. Díaz, Manuel Antequera o Leoncio Paiva. Sus posiciones gravitaron pero no resultaron hegemónicas.

La infancia se instaló como preocupación, como objeto de definición y como hipótesis de solución de los problemas del futuro. Niños y niñas fueron entendidos como maleables, y además como articulación entre los repertorios culturales de sus padres y lo que se enseñaba en la escuela. La preocupación por la construcción de sensibilidades a través de la formación docente, las conferencias pedagógicas, y también de los libros de lectura no solo se explicó en clave de construcción de nuevas generaciones sino de entender que eran mediadoras entre el Estado y las familias.

Las escuelas, y en particular los docentes, fueron responsabilizados por las adhesiones plenas y la infancia, considerada como una etapa en sí misma, signada por la “plasticidad” para la asimilación y con capacidad para *irradiar* perspectivas de mundo. La infancia también fue objeto de clasificaciones en función de un modelo étnico racial en infancia normal diferente de la infancia *en peligro* y *peligrosa*. Se entendió que los *problemas* de los niños y las niñas tenían explicaciones biológicas y que las soluciones iban de la mano de segregar a los *distintos*. Los límites entre la normalidad y la anormalidad, las formas de educar a los *débiles*, se debatieron prestándole mucha atención a los modos de proceder de los países europeos y de Estados Unidos. La escuela común fue definida como el espacio para la infancia normal y se asemejaba mucho a la infancia urbana. Incluir a la infancia indígena y migrante en los tiempos y espacios de la nación supuso acercarlos a las ciudades. El precepto que fue ganando consensos era que si el medio era propicio, entonces, mejoraría la raza.

Las familias indígenas fueron objeto de miradas atentas por los inspectores y docentes. En los relatos, en la correspondencia y en las indicaciones aparecen descripciones minuciosas sobre sus formas de vida, organización doméstica y costumbres que generalmente enfatizan la diferencia entre *unos*, argentinos, y los *otros* indígenas. Sin embargo, lateralmente, estas descripciones muestran un mundo con más complejidad que el que se reconoce. Tal como se analizó, Larrain se preguntaba por los motivos por los que Orqueque y su familia habían sido llevados a Buenos Aires, y aunque se responde justificando lo hecho explicita una pregunta al respecto. Ponce y Funes hacen una descripción en la que destacaban los *malos hábitos*, su educación *bárbara y belicosa* pero señalaban que eran los únicos que accedían a acudir a las aulas, cuestión que no se lograba con los hijos de los chilenos y de los británicos que vivían en

las intermediaciones.

Tal como se señaló en este trabajo, la construcción de alteridades indígenas y migrantes en Argentina, al igual que en otros países, se fundamentó en planteos racialistas. Los intelectuales de la época, fuertemente imbuidos por las teorías en boga en Europa, construyeron argumentos con aspiraciones científicas que tornaron posible la inferiorización de amplios grupos sociales. La forma de entender las diferencias en el período analizado se modifican ya que las explicaciones biológicas y raciales más deterministas comienzan a articularse con otras que hacen foco en elementos socioeconómicos y culturales. Sin embargo, estas reformulaciones no modificaron las consideraciones, persistiendo las ideas deterministas y la jerarquización de la diferencias.

Esta tesis se ha propuesto analizar cómo, a fines del siglo XIX y principios del XX se desplegaron políticas públicas, y en particular educativas que fijaron su atención en la población migrante y en los pueblos indígenas, contruidos como alteridades que sucesivamente propusieron su invisibilización y su señalamiento negativo o bien su resaltado, y el énfasis en su exotización. La producción de subalternizaciones en el marco de lo que se ha acordado en llamar “colonialidad del poder” ha remitido a los procesos latinoamericanos en los que sistemáticamente se negó la existencia del sujeto actor de la historia local. Ello ha implicado subalternizar sus modos de producción, es decir, tanto su medio ambiente, como su acervo cognitivo o epistemológico (Mignolo, 1997; Mato, 2003; Guardiola-Rivera, 2003). Esta historia, enraizada en los procesos normativos e institucionales de los estados, ha constituido la arena en la que se ha desplegado el debate en torno a la construcción de las políticas culturales y educativas en la región. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reprodujeron desigualdades y se negaron o hipervisibilizaron diferencias, también se crearon nuevas condiciones para procesos de autoafirmación y emancipación.

## Bibliografía

- ABRATTE, Juan Pablo (2015), “Las huellas de la ley 1.420 en la Provincia de Córdoba. Legislación educativa y enseñanza religiosa en perspectiva histórico-política”, en *Historia de la Educación Anuario SAHE*, Vol. 16, núm. 1, pp. 25-38.
- ACEVEDO RODRIGO, Ariadna (2017), “Lo local, lo global y el persistente Leviatan. Las escalas en la historia de la educación. Mimeo, en prensa.
- ACHILLI, Elena (1986), “Una cultura escolar? La metodología de la enseñanza mediatizadora en la relación docente-alumno-conocimiento”, en *Dialogando*, núm. 11.
- \_\_\_\_\_ (1987), “Notas para una antropología de la vida cotidiana”, en *Cuadernos de la Escuela de Antropología*, núm. 2, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 5-31.
- \_\_\_\_\_, (1988), “Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”, en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 2, Buenos Aires, FFyL, UBA.
- \_\_\_\_\_ (1993), “La cotidianeidad. Algunas consideraciones teórico-metodológicas”, Manuscrito no publicado, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- \_\_\_\_\_ (1994), “Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples”, en: *Primeras Jornadas sobre Etnografía y métodos cualitativos*, Buenos Aires, IDES, junio.
- \_\_\_\_\_ (1998), “Vivir en la pobreza (El derecho a una interculturalidad no excluyente)”, en *Revista Lote. Mensuario de Cultura*, Año II, núm. 17, Venado Tuerto.
- \_\_\_\_\_ (2000), “Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada”, en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 12, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2010), *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*, Rosario, Laborde.
- \_\_\_\_\_ (2013), “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”, en ELICHIRY, Nora (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación*, Buenos Aires, Manantial.
- ACHILLI, Elena y SANCHEZ, Silvana (1997), “La vida social de los tobas”, Rosario, Amsafe.
- AIKMAN, Sheila (1996), “De asimilación a pluralismo cultural: autodeterminación indígena sobre la educación en la amazonia peruana”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de

México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ALLIAUD, Andrea (1993), *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*, Vol. 1 y 2, Buenos Aires, CEAL.

ALTHUSSER, Louis (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado (Notas para una investigación)*, Buenos Aires, Nueva Visión.

AMUCHÁSTEGUI, Martha (1995), “Los rituales patrióticos en la escuela pública”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Historia de la educación en Argentina*, t II, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (1999), “Escolaridad y rituales”, en *De la familia a la escuela. Infancia. Socialidad y subjetividad*, Buenos Aires, Santillana.

ANDERSON, Benedict (1991), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.

ANTHIAS, Floya (2011), “Intersections and translocations: new paradigms for thinking about cultural diversity and social identities”, en *European Educational Research Journal* 10 (2), pp. 204-217.

APPLE, Michel (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, Buenos Aires, Paidós-MEC.

ARATA, Nicolás y AYUSO, María Luz (2007), “Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino. Tres perspectivas sobre la Ley Lainez”, en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *A cien años de la Ley Lainez*, Buenos Aires.

ARGERI, María Elba (2005), “De guerreros a delincuentes. La desarticulación de las jefaturas indígenas y el poder judicial”, en *Norpatagonia 1880-1930*, Madrid, CSIC.

ARIAS, Julio y RESTREPO, Eduardo (2010), “Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas”, en *Crítica y Emancipación*, (3), pp. 45-64, primer semestre.

ARIÈS, Philippe (1960[1987]), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

ARMUS, Daniel (ed.) (2003), *Entre médicos y curanderos. Cultura, historia y enfermedad en la América Latina Moderna*, Buenos Aires, Norma.

ARRETX, Carmen, MELLAFE, Rolando y SOMOZA, Jorge (1983), *Demografía histórica en América Latina. Fuentes y métodos*, Santiago de Chile, Celade.

ARTIEDA, Teresa (1993), “El magisterio en los territorios nacionales. El caso de Misiones” en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina*, t I,

Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (2015), “Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 (circa)”, en *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, Vol. 16, núm. 1. pp. 8-24

ARTIEDA, Teresa y RAMÍREZ, Ileana (2005), “Los discursos sobre los indígenas en escuelas de educación básica del Chaco: del ‘encuentro’ entre un ‘nosotros’ y un ‘otro’”, en *Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*, Universidad Nacional del Nordeste.

\_\_\_\_\_ (2009), “Relaciones entre escuelas y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX”, en *Historia Caribe*, núm. 15, Barranquilla, Colombia, Universidad del Atlántico.

ARTIEDA, Teresa y ROSSO, Laura (2009), “Pedagogía para indígenas del Chaco a fines del siglo XIX y principios del XX. La ‘asimilación dulce por vía de la educación y el trabajo’”, en ASCOLANI, Adrián (2009), *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía*, Rosario, Laborde.

ARTIEDA, Teresa y LIVA, Yamila (2010), “Situaciones de escritura entre los qom de misión de San Francisco Laischí (Territorio de Formosa, 1901-1916). Estudios de historia de la educación para los pueblos indígenas del Chaco argentino”, en XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos y Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 24-26 de noviembre.

ARTIEDA, Teresa, LIVA, Yamila, ALMIRON, Victoria, NAZAR, Anabel (2015), Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911-1936), *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, XXXIII, 117-139.

ASCOLANI, Adrián (2010), “Libros de lectura en la escuela primaria argentina: civilizando al niño urbano y urbanizando al niño campesino (1900-1946)”, en *Educação em Revista*, 26(1), pp. 303-325, en <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100015>, [Fecha de captura: 10/1/2015].

ASSAEL, Jenny y NEUMANN, Elizabeth (1988), *El clima emocional en el aula*, Santiago de Chile, PIIIE.

AVERSA, María Marta (2006), “Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato público (1910-1931)”, en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (comps.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, UNGS-Prometeo.

AYUSO, Luz y ARATA, Nicolás (2007), “Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: tres perspectivas sobre la Ley Lainez”, en AAVV, *A cien años de la Ley Láinez*, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/SAHE, disponible en [www.me.gov.ar/curriform/publica/cien\\_anios\\_ley\\_lainez.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf).

BAEZA, Brígida (2011), “Pioneros y extranjeros en la frontera de Patagonia central chilenoargentina. El caso de Trevelin (Argentina) y Futaleufú (Chile)”, en *Si Somos Americanos, Revista de Estudios Transfronterizos*, Vol. XI, núm. 1, pp. 41-62, Santiago de Chile, Universidad Arturo Prat, disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=93717229004> (fecha de captura 26 de febrero de 2016).

BARRANCOS, Dora (1991), *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto.

\_\_\_\_\_ (1996), “Problemas de la ‘historia cultural’. Triangulación y multimétodos”, en CUCUZZA, Héctor (comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (2000), “Inferioridad jurídica y encierro doméstico”, en *Historia de las Mujeres en la Argentina*, t I, Buenos Aires, Alfaguara.

BARRERA, Mario (1979), *Race and class in the Southwest: a theory of racial inequality*, Londres, University of Notre Dame.

BATALLÁN Graciela (1980), “La investigación-capacitación en la tarea de educar. Dos experiencias de perfeccionamiento docente”, Buenos Aires, CIE.

\_\_\_\_\_ (1983), “Talleres de educadores: capacitación mediante la investigación de la práctica. Síntesis de fundamentos”, Buenos Aires, FLACSO.

\_\_\_\_\_ (1999), “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”, en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, núm. 14, Buenos Aires, FFyL, UBA.

BATALLÁN, Graciela y DIAZ, Raúl (1988), “Salvajes, bárbaros y niños. La definición de patrimonio en la escuela primaria”, en *Cuadernos de Antropología*, núm. 4, Buenos Aires, FFyL, UBA.

BATALLÁN, Graciela y GARCÍA, Fernando (1992), “La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en ALLIAUD, Andrea y DUSCHASKY, Laura (comp.), *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y

Dávila.

BATALLÁN, Graciela, GARCÍA, Fernando y MORGADE, Graciela (1988), “El trabajo docente y su significación en la perspectiva del cambio de la escuela”, Rosario, IRICE.

BAUDELLOT, Charles y ESTABLET, Roger (1990[1971]), *La escuela capitalista*, México, Siglo XXI.

BAZANT, Mílada (1996), “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.

BECCHI, Egle y JULIA, Dominique (eds.) (1998), *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris, Seuil.

BECHIS, Marta (1998), “Fuerzas indígenas en la política criolla del siglo XIX”, en GOLDMAN, Noemí y SALVATORE, Ricardo (comps.), *Caudillismo Rioplatense. Nuevas miradas a un viejo problema*, Buenos Aires, Eudeba.

BECK, Hugo (1994), “Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950)”, en *Cuadernos de Geohistoria Regional*, núm. 29, Chaco, IIGHI/Conicet/Fundanord, citado por ARTIEDA, Teresa (2015).

BELMARTINO, Susana, BLOCH, Carlos, PERSELLO, Ana y CARNINO, María Isabel (1988), *Corporación médica y poder en salud, Argentina, 1920-1945*, Buenos Aires, OPS.

BEN, Pablo (2000), “Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos. La construcción anatómica de la feminidad en la medicina Argentina”, en GIL LOZANO, Fernanda, PITA, Valeria e INI, María Gabriela (comps.), *Historia de las mujeres en Argentina*, t. I, Buenos Aires, Taurus.

BENEDICT, Ruth (1978), *El crisantemo y la espada*, Madrid, Alianza.

BERGAMASCHI, María Aparecida (2015), “Una mirada a los procesos de educación escolar de los pueblos indígenas en Brasil”, en NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana, *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Biblos.

BERNSTEIN, Basil (1993), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, España, Morata.

BERTELY BUSQUETS, María (2000a), *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, Toluca, México, ICSE.

\_\_\_\_\_ (2000b), *Conociendo nuestras escuelas*, Paidós, México.

\_\_\_\_\_ (2007), *Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo*, Perú, Fundación FORD/Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)/Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

BERTONI, Lilia (1992), “Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias 1887-1891”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. E. Ravignani”*, 3ª Serie, núm. 5, 1er. Semestre.

\_\_\_\_\_ (2001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

BHABHA, Homi (1998), “O local da cultura”, Belo Horizonte, UFMG.

BIAGINI, Hugo (2009), “Nicanor Larrain y su utopía endógena”, en MUÑOZ, Marisa y VERMELEN, Patrice, *Repensando el siglo XIX desde América Latina y Francia. Homenaje al filósofo Arturo Roig*, Buenos Aires, Colihue.

BIERNAT, Carolina (2005), “La eugenesia argentina y el debate sobre el crecimiento de la población en los años de entreguerras”, en *Cuadernos del Sur (Historia)*, núm. 34, Bahía Blanca, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, pp. 251-273.

BIERNAT, Carolina y RAMACCIOTTI, Karina (2013), *Crecer y multiplicarse: la política sanitaria materno-infantil, Argentina 1900-1960*, Buenos Aires, Biblos.

BIRGIN, Alejandra (2000), “La docencia como trabajo: pautas de inclusión y exclusión”, en GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudencio (comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la Educación y el trabajo*, CLACSO.

BISIG, Nidia Elinor (2008), “La relación Estado Familia e Infancia en la Argentina. El proceso de construcción de la infancia”, Trabajo presentado en la 6ª Reunión “Familias latinoamericanas, pasado y presente: continuidades, transiciones y rupturas”, Grupo de Trabajo, familia e infancia, CLACSO, Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/bisig.pdf>, [Fecha de captura 27/01/2016].

BLOCH, Marc (1996), “Apología para la historia o el oficio del historiador”, edición crítica preparada por Etienne Bloch, México, FCE.

BOHOSLAVSKY, Ernesto (2006), Territorio y nacionalismo en Argentina, 1880-1980: del espacio al cuerpo nacional, *Encuentro de Latinoamericanistas Españoles (12.2006. Santander): Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España*, 2006, s.l., España,



CEEIB, pp. 1352-1362.

BONDER, Gloria et al. (1985), *Educación primaria y socialización de los roles sexuales*, Buenos Aires, CEM.

BOTANA, Natalio (1996), *Vida y obra de Sarmiento*, Buenos Aires, FCE.

BOURDIEU, Pierre (1988), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1981), *La reproducción*, Madrid, Laia.

BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert (1981), *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI.

BRAFMAN, Clara (1996), “Los libros de lectura franceses en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires. 1856-1910”, en *Propuesta Educativa*, núm. 15, Buenos Aires, Noveduc.

BRASLAVSKY, Cecilia (1982), “Conceptos centrales de política educativa: unidad y diferenciación”, en *Revista Argentina de Educación*, Año 1, núm. 2, Buenos Aires, Asociación de Graduados de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1985), *La discriminación educativa*, Buenos Aires, FLACSO/GEL.

\_\_\_\_\_ (1987), “Estado, burocracia y políticas educativas”, en TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia y CARCIOFI, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario*, Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (1993), “Autonomía y anomia en la educación pública argentina”, *Documento para la discusión*, núm. 8, FLACSO.

BRASLAVSKY, Cecilia y BORSOTTI, Carlos (1985), “Fracaso escolar y actividades infantiles en familias de estratos populares”, Buenos Aires, FLACSO.

BRAVO, Héctor (1965), *Sarmiento, pedagogo social*, Colección Ensayos, Buenos Aires, Eudeba.

BRIENEN, Marten (2005), “Los orígenes del caos educativo. El desarrollo del sistema educativo y el papel de las comunidades indígenas en la construcción del Estado-Nación boliviano”, en IRUROZQUI VICTORIANO, Marta (comp.), *La mirada esquiva. Reflexiones histórica sobre la interacción del Estado y la ciudadanía de los Andes (Bolivia, Ecuador, Perú)*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

BRIONES, Claudia (1998), *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones del Sol.

BRIONES, Claudia y DELRIO, Walter (2001), “Patrias sí, colonias también. Estrategias diferenciadas de radicación de indígenas en Pampa y Patagonia (1885-1900)”, en TERUEL, Ana, LACARRIEU, Mónica, y JEREZ, Omar (comps.), *Fronteras, ciudades y estados*, Córdoba, Alción.

BUENFIL BURGOS, Rosa N. (1993), *Análisis de discurso y educación*, en *Documentos DIE*, 26, México, DIE CINVESTAV.

CAIRO CAROU, Heriberto (2000), “Jano desorientado. Identidades político-territoriales en América Latina”, *Leviatán. Revista de pensamiento socialista*, núm. 79, primavera, Madrid, pp. 107-119.

CALVO, Silvia, SERULNIKOFF, Adriana y SIEDE, Isabelino (comps.) (1998), *Retratos de familia en la escuela. Enfoques disciplinares y propuestas de enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

CALVO POBLACIÓN, Gáspar (1996), “Educación kuna y política gubernamental”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.) (1996), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CAMPANINI, Silvana y BATALLÁN, Graciela (2008), “El respeto a la diversidad en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, en *Revista de Antropología Social*, núm. 16, Buenos Aires, FFyL, UBA.

CAMPI, Daniel (2000), “Economía y sociedad en las provincias del Norte”, en LOBATO, Mirta (dir.), *Nueva historia argentina. El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, Buenos Aires, Sudamericana.

CANCIANI, Evangelina (2007), “Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual”, Buenos Aires, Ministerio de Salud de la Nación.

CANDAU, VERA M. (2002), “Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação”, en *Educ. Soc.*, Campinas, ano XXIII, núm. 79, pp. 471-493, ago., disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>, [Consultado 30/3/2016].

CARLI, Sandra (1995), “Entre Ríos. Escenario Educativo 1883-1930”, *Cuaderno N° 5*, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

\_\_\_\_\_ (2001), “Un acercamiento a la historia de la infancia desde la escuela”, en *Revista La Obra*, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca*

*de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880-1955*, Buenos Aires, UBA/Miño y Dávila.

CARLI, Sandra y col. (1993), “Modernidad, diversidad cultural y democracia en la Historia educativa entrerriana (1883-1930)”, en OSSANNA, Edgardo y PUIGGRÓS, Adriana (dirs.), *Historia de la Educación en la Argentina*, t IV, Buenos Aires, Galerna.

CARRERAS, Sandra (2005), “Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro. Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)”, en CARRERAS, Sandra y POTTHAST, Bárbara (eds.), *Entre la familia, la sociedad y el Estado. Niños y jóvenes en América Latina (siglos XIX-XX)*, Madrid-Frankfurt, Iberoamericana-Vervuert.

CASAS, Ferrán (1998), *Infancia, perspectivas psicosociales*, Barcelona, Paidós Ibérica.

CASAÚS ARZÚ, Marta (2005), “La creación de nuevos espacios públicos a principios del siglo XX: la influencia de redes intelectuales teosóficas en la opinión pública centroamericana (1820-1920)”, en CASAÚS ARZÚ, Marta y GARCÍA GIRÁLDEZ, Teresa, *Las redes intelectuales centro-americanas: un siglo de imaginarios nacionales*, Guatemala, F&G editores.

\_\_\_\_\_ (2010), “La representación del Otro en las élites intelectuales europeas y latinoamericanas: un siglo de pensamiento racalista 1830-1930”, en *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, Vol. XVI, 1-2, pp. 13-44.

\_\_\_\_\_ (2014), “El mito impensable del mestizaje en América Central. ¿Una falacia o un deseo frustrado de las élites intelectuales?”, en *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 40, pp. 77-113.

CASPARD, Pierre (2001), “La infancia, la adolescencia, la juventud: para una economía política de las edades desde la época moderna”, en MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (ed.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI.

CASTILLO GUZMAN, Elizabeth y CAICEDO ORTIZ, Axel (2007), *La situación de la educación intercultural bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. Interculturalidad y educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión*, Bogotá, FLAPE.

CASTORINA, José y KAPLAN, Carina (1995), “La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica”, en *Propuesta Educativa*, núm. 10, Buenos Aires, FLACSO/Miño y Dávila.

CAVALIERI, Paulo (2004), *La restauración del Virreinato. Orígenes del nacionalismo territorial*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

CAVIGLIA, Sergio (2011), *La educación en el Chubut 1810-1916*, Chubut, Ministerio de Educación de Chubut.

CIBOTTI, Emma (2000), “Del habitante al ciudadano: la condición del inmigrante” en LOBATO, Mirta, *El progreso, la modernización y sus límites. Nueva Historia Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

CICERCHIA, Ricardo (1994), “Familia: la historia de una idea”, en WAINERMAN et al., *Vivir en familia*, Buenos Aires, Unicef/Losada.

CLAURE, Karen (1989), *Las escuelas indígenas: otra forma de resistencia comunitaria*, La Paz, Hisbol.

CLEMENTE, Isabel (1996), “Identidad propia y unidad nacional en la educación primaria: el caso de la minoría cultural de San Andrés y Providencia”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.) (1996), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia.

COHEN, Sol (1999), *Challenging orthodoxies. Towards a new cultural history of education*, Nueva York, Peter Lang.

COLÁNGELO, María Adelaida (2003), “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje”, Ponencia presentada en la Mesa Infancia y Juventudes. Pedagogía de la Formación, Serie Encuentros y Seminarios, La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI.

COLEMAN, James (1966), “Equality of educational opportunity”, citado por KARABEL, Jerome y HALSEY, Albert (1976), en *Poder e ideología en educación*, Nueva York, Oxford University Press (Traducción al castellano de Jorge Vatalas).

CORRIGAN, Philip y SAYER, Derek (2007), “Introducción y posdata. El gran arco: la formación del Estado inglés como revolución cultural”, en LAGOS, María y CALLA, Pamela (comps.), *Antropología del Estado. Dominación y prácticas contestatarias en América Latina*, La Paz, INDH/PNUD.

COSTANZO, Gabriela, “La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910”, en *Lo inadmisibile hecho historia*, núm 26, disponible en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/15.-Lo-inadmisibile-hecho-historia-N%C2%B026.pdf>, [Fecha de captura 4/2/2017].

CREHAN, Kate (2004), *Gramsci, Cultura y Antropología*, Barcelona, Bellaterra.

CRENSHAW WILLIAMS, Kimberlé (2000), *Gender-related aspects of race discrimination (EGM GRD/2000/WP.1)*, Background paper the United Nations Expert Meeting, Gender and Racial Discrimination, Noviembre 21-24, Zagreb, Croacia.

CUCUZZA, Héctor (1985), “La ley 1420 desde un ángulo de discusión ideológica sobre su significado histórico”, en BRAVO, Héctor, *A cien años de la Ley 1420*, Buenos

Aires, CEAL.

CUNNINGHAM, Hugh (1991), *The children of the poor: representations of childhood since the seventeenth century*, Oxford, Blackwell.

\_\_\_\_\_ (1995), *Children and childhood in western society since 1550*, London/New York, Longman.

\_\_\_\_\_ (1997), “Child labour in historical perspective 1800-1985: case studies from Europe, Japan and Colombia”, Italia, Hugh/Paolo Viazzopier/Unicef International Child Development Centre.

CHAKRABARTY, Diseph (2010), “Una pequeña historia de los Estudios subalternos”, en *Anales de desclasificación. Documentos complementarios*, disponible en [http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india\\_subalternos.pdf](http://www.economia.unam.mx/historiacultural/india_subalternos.pdf).

CHARTIER, Anne Marie (2001), “La enseñanza de la lectura: un enfoque histórico”, en MARTÍNEZ MOCTEZUMA, Lucía (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2009), “Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, en *Anuario de Historia de la Educación*, núm. 9, Buenos Aires, SAHE/Prometeo.

CHARTIER, Anne Marie y HERBART, Jean (1994), *Discursos sobre la lectura*, Barcelona, Gedisa.

CHARTIER, Roger (1991), *The cultural origins of the French Revolution*, Durham, Duke University Press, citado por ROCKWELL, Elsie (2007), *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán/CIESAS/CINESTAV.

CHOQUE, Roberto (1992), “La escuela indígena: La Paz (1905-1938)”, en *Educación indígena. ¿ciudadanía o colonización?*, pp. 19-40.

CHUKWUDI EZE, Emmanuel (1997), *Postcolonial african philosophy. A critical reader*, Cambridge, Blackwell Publishers/Bucknell University, Lewisburg.

DA SILVA, Tomás Tadeu (1998), “Cultura y currículum como prácticas de significación”, en *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, núm. 1, Barcelona, Pomares-Corredor.

\_\_\_\_\_ (1999) *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Belo Horizonte, Auténtica Editorial.

DAVILA BALSERA, Paulí (2015), “El lugar y la representación de la infancia en la

Historia de la Educación”, en *Espacio, Tiempo y Educación*, Vol. 2, núm. 1, pp. 7-16.

DAVIS, Lennard (2009), “Cómo se construye la normalidad. La curva Bell, la novela y la invención del cuerpo discapacitado en el siglo XIX”, en BROGNA, Patricia (comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE.

DE LA CADENA, Marisol (2007), *Formaciones de indianeidad. Articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*, Perú, Envió.

DE MAUSE, Lloyd (1994), *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010), *Refundación del Estado en América Latina. Perspectiva desde una epistemología del Sur*, La Paz, Bolivia, CESU (Centro de Estudios Superiores Universitarios)/Universidad Mayor de San Simón/Plural Editores.

DEGIOVANNI, Fernando (2005), “Imaginar la patria, imaginar sus textos: La tradición nacional en la Argentina de fin de siglo”, en *Cuadernos del Sur, Letras* [en línea], núm. 35-36 pp.143-165, [citado 2018-03-04], Disponible en [http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-74262005001100008&lng=es&nrm=iso](http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74262005001100008&lng=es&nrm=iso), [Fecha de consulta 4-3-2018].

DELANEY, Jean (2002), “El Ser Argentino: cultural nationalism and romantic concept of nationhood in early twentieth-century Argentina”, en *Journal of Latin American Studies*, 34, pág. 6.

DELRIO, Walter (2002), “Indios amigos, salvajes o argentinos. Procesos de construcción de categorías sociales en la incorporación de los pueblos originarios al estado-nación (1870-1885)”, en NACUZZI, Lidia R. (comp.), *Funcionarios, diplomáticos, guerreros: miradas hacia el otro en las fronteras de pampa y Patagonia*. Buenos Aires, Sociedad Argentina de Antropología, pp. 203-246.

\_\_\_\_\_ (2005a), *Memorias de expropiación. Sometimiento e indígena en la Patagonia 1872-1943*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

\_\_\_\_\_ (2005b), “Mecanismos de tribalización en la Patagonia. Desde la gran crisis al primer gobierno peronista”, en *Memoria Americana*, núm. 13, pp. 209-242.

\_\_\_\_\_ (2015), “El sometimiento de los pueblos originarios y los debates historiográficos en torno a la guerra, el genocidio y las políticas de estado”, en *Aletheia*, Vol. 5, núm. 10, abril.

DELRIO, Walter et al. (2010), “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y pueblos originarios en Argentina”, Ponencia presentada en el III Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria”, Buenos Aires, 28 al 30 de octubre.

DELRIO, Walter, LENTON, Diana, NAGY, Alexis y PAPTZIAN, Mariano (2011), “El campo de concentración de Martín García. Entre el control estatal dentro de la isla y las prácticas de distribución de indígenas (1871-1886)”, en *Archivos virtuales de la alteridad americana*, Vol. 1, núm. 2, Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/corpus/article/view/392>, [Fecha de consulta 10/04/2017].

DEVÉS VALDÉS Eduardo y MELGAR BAO, Ricardo (1999), “Redes teosóficas y pensadores (políticos) latinoamericanos 1910-1930”, en *Cuadernos Americanos* (nueva época), Año XIII, Vol. 6, núm. 78, México.

DEVOTO, Fernando (2001), “El revés de la trama: políticas migratorias y prácticas administrativas en la Argentina (1919-1949)”, en *Desarrollo Económico*, Vol. 41, núm. 162, Buenos Aires, IDES, pp. 281-303.

\_\_\_\_\_ (2002), *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna*, Buenos Aires, Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (2003), *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

DI LISCIA, María Silvia (2003), *Saberes, terapias y prácticas médicas en Argentina (1750-1910)*, Madrid, CSIC.

DÍAZ, Martín E. (2012), “Racismo y otredad en el positivismo argentino. Algunas notas sobre Carlos Bunge y José Ingenieros”, en *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, núm. 4, Santa Fe.

DÍAZ, Raúl (1996), “Rituales, nacionalidad y política”, en *Revista Actas pedagógicas*, núm. 2, Facultad de Ciencias de la Educación, UNC.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2003), “La interculturalidad en debate: aproximaciones teóricas y políticas para una educación desafiante”, en *Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT)*, Río Negro, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

DÍAZ, Raúl, DIEZ, María Laura y THISTED, Sofia (2009), *Educación e Igualdad. La cuestión de la educación intercultural y los pueblos indígenas*, San Pablo, CLADE.

DIEZ, María Laura, MARTÍNEZ, María Elena, THISTED, Sofia, VILLA, Alicia (2007), “Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa”, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires, Documento 0, mayo, pág. 58.

DIEZ, María Laura y NOVARO, Gabriela (2014), “Continuidades y discontinuidades entre sistemas educativos nacionales: la educación en Bolivia y en Argentina desde una perspectiva intercultural”, en MARTÍNEZ, María Elena y VILLA, Alicia (comps.), *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, Buenos Aires, Noveduc.

DIRECCIÓN DE INFORMACIÓN PARLAMENTARIA (1991), *Tratamiento de la cuestión indígena*, Serie Estudios e Investigaciones, núm. 2, Diciembre.

DONALD, James (1994), “La alfabetización y los límites de la democracia”, en *Revista Propuesta Educativa*, Año 6, núm. 11, Diciembre, pp. 29-37.

DORLIN, Elsa (2009), *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires, Nueva Visión.

DUPÂQUIER, Jacques (ed.) (1988), *Histoire de la population française*, París, PUF.

DURKHEIM, Emile (1990), *La educación, su naturaleza y su función*, México, Legasa.

DURKHEIM, Emile y MAUSS, Marcel (1996[1901]), “Sobre algunas formas primitivas de clasificación. Contribuciones al estudio de las representaciones colectivas”, en DURKHEIM, Emile, *Clasificaciones primitivas y otros ensayos de antropología positiva*, España, Ariel.

DUSSEL, Inés (1995), “Pedagogía y Burocracia. Notas sobre la historia de los inspectores”, en *Revista Argentina de Educación*, núm. 23, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

\_\_\_\_\_ (1999), “Victor Mercante 1870-1934”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO, Vol. XXIII, núms. 3-4, 1993, págs. 808-821.

\_\_\_\_\_ (2003), “La gramática escolar de la escuela argentina. Un análisis desde los guardapolvos”, en *Anuario de Historia de la Educación. 2002-2003*, Buenos Aires, Prometeo.

\_\_\_\_\_ (2004), “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>.

\_\_\_\_\_ (2014), “Presentación”, en MERCANTE, Víctor, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, UNIPE.

\_\_\_\_\_ (2015), “Historia de la Educación y giro visual: cuatro comentarios para una discusión historiográfica”, en AGUIRRE CORA, María Esther (coord.), *Narrar historias de la educación. Crisol y alquimia de un oficio*, México, Bonilla Artigas.



DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2004), “La escuela y la igualdad: renovar la apuesta”, en *Revista El monitor de la educación*, Ministerio de Cultura y Educación, Octubre.

ENRIZ, Noelia y PADAWER, Ana (2009), “Experiencias formativas en la infancia rural mbyá-guaraní”, en *Avá. Revista de Antropología*, Diciembre.

EPSTEIN, Diana Lía (1995), “Maestros marroquíes. Estrategia educativa e integración, 1892-1920”, *Anuario del IEHS “Prof. Juan C. Grosso”*, UNCPBA, núm. 12, Tandil, pp. 347-369.

ERICKSON, Friedrich (1986), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en WITTRICK, M. (comp.), *La investigación de la enseñanza II*, Barcelona, Paidós-MEC.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (2003a), “Los indígenas en la historia de la educación”, en BERTELY BUSQUETS, María (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, Vol. I, “Educación y diversidad cultural”, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

\_\_\_\_\_ (2003b), “Indígenas y educación en el siglo XX mexicano”, en GALVÁN, Luz Elena, QUINTANILLA, Susana y RAMÍREZ, Clara Inés (coords.), *Historiografía de la educación en México*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

\_\_\_\_\_ (2005), “Indígenas e Historia de la Educación en América Latina (siglos XIX y XX). Un primer acercamiento biblio-hemerográfico”, en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Santa Fe, Universidad Nacional de Rosario, Disponible en <http://www.revistacseducacion.unr.edu.ar/ojs/index.php/educacion/article/view/110/108> [Fecha de captura 25/03/2016].

\_\_\_\_\_ (2017), *Historia de la Educación y ¿minorías?*, mimeo.

ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos y PADILLA ARROYO, Antonio (1998), “La ardua tarea de educar. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México”, Toluca, Gobierno del Estado de México/SMSEM/ISCEEM.

ESCOLANO BENITO, Agustín (2000), “Las culturas escolares del siglo XX, Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 201-218.

ESCUDE, Carlos (1990), *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Tesis/Instituto o Di Tella.

EUJANIÁN, Alejandro (1999), “La cultura: público, autores y editores”, en *Nueva*

*historia argentina*, t. 4, Buenos Aires, Sudamericana.

EZPELETA, Justa (1991), *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo docente en la Argentina*, Buenos Aires, UNESCO/OREALC/CEAL.

FAINSOD, Paula (2006), “Violencias de género en las escuelas”, en KAPLAN, Carina (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

FELDMAN, Hernán (2010), “Una retórica de la aprehensión: el patriciado argentino hacia fines del siglo XIX”, Emory University, IDES, 12 de noviembre. Disponible en [http://saberseestado.ides.org.ar/files/2010/11/hernan\\_feldman.pdf](http://saberseestado.ides.org.ar/files/2010/11/hernan_feldman.pdf), [Fecha de captura: 1-3-2018]

\_\_\_\_\_ (2011), *Una patria amurallada: políticas de contención en la Argentina aluvial (1870-1904)*, Buenos Aires, Prometeo.

FELL, Claude (1996), “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FELL, Eve-Marie (1996), “Warisata y la irradiación del núcleo escolar campesino de los Andes (1930-1960)”, en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

FIORUCI, Flavia (2014), “Raúl B. Díaz: el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916)”, Disponible en [http://www.ungs.edu.ar/ms\\_idh/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf](http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf), [Fecha de captura: 3/12/2016].

FITOUSSI, Jean Paul y ROSANVALLON, Pierre (1997), *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires, Manantial.

FLEURI, Reinaldo (2004), “Interculturalidad y Educación”, en *Astrolabio*, Revista del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Disponible en <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>.

FLEURY, Michel y HENRY, Louis (1956), *Des registres paroissiaux à l'histoire de la population. Manuel de dépouillement et d'exploitation de l'état civil ancien*, París, INED.

FLORIA NAVARRO, Pedro (2004), “Continuidad y fin del trato pacífico con los indígenas de la pampa y la patagonia en el discurso político estatal argentino (1853-1879)”, en *Anuario IEHS*, núm. 19, La Pampa, Argentina.

FOUCAULT, Michelle (2002[1976]), *Historia de la Sexualidad*, t. I “La voluntad de saber”, Buenos Aires, Siglo XXI.

FRANZÉ, Adela (2002), *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad y inmigración*, Colección de Estudios, núm. 7, Madrid, Consejo Económico y Social.

FRANZÉ, Adela, MOSCOSO, Fernanda, y CALVO, Albano (2010), “Donde nunca hemos llegado. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral”, en Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coord.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes*, Madrid, Iepala.

FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps.) (2004), “Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de una oportunidad”, núm. 52, Buenos Aires, Noveduc.

FUNES, Patricia y ANSALDI, Waldo (1994), [Patologías y rechazos. El racismo como factor constitutivo de la legitimidad política del orden oligárquico y la cultura política latinoamericana.](#) en *Cuicuilco*, revista nacional de Antropología e Historia, Nueva Época, Vol. 1, núm. 2, México DF, septiembre-diciembre, pp. 193-229.

FURET, Francois y OZOUT, Jacques (1982), *Reading y and writing. Literacy in France from Calvin to Jules Ferry*, Cambridge, Cambridge University.

GADOTTI, Moacir (2002), *Historia de las ideas pedagógicas*, Buenos Aires, Siglo XXI.

GAGLIANO, Rafael (1991), “Nacionalismo, inmigración y pluralismo cultural. Polémicas educativas en torno al Centenario”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Historia de la Educación en la Argentina*, t. II “Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino”, Buenos Aires, Galerna.

GAITÁN, Lourdes (2006), *Sociología de la infancia. Nuevas perspectivas*, Madrid, Síntesis.

GALVÁN, Luz Elena, QUINTANILLA, Susana y RAMÍREZ, Clara (2003), *Historiografía de la educación en México*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

GARCÉS, Luis (2001), “San Juan. De Sarmiento a la búsqueda del sujeto popular”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación Argentina*, t. IV “La Educación en las

- provincias y los Territorios Nacionales (1885-1916)", Buenos Aires, Galerna.
- GARCIA, Analía y VALVERDE, Sebastián (2007), "Políticas estatales y procesos de etnogénesis en el caso de poblaciones mapuche de Villa La Angostura, Neuquén, Argentina", en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 25. Buenos Aires.
- GARCÍA CASTAÑO, Francisco, GRANADOS MARTINEZ, Antolín, y PULIDO, Rafael (1999), *Lecturas para educación intercultural*, Madrid, Trotta.
- GARCÍA HAYMES, Mateo (2011), "La familia Bunge: modernos y segundos en las clases altas porteñas del '900", Ponencia presentada en las Terceras Jornadas Nacionales de Historia Social, 11-13 de mayo, La Falda, Córdoba, Argentina.
- GARDEY, Delphine y LÖWY, Ilana (2000), *L'invention natural. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, París, Edition des archives contemporaines.
- GEERTZ, Clifford (1983[1973]), *La descripción profunda. Hacia una teoría interpretativa de la cultura*, Nueva York, Basics Books, Trad. del DIE, México, 1983.
- GELLNER, Ernest (1983), *Nations and Nationalism*, Nueva York, Cornell University Press.
- GIRAUDO, Laura (2010), "De la ciudad mestiza al campo indígena: internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia", en *Anuario de Estudios Americanos*, núm. 67, 2, julio-diciembre, Sevilla, España.
- GIROUX, Henry (1987), "La formación del profesorado y la ideología del control social", en *Revista de Educación*, núm. 284, Madrid, Ministerio de Educación y Técnica.
- \_\_\_\_\_ (1992), *Teoría y resistencia en educación*, España, Siglo XXI.
- GOMES, Nilma L. (2002), "Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural?", en *Revista Brasileira de Educação*, núm. 21, set./dez., pp. 40-51.
- GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.) (1996), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GREAVES, Cecilia (1996), "Entre la teoría educativa y la práctica indigenista. La experiencia en Chiapas y la Tarahumara (1940-1970)", en GONZALBO AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GRILLO, Raphl D. (1989), *Dominant languages. Language and hierarchy in Britain and France*, Nueva York, Cambridge University Press/Cambridge-New York-Port

Chester-Melbourne-Sydney.

GROSVENOR, Ian y BURKE, Catherine (2011), “The hearing school: an exploration of sound and listening in the modern school”, en *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, Vol. 47, núm. 3, pp. 323-340.

GROSVENOR, Ian, LAWN, Martin y ROUSMANIERE, Kate (eds.) (1999), *Silences and images. The social history of the classroom*, Nueva York, Peter Lang.

GUY, Donna (1994), “Niños abandonados en Buenos Aires 1880/1914 y el desarrollo del concepto de madre”, en FLECHTER, Lea (comp.), *Mujeres y cultura en la Argentina del siglo XIX*, Buenos Aires, Feminaria.

HALE, Charles (2002), *Las transformaciones del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, FCE.

HALPERN, Gerardo (2009), *Etnicidad, migración y política: representaciones y cultura política de exiliados paraguayos en Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

HALL, Stuart (1992), “What is this ‘Black’ in Black popular culture?”, en DENT, Gina (ed.), *Black Popular Culture*, Seattle, Bay Press.

HECHT, Ana Carolina (2006a), “Para mí que esos chicos son qom pero doqshe laqtaq. Reflexiones sobre la relación lengua-identidad en niños indígenas de un barrio toba urbano”, en NEUFELD, María Rosa y BATALLÁN, Graciela (dirs.), *Actas del XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 850-866.

\_\_\_\_\_ (2006b), “Análisis del diagnóstico sociolingüístico y educativo del barrio toba de Derqui”, en *Libro de Actas del Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas en la Universidad Nacional de La Pampa*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa (edición en CD).

\_\_\_\_\_ (2007), “Napaxaguenaxaqui na qom llalaqpi da yiyiñi na l’aqtac. Reflexiones sobre una experiencia de investigación-acción con niños indígenas”, en *Boletín de Lingüística*, núm. XIX/28, Julio-Diciembre, pp 46-65.

HEGEL, Friedrich (1966), *Fenomenología del espíritu*, México, FCE.

HENRY, Jules (1967), *La cultura contra el hombre*, México, Siglo XXI.

HERNÁNDEZ, Isabel (1992), *Los indios de la Argentina*, Colección Pueblos y Lenguas Indígenas, Madrid, MAPFRE.

HERRERA, Marta (2013), *Educación al nuevo príncipe: ¿asunto racial o de ciudadanía?*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.

HIRSCH, Silvia y SERRUDO, Adriana (comps.) (2010), “La educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas”, Buenos Aires, Noveduc.

HOBBSBAWN, Eric (2000[1991]), *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Crítica.

HUNTER, Ian (1998), *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Pomares-Corredor.

IGLESIAS, Susana (1996), “El desarrollo del concepto de infancia”, en *Sociedades y Políticas*, núm. 2, Buenos Aires, Fundación Pibes Unidos.

IRIMIA, Pilar (2006), *Superando la soledad. La educación de la persona con discapacidad intelectual*, Madrid, Fundamentos.

ISUANI, Ernesto (1985), *Los orígenes conflictivos de la seguridad social en la Argentina*, Buenos Aires, CEAL.

JENKS, Christopher (1972), “Desigualdad”, en KARABEL, Jerome y HALSEY Albert (1976), *Poder e ideología en educación*, Nueva York, Oxford University Press, Traducción al castellano de Jorge Vatalas.

JOCILES, María Isabel (2003), “Escuelas, etnias y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos”, en POVEDA, David (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas sobre la diversidad cultural en educación*, Cuenca, Universidad Castilla-La Mancha.

\_\_\_\_\_ (2006), *Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos*, Madrid, Departamento de Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid.

JULIA, Dominique (1995), “La cultura escolar como objeto histórico”, en MENEGUS, Margarita y GONZÁLEZ, Enrique, *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Autónoma de México.

\_\_\_\_\_ (1998), “L’enfance aux débuts de l’époque moderne”, en BECCHI, E. y JULIA, Dominique (dirs.), *Histoire de l’enfance en occident. De l’antiquité au XVIIe siècle*, t. I,

París, Seuil.

\_\_\_\_\_ (2001), “A cultura escolar como objeto histórico”, en *Revista Brasileira de História da Educação*, núm. 1.

JULIANO, María Dolores (1994), “Un lugar en el mundo: identidad, espacio e inmigración”, *Documentación social*, núm. 97, (Ejemplar dedicado a Interculturalidad), pp. 91-100.

KAPLAN, Carina (1992), *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*, Colección Didáctica, Buenos Aires, Aique.

KAPLAN, Carina y LLOMOVATE, Silvia (coords.) (2005), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Buenos Aires, Noveduc.

KARABEL, Jerome y HALSEY, Albert (1976), “La investigación educativa: una revisión e interpretación”, en KARABEL, Jerome y HALSEY, Albert. (comps.), *Poder e ideología en educación*, Nueva York, Oxford University Press, Traducción al castellano de Jorge Vatalas.

KUPER, Adam (2001), *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.

LAGO CARBALLO, Antonio y GÓMEZ VILLEGAS, Nicanor (eds.) (2007), *Un viaje de ida y vuelta. La edición española e iberoamericana (1936-1975)*, Buenos Aires, FCE/Siruela.

LAGOS, Marcelo (1998), “Problemática del aborígen chaqueño. El discurso de la ‘integración’ 1870-1920”, en TERUEL, Ana y JEREZ, Omar (eds.), *Pasado y presente de un mundo postergado. Estudios de antropología, historia y arqueología del Chaco y Pedemonte Surandino*, Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy, pp. 57-101.

LANCY, David (2012), “Why anthrop of childhood? A short history of an emerging discipline”, Utah State University, Disponible en <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=918>, [Fecha de captura 3/6/2016].

LARRANDART, Lucila (1991), “Prehistoria e historia del control socio penal de la infancia”, en *Ser niño en América Latina: de las necesidades a los derechos*, Buenos Aires, UNICRI.

LATOURETTE, Bruno (2007), *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*.

Buenos Aires, Siglo XXI.

LEGARRALDE, Martín (2007), “La formación de la burocracia educativa en la Argentina 1871-1910”, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO.

LENTON, Diana (1994), “La imagen en el discurso oficial sobre el indígena de Pampa y Patagonia y sus variaciones a lo largo del proceso histórico de relacionamiento”, Tesis de Licenciatura, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1999), “Los dilemas de la ciudadanía y los indios-argentinos: 1880-1950”, en *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, núm. 8, Buenos Aires, Colegio de Graduados en Antropología/Eudeba, pp. 7-30.

\_\_\_\_\_ (2004), “Discursos de diversidad”, en *Revista de Indias*, Vol. XIV, Madrid, pp. 343-348.

\_\_\_\_\_ (2005), “De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista Argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)”, Tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

LEVINSON, Bradley y HOLLAND, Dorothy (1996), *The cultural production of the educated person*, Nueva York, State University, New York Press.

LINARES, María Cristina (2002), “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956)”, en CUCUZZA, Héctor Rubén (dir.) y PINEAU, Pablo (codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (2007), “Ley Lainez. La discusión del minimun”, en AAVV, *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/SAHE, Disponible en [www.me.gov.ar/curriform/publica/cien\\_anios\\_ley\\_lainez.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/cien_anios_ley_lainez.pdf).

LIONETTI, Lucía (2006), “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX”, en *Prohistoria*, núm. 10. Disponible [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-95042006000100005](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-95042006000100005) [recuperado el 24/03/2016].

\_\_\_\_\_ (2007), *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la República (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (2009) “La cuestión social en torno a los niños pobres, Estrategias conjuntas entre escuelas públicas e instituciones privadas en la primera mitad del siglo XX”, *IV Jornadas de Historia Política*, Bahía Blanca, Universidad del Sur.



\_\_\_\_\_ (2011), “Discursos, representaciones y prácticas educativas sobre el cuerpo de los escolares. Argentina en las primeras décadas del siglo XX”, en *Cuadernos de Historia, Departamento de Ciencias Históricas*, Junio, núm. 34, Santiago de Chile, Universidad de Chile. pp. 31-52

LIONETTI, Lucía y MIGUEZ, Daniel (comps.) (2010), *Las infancias en la historia argentina*, Rosario, Prohistoria.

LIVA, Yamila (2011), “Historia y memoria, olvidos y omisiones en la misión San Francisco del Laishí”, en *Revista Ponta de Lança* (electrónica), Año 5, núm. 9, Disponible en <http://www.seer.ufs.br/index.php/pontadelanca/article/viewFile/1573/2707>.

LIVA, Yamila y ARTIEDA, Teresa (2014), “Proyectos y prácticas sobre la educación de los indígenas. El caso de la misión franciscana de Laishí frente al juicio del Inspector José Elías Niklison (1901-1916)”, en *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, Vol. 15, núm. 1, Buenos Aires, pp. 45-65, Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/251/showToc>.

LLOBET, Valeria (2006), “Las políticas sociales para la infancia vulnerable. Algunas reflexiones desde la psicología”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Infancia y Juventud*, núm. 4, (1) 1-20.

\_\_\_\_\_ (comp.) (2013), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión*, Buenos Aires, CLACSO.

LOBATO, Mirta (comp.) (1996), *Política, médicos y enfermedades: lecturas de historia de la salud argentina*, Buenos Aires, Biblos.

\_\_\_\_\_ (2000), “Entre la protección y la exclusión: discurso maternal y protección de la mujer obrera, Argentina, 1890-1934”, en SURIANO, Juan (comp.), *La cuestión social en Argentina 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena.

\_\_\_\_\_ (2005), “Conclusiones. Belleza femenina y política. Un epílogo posible”, en LOBATO, Mirta, BELEJ, Cecilia y BILLOROU, María José (comps.), *Cuando las mujeres reinaban: belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX*, Buenos Aires, Biblos.

\_\_\_\_\_ (2006), “El Estado y el trabajo femenino. El Departamento Nacional del Trabajo”, en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, UNGS/Prometeo.

LOPES LOURO, Guacira (1998), *Género, sexualidad y educación. Una perspectiva posestructuralista*, Río de Janeiro, Voces.

LÓPEZ, Luis Enrique (1996), “No más danzas de ratones grises. Sobre interculturalidad, democracia y educación”, en J. C. GODENZZI (ed.), *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*, Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas.

LUNARDI, Marcia (2001), “Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda”, en *Cadernos de Educação Especial*, Vol. 2, núm. 18, pág. 112, Santa María, Universidade Federal de Santa María, Centro de Educação, Departamento de Educação Especial, Laboratório de Pesquisa e Documentação (LAPEDOC), (versión digital) <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5181>, [Fecha de captura 7-3-2018].

LVOVICH, Daniel (2005), “Nación e imaginación”, en *Qué es una nación? La pregunta de Renán revisitada*, Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

\_\_\_\_\_ (2006), “Sindicatos y empresarios frente al problema de la seguridad social en los albores del peronismo”, en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

LVOVICH, Daniel y BOHOSLAVSKY, Ernesto (2009), “Elitismo, violencia y degeneración física en los diagnósticos de las derechas argentina y chilena (1880-1945)”, en CORREA GOMEZ, María José y LANDAETA SEPÚLVEDA, Romané, *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos. Historizar los cuerpos y las violencias. América Latina, siglos XVII-XXI*, Disponible en <http://nuevomundo.revues.org/index57777.html> [Consultado el 22/4/12].

LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (eds.) (2006), *Las políticas sociales en perspectiva histórica argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

MACKENZIE, Donald (1977), “The Development of Statistical Theory in Britain 1865-1925. A historical and sociological Perspective”, Tesis doctoral, Edimburgo, Universidad de Edimburgo.

MALDONADO TORRES, Nelson (2007), “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFUGUEL, Ramón (coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad

Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.

MANDRINI, Raúl (2007), “La historiografía argentina, los pueblos originarios, la incomodidad de los historiadores”, en *Quinto Sol*, Vol. 11, Santa Rosa, Universidad de La Pampa, pp 19-38.

MARENCO, Roberto (1991), “Estructuración y consolidación del poder normalizador en el Consejo Nacional de Educación”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina*, t. II “La educación en las provincias y los territorios nacionales”, Buenos Aires, Galerna.

MARI, Enrique (1985), “El marco jurídico”, en BIAGINI, Hugo (comp.), *El movimiento positivista argentino*, Buenos Aires, Belgrano.

MARIÑO, Marcelo (2014), “La apuesta sensible. El sentimiento nacional en tiempo de multitudes”, en PINEAU, Pablo, *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2002), “Jóvenes: comunicación e identidad”, en *Pensar Iberoamérica: revista de cultura*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), núm. 0, Febrero, Disponible en: <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica/numero0.htm>. [Acceso: 9/7/2006].

MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.) (2006), *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*, Buenos Aires, Del Estante.

\_\_\_\_\_ (comps.) (2015), *Inventar lo imposible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*, Buenos Aires, La Crujía.

MASÉS, Enrique (2002), *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910)*, Buenos Aires, Prometeo/Entrepasados.

\_\_\_\_\_ (2005), “El tiempo libre de los trabajadores en la norpatagonia. De la cultura política, las prácticas recreativas y deportivas al disciplinamiento social 1900-1945”, en *Quinto Sol*, núm. 9-10, pp. 73-97.

\_\_\_\_\_ (2010), “La construcción interesada de la memoria histórica: el mito de la nación blanca y la invisibilidad de los pueblos originarios”, en *Revista Pilquen, Sección Ciencias Sociales, Dossier Bicentenarios*, Año XII, núm. 1.

MATO, Daniel (coord.) (1994), *Teoría y construcción política de identidades y diferencias en América Latina*, Caracas, Unesco/Nueva Sociedad.

MC KENNEY, Karina (1983), *L'education rurale en Bolivie: 1900-1940. Deux etudes de cas*, París, HEAL.

- MEAD, Margaret (1972), *Educación y Cultura*, Buenos Aires, Paidós.
- MENDIETA, María del Pilar (2007), “De la alianza a la confrontación: Pablo Zárate Willka y la rebelión indígena de 1899 en Bolivia”, Tesis de Doctorado, Universidad de Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Disponible en [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/282/1/Mendieta\\_pm.pdf](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/282/1/Mendieta_pm.pdf).
- MENDOZA, Elizabeth (1993), “Aportes para una lectura del fenómeno educativo en el Chaco”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina*, t. IV “La educación en las Provincias y Territorios Nacionales”, Buenos Aires, Galerna.
- MERBILHAÁ, Margarita (2011), “Claves racialistas y reformistas en la invención de un nacionalismo continental en *El porvenir de la América Latina* (1911), de Manuel Ugarte”, en *Anuario de Estudios Americanos*, núm. 68, enero-junio, Sevilla, España.
- MEUVRET, Jean (2003[1946]), “Las crisis de subsistencia y la demografía de la Francia del Antiguo Régimen. Contribuciones desde Coatepec”, julio-diciembre, Año III, núm. 5, Toluca, Universidad Autónoma de México, pp. 131-140, Traducción de Pedro Canales, Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28100508>, [Fecha de consulta: 17 de octubre de 2016].
- MIGNOLO, Walter (2001), “Colonialidad del poder y subalternidad”, en RODRÍGUEZ, Ileana (ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos. Estado, cultura, subalternidad*, Ámsterdam, Rodopi, pp. 155-184.
- \_\_\_\_\_ (2005), “El pensamiento decolonial: desprendimientos y apertura. Un manifiesto”, en CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSFOGUEL, Ramón (coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos/Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- MOHANTY, Chandra Talpade (2003), *Feminism without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*, Dirham/London, Duke University Press.
- MONTESINOS, Paula, NEUFELD, María, PALLMA, Sara, SINISI, Liliana y THISTED, Jens (2003), “Experiencias de diversidad, experiencias de investigación”, en *Revista Claroscuro*, t. II, Año 3, núm. 3, Rosario, CEDCU/Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, pp. 395-419.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (2002), “Currículo, diferença cultural e diálogo”, en *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação*, Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), año XXIII, núm. 79, Agosto.
- MORGADE, Graciela (1989), “Los patrones del género como determinantes en el

trabajo docente de la escuela primaria”, Informe de Beca de Iniciación, Buenos Aires, Conicet.

\_\_\_\_\_ (1992), “El determinante de género en el trabajo docente de la Escuela Primaria”, en *Cuadernos del IICE*, núm. 12, Buenos Aires, Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (1997), *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina 1870-1930*, Buenos Aires, Miño y Dávila/IICE.

\_\_\_\_\_ (2007), “Burocracia educativa, trabajo docente y género: Ciência da Educação”, Campinas, CEDES.

MUEL, Francine (1981), “La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal”, en CASTEL, Robert, DONZELOT, Jacques, FOUCAULT, Michel, GAUDEMAR, Jean-Paul, GRIGNON, Claude y MUEL, Francine, *Espacios de Poder*, Madrid, De la Piqueta.

NARI, Marcela (1999), “Las políticas del maternalismo y el maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940”, Tesis Doctoral, Buenos Aires, FFyL, UBA.

NARODOWSKY, Mariano (1994), *Infancia y Poder*, Buenos Aires, Aique.

NAVARRO FLORIA, Pedro (2004), “La nacionalización fallida de la Patagonia Norte, 1862-1904”, en *Quinto Sol. Revista de Historia Regional*, núm. 7, pp. 61-91.

NAVARRO FLORIA, Pedro y NICOLETTI, María Andrea (2014), *Historia del Neuquén*, Neuquén, Educo.

NEUFELD, María Rosa (1988), “Estrategias familiares y escuela” en *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 2.

NEUFELD, María Rosa (1992), “Algunas reflexiones acerca de la problemática de las escuelas rurales”, en *Etnia*, núm. 36-37, Olavarría.

NEUFELD, María y THISTED, Jens (comps.) (1999), *De eso no se habla...: los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

NICOLETTI, María Andrea y TARANTINO, Susana (2009), “La Congregación Salesiana y los Buenos Libros”, en SPEGELBURD, Roberta y LINARES, María Cristina (orgs.), *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*, Luján, Universidad Nacional de Luján, pp. 97-98.

NORO, Eduardo (2005), “Normalismo, escuela y educación. La Maestra Rural de Manuel Galvez”, en *Historia de la Educación*, Anuario 6, Buenos Aires, SAHE/Prometeo.

NOVARO, Gabriela (2002), “Nacionalismo y diversidad cultural en educación. Un

análisis antropológico de los contenidos escolares”, Tesis de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Agosto.

\_\_\_\_\_ (2003), “Las experiencias en Educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social”, en Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*, Buenos Aires, MEN.

\_\_\_\_\_ (2006), “Educación intercultural: potencialidades y riesgos”, Trabajo presentado en Foro de Educación Mundial, Buenos Aires, Mayo.

\_\_\_\_\_ (coord.) (2011), *Niños indígenas y migrantes: experiencias formativas y procesos de identificación*, Buenos Aires, Biblos.

\_\_\_\_\_ (2012), “Niños inmigrantes en Argentina: nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 17, núm. 53, COMIE, pp 459-483, México.

NOVARO, Gabriela y DIEZ, María Laura (2011), “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”, en COURTIS, Corina y PACECCA, María Inés (comps.), *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*, Buenos Aires, del Puerto/Asociación por los Derechos Civiles.

NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana (coords.) (2015), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Biblos.

OLROG, Claudia y VIVES, Carmela (1999), “La normativa migratoria: su papel en la producción de discursos y representaciones sobre los migrantes”, en NEUFELD, María Rosa y THISTED, Jens (eds.), *De eso no se habla... Los usos de la diversidad socio-cultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.

ORTIZ, Renato (1998), “Diversidad cultural y cosmopolitismo”, en *Nueva Sociedad*, núm. 155, Mayo-Junio, pp. 23-26.

OSSANNA, Edgardo y LÓPEZ, María del Pilar (2004), “Educar para argentinizar: una variante cosmopolita”, en BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, t. I, “Identidad, utopía, integración (1900-1930)”, Buenos Aires, Biblos, pp. 395-402.

OSSENBACH SAUTER, Graciela (1996), “La educación y la integración nacional del indígena en la revolución liberal ecuatoriana (1895-1912)”, en GONZALBO

AIZPURU, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

OTERO, Hernán (2007), *Estadística y nación. Una historia conceptual del pensamiento censal de la Argentina moderna, 1869-1914*, Buenos Aires, Prometeo.

OZLACK, Oscar (1985[1982]), *La formación del Estado Argentino*, Buenos Aires, de Belgrano.

PADAWER, Ana (2008), *Cuando los grados hablan de desigualdad. Una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos*, Buenos Aires, Teseo.

\_\_\_\_\_ (2010), “Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar”, en *Horizontes Antropológicos*, Año 16, núm. 34, pp. 349-375, Julio/Diciembre, Porto Alegre.

\_\_\_\_\_ (2011), “Nosotros le decimos yeruchi pyta”, en *Cuadernos interculturales*, Año 9, núm. 17, pp. 237-256, Valparaíso.

PALACIO, Juan Manuel (comp.) (2004), *La política social en la Argentina. Historia y memoria institucional*, Buenos Aires, Prometeo.

PARSONS, Talcott (1959), “El sistema nacional”, en *Revista de Occidente*, Madrid.

PAZ TRUEBA, Yolanda (2008), “La justicia en una sociedad de frontera: conflictos familiares ante los Juzgados de Paz. El centro sur bonaerense a fines del siglo XIX y principios del XX”, en *Revista Historia Crítica*, núm. 36, Bogotá.

PÉREZ VICHICH, Nora (1988), “Las políticas migratorias en la legislación argentina. Y para todos los hombres del mundo”, en *Estudios Migratorios latinoamericanos*, núm. 10, Buenos Aires.

PEREZ, Liliana (2013), “Lengua nacional y lengua de inmigración en la política lingüística 1880-1930”, en *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Año 5, núm. 5, Septiembre.

PERROT, Dominique y PREISWERK, Roy (1975), *Etnocentrismo e historia*, México, Nueva Imagen.

PIERINI, Milagros, BENAVIDEZ, Mariana, FERRO, César y GONZÁLEZ, Fernando (2008), “‘Argentinizar’: la misión de la escuela en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1885-1945)”, en 3° Jornadas de Historia de la Patagonia Bariloche 6-8 de noviembre.

PINEAU, Pablo (1997), *La escolarización de la Provincia de Buenos Aires: una versión posible (1875-1930)*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.

\_\_\_\_\_ (2007), *Historia estética de la escolarización en la Argentina*, Proyecto UBACyT, período 2008-2010.

\_\_\_\_\_ (2014), “Guerra a la escuela bárbara... El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del sistema educativo argentino”, en PINEAU, Pablo (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.

PINEAU, Pablo et al. (2001), *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.

PINKASZ, Daniel (1993), “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina*, t IV “La educación en las Provincias y Territorios Nacionales”, Buenos Aires, Galerna.

POLLOCK, Linda A. (1990), *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México, FCE.

POPKEWITZ, Thomas (1994[1991]), *Sociología política de las reformas educativas: el poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.

\_\_\_\_\_ (1998), “Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces”, en *American Educational Research Journal*, 35, 4: 535-570.

POZO ANDRÉS, María del Mar y RABAZAS ROMERO, Teresa (2012), “Las imágenes fotográficas como fuentes para el estudio de la cultura escolar. Precisiones conceptuales y metodológicas” en *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 231-232, julio/diciembre, España, Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2164>, [Fecha de captura: 8-3-2018].

PRIETO, Agustina (2005), “La revolución radical de 1905 en Rosario: ¿conspiración cívico militar o revolución del pueblo?”, en *Revista de Historia*, Año 1, núm. 1, CEHIS, Universidad Nacional de Mar del Plata, pp. 127-146.

\_\_\_\_\_ (2006), “Prolegómenos de la legislatura social argentina: la obra de Juan Bialet Massé”, en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan (eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo/Universidad Nacional de General Sarmiento.

PUIGGRÓS, Adriana (1990), *Historia de la Educación Argentina*, t. I, “Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino”, Buenos Aires,



Galerna.

\_\_\_\_\_ (1991), *Historia de la Educación en la Argentina*, t. II, “La educación en las provincias y los territorios nacionales, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (dir.) (1992), *Historia de la Educación Argentina*, t. III, “Escuela, democracia y orden (1916-1943)”, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (dir.) (1993) *Historia de la educación en la Argentina*, t. IV “La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)”, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (1994), *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

\_\_\_\_\_ (1995), *Volver a educar*, Buenos Aires, Alianza.

\_\_\_\_\_ (1997), “La responsabilidad social por la calidad de un sistema educativo integral, público, laico, gratuito, democrático y nacional”, Cumbre Internacional de Educación de la Confederación de Educadores Americanos, México.

\_\_\_\_\_ (2001), *Historia de la Educación Argentina*, t. IV, “La Educación en las provincias y los Territorios Nacionales (1885-1916)”, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (2003), *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (2006), *Qué pasó en la educación Argentina. Breve historia desde la Conquista hasta el presente*, Buenos Aires, Galerna.

PUIGGRÓS, Adriana et al. (2007), *Cartas a los educadores del Siglo XXI*, Buenos Aires, Galerna.

QUIJADA, Mónica (1998), “Ancestros, ciudadanos, piezas de museo. Francisco P. Moreno y la articulación del indígena en la construcción nacional argentina (siglo XIX)”, en *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Tel Aviv.

\_\_\_\_\_ (2000), “Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina. Siglo XIX”, en *Revista de Indias*, Vol. 60, núm. 219, Instituto de Historia, CSIC. Disponible en <http://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/511>, [Fecha de captura 7/4/2017].

\_\_\_\_\_ (2002), “Repensando la frontera sur de la Argentina: concepto, contenido, continuidades y discontinuidades de una realidad espacial y étnica (siglos XVIII-XIX)”, en *Revista de Indias*, núm. 224, pp. 103-142.

\_\_\_\_\_ (2003), “Construcción nacional y ‘pueblos originarios’: un camino no lineal entre la homogeneización y la diversidad, de ayer a hoy”, en *Tribuna Americana*.

*Revista de reflexión política*, pp. 9-23.

\_\_\_\_\_ (2008), “Sobre ‘nación’, ‘pueblo’, ‘soberanía’ y otros ejes de la Modernidad en el mundo hispánico”, en RODRÍGUEZ, Jaime (coord.), *Las nuevas naciones: España y México, 1800-1850*, Madrid, Mapfre-Tavera, pp. 19-53.

\_\_\_\_\_ (ed.) (2011), *De los cacicazgos a la ciudadanía. Sistemas políticos en la frontera. Río de la Plata, siglos XVII-XX*, Berlín, Estudios Indiana/Gebr Mann Verlag.

QUIJADA, Mónica, BERNAND, Carmen y SCHNEIDER, Arnd (2000), *Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso, Argentina siglos XIX-XX*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

QUIJANO, Aníbal (2003), *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina en la colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Buenos Aires, CLACSO/Unesco.

RAMACCIOTTI, Karina y VALOBRA, Adriana (2008), “El campo médico argentino y su mirada al tribadismo, 1936-1955”, en *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16 (2), mayo-agosto, pp. 493-516, [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2008000200010&script=sci_arttext), [Fecha de consulta: marzo de 2010].

RANCIÈRE, Jacques (2010), *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.

RATTO, Silvia (1998), “Relaciones interétnicas en el Sur Bonaerense 1810-1830. Indios y criollos en la conformación del espacio fronterizo”, en VILLAR, Daniel (ed.), *Relaciones interétnicas en el sur bonaerense 1810-1830*, Tandil, Unsur/IEHS.

\_\_\_\_\_ (2003), “Cuando las fronteras se diluyen. Las formas de interrelación blancoindias en el sur bonaerense”, en MANDRINI, Raúl y PAZ, Carlos (comps.), *Las fronteras hispanocriollas del mundo indígena latinoamericano en los siglos XVIII y XIX*, Neuquén, Instituto de Estudios Histórico Sociales/CEHiR/UNS, pp. 199-232.

\_\_\_\_\_ (2006), “Ni unitarios ni rosistas. Estrategias políticas interétnicas en Buenos Aires (1852-1857)”, en *Estudos de História*, 13.2, pp. 13-33.

\_\_\_\_\_ (2007), *Indios y Cristianos. Entre la guerra y la paz en las fronteras*, Buenos Aires, Sudamericana.

\_\_\_\_\_ (2011), “El discreto encanto de la mediación: militares, misioneros y caciques en la frontera de Córdoba (segunda mitad del siglo XIX)”, *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Disponible en <http://journals.openedition.org/nuevomundo/61385>, DOI: 10.4000/nuevomundo.61385, [Fecha de consulta: 08-03-2018].

REDONDO, Patricia (2004), *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*,

Buenos Aires, Paidós.

REDONDO, Patricia y THISTED, Sofia (1999), “Las escuelas en los márgenes. Realidades y futuros”, en PUIGGRÓS, Adriana (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*, Rosario, Homosapiens.

RIESENBERG, Peter (1992), *Citizenship in the Western Tradition. Plato to Rousseau*, Chapel Hill and London, University of Carolina Press.

ROCK, David (1987), “Intellectual precursors of Conservative Nationalism in Argentina 1900-1927”, *Hispanic Historical Review*, núm. 67, pp. 271-300.

ROCKWELL, Elsie, (1980), “Antropología y Educación. Problemas del concepto de Cultura”, publicación del Departamento de Investigación Educativa, México.

\_\_\_\_\_ (1981), “Dimensiones formativas de la escuela primaria”, en México, DIE.

\_\_\_\_\_ (1985), “Desde la perspectiva del trabajo docente”, coloquio “El estado de la educación en México”, México, DIE/IPN.

\_\_\_\_\_ (1987), “Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)”, en ROCKWELL, Elsie y EZPELETA, Justa (coords.), *Informe final del Proyecto “La práctica docente y sus contextos institucional y social”*, México, DIE.

\_\_\_\_\_ (1990), “Calidad de la educación primaria: contexto, contenido en el proceso de modernización educativa”, en *Revista del IISUE*, México, pp. 104-112.

\_\_\_\_\_ (1996), “Keys to appropriation: rural schooling in Mexico”, en LEVINSON, Bradley, FOLEY, Douglas y HOLLAND, Dorothy (coords.), *The cultural production of the educated person: critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany, State University of New York, pp. 301-324.

\_\_\_\_\_ (2000), “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural”, en *Interações*, Vol. V, núm. 9, Enero-Junio, pp. 11-25, San Pablo, Brasil, Universidad San Marcos.

\_\_\_\_\_ (2001), “La lectura como una práctica cultural: para conceptus el estudio de los libros de la escuela”, en *Educación e Investigación*, Brasil, Vol. 27, núm. 1, pp. 11-26, Junio, Disponible en <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27851> [Acceso: 20 de Marzo de 2016].

\_\_\_\_\_ (2005), “Indigenous accounts of dealing with writing”, en MC CARTY, T. (ed.), *Language, Literacy and Power in Schooling*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.

\_\_\_\_\_ (2006), “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?”, Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2007), *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS/CINESTAV.

\_\_\_\_\_ (2015), “Prólogo. Conversaciones en torno a la educación pueblos indígenas/migrantes”, en NOVARO, Gabriela, PADAWER, Ana y HECHT, Ana (coords.) (2015), *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*, Buenos Aires, Biblos.

ROCKWELL, Elsie e IBARROLA, María (comps.) (1986), “Educación y clases subalternas en América Latina. Escuela y clases subalternas”, México, DIE/CINESTAV/IPN.

ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth (1986), “La escuela: lugar del trabajo docente. Descripciones y debates”, México, DIE/CINESTAV/IPN.

RODRÍGUEZ DE ANCA, Alejandra (2004), “Apuntes para el análisis de las relaciones entre discurso médico y educación 1900-1930”, en DI LISCIA, María Silvia y SALTO, Graciela, *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, Santa Rosa, Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.

RODRÍGUEZ, Lidia (1992), “La educación de adultos y la construcción de su especificidad”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.) (1992), *Historia de la Educación Argentina*, t. III, “Escuela, democracia y orden (1916-1943)”, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (2003), “El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos”, en PUIGGRÓS, Adriana (dir.), *Historia de la Educación Argentina*, t. VI, “Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)”, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (dir.) (2013), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, Carmen, “La niñez abandonada y delincuente en las dos primeras décadas del siglo XX. Camino a la Ley Agote”, en *Revista de Historia del Derecho*, núm. 44, Julio.

RODRÍGUEZ PASCUAL, Iván (2007), “Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos”, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

ROITEMBURD, Silvia (2009), “Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los Estados Unidos. Recuperando mensajes olvidados”, en *Antíteses*, Vol. 2, núm. 3, Enero-Junio, pp. 39-66, Disponible en <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

ROJAS, Axel y CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth (2005), *Educación a los Otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Serie de Estudios Sociales,

Colección Culturas y educación, Colombia, Editorial Universidad del Cauca.

ROSSO, Laura (2006), *Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación (1891-1930)*.

Universidad Nacional del Nordeste, Comisión científica y tecnológica.

\_\_\_\_\_ (2007), “Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación. Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930)”, Tesis de Maestría del Posgrado en Antropología Social, Posadas, UNAM.

RUBIONE, Alfredo (1983), *En torno al criollismo: Ernesto Quesada, “El criollismo en la literatura argentina” y otros textos*, Buenos Aires, CEAL.

SABATO, Hilda (1992), “Citizenship, political participation and the formation of the public sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s Past and Present”, en Reino Unido, Oxford University Press.

SAENZ, Javier, SALARRIAGA, Oscar y OSPINA, Armando (1997), *Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad*, Colombia, Ediciones Foro Nacional Colombia/Colombia por Colombia/Ediciones Uniandes/Editorial de la Universidad de Antioquia.

SALESSI, Jorge (1995), *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación argentina, Buenos Aires, 1871-1914*, Rosario, Beatriz Viterbo.

SÁNCHEZ, Santiago (2009), “Nacionalidad e inmigración en el pensamiento de Estanislao Zeballos (1883-1912)”, en *Temas de historia argentina y americana*, 15 [en línea], Disponible en <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/nacionalidad-inmigracion-pensamiento-estanislao-zeballos.pdf>, [Fecha de captura 10/6/2016].

SANTILLÁN, Laura (2009), “Familias y escuelas: de responsabilidades, expectativas y demandas que cambian”, Vol. 222, Buenos Aires, Noveduc.

SARMENTO, Manuel y SOARES GOUVEA, María Cristina (2008), *Estudos da infância: educação y práticas sociais*, Río de Janeiro, Vozes.

SCARZANELLA, Eugenia (2003), *Ni indios ni gringos: inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina 1890-1940*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

SCHIEFELBEIN, Ernesto y TEDESCO, Juan Carlos (1996), *Una nueva oportunidad. El rol de la educación en América Latina*, Buenos Aires, Santillana.

SCHIFFINO, María Beatriz (2013), “José Ingenieros: raza, nacionalidad y ciudadanía en la Argentina del Centenario”, en *Cuadernos del Ciesal, Revista de estudios*

- multidisciplinarios sobre la cuestión social*, Año 10, núm. 12, Enero-Diciembre.
- SCHNEIDER, Arnd (2000), “Los inmigrantes europeos y de otros orígenes”, en QUIJADA, Mónica, BERNAND, Carmen y SCHNEIDER, Arnd, *Homogeneidad y nación. Con un estudio de caso, Argentina siglos XIX-XX*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SEGATO, Rita (1991), “Uma vocação de minoria: a expansão dos cultos afro-brasileiros na Argentina como processo de re-etnização”, en *Dados-Revista de Ciências Sociais*, núm. 34/2, Río de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ (1997), “Formações de diversidade: nação e opções religiosas no contexto da globalização”, Brasília, Departamento de Antropología, Universidad de Brasília.
- \_\_\_\_\_ (1998), “Alteridades históricas/identidades políticas: una crítica a las certezas del pluralismo global”, en Simposio Central del VIII Congreso de Antropología en Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, noviembre.
- \_\_\_\_\_ (2007), “Políticas de identidad, diferencia y formaciones nacionales de alteridad”, en *La Nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*, Buenos Aires, Prometeo.
- SENNETT, Richard (2009), *El artesano*, Buenos Aires, Anagrama.
- SHULMAN, Lee (1989), “Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea”, en WITTRICK, Merlin (comp.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós.
- SINISI, Liliana (1999), “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”, en NEUFELD, María y THISTED, Jens (comps.), *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*, Buenos Aires, Eudeba.
- \_\_\_\_\_ (2000) “Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo”, en *Ensayos y experiencias. Infancias en riesgo*, núm. 32, Mayo-Abril.
- SOLARI, Manuel (1991[1949]), *Historia de la Educación Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- SOLBERG, Carl (1970), *Immigration and nationalism: Argentina y Chile, 1890-1914*, Austin, The University of Texas Press.
- SOUTHWELL, Myriam y MANZIONE, María Ana (2011), “Elevo a la superioridad: Un estado de la cuestión sobre la historia de los inspectores en Argentina”, en *Historia*

de la educación. *Anuario*, 12 (1), Recuperado en 30 de marzo de 2016, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772011000100008&lng=es&tlng=es).

SOUZA LIMA, Antonio Carlos (1995), *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianeidad y formacao do Estado no Brasil*, Río de Janeiro, Brasil, Vozes.

SOUZZA PATTO, María Helena (1991), “Raíces históricas das concepcoes sobre o fracaso escolar”, en *A producao do fracasso escolar. Historias de submissao e rebeldia*, San Pablo, Queiroz.

SPREGELBURD, Roberta (2002), “¿Qué se puede leer en la escuela. El control estatal del texto escolar (1880-1916)”, en CUCUZZA, Héctor R. (dir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

STAGNO, Leandro (2010), “Historia de la infancia y la juventud en la Argentina del siglo XX. Balance de un campo en constitución”, Ponencia de las XVI Jornadas de Historia de la Educación, Paraná.

\_\_\_\_\_ (2011), “Los tribunales de menores en la Argentina. Antecedentes internacionales e iniciativas nacionales (1933-1943)”, en COSSE, Isabella, LLOBET, Valeria, VILLALTA, Carla y ZAPIOLA, María Carolina, *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*, Buenos Aires, Teseo.

SURIANO, Juan (comp.) (2000), *La cuestión social en Argentina 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena.

\_\_\_\_\_ (2001), “La cuestión social y el complejo proceso de construcción inicial de las políticas sociales en la Argentina moderna”, en *Ciclos*, núm. 21, Primer Semestre.

\_\_\_\_\_ (2007), “El anarquismo y el poder”, en *Entrepasados Revista de Historia*, núm. 33, Buenos Aires.

SZULC, Andrea (2013), “Eso me enseñé con los chicos. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén”, en *Boletín de Antropología y Educación*, Año 4, núm. 6, pp. 37-43.

TEDESCO, Juan Carlos, (1981), “Elementos para un diagnóstico del sistema educativo tradicional en América Latina”, en *Cambio educativo, situación y condiciones*, Buenos Aires, Unesco/CEPAL/PNUD.

\_\_\_\_\_ (1984), “Capacitación para educadores de sectores marginales”, en *Revista Argentina de Educación*, Año 3, núm. 4, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1986), *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-194)*, Buenos Aires, Del Solar.

\_\_\_\_\_ (1993), “Educación y sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos”, en FILMUS, Daniel, AGUERRONDO, Inés, BRASLAVSKY, Cecilia, FRIGERIO, Graciela, PUIGGRÓS, Adriana, y TEDESCO, Juan Carlos, *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Tesis.

\_\_\_\_\_ (1995), *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid, Alauda-Anaya.

TEDESCO, Juan Carlos y ZACARÍAS, Ivanna (2011), Presentación en “Sarmiento, Educación Popular: Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo del Territorio Nacional de Río Negro (1884-1945)”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina*, t. IV “La educación en las Provincias y Territorios Nacionales”, Buenos Aires, Galerna.

TEOBALDO, Mirta (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 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

TERÁN, Oscar (2000), *Vida intelectual en el Buenos Aires fin de siglo (1880-1910). Derivas de la cultura científica*, Buenos Aires, FCE.

\_\_\_\_\_ (2008), *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales 1810-1980*, Buenos Aires, Siglo XXI.

TERIGI, Flavia (1991), “El caso Vergara: producción y exclusión en la génesis del sistema educativo argentino”, en PUIGGRÓS, Adriana, *Historia de la Educación en la Argentina*, t. II “La educación en las provincias y los territorios nacionales”, Buenos Aires, Galerna.

\_\_\_\_\_ (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 23-39.

TERIGI, Flavia y ARATA, Nicolás (2011), “Presentación”, en VERGARA, Carlos, *Pedagogía y Revolución: escritos escogidos*, Buenos Aires, UNIPE.

TERREN, Eduardo (2003), “Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia”, en *Revista Praxis*, núm. 3, Noviembre, Disponible en [http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero3/terren\\_praxis\\_3.htm](http://www.revistap Praxis.cl/ediciones/numero3/terren_praxis_3.htm)

TERUEL, Ana (2005), *Misiones, economía y sociedad. La frontera chaqueña del*



*Noreste en el siglo XIX*, Buenos Aires, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

THISTED, Sofía (2012), ¿Interculturalidad para todos o para los “otros”? Debates en educación intercultural en la Argentina”, en *Debates para reconstrucción de los público en educación. Del universalismo liberal a los “particularismos” neoliberales*, publicación de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS)/UAEM Facultad de Ciencia Política y Sociales y la Red Iberoamericana para el Estudio de Políticas Sociales (RIEP).

\_\_\_\_\_ (2013a), “Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela de fines del siglo XIX y principios del XX”, en PINEAU, Pablo (comp.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)*, Buenos Aires, Teseo.

\_\_\_\_\_ (2013b), “Tensiones y desafíos en torno al reconocimiento de las diferencias culturales en los discursos en torno a la educación popular”, en RODRÍGUEZ, Lidia (comp.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*, Buenos Aires, APPEAL.

\_\_\_\_\_ (2014), “Políticas, retóricas y prácticas educativas en torno a la cuestión de las “diferencias”. Itinerarios de un siglo largo en el tratamiento de la cuestión de migrantes e indígenas”, en MARTÍNEZ, María Elena y VILLA, Alicia (comp.), *Educación intercultural: discusiones en América Latina*, Colección Ensayos y experiencias, Buenos Aires, Noveduc.

TILLY, Charles (2000), *La desigualdad persiste*, Buenos Aires, Manantial.

TIRAMONTI, Guillermina (2004), “La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación”, en *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial, pp.15-45.

TODOROV, Tzvetan (1991), *Nosotros y los otros*, México, Siglo XXI.

TORO BLANCO, Pablo (2013), “Notas para el estudio de la educación en Chile en América a debate”, en *Revista de Ciencias Históricas y Sociales*, núm. 3, México Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, pp. 67-76.

TRINCHERO, Héctor (2009), “Las masacres del olvido. Napalpí y Rincón Bomba en la genealogía del genocidio y del racismo de estado en la Argentina”, en *RUNA*, núm. XXX, Buenos Aires, FFyL, UBA.

TYACK, David y CUBAN Larry (2000), *En busca de la utopía perdida. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, FCE.

VALINOTI, Beatriz (s/f), “La edición de libros en Argentina a comienzos del siglo XX. Primeras aproximaciones”, Disponible en <http://studylib.es/doc/7647609/la-edici%C3%B3n-de-libros-en-argentina-a-comienzo-del-siglo-xx>, [Fecha de captura 7-3-2018].

VALLEJO, Gustavo (2012), “La eugenesia latina y las relaciones de Argentina con Italia”, en *Una historia de la eugenesia. Argentina y las redes biopolíticas internacionales, t. 1 (1912-1945)*, Buenos Aires, Biblos.

VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa (comps.) (2007), *Políticas del cuerpo: estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*, Buenos Aires, Siglo XXI.

VAN GENNEP, Arnold (2008[1909]), *Los ritos de paso*, Madrid, Alianza.

VARELA, Julia y ALVAREZ URÍA, Fernando (1998[1991]), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

VASSILIADES, Alejandro (2012a), “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Disputas y tramas de sentido entorno de las regulaciones del trabajo de enseñar”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 30, Buenos Aires, FFyL, UBA.

\_\_\_\_\_ (2012b), “Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Construcciones en torno de lo común”, Trabajo presentado en VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2012, La Plata, Argentina. Disponible en [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.2323/ev.2323.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2323/ev.2323.pdf).

\_\_\_\_\_ (2014), “Posiciones docentes frente a la desigualdad: regulaciones y construcciones de sentido en la conformación de sujetos educativos”, en *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, Año 2014, Vol. 6, pp. 109-126, México.

VERARDI, Malena (2013), “‘Civilización y Barbarie’ en la Argentina contemporánea. Una aproximación a la antinomia sarmientina a través del filme *Opus* (Donoso, 2005)”, en *Revista De signos y sentidos*, núm. 14, Disponible en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/DeSignosySentidos/article/view/4101>.

VEZZETTI, Hugo (1985), *La locura en la Argentina*, Paidós, Buenos Aires.

VIANNA, Adriana (2008), “Niños desvalidos o miniaturas de fascinerosos: los adjetivos de la minoridad”, en VIANNA, Adriana: “El mal que se adivina. Policía y minoridad en Río de Janeiro 1910-1920”, Buenos Aires, Ad hoc, pp. 3-43.

VILCHES CEDILLO, Arturo (2014), “La Escuela Ayllu de Warisata. Bolivia y sus

relaciones con México”, en *De Raíz Diversa. Revista Especializada en Estudios Latinoamericanos*, Vol. 1, núm. 1, Abril-Septiembre, Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

VILLALTA, Carla, (2006), “De entregas y secuestros: la apropiación de niños por parte del Estado”, tesis de doctorado en Antropología Social, Buenos Aires, FFyL, Universidad de Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2010), “La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales”, en *Revista Estudios en Antropología Social*, Buenos Aires, Año 2 Vol. 1, pp. 81-99.

VIÑAO FRAGA, Antonio (2001), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.

VIÑAS, David (1964), *Literatura argentina y realidad política*, Buenos Aires, Jorge Alvarez.

VISWESWARAN, Kamala (1998), “Race and the culture of anthropology”, en *American Anthropologist*, 100 (1), pp. 70-83.

WADE, Peter (2000), *Raza y etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Abya Yala.

\_\_\_\_\_ (2008), “Race in Latin America”, en POOLE, Deborah, *A companion to Latin American Anthropology*, Oxford, UK, Blackwell.

WAINERMAN, Catalina y HEREDIA, Mariana (1999), “¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria”, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

WALLERSTEIN, Immanuel (1988[1983]), *El capitalismo histórico*, Madrid, Siglo XXI.

WEINBERG, Gregorio (1994), *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Buenos Aires, UNESCO-CEPAL/NUD/A-Z Editora.

\_\_\_\_\_ (1999), *Sarmiento, Bello, Mariátegui y otros*, Buenos Aires, Academia de Educación.

WIEVORKA, Michel (1992), *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona.

WILLIS, Paul (1983), “Notas sobre método”, en *Dialogando*, núm. 2, Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1988), *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

WOODS, Peter (1987), *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*, Barcelona, Paidós.

YANNOULAS, Silvia (1996), *Educación: ¿Una profesión de mujeres?*, Buenos Aires, Kapelusz.

ZAIDENWERG, Cielo, (2014), “Un estudio comparativo entre escuelas de inmigrantes en Argentina. Espacios de celebración, entendimiento y conflicto (1880-1930)”, en DALLA-CORTE CABALLERO, Gabriela, *Dossier Historias para la celebración: experiencias en la América Latina contemporánea*, Barcelona, TEIAA/Universidad de Barcelona.

ZAPIOLA, María Carolina (2006), ““¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?” Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890”, en LVOVICH, Daniel y SURIANO, Juan, *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, UNGS/Prometeo.

\_\_\_\_\_ (2010), “La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?”, en LIONETTI, Lucía y MÍGUEZ, Daniel (comps.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*, Buenos Aires, Prohistoria, pp. 117-132.

\_\_\_\_\_ (2015), “Educar para prevenir el mal. Las colonias rurales para menores en el imaginario de sus impulsores Buenos Aires comienzos del siglo XX”, en *Historia de la Educación Anuario SAHE*, Vol. 1, núm. 1.

ZIMERMANN, Eduardo (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana.

ZÚÑIGA, Madeleine y GÁLVEZ, Modesto (2002), “Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política”, en FULLER, Norma (edits.), *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.

### **Fuentes citadas**

ALBERDI, Juan Bautista (1964), *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, Buenos Aires, Eudeba.

ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los territorios nacionales*. Capítulo III, Argentina, s/n.

ANTEQUEDA, Manuel (2004[1909]), “Breve exposición sobre las escuelas ruso-alemanas e israleíes nacionales (Ley Láinez) de la Provincia de Entre Ríos”, Buenos Aires, Mentruyt, en OSSANNA, Edgardo y LÓPEZ, María del Pilar, “Educar para argentinizar: una variante “cosmopolita”, en BIAGINI, Hugo Edgardo y ROIG, Arturo Andrés (dir.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX: identidad, utopía, integración (1900-1930)*, Buenos Aires, Biblos.

ARAMENDIA, Teodoro (1919), “Una escuela nacional entre los indígenas”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 37, núm. 562, Buenos Aires, Consejo de Educación, pp. 34-35.

ARGUEDAS, Alcides (1937[1909]), *Pueblo enfermo*, Santiago de Chile, Ercilla, 3ª edición.

ATIENZA y MEDRANO (1892), “Patronato y asistencia de la infancia”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 209, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

AYAGARRAGAY, Lucas (1896), *Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación*, Año 1896, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1897, t. I, pág. 765.

BAVIO, Ernesto (1886), “Las escuelas ambulantes en Villaguay”, en *La educación*, período quincenal, Año 1, núm. 1, Buenos Aires.

BAVIO, Ernesto, ZAPATA, C. P., UZÍN, F., HERRERA, M., LÓPEZ, B. y COHEN, M. (1908), “Las escuelas extranjeras en Entre Ríos. Un problema de alta política nacional”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 431, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 597-602.

\_\_\_\_\_ (1909), “Las escuelas extranjeras en Entre Ríos. El cosmopolitismo, la educación y el estado”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 433, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 3-44.

BERRA, Franciso, PENA, Carlos, URIEN, Carlos, RAMIREZ, Carlos y URIARTE Gregorio (1884), “Declaraciones del Congreso Pedagógico Internacional”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 59, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

BOAS, Franz (1964[1911]), *Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural*, [Título original: *The mind of primitive man tradition*], 1ª edición en castellano, Buenos Aires, Hachette/Del Solar.

- BRICCA DE ARRASTÍA, Juana (1920), “Se necesita una maestra”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 38, núm. 568, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- BUNGE, Augusto (1908), *Educación de los atrasados escolares: [correspondencia para El Monitor de la Educación Común]*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- BUNGE, Carlos Octavio (1903), *Nuestra América. Ensayo de psicología social*, Madrid, Espasa Calpe.
- \_\_\_\_\_ (1926), “Prólogo”, en INGENIEROS, José, *Nuestra América*, Madrid, Espasa Calpe.
- CANÉ, Miguel (1899), “Expulsión de los extranjeros” (apuntes), Buenos Aires, Imprenta Sarrailh, pp. 111-113.
- CANÉ, Miguel (1903) *Prosas ligeras*, Buenos Aires, Moen A. Editor.
- CEBALLOS, Juan, CASTRO, Javier, CALDERÓN, Eleodoro, QUIJANO, Baldomero, VERGARA, Carlos y CARREÑO, Dermidio, “Informe de los inspectores nacionales de Escuelas de la Provincia de Corrientes, Santa Fé, Salta, Catamarca, La Rioja y Mendoza”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 2, núm. 36, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- CONANT, Winifred (1914[1913]), “La educación de los hijos de los inmigrantes recién llegados”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 32, núm. 495 (texto original publicado en 1913 por el *Popular Educator*, noviembre, Boston).
- CONESA, Alejandro y ALSUA, Justo (1897), “La educación en el Chubut: informe del consejo escolar”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 17, núm. 288, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1888), “Noticias”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 9, núm. 134, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (1904), “Provincia de Buenos Aires: Diplomas de maestros expedidos por las autoridades extranjeras”, en *Monitor de la Educación Común*.
- \_\_\_\_\_ (1908), “Para los anormales: una escuela para niños anormales en Birmingham. La recolección. La cuidadora. El aspecto de las clases. La enseñanza y su resultado”, en *Monitor de la Educación Común* Año 28, núm. 426.
- \_\_\_\_\_ (1910), “Los descendientes de los Boers”, en *Monitor de la Educación Común* Año 29, núm. 445, Buenos Aires, pp. 159-185.
- \_\_\_\_\_ (1920), *Educación común en la capital provincias y territorios nacionales. Año*

1919: informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. Angel Gallardo, Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso y Cía.

\_\_\_\_\_ (1931), “La infancia desvalida. Encuesta realizada por el Museo Social Argentino, en *Monitor de la Educación Común*, Año 50, núm. 703, pp. 28-33.

\_\_\_\_\_ (1934), “La instrucción primaria en los territorios nacionales. Cincuentenario de la Ley 1420”.

COSTANZO, Gabriela (s/f): “La Ley de Residencia de 1902 y la Ley de Defensa Social de 1910”, en *Lo inadmisibile hecho historia*, núm. 26, Disponible en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/15.-Lo-inadmisibile-hecho-historia-N%C2%B026.pdf>, [Fecha de captura 4/2/2017].

DE LA FUENTE, Diego (1872), Primer Censo de Población de la República Argentina, Buenos Aires, El Porvenir.

DE VEDIA, Juan M. (1892), “Informe del Inspector Técnico Sr. Juan M. de Vedia: correspondiente a febrero de 1892”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 211, Buenos Aires, Consejo Escolar.

\_\_\_\_\_ (1902), “La protección de la infancia”, en *Monitor de la Educación Común*, Año XXII, t. XVIII, núm. 355, Consejo Nacional de Educación.

DECLARACIONES DEL CONGRESO PEDAGÓGICO INTERNACIONAL (1884), en *Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 59, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 609-618.

DEL VALLE, Aristóbulo, Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 19/8/1884.

DELFINO, Víctor (1924), “El problema de la raza”, en *La Semana Médica*, Año XXXI, núm. 38, Buenos Aires, septiembre.

\_\_\_\_\_ (1926), “La inmigración en la República Argentina”, en *La Semana Médica*, Año XXXIII, núm. 51, Buenos Aires, agosto.

DÍAZ, Raúl B. (1890), “Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales”, en *Monitor de la Educación Común*, pps. 815-840.

\_\_\_\_\_ (1890), “Informe del Inspector de Territorios y Colonias Señor Raúl B. Díaz: Buenos Aires, septiembre 15 de 1890”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 188, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

\_\_\_\_\_ (1891), “Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales: correspondiente al año de 1890”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm.

206, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

\_\_\_\_\_ (1895): “Informe del Inspector de los Territorios Nacionales sobre la educación en Santa Cruz, Chubut y Tierra del Fuego”, En *Monitor de la Educación Común*, Año 15, núm. 265. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 213-226).

\_\_\_\_\_ (1900), “Informe del inspector de territorios nacionales sobre su viaje al Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 21, núm. 30, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pág. 554.

\_\_\_\_\_ (1901), “Concepto del maestro y de las conferencias regionales”, Discurso pronunciado el 21 de octubre al inaugurar las Conferencias regionales de Santa Rosa de Toay, en *Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 443, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 388-393.

\_\_\_\_\_ (1905), “Los Maestros de los Territorios Federales. Su situación”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 25, núm. 388, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 756-763.

\_\_\_\_\_ (1908), “Viaje a los Estados Unidos de América”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 432, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 751-953.

\_\_\_\_\_ (1909), “Concepto del Maestro y de las Conferencias regionales”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 443, Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

\_\_\_\_\_ (1910), “El peligro de Congregación Salesiana. Consejo Nacional de Educación (Argentina)”, en *La Educación en los Territorios y colonias federales. Veinte años de inspector, 1890-1910*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, pp. 132-145.

\_\_\_\_\_ (1911), “La educación en los Territorios y Colonias Federales. Reuniones anuales de inspectores”, Buenos Aires, Establecimiento Gráfico Centenario.

DÍAZ, Raúl B., CIPOLLINI, Antonio, BOUDET, Celestino, GALLARDO, José María, VIVANCO, Ponciano, HELGUERA SÁNCHEZ, Aníbal y ZUBIAUR, José B. (1904), “La educación en el Territorio del Neuquén”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 24, núm. 379, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 1229-1241.

DÍAZ, Raúl B., DIEZ MORI, Salvador, GUTIÉRREZ, Juan María, CONESA, Alejandro y ALSUA, Justo (1897), “La educación en el Chubut: Informe del Consejo Escolar”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 17, núm. 288, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

DÍAZ, Raúl, GUTIÉRREZ, Juan M., LÓPEZ, Santiago (1902[1901]), “Informe del



Inspector de los territorios sobre las escuelas del Chaco y Formosa”, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

DÍAZ, Raúl, OLIVA, F. S., D'AUGERO, A., BLANCO, A. V., GOICOECHEA, J. F., RUIZ DÍAZ, S., SANJUEJO, C. E., DÓNOVAN, A., ZAMORA, M., PEREZ, C., DEL PINO, J. L., SENÉS, E. y MOIRAGHI, E. (1890), “Informe del Inspector de Colonias y Territorios Nacionales, D. Raúl B. Díaz”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 189, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

DIAZ, Raúl, VIVANCO, Ponciano, HELGUERA SÁNCHEZ, Aníbal, LOPEZ, Santiago y ZUBIAUR, José B. (1904), “Informe de la Inspección de escuelas de los territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 24, núm. 374, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

ELIZONDO, Marcelino, BALIÑO, Emilio, ROCHA, A., GORDILLO, Pedro A., REYES, J., AYALA, Juan, MONTERO DE CARVALLO, Lucas, PAGGI, Pedro, MUJICA, José A. y CORONA MARTINEZ, B. (1887), “Informe del Inspector Nacional de Escuelas de Corrientes”, 12 de mayo, en *Monitor de la Educación Común*, Año 8, núm. 116, Buenos Aires, Consejo Nacional de la Educación.

ESTRADA, José Manuel (1883), “El patriotismo. Discurso conmemorativo dirigido a los alumnos del Colegio Nacional, 22 de mayo de 1883, con motivo del aniversario de nuestra independencia”, en ESTRADA, José Manuel (1946), *Discursos*, Buenos Aires, Ediciones Estrada.

\_\_\_\_\_ (1883), “Discursos pronunciados por José Manuel Estrada (1862-1890)”, *Obras completas* (1905), t. XII, Buenos Aires, Cía Sudamericana de Billetes de Banco.

FERNÁNDEZ, Vicente (1917), “A la caza de analfabetos”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 35, núm. 535, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

GALLARDO, Ángel (1920), “La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales”, *Monitor de la Educación Común*, Año 38, núm. 569, reproducción de *Revista del Mundo*.

GALVEZ, Manuel (1913), *El solar de la raza*, Buenos Aires, Sociedad cooperativa Nosotros.

GARCÍA, Francisco y VIDAL, Juan (1894), “Protección a la infancia y adolescencia”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 13, núm. 254, Buenos Aires, Consejo

Nacional de Educación.

GUASTAVINO, Pedro (1896), *Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación*, Buenos Aires, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, t. I, pág. 811.

GUTIÉRREZ, José María (1999[1871]), citado por EUJENIÁN, Alejandro, “La cultura: público, autores y editores”, en *Nueva Historia Argentina*, t. 4, Buenos Aires, Sudamericana.

\_\_\_\_\_ (1902), “Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios”, 28 de febrero de 1903, *Monitor de la Educación Común*, Año XXIII, t. XVLLL, pp. 1150-1151.

HONORABLE CÁMARA DE SENADORES DE LA NACIÓN, “Diario de sesiones del Congreso Nacional (1904-1913) Sesiones Ordinarias”, Buenos Aires, Establecimiento tipográfico “El Comercio”.

IGLESIAS, Tristán (1901), “Chaco Austral”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 21, t. 342, pp 86, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

INGENIEROS, José (1946[1913]), *Sociología Argentina*, Buenos Aires, Losada.

\_\_\_\_\_ (1961[1915]), *La formación de una raza argentina*, en *Obras completas*, t. VI, Buenos Aires, Mar Océano.

LA GACETA, “De un educador olvidado”, 3/10/2015, nota de Carlos Paez de la Torre.

LA PRENSA, Editorial, 1/3/1878, Buenos Aires.

LA PRENSA, 31/07/1883, edición 4.119.

LAGOS, Bismark (1909), “Escuelas particulares: la orientación de su enseñanza. [Acuerdo del Consejo Nacional de Educación de 15 de septiembre 1908]”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 443, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

LANTENOIS, A. (1904) “Reglas para los jóvenes maestros” (fragmento), en *Monitor de la Educación Común*, Año 24, núm. 378, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

LARRAIN, Nicanor (1936[1883]), *[Viajes a la costa sud]*, en *Revista Argentina Austral*, núms. 91-93, Buenos Aires.

LEBON, Gustave (2005[1895]), *La psicología de las masas*, España, Morata.

LEGUIZAMON, Onésimo (1883[1882]) “Intervención en Congreso Pedagógico Internacional”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 3, núm. 47, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

LEY, F. (1889), “Educación”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 161, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 811-815.

LÓPEZ, R., ANTEQUEDA, Manuel, QUIJANO, B., LÓPEZ, R. CARREÑO y VERGARA, Carlos (1883), “Informe de los Inspectores de escuelas en las provincias de Salta, Tucumán, [La] Rioja y Mendoza”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 2, núm. 27, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

LÓPEZ, Ramón V. (1883), “Informe dirigido al Presidente de la Comisión Nacional de Educación, Dr. D. Benjamin Zorrilla”, en ANTEQUEDA, Manuel P., Inspector Nacional et al., “Informe de los Inspectores Nacionales de escuelas en las provincias de San Juan, Mendoza, Jujuy, Salta, San Luis, Tucumán y Corrientes, Buenos Aires, Consejo, en *Monitor de la Educación Común*, Año 2, núm. 39, pág. 249.

LOZANO, Nicolás (2009[1933]), “Educación y la doctrina constitucional en Anales de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social”, Año 1 (1), 10, Buenos Aires, en PALMA, Héctor y GÓMEZ DI VINCENZO, José, Disponible en <https://issuu.com/eajournal/docs/biotipologia-eugenesia-y-orden-social-argentina>, [Fecha de captura 11-3-2018].

LUCERO, Gregorio, DIAZ, Raúl, ZORRILLA, Benjamin, LÓPEZ, Santiago, REYNA, Pedro y GRANEL, Joaquín (1895), “Informe del Sub-Inspector Nacional de Escuelas de los Territorios sobre la visita a Misiones, Chaco y Formosa”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 15, núm. 265, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

MERCANTE, Víctor (1904), *Psicología de la aptitud matemática*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

MISTRAL, Gabriela (1978[1932]), “El tipo del indio americano”, en SCARPA, Roque (selección de prosas y prólogo), *Gabriela anda por el mundo*, Santiago de Chile, Andrés Bello.

MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN (1904), Año 24, núm. 375, Provincia de Buenos Aires: Diplomas de maestros expedidos por las autoridades extranjeras, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

MOORNE (1909), “Por la infancia mentalmente anormal”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 443, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

MORANDO, Héctor Perez (2003), “El cacique Orkeke”, en *Diario de Río Negro*, Disponible en [http://www.alconet.com.ar/varios/mitologia/patagonia/el\\_cacique\\_orkeke.html](http://www.alconet.com.ar/varios/mitologia/patagonia/el_cacique_orkeke.html), [Fecha de captura: 26/03/2017].

MOYANO, Cornelio (1920), “Decálogo pedagógico: Para todo director de escuela pública”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 39, núm. 575, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 139-145.

ORIOLA, Jorge (1937), “Los desalojos de Nahuelpan”, en Agencia Patagónica de Noticias (APP), Disponible en [http://www.appnoticias.com.ar/desarro\\_noti.php?cod=9790](http://www.appnoticias.com.ar/desarro_noti.php?cod=9790)[http://www.appnoticias.com.ar/desarro\\_noti.php?cod=9790](http://www.appnoticias.com.ar/desarro_noti.php?cod=9790) 16/01/2008.

OROÑO, Nicasio (1863), “Debate de un proyecto de su autoría”, 3/9/1863, DSCD, p. 147.

OSSANNA, Edgardo y LÓPEZ, María del Pilar (2004), “Educar para argentinizar: una variante cosmopolita”, en BIAGINI, Hugo y ROIG, Arturo (dirs.), *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*.

PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

PALACIOS, Alfredo (1904-1913), Diarios de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico “El Comercio”.

PALMA, Héctor (2005), *Gobernar es seleccionar. Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos*, Buenos Aires, Baudino.

PALMA, Héctor y GOMEZ DI VICENZO, Juan (2009), “Biotipología, eugenesia y orden social en la Argentina de 1930 a 1943”, en *EA Journal*, Vol. I, núm. 2, Diciembre, Disponible en: [www.ea-journal.com](http://www.ea-journal.com).

PELLEGRINI, Carlos (1941), “Sobre la instrucción pública”, t. III, en *Obras Completas*, Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora.

PICAREL, Julio (1919) “Criterio básico-práctico en la orientación de la enseñanza primaria”, ponencia presentada en el Segundo Congreso Americano del Niños, en *Monitor de la Educación Común*, Año 37, núm. 558, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

\_\_\_\_\_ (1925), “Por la infancia desvalida. En el día de la Patria”, en *Monitor de la*

*Educación Común*, Año 43, núm. 628, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.  
PODESTÁ, Manuel y CONI, Emilio (1892), “Patronato y asistencia de la infancia”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 11, núm. 209, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

PONCE, Pedro y FUNES, Luis (1906), “Territorios nacionales: cómo avanzan las primeras luces en el desierto austral”, en *Monitor de la Educación Común*, núm. 408, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 641-655.

POSSE, José (1882) “Congreso Pedagógico 4ta. Sección de Prórroga 7/03/1882”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 2, núm. 24, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 166-167.

PRIMER CENSO DE POBLACIÓN DE LA REPÚBLICA ARGENTINA (1872), Buenos Aires, Imprenta El Porvenir.

QUESADA, Ernesto (1881), “Revista bibliográfica”, en *Nueva Revista de Buenos Aires*, Buenos Aires, Librería e Imprenta de Mayo, pág. 325.

QUIÑONES, María Gabriela (s/f), “La enseñanza de la historia en las provincias y el problema de los textos escolares. El caso correntino, 1880-1930”, Disponible en <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2001/9-Educacion/D-009.pdf>, [Fecha de captura 13705/2017).

RAMOS MEJÍA, José María (1912), *Las multitudes argentinas*, Buenos Aires, J. Lajouane y Cía. Editores.

RAWSON, Guillermo (1877), “Estadística vital de la ciudad de Buenos Aires”, *La Nación*, Buenos Aires, pág. 94, en *Escritos y discursos del Dr. Guillermo Rawson*, Vol. 1, Buenos Aires, Compañía Sud americana de billetes de banco.

REDMAN, Elmer (1914), “Tipos de Maestras”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 33, núm. 504, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 369-373.

ROCA, Julio Argentino, *La Prensa*, 1/3/1878.

\_\_\_\_\_, Mensaje del Presidente de la Nación, 7/5/1885.

ROCA, Julio A. y VICTORICA, Benjamín, Mensaje del Poder Ejecutivo al enviar el proyecto de ley N°1470 del 19/8/1884.

ROJAS, Ricardo (1954[1910]), *El blasón de Plata. Meditaciones y evocaciones sobre el abolengo de los argentinos*, Buenos Aires, Losada.

RYAN, Ricardo (1930), *Bajo nuestro sol*, Buenos Aires, Estrada.

SALINAS, José (1910), “Provincias y territorios: Instalación de escuelas nacionales” en *Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 448, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 203-209.

SARMIENTO, Domingo F. (1844), artículo publicado en *El Progreso*, Chile, 27 de septiembre.

\_\_\_\_\_ (1970[1845]), *Civilización y barbarie: vida de Juan Facundo Quiroga y aspecto físico, costumbres y hábitos de la Argentina*, España, Bruguera.

\_\_\_\_\_ (1857), artículo publicado en *El Nacional*, 19 de mayo.

\_\_\_\_\_ (1879), artículo publicado en *El Nacional*, 8 de febrero.

\_\_\_\_\_ (1953[1883]), *Conflictos y armonía de las razas*, Vol II, póstumo, Vols. 37-38, Obras Completas, Buenos Aires, Luz del Día.

\_\_\_\_\_ (1915[1883]), *Conflicto y armonía de las razas en América*. Buenos Aires, La cultura argentina.

\_\_\_\_\_ (2009), “Cartas de los viajes”, en ROITENBURD, Silvia, *Antíteses*, Vol. 2, núm. 3, Jan.-Jun.

\_\_\_\_\_ (2010[1954]), “Las cartas de Catriel”, en *Obras completas de Sarmiento*, t. 41, Buenos Aires, Luz del Día, pág. 289, en FELDMAN, Hernán (2012), “Una retórica de la aprehensión: el patriciado argentino hacia fines del siglo XIX”, Emory University, IDES, 12 de noviembre 2010.

SARFIELD ESCOBAR, Manuel (dir.) (1887), “Maestros alemanes”, en *La educación: periódico quincenal*, Año 2, núm. 24, Buenos Aires, pp. 378-379.

SMILES, Samuel (1889), “La escuela no hace todo en la educación. Influencia del hogar”, en *Revista Pedagógica Argentina. Órgano de la Unión Normalista*, Año 2, núm. 13, en *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 25-26.

SOSA, Eduardo (1902), “Impresiones de un maestro de Neuquen”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 22, núm. 347, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

TAMAYO, Franz (1981[1910]), *Creación de la pedagogía nacional*, La Paz, Puerta del Sol.

THAMES ALDERETE, Eduardo (1901), “Las fiestas julias en Trelew”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 21, núm. 343, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

\_\_\_\_\_ (1903), “Viaje a la Pampa Central”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 23, núm. 359, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 1106-1112.

\_\_\_\_\_ (1909), *La escuela en el desierto*, Buenos Aires, Imprenta La Bonaerense.

UGARTE, Manuel (1911), *El porvenir de la América Latina a: la raza, la integridad territorial y moral, la organización interior*, Valencia, Sempere.

VALLE WILSON, Fernando y CAPOCCI, Adelia (1935), “Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales”, Biblioteca Enrique Banchs, Archivo Escuelas Láinez, en Biblioteca “J. V. González” del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

VASCONCELOS, José (1925), *La raza cósmica, Misión de la raza americana. Notas de viajes a la América del Sur*, 1ª ed., Madrid, Agencia Mundial de Librería.

VILLANUEVA, Francisco (1909), “Las nuevas escuelas en la Pampa Central”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 29, núm. 442, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

WALTHER, Alfredo (1919), “Alocución Patriótica”, en el *Monitor de la Educación*, Año 37, núm. 558, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

YRIGOYEN, Hipólito (2005[1921]), Diario de Apertura de Sesiones de la Honorable Cámara de Senadores de la Nación, 20/5, en LENTON, Diana, “De centauros a protegidos. La construcción del sujeto de la política indigenista Argentina desde los debates parlamentarios (1880-1970)”, Tesis doctoral, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pág. 255.

ZEBALLOS, Estanislao (1882), Debates de la Ley 1224, 9 de septiembre, pág. 207.

\_\_\_\_\_ (1984[1883]), *La región del trigo*, Madrid, Hyspamérica.

\_\_\_\_\_ (1887), Diario de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la Nación, t. II.

\_\_\_\_\_ (1901), “Escuelas populares”, en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, t. IX.

\_\_\_\_\_ (1912), “La nacionalidad”, discurso inaugural del curso intensivo sobre la materia en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 5 de abril, en *Revista de Derecho, Historia y Letras*, Año XIII, t. XXXIX, Buenos

Aires, pp. 296-297.

ZORRILLA, Benjamín, (1888), *Informe sobre el estado de la Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales*, Buenos Aires, Imprenta La Universidad.

\_\_\_\_\_ (1889), “Informe sobre el estado de la Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y Territorios Nacionales”, en *Monitor de la Educación Común*, Año XI, núm. 155, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 30-34.

ZUBIAUR, José (1887), “El mejoramiento de las escuelas rurales sería la obra más útil a que pudieran atender los gobiernos y filántropos”, en *La Educación Periódico Quincenal*, Año 2, núm. 24, en *Monitor de la Educación Común*, Año 9, núm, 134, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

\_\_\_\_\_ (1904), “Consejo Nacional de Educación”, en *Monitor de la Educación Común*, Año XXIV, núm. 378, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.

### **Libros de lectura**

BLANCO ALMAGRO, Jorge (1929), *El mundo que veo yo. Libro de lectura para cuarto grado*, Buenos Aires, Independencia, 3ª edición.

BLOMBERG, Héctor Pedro (1925), *El sembrador*, Buenos Aires, Estrada.

\_\_\_\_\_ (1926), *El surco*, Buenos Aires, Estrada.

\_\_\_\_\_ (1935[1925]), *Pensamiento*, Buenos Aires, Estrada.

BUNGE, Carlos Octavio (1910), *Nuestra patria: libro de lectura para educación nacional*, Buenos Aires, Estrada, 5ª edición.

FERREIRA, Andrés y SUAREZ, Eleodoro (1903[1896]), *El polígrafo argentino. Mosaico de escritura*, Buenos Aires, Ángel Estrada.

LÓPEZ DE NELSON, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Estrada.

\_\_\_\_\_ (1920), *Señorita Raquel. Tercer libro de lectura*, Buenos Aires, Coni Hermanos.

MARECA, José y CLERICE, Carlos (1897), *El primer libro de las niñas*, Buenos Aires, Pedro Igón.



PELLIZA, Mariano (1896[1891]), *El Argentino*, texto de lectura, Buenos Aires, Pedro Igón.

SCHMID, Piuma Delfina (1924), *Mi librito. Método ecléctico de enseñanza de la lectura y escritura simultáneas*, Buenos Aires, La Obra.

\_\_\_\_\_ (1926), *Bello y útil. Libro de lectura para segundo grado*. Buenos Aires, Estrada.

RYAN, Ricardo (1927), *Lecciones y recreos. Texto de lectura para primer grado*, Buenos Aires, Estrada, 12ª edición.

\_\_\_\_\_ (1930), *Bajo nuestro sol*, Buenos Aires, Estrada.

### **Marcos normativos**

Constitución Nacional de 1853.

Decreto presidencial (15/03/1902). Modificación del art. 12 de la Ley de Educación Común 1420. J. A. Roca (presidente), J. V. González (ministro de Instrucción Pública) en Linares, Cristina (2007).

Ley Lainez, la discusión por el mínimum “A cien años de la Ley 1420”, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Cultura.

Ley Orgánica de la Educación en la Provincia de Buenos Aires 1875.

Ley N° 817/1876.

Ley N° 8871, sobre elecciones nacionales (13/2/1902).

Ley N° 899/1912 Orgánica de Trabajo (8/12/1912).

Ley N° 1420.

Ley N° 4787 Lainez.

Ley N° 5291 de Trabajo de Mujeres y Menores (14/10/1907).

Ley N° 10903 Patronato de Menores (21/10/1919).

### **Imágenes**

Imagen N° 1: *En la plaza de ejercicios físicos*, en VIGNATI, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de

Educación, pág. 11.

Imagen N° 2: *Saltando en la cuerda*, en VIGNATI, Juan (31/7/1920), carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 11.

Imagen N° 3: *Trabajos de huerta y jardinería*, en VIGNATI, Juan (31/7/1920), Carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 14.

Imagen N° 4: *El personal docente en las horas del almuerzo*, en VIGNATI, Juan (31/7/1920), carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 28.

Imagen N° 5: *El personal de cocina y del comedor*, en VIGNATI, Juan (31/7/1920), carta dirigida al señor Rezzano, “Primera colonia de vacaciones para niños débiles”, *Monitor de la Educación Común*, Año 28, núm. 571, Buenos Aires, Consejo General de Educación, pág. 28.

Imagen N° 6: *Casa construida expresamente por el vecino aborigen Juan Llanquelen para cederla gratuitamente para el funcionamiento de la Escuela N° 69, Río Negro*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 107.

Imagen N° 7: *La cooperación de los vecindarios. Casa cedida para el funcionamiento de la escuela N° 159 de Sol de Mayo, Misiones*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 107.

Imagen N° 8: *Escuela N° 27 de Buen Lugar, Formosa. El vecino señor Francisco Gutiérrez cede su casa para la escuela*, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág.145.

Imagen N° 9: *Salida de los alumnos. Escuela N° 15, Cushamen*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 595, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág.126.

Imagen N° 10: *Pasando el río Curileuvú*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 85.

Imagen N° 11: *Pasando el río Nahueve*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n. pág. 85.

Imagen N° 12: *Asistencia escolar. Este niño atraviesa diariamente el río Cataneil pasando la maroma para asistir a la Escuela N° 88*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3.

Imagen N° 13: *Asistencia escolar. Niños que diariamente van a la en bote a la Escuela N° 99, Lote 25, Corpus (Misiones)*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, Capítulo 3, s/n., pág. 86.

Imagen N° 14: *Salida de los alumnos Escuela N° 17 de Cholila, Chubut*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 594, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires.

Imagen N° 15: *Salida de los alumnos de la escuela N° 18 de Colonia 16 de Octubre*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 594, pág. 44.

Imagen N° 16: *Escuela N° 17 de Cholila, Chubut. Ensillando*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 594, pág. 50.

Imagen N° 17: *Escuela de Guajlaina, Chubut*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 593, pág. 119.

Imagen N° 18: *La señora Celestina B. de Domínguez, 7 hijos y un “pensionista”*, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires. pág. 146.

Imagen N° 19: *La señora Albornoz, una hija y tres sobrinos “Pensionistas”*, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 146.

Imagen N° 20: *Cobres (Los Andes). Construcciones vecinas a la escuela para el alojamiento de los niños*, en ALEMANDRI, Próspero (1927[1926]), “Visita a la Sección XI. Información Nacional y Extranjera”, *Monitor de la Educación Común*, Año 46, núm. 650, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 142.

Imagen N° 21: *Caciques mocovíes de Formosa que pidieron escuelas para sus hijos*, en GALLARDO, Ángel, “La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales”, *Monitor*

de la Educación Común, 1920, Año 38, núm. 569, reproducción de *Revista del Mundo*, pág. 107.

Imagen N° 22: *Escuela Tres Horquetas*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 600, pág. 208.

Imagen N° 23: *Escuela N° 45, En el obraje de la Sucursal La Formosa, Formosa*, en “Por los Territorios Nacionales, Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 599.

Imagen N° 24: *Escuela 82. Villa Ángela*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 40, núm. 593, pág. 114.

Imagen N° 25: *Tribu de indios tobas en Clorinda, Río Pilcomayo*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 599.

Imagen N° 26: *Toldería de aborígenes en Saihueque*, en “Por los Territorios Nacionales. Escuelas y Panoramas”, *Monitor de la Educación Común*, 1922, Año 41, núm. 600, pág. 208.

Imagen N° 27: *Cómo viaja el Inspector... Atravesando los arenales*, en ALEMANDRI, Próspero, 1925, pág. 115.

Imagen N° 28: *Cómo viaja el Inspector. De Zapala a Chos Malal, Neuquén, atravesando el Agrío en la balsa*, en ALEMANDRI, Próspero (1925), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 126.

Imagen N° 29: *Cómo viaja el Inspector. En el Chubut, camino a Río Grande*, en ALEMANDRI, Próspero (1925), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 121.

Imagen N° 30: *Cómo viaja el Inspector. De Zapala a Chos Malal pernoctando en la orilla del río Neuquén*, en ALEMANDRI, Próspero (1925), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 118.

Imagen N° 31: *Festejo del Día de los Muertos por la Patria, Picún Leufú*, en ALEMANDRI, Próspero (1927), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 151.

Imagen N° 32: *Homenaje a los muertos por la Patria*, en ALEMANDRI, Próspero (1927), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 156.

Imagen N° 33: *Desfile de los alumnos ante el busto de los próceres. Escuela 21 de Apóstoles, Misiones. Día de los muertos por la Patria*, en ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 156.

Imagen N° 34: *El delantal en las escuelas rurales de Territorios*. Escuela N°115, Quemú Quemú, La Pampa ALEMANDRI, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 132.

Imagen N° 35: *Enseñanza patriótica. Escuela N° 7 de Cobres, Territorio de Andes*, en Alemandri, Próspero (1926), *La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales*, s/d, pág. 150.

Imagen N° 36: *Laguna Blanca. Grupo de alumnos cantando el himno nacional*, en GALLARDO, Ángel (1920), “La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales”, *Monitor de la Educación Común* Año 38, núm. 569, reproducción de *Revista del Mundo*.

Imagen N° 37: *Escuela N° 245* (1935), Biblioteca Enrique Banchs, Archivo Escuelas Láinez, Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales, en Biblioteca “J. V. González” del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

Imagen N° 38: *El mismo alumnado 8 meses después* (1935), Biblioteca Enrique Banchs, Archivo Escuelas Láinez, Historia de las Escuelas Láinez durante el siglo XX en provincias y territorios nacionales, en Biblioteca “J. V. González” del Instituto Bernasconi de la Capital Federal.

Imagen N° 39: *Campamento indio*, en PAIVA, Leoncio (1921) “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 208.

Imagen N° 40: *Choza india*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 209.

Imagen N° 41: *Vestimenta del indio*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 210.

Imagen N° 42: *Toldería pilagó*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 211.

Imagen N° 43: *Proyecto de internado indígena*, en PAIVA, Leoncio (1921), “Informe Anual de la Sección Octava de la Inspección de Territorios”, en *Monitor de la Educación Común*, Año 40, núm. 585, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, pág. 213.

Imagen N° 44: *Campaña del desierto*, en LÓPEZ DE NELSON, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra Tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires, Imprenta y Casa Editora Coni.

Imagen N° 45: *Escuela de indios en el Chaco*, en LÓPEZ DE NELSON, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra Tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni.

Imagen N° 46: *Vapor de inmigrantes, atracados a la Dársena Norte*, en LÓPEZ de Nelson, Ernestina (1912-1916 circa), *Nuestra Tierra. Cuarto libro de lectura*, Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora Coni.