
Cita recomendada: Assaneo, A. (2018) Frontera, Escuela e Identidad: la disputa territorial en la región del Nahuel Huapi a través de la educación. *Revista TEFROS*, Vol. 16, N° 1, enero-junio: 69-88.

Frontera, Escuela e Identidad: la disputa territorial en la región del Nahuel Huapi a través de la educación

Borders, School and Identity: Territorial dispute in Nahuel Huapi region via education

Agustín Assaneo

Instituto de Diversidad Cultural y Procesos de Cambio
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

Fecha de presentación: 08 de mayo de 2017

Fecha de aceptación: 18 de enero de 2018

RESUMEN

El siguiente artículo busca analizar cómo la agencia escolar se constituyó en un actor territorial relevante en el contexto de la expansión del Estado nacional en los Territorios del sur, durante la primera mitad del siglo XX. Se tomará como caso de análisis la propuesta de la escuela N° 150, fundada en el paraje de Villa Llanquin, cuya población era de origen mapuche. La llegada de Parques Nacionales implicó un cambio estructural para la región de Bariloche, a partir de la imposición de una lógica territorial elitista y excluyente. Con la ayuda del ejército y la influencia de Parques Nacionales se concretó la construcción del edificio escolar. La población del paraje reclamó que el Estado central se hiciera cargo de la educación de sus hijos. A través de la mirada de los inspectores escolares y los docentes, que encontramos en los libros históricos de la escuela, pretendemos analizar cómo la cuestión educativa tuvo un rol fundamental en la disputa de un modelo territorial “civilizado y estatal”.

PALABRAS CLAVE: Historia de la educación rural; territorios nacionales; Patagonia; frontera

Revista TEFROS es una Publicación del *Taller de Etnohistoria de la Frontera Sur*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Contacto: tefros_ar@yahoo.com.ar Página: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/tefros/index>



ABSTRACT

The following paper aims at analyzing how the school had a role as a territorial agent during the period of the central State expansion in Territorios Nacionales in the first half of the XX century. Considered a case of analysis, the project of the school N° 150, created in the town of Villa Llanquin inhabited by indigenous people, is studied in this article. With the assistance of the army and the influence of Parques Nacionales, the natives achieved the construction of the school premises and claimed on the central State for the education of their children. More specifically, we think about the way in which the arrival of Parques Nacionales in the zone caused a deep change in virtue of the imposition of a new selective and elitist territorial logic. By studying the scholar supervisors and teachers reports found in the historical books of the school, we expect to understand how the educational issue played the main role in the dispute about a "civilized and state" territorial model.

KEYWORDS: History of rural education; national territories; Patagonia; border

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo en Patagonia fue creado con la finalidad de “argentinizar” tanto los territorios como las poblaciones. Esto significó imponer la soberanía del Estado nacional mediante la enseñanza de las primeras letras, los símbolos patrios, y la religión católica en el sistema confesional. Entre los objetivos que el Estado sostuvo con la fundación de escuelas - que debe diferenciarse de la creación material de las mismas- se destacaron la formación ciudadana y nacional. Es decir, que fue central el sentido político de la inclusión a la ciudadanía argentina de aquellas poblaciones que no eran consideradas como tales.

Si bien esta discusión forma parte de una tradición historiográfica ya desarrollada, la creación, expansión y consolidación del sistema educativo patagónico tiene más para decir en cuanto a las funciones y espacios que ocupó la escuela, es decir, en cuanto al rol que jugó el sistema educativo como agente político-territorial. Sin embargo, a diferencia de las provincias y la capital, el sistema educativo en Patagonia estuvo pocas veces impulsado por la voluntad estatal -particularmente nacional- y respondió a una combinación compleja de las demandas de las comunidades y al accionar de la Iglesia, representada por la Congregación Salesiana.

Este artículo busca reflexionar sobre el lugar que tuvo la escuela como agente de

nacionalización a partir de sus prácticas territorializadoras y en particular el funcionamiento de la Aldea Escolar como modelo de organización espacial para la educación rural. Una primera hipótesis que queremos poner en juego es que la escuela representó un modelo social que entró en disputa con la forma de vida tradicional de los habitantes de los parajes rurales. Nos proponemos analizar algunos aspectos relevantes del proyecto educativo para la región en el periodo de 1934-1951, considerando que se enmarcó en un contexto de modernización excluyente para toda la región y que fue funcional con la territorialización de las políticas nacionales. La periodización responde a la inauguración de Parques Nacionales y la finalización del edificio definitivo en 1951.

Esta hipótesis necesita ser enmarcada dentro de la conformación de un proyecto territorial excluyente y nacionalista. El cual no prescindió de la institución escolar a la hora de ser pensada como dispositivo disciplinador que permitiera construir nacionalidad a través de un proceso de asimilación, basado en la enseñanza de un idioma y una cultura nacional que borrara las marcas de pertenencia étnica. Este “mandato civilizatorio” fue el centro ideológico de la ley 1.420, base legal para el sistema educativo nacional, que sirvió tanto para garantizar la demanda como la oferta de la educación. Por este motivo, el periodo estudiado resulta apropiado para analizar la expansión de la agencia estatal a partir de la educación como herramienta de argentinización de los Territorios Nacionales, desde una perspectiva que permita ver la construcción de este territorio como frontera, pensando que “...cualquier proyecto implica un conocimiento y una práctica, es decir, implica acciones y/o comportamientos que suponen la posesión de códigos, de sistemas sémicos. Es a través de éstos que se realizan las objetivaciones del espacio que son procesos sociales” (Raffestin, 2011, p. 102). Aun así, es necesario entender que la escuela formó parte de un entramado institucional más amplio donde también el ejército y Parques Nacionales fueron determinantes.

Una de las fuentes privilegiadas para este análisis son los libros de inspección. El análisis de estas fuentes permite develar “...la trama del orden simbólico, la construcción del imaginario colectivo acerca de la figura del funcionario, de la escuela y de la comunidad educativa” (Teobaldo, 2011, p. 25), así como diversos elementos propios del contexto de cada escuela en particular. En este caso, incorporo la lectura de libros de inspección pertenecientes a la Escuela N° 150 de Villa Llanquin. En el mismo se encuentran las instrucciones, impresiones, opiniones y directivas que los funcionarios que visitaron la escuela dejaron

asentadas de puño y letra.

Este paraje está ubicado en los márgenes del Río Limay, cercano a Bariloche, en la actual Provincia de Río Negro; lo tomaremos como caso para mostrar la construcción de un sistema escolar funcional con el proyecto político de la época. Sobre todo, en lo que respecta a la definición de un modelo de ocupación territorial que implicó la redefinición de la arquitectura, el comercio, el vínculo con el medio ambiente, el trabajo, las formas de educación, las instituciones civiles, entre otros cambios. Éstos formaban parte del proyecto estatal, pero desde la llegada de Parques Nacionales tomaron un nuevo impulso y redefinieron la región de Bariloche. De esta forma el proceso de incorporación de las poblaciones de parajes se dio en el marco de la institucionalización territorial de carácter nacionalista, como legitimador de las agencias mencionadas.

El objetivo de este trabajo es analizar la territorialidad de la escuela en la región del Nahuel Huapi como espacio de frontera. A partir del concepto de territorio buscamos entender cómo la escuela construyó e impuso un modelo civilizatorio anclado en la disputa sobre el ordenamiento del espacio, que se volvió un punto clave para alcanzar este objetivo. Se utiliza la idea de territorialización como un despliegue de estrategias por parte de diversos agentes, como lo fueron Parques Nacionales, el Ejército, el Consejo Nacional de Educación. De forma tal que es en este espacio donde entran en disputa distintas concepciones sobre las relaciones sociales y sobre las formas de habitar el territorio. En este sentido, la construcción territorial responde al accionar histórico y político de “...los grupos sociales que mantienen relaciones de producción o reproducción, de vecindad o parentesco, de hegemonía o supremacía; el concepto de territorio está inminentemente vinculado al de poder; la definición del territorio está mediada por las relaciones de poder...” (Benedetti, 2011, p. 66).

En relación al concepto anterior, es necesario ampliar la idea de frontera para entenderla como una construcción de territorialidad en espacios de disputas y negociación identitaria. Este proceso puede entenderse como sucesivas ampliaciones de las líneas de frontera que buscaron expandir los límites del país hacia el sur y hacia la cordillera. Sin embargo, lo territorios donde la soberanía se disputaba en términos culturales y civilizatorios con poblaciones originarias pueden ser considerados como la *frontera interna*, es decir, el límite de la “civilización”.

Analizaremos la problemática educativa en la construcción territorial patagónica y de sus

primeras jurisdicciones estatales: los Territorios Nacionales. En este sentido, comenzaremos por realizar algunas caracterizaciones propias de la Patagonia como “desierto” y “frontera”. Luego presentaré algunas características propias de la construcción del sistema educativo en el Territorio de Río Negro, para dar cuenta de aspectos comunes que son recurrentes a lo largo del período analizado. Por último, tomaré el caso de la Escuela N° 150 como forma particular de construcción de una experiencia educativa anclada en lo territorial.

2. LA PATAGONIA COMO “DESIERTO” y “FRONTERA”

El mal que aqueja a la República Argentina es su extensión, el desierto la rodea por todas partes y se le insinúa en las entrañas

Facundo

Sarmiento, D.F (1986, p. 23)

Si bien en el período que nos ocupa la representación de la Patagonia había cambiado desde el momento de la incorporación, el significante “desierto” -herencia y legado de Sarmiento- pesaba aún sobre ella. Dentro del imaginario de la generación del '80 un territorio deshabitado, hostil y posible de ser conquistado mediante la fuerza militar, con el fin de ser incorporado al resto del país para el desarrollo del modelo capitalista (Navarro Floria, 2002, p. 141). Junto con Chaco y Formosa, la Patagonia pasó a constituir los Territorios Nacionales, como forma administrativa que estableció una relación de tutela entre el Estado central y los habitantes (Ruffini, 2007). Según Navarro Floria, la forma de incorporación a partir de la idea de vacíos culturales imposibilitó la asimilación dentro de las nuevas formas administrativas a las poblaciones originarias de esos lugares (Navarro Floria, *op cit.*).

En este sentido, los que más tarde se convertirían en Territorios Nacionales tuvieron en común su consideración como “desierto”. Esta definición no se refería a una característica geográfica o topográfica, sino que era una concepción más compleja, que asigna características culturales a los habitantes de ese espacio mediante una operación de determinismo geográfico tal como planteaba D’Orbigny (Navarro Floria, 2000; Nicoletti, 2015). Sin embargo, la concepción de los territorios, que aún no habían sido conquistados por el gobierno central como “desierto”, fue una resignificación de la herencia sarmientina a partir de la necesidad de conquista de estos espacios. Si bien el sanjuanino pensaba en términos de vacío civilizatorio, y como consecuencia en un límite físico para el progreso, lo que determina

esta condición es el producto de ser habitado por poblaciones originarias:

¿Qué impresiones ha de dejar en el habitante de la República Argentina el simple acto de clavar los ojos en el horizonte y ver... No ver nada (...) ¿Qué hay más allá de lo que ve? ¡La soledad, el peligro, el salvaje, la muerte! (Sarmiento, 1986, p. 40)

La caracterización que hizo Sarmiento del “desierto” fue resignificada sobre el espacio patagónico y sentó las bases discursivas para la conquista y la ocupación. Puso a sus habitantes en un plano de completa desigualdad respecto de las poblaciones consideradas civilizadas y los rotuló con la etiqueta de “barbarie”. Esta fue una forma estereotipada en la que “...el paradigma cultural europeo-occidental asignó la categoría de “desierto” no a los territorios deshabitados ni estériles sino a los no apropiados ni trabajados según las pautas capitalistas” (Navarro Floria, 2002, p. 140). Sin embargo, es importante el proceso de resignificación producido en el último tramo del siglo XIX donde se pensó la posibilidad, en términos programáticos, de reconvertir esos “desiertos” en espacios asimilables a la “civilización” mediante la colonización.

El discurso científico que se construyó en torno a la “barbarie”, que se asignaba a los pueblos originarios, fundamentó la necesidad de su eliminación y fue sustento de las acciones en la campaña militar de conquista de la Patagonia de 1879-1884. De esta forma, la relación que se entabló entre ciencia y política fue funcional a la incorporación de las grandes extensiones patagónicas, al punto tal que fueron fetichizados como forma de justificar y fundamentar el despojo de la tierra y el sometimiento de sus habitantes (Navarro Floria, 2002).

La conquista de la Patagonia se constituyó por distintos mecanismos que acompañaron el proceso militar. Si bien éste fue una primera instancia para la búsqueda de la eliminación física de los pueblos originarios, los discursos políticos y científicos en torno a sus características establecieron las condiciones que antecedieron y legitimaron la conquista. La agencia estatal estuvo acompañada por la eclesiástica –representada por la Congregación Salesiana- que, en paralelo, desplegó estrategias de dominación de las poblaciones mediante escuelas y misiones. Por un lado, hacia la infancia indígena para quienes establecieron un sistema de educación y evangelización. Por el otro, la imposición de la conversión hacia los pueblos originarios, como forma de incorporarlos a la “civilización”.

En el contexto de administración del Estado Nacional en los Territorios fue fundamental la

iniciativa de los pobladores ante la necesidad de actuar por mano propia frente a cuestiones básicas como la construcción de caminos, puentes o escuelas (Bandieri, 2000). En otro sentido, las formas de colonización y dominio sobre el territorio tuvieron más que ver con la instalación de “presencias civilizadoras”, como la construcción del ferrocarril –en manos de empresas de capital británico- o del telégrafo que con una efectiva presencia territorial del Estado Central.

La vida política se caracterizó, sin embargo, por la presencia del Estado central como organismo de control y no como promotor de la vida social, espacio que fue llenado, en muchas ocasiones, con una participación activa de una parte de la sociedad civil. El concepto de *Vecinos Caracterizados* que retoman varios autores (Navarro Floria, 2004, p. 13; Teobaldo y García, 2002) refiere a esos grupos de pobladores que se hicieron cargo del ideal civilizatorio estatal y encararon tareas para materializar ese proyecto.

La relación de poder frente al Estado Nacional marcaba a la gobernación un lugar desdibujado, donde la capital delegaba “...funciones de escasa relevancia con la contrapartida de un férreo control centralizado de los actos ejecutivos” (Varela, 2015, p. 88). De esta forma, el ejercicio de la ciudadanía quedaba afectada a una suerte de *minoría de edad*, ya que los habitantes del Territorio quedaban bajo la tutela del gobierno central con plenitud de obligaciones, pero con un derecho a la participación política precario y con una baja captación de demandas de la sociedad (Ruffini, *op cit.*).

Si en el siglo XIX la Patagonia representaba una frontera entre el país civilizado y la barbarie, esta impresión se sostuvo y resignificó a lo largo del siglo XX para los territorios habitados por poblaciones originarias o inmigrantes “indeseados”. Es la materialización del desierto simbólico y su puesta en acto en el espacio geográfico donde las instituciones como la iglesia y la escuela resultaron agentes funcionales a la expansión estatal. En este caso, no sólo las poblaciones originarias fueron tomadas como una amenaza, sino que, para la zona cordillerana, también representó un peligro la población chilena y su movilidad hacia el este (Navarro Floria, 2008; Méndez, 2011, p. 199).

La región cordillerana se caracterizó por los movimientos poblacionales relacionados con actividades comerciales y migratorias (Méndez, *op cit.*), facilitado por las características geográficas de los pasos fronterizos. Incluso mucho después de las campañas militares, los movimientos de personas y bienes entre Chile y Argentina siguieron formando parte de la

vida cotidiana durante la primera mitad del siglo XX. Sin ir más lejos, la zona de San Carlos de Bariloche se estructuró a partir del comercio con el país vecino. Es decir, la frontera entre naciones era un espacio sumamente permeable, que mirado de forma regional comprendieron una unidad (Bandieri, *op cit.*). Esta vinculación se extendió hasta la década de 1930 y se caracterizó por el proceso de clausura de la frontera en clave nacionalista. En este contexto Parques Nacionales, para el caso del Nahuel Huapi, fundado en el año 1934, fue determinante para establecer nuevas condiciones institucionales, dentro de las cuales la escuela no estuvo ausente, tanto en el ámbito urbano como el rural.

Su primer director fue Exequiel Bustillo, un representante arquetípico de la oligarquía conservadora porteña que llevó adelante un proceso de modernización en diversos aspectos de la región con el objetivo de convertirla en un polo turístico internacional de elite. Navarro Floria analiza el proceso de materialización de este ideario –que fue plasmado en su el libro de Bustillo “El despertar de Bariloche”- en el marco de la construcción del parque nacional. Señala que el “...plan” o “proyecto” de Bustillo consistió en una serie de prácticas espaciales desplegadas tanto en el plano simbólico como en el material”, con el objetivo de argentinizar el territorio en el que se proyectaron modificaciones sustanciales. Para ello se centró en varios aspectos con distintos “...grados de visibilidad, pero todos ellos significativos: demográfico, arquitectónico, urbanístico, turístico, educativo, ideológico, memorístico- histórico, político, etc.” (Navarro Floria, 2008). Este proceso, que fortalece la adscripción al imaginario nacionalista, se encuentra muy presente en las acciones del gobierno de Parques Nacionales.

A través de la construcción de una materialidad como lo fueron los edificios del Centro Cívico, la Catedral, el Hotel Llao Llao, buscaron la construcción de un enclave modernizador, vinculando el adelanto con la “...pavimentación, el transporte, la hotelería, pero también con la transformación del hábitat rural y con nuevos emprendimientos económicos”. Junto a instituciones como el ejército y la gendarmería compartieron su mandato fundacional atados “...al anhelo de consolidar zonas de frontera, y buena parte de los emprendimientos modernizadores de los años treinta tendrían ese carácter estratégico” (*ibid.*).

En la década del '30 la región de Bariloche y alrededores fue el centro de un proceso de modernización, dentro del cual las poblaciones debieron adaptarse a una nueva territorialidad que disputaba una frontera externa, con Chile, y una frontera interna, con aquellos territorios que eran vistos como no argentinos, es decir, aquellos con presencia de poblaciones indígenas

que también eran consideradas por fuera de la nacionalidad argentina. En ambos casos se identificó a “grupos problema” que en zonas de frontera fueron objetivo prioritario de la educación (Lusetti y Mecozzi, 2017), y por lo tanto de las escuelas, que apoyándose —ahora sí— en un entramado institucional sólido tomaron como objetivo la nacionalización de estas poblaciones a partir del discurso de la alfabetización como camino para el desarrollo local.

3. LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO EDUCATIVO EN PATAGONIA NORTE

En el caso de Patagonia el sistema educativo no ha sido sólo producto de la iniciativa estatal, sino que también correspondió al accionar del ejército, los pobladores y la Congregación Salesiana. Los Salesianos tuvieron un rol central en la construcción del campo educativo patagónico, donde monopolizaron el subsistema de instrucción confesional.

La concepción de “desierto” que antes desarrollamos, fue una de las bases ideológicas del sistema educativo, que, si bien fue mutando, determinó una forma de entender al “otro” en términos culturales y geográficos (Navarro Floria, 2011). En el aspecto educativo: “Todos los políticos educadores de fines del S XIX y principios del XX fueron herederos del discurso sarmientino sobre el sujeto pedagógico” (Puiggrós, 1992). Tanto la formación docente como las legislaciones heredaron la idea del “otro subalterno” en términos de una “deficiencia natural” en el proceso educativo, transformando la diferencia en términos de deficiencia.

La instalación de escuelas en Patagonia, tanto en las zonas rurales como en las urbanas, respondió a una diversidad de criterios. La educación institucionalizada¹ fue la forma privilegiada para “argentinar” a las poblaciones a lo largo de los Territorios Nacionales. A través de esta vía se buscaba generar un sentimiento de pertenencia simbólica a la Nación, en el contexto de creación y expansión del Estado Nacional, cuya instrumentación se concretó a partir de la Ley 1.420 para la Capital y los Territorios Nacionales. Para esto fue necesaria la creación de un sistema de escuelas bajo un régimen jerárquico y burocrático a lo largo del territorio nacional. Sin embargo, no siempre fue a partir del esfuerzo y la inversión económica del Estado, sino que este proceso fue sostenido por actores provenientes de otras agencias.

En este contexto, la imposición de rituales de contenido nacional y religioso formó parte esencial de la currícula. La reverencia a la bandera nacional, el himno o la veneración del panteón de próceres fueron conocimientos que debían aprender los alumnos a lo largo del país, sin distinguir origen social, étnico o económico. A pesar del intento de secularización de la

Ley 1.420, la Congregación salesiana, aun respetando la currícula de esta ley y las directivas del Consejo Nacional de Educación, incorporó la enseñanza religiosa y compartió el ideal “civilizador” y “argentinizador” con el Estado Central.

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

La escuela fue una forma efectiva de penetración de la agencia estatal en pueblos y parajes, y el personal docente, en reiteradas ocasiones, se encargaba de tareas vinculadas al gobierno y al ordenamiento territorial. Un inspector influyente para la Pagonia, Ratier² señalaba su preocupación en uno de los informes que realiza refiriéndose a las dificultades de la escuela frente a las grandes distancias y al aislamiento espacial:

Nos hallamos en nuestro país con un vasto sector social, que geopolíticamente vive sumergido en su capacidad para vivir, sin que ni siquiera la escuela primaria pueda atraerlos a su ámbito benéfico. En esos espacios inmensos de nuestras tierras americanas, que la población dispersa yace telúricamente quieta, en ese cierto fatalismo de quienes poco o nada esperan de la acción estatal, municipal o privada, en cuanto a su mejoramiento cultural. (Ratier, 1960, p. 44)

Dentro de la organización del campo educativo patagónico, la figura del inspector representó el nexo entre el poder ejecutivo nacional con las en los confines del país, en muchos casos el único puente entre escuela y Estado. Sus tareas se relacionaban con el control del cumplimiento de las normativas vigentes y la correcta aplicación de los planes de estudio. Estas instrucciones, que muchas veces excedían lo escolar, fueron directivas para modificar también el espacio periescolar (Teobaldo, 2011), así como también permiten apreciar los diferentes matices individuales. Con esto me refiero a formas de intervención por parte de los docentes o funcionarios para modificar aspectos del territorio educativo a partir de una idea de

“civilización” a la cual adscribieron, en términos generales con aportes personales que matizaron el concepto.

Esto dio lugar a que la instrucción escolar buscara tener un efecto multiplicador sobre las poblaciones y sobre sus costumbres de vida. Por ejemplo, en la reunión de Inspectores celebrada en 1908 se decidió, significativamente, que debía ser una prioridad la creación de escuelas en las zonas limítrofes del país como forma de defensa de la soberanía (*ibid.*, p. 109).

4. EL CASO DE VILLA LLANQUIN

La Escuela N° 150 se fundó en el territorio de Río Negro hacia el año 1941. Ubicado en la margen rionegrina del Limay a unos 15 km de su nacimiento, este pueblo estaba habitado por familias de origen mapuche que fueron relocalizados luego de la conquista militar de la Patagonia. El caso de los Llanquin es un ejemplo del proceso de desplazamiento y redistribución de la población indígena que tuvo lugar hacia finales del siglo XIX producto de políticas de asimilación y poblamiento de las zonas de frontera como fue la Ley de Premios (Delrio, 2005). Era habitual que se entregaran bonos de tierras a quienes habían participado de una u otra forma en la campaña militar; por ello el poblado lleva el nombre de Ignacio Llanquin, quien se estableció en la zona junto a su familia hacia la década de 1890, luego de haber participado como baqueano del Gral. Villegas.

Esta familia tuvo una importante capacidad de participación y decisión política y social, al punto de que el paraje lleva su nombre –inicialmente se lo conocía como Costa del Limay– debido a que donaron las tierras para el emplazamiento de la escuela cuyas características respondieron tanto a la configuración del paraje como a la organización del sistema educativo en el Territorio.

Manuel Llanquin, hijo de Ignacio, el encargado de negociar con los comerciantes de Bariloche, sobre todo con Jones (dueño del almacén de ramos generales), fue quien estableció vínculo con el mayor Napoleón Irusta. Este militar fue quien puso a la agrupación militar de Bariloche -de la cual estaba a cargo- a disposición del poblado para ayudar con la construcción de la escuela. Tuvo un importante rol en las políticas territoriales de Parques Nacionales, sobre todo a partir del año 1945 cuando fue nombrado administrador general de esa institución.

En este lugar, las demandas y la acción correspondiente a la creación de la escuela pública

provinieron de la comunidad indígena, quienes solicitaron al Estado la intervención para sostener el establecimiento. Tal como narra el Inspector Juan Giménez Medina, primer inspector escolar en visitar la escuela, en el Libro Histórico: “...la escuela fue instalada en el lugar a solicitud de ellos (los indígenas) y por su empeñosa gestión”. Finalmente se concretó el pedido de los pobladores al Estado y en el año 1941 se fundó la Escuela N° 150. Como se puede ver, este procedimiento recreó una forma habitual de instalación de escuelas en Patagonia, donde las comunidades solicitaban al Estado que se haga cargo de ciertas funciones y se asumía el “mandato civilizador”, sin importar su origen indígena o inmigrante.

Las visitas de inspectores escolares a Villa Llanquin sucedían acorde a los parámetros que marcaba la Ley 1.420, dos veces por año. Cada vez que lo hacían dejaban una serie de indicaciones sobre cómo debía organizarse la escuela y el trabajo de los docentes a partir de la evaluación que realizaban. Una primera lectura de sus testimonios muestra una evaluación positiva de la tarea de los docentes, donde se solía destacar su gran predisposición y capacidad para el trabajo que hacían, y una desconfianza generalizada hacia las capacidades de los pobladores, a quienes solían calificar con términos despectivos, tanto a los alumnos como a sus familias: “Pobres que no pueden dar a sus hijos lo necesario para la escuela”, “niños silenciosos que temen reír o cantar”, “apáticos”. Son frases que aluden tanto a pobladores como a la infancia escolarizada.

Para estos funcionarios la escuela tenía la tarea de desarrollar y “nacionalizar” el paraje. En sus escritos no dejan lugar a dudas de que los problemas de la zona se resolverían en torno a la “civilización”. Como señala el inspector Ratier: “Mucho necesitan estos indígenas del ejemplo de la escuela (...) pues su índice de vida es bajo tanto en lo económico, social como cultural” (Libro de Inspección de la Escuela N° 150). En este sentido, los problemas excedían lo escolar o, al menos, la preocupación de los inspectores era cómo mejorar las condiciones materiales de vida de la población mediante la educación. Juan Medina, el primer inspector en dejar registro en el Libro de Inspección, armó un cuadro de situación donde describía la forma de vida del lugar y la forma de vida de los pobladores:

Los pobladores son aborígenes en su gran mayoría. Radicados desde hace varias generaciones tienen en él sus pequeños hatos de cabras y ovejas (...) No son dueños de las tierras que pueblan hace tantos años. La seguridad de vida en el lugar es relativa. Están expuestos a un desalojo imprevisto por venta o cesión de esas tierras (...) Viven anhelando un futuro mejor para sus hijos un mejor pasar y quieren instruirlos a toda costa.

(Libro de inspección, Escuela N° 150, 1941, p. 23)

El inspector daba cuenta de la disputa por el acceso a la tierra en el paraje, y ponía a la población en un lugar de indefensión e incertidumbre. Durante el periodo hay documentados casos de este proceso donde participaban la gendarmería o el ejército, ejecutores de los desalojos (Cano, Méndez y Pérez, 2015), en el contexto del crecimiento de las grandes estancias de la región de Bariloche como El Cóndor o Pilpilcura y la expulsión de pobladores de esas zonas. En la década previa a la fundación de la escuela, como consecuencia de la crisis del '30, los desalojos se acentuaron. Los pobladores indígenas fueron los principales damnificados de este proceso, lo que podría dar cuenta de la necesidad de asociarse en un reclamo conjunto como forma de defensa mostrando su pertenencia a la nación argentina a través de la construcción de la escuela.

Para estos inspectores ser indígena no es sólo un dato de pertenencia étnica, como demuestran los testimonios, sino que era una forma de ubicar a los alumnos dentro de una jerarquía cultural y pedagógica, que incluso se deslizaba a explicaciones biologicistas que tomaban el desarrollo intelectual como un rasgo genético de ciertas poblaciones y caracterizan como deficiente la diferencia. La pertenencia a un pueblo indígena no resultaba libre de prejuicios y estereotipo; como señalaban muchos de los inspectores, existían características negativas que asociaban el ser aborígen a una condición que ponía en un plano de homogénea desigualdad a los educandos y sus familias. Era frecuente este tipo de referencias, donde los inspectores parecían haberse sorprendido con los resultados del proceso educativo sobre lo que: “...noto en los mismos ilustraciones interesantes que reflejan dedicación y gusto artístico a pesar de ser muchos de ellos aborígenes” (Libro de Inspección, Escuela N° 150).

Sin embargo, es necesario matizar entre estos inspectores a aquellos que, como Ratier, veían a estos estudiantes como pasibles de educarse: “...El indio o el criollo son accesibles a una recuperación educativa (...) que será el regreso del hombre autóctono a sus lares, en una asimilación moderna que lo transformará en algo positivo” (Ratier, *op cit.*, p. 46). Esta es una profunda contradicción que muestra el modelo educativo civilizador que tratamos de mostrar hasta el momento: se proponía *argentinar* y *civilizar* a aquellos que consideraba como *insalvables*.

La escuela se constituyó como referencia de la “civilización” en cuanto presencia material. Su instalación en un paraje era una alteración del paisaje en clave civilizatoria, que para el

caso de Llanquin preveía la construcción del paraje circundante, siendo el edificio escolar el centro de la urbanización proyectada. La propuesta preveía, entre otras cuestiones, la construcción de casas -para las familias de los estudiantes- con “modelo regional”, que debían ser imitados por las familias en sus propios hogares o el trazado de caminos en el paraje. También fue insistente el pedido de los inspectores para instalar cercos y alambrados que permitieran el desarrollo de actividades hortícolas y que delimitasen la propiedad privada de la comunal. Estos cambios a nivel de paisaje, implicaron la adaptación del paraje a un modelo de urbanidad que era considerada como aceptable en contraposición a lo que despectivamente se mencionaba como “las tolderías” o “los ranchitos”, en referencia a las formas de construcción de muchos pobladores.

Sobre la base de este modelo los inspectores se encargaron de determinar la currícula para esta escuela con el acento en dos características: “la adaptación regional” y la enseñanza práctica. Esta propuesta fue, seguramente, una respuesta a dos problemas diferentes con una intersección común: la supuesta incapacidad de los alumnos y la necesidad de educar “civilizadamente” en torno a la productividad agrícola pastoril del territorio, en consonancia con su entorno y como forma de erradicar la supuesta movilidad de los pueblos originarios. La forma de enseñanza debía tener llegada tanto a las estudiantes como a las familias y debía poder crear nuevas formas de producir y reproducirse en el lugar que habitaban. Por ejemplo, el inspector García Grossman es uno de los tantos que insiste en que se realice el alambrado de la escuela para que los animales no circulen en el espacio de cultivos. Este aspecto no es novedoso del caso del Llanquin. Como ya exploró Nicoletti para la educación evangelizadora de la Congregación Salesiana, el intento de la educación *civilizadora* implicaba “...en el aspecto individual el vestirse, dormir en camas, etc.; en el aspecto familiar, el tener vivienda y familia monogámica; en el aspecto laboral, el aprender un oficio y administrar los bienes propios...” (Nicoletti, 2008, p. 104).

Otro de los puntos fundamentales que planteaba el proyecto de creación de la escuela, tal como figura en su acta de creación, era la entrega de parcelas y casas a los pobladores que se fuesen a asentar en los terrenos pertenecientes a la escuela. Se preveía la construcción de casas habitacionales para evitar lo que se diagnosticaba como una de las grandes dificultades de la Patagonia: la insalvable distancia y el prejuicio de un nomadismo arcaico que los funcionarios no lograban relacionar con la transhumancia y las etapas de veranada e invernada

de la cría de ganado de las localidades de estos parajes. Estas familias debían enviar a sus hijos e hijas a la escuela y mientras transcurriese ese tiempo podían ocupar las casas que el Estado habría de construir, según la resolución del expediente 4707/R/942, un total de “37 casas habitacionales al estilo regional” (Libro Histórico de la Escuela N° 150, p. 41) con tres habitaciones y dependencia sanitaria. Como señalamos anteriormente, la misma arquitectura de estas casas determinaba una forma de vida que en muchos casos difería de la forma habitual de los pobladores. También preveía las producciones hortícolas para eliminar esas otras maneras de subsistencia. De esta forma se podría eliminar la práctica del pastoreo, que era una de las formas tradicionales de subsistencia de las familias, y podía ser reemplazada por la agricultura como práctica económica vinculada al asentamiento permanente en un lugar fijo, un signo “civilizatorio” por excelencia. Este modelo escolar recibió el nombre de Aldea Escolar y fue implementado en algunos pocos parajes de los Territorios Nacionales.

5. A MODO DE CIERRE: TIERRA, TERRITORIO Y ESCUELA

El objetivo de este trabajo fue poder establecer la forma en que la escuela como institución “civilizadora” buscó transformar el territorio a partir de modificar las relaciones sociales, tomando como caso el modelo de la “Aldea Escolar” de Villa Llanquin. La educación en los Territorios Nacionales no se limitó sólo a la alfabetización y la enseñanza de la *historia* o la *geografía patria*, sino que fue una instancia de promoción de un modelo económico, social y de vida que implicó una determinada forma de trabajar y de habitar. En estos modelos también se incluyeron dentro de los programas la enseñanza de hábitos de la lógica capitalista, como la instalación de una caja de ahorro postal, práctica muy común dentro de las escuelas del país, que en este caso era acompañado por las instrucciones de los inspectores para que se hiciera efectivo el uso.

En todo momento la Escuela N° 150 mostró, a través de la palabra de docentes e inspectores, la fuerte vocación del mandato de argentinizar el territorio. Uno de los funcionarios refiere que el maestro a cargo en el año 1952 “...está dando vida y fortaleza a la escuela, procurando afianzarla como baluarte de nacionalidad. Su lucha es difícil. El factor humano, todos con características propias del aborígen, exige mucho esfuerzo para conformarlo...”. En este sentido, la vigencia de la disputa por la nacionalización de los territorios fue extenso y denso en sus sentidos. Una aproximación a una idea de territorio

coincidiría con entender la construcción de largo plazo que resultaba de la disputa de soberanía:

El sentido moderno de territorio se encuentra estrechamente vinculado con el concepto legal de soberanía, el cual implica la existencia de una autoridad final en una comunidad política. A su vez, esto significa que el territorio y las estrategias que son usadas para su control –diferentes formas de territorialidad- son dos caras de la misma moneda. (Paasi, 2007, p. 2)³

A fin de cuentas, como señala Quijada, se trataba de pasar a una dominación efectiva (2002, p. 110) de un territorio considerado como propio por derecho de conquista, pero que sólo se demostraba en los papeles.

De esta forma la cuestión de la identidad sigue siendo crucial para entender cómo el rol de la escuela en cuanto a la *argentinización* como forma de acceso a la ciudadanía no ha sido sólo un proceso de instrucción sino que también fue una forma de dominación y homogeneización –al menos para el caso de las poblaciones indígenas-. Así también la cita del inspector permite entrever, en aquello que llama las “características propias del aborígen”, y les atribuye una dificultad para los docentes, lo que haya sido una resistencia al cambio por parte de las poblaciones escolares.

La disputa por las formas de habitar se expresó a través de la educación como la imposición de una manera de vivir “civilizada”, que implicó la enseñanza de una lógica estatal capitalista y occidental, con un sistema de valores basados en la propiedad privada, el ahorro, la vivienda fija, el nacionalismo y, en algunos periodos, la religión católica. Así como también solucionar aquellos “males” que le atribuían al territorio como el despoblamiento y el aislamiento. Es decir, hay ciertas características que son inaceptables para la escuela y sus actores que se buscaron solucionar mediante el reemplazo de las formas de vida propias de la población originaria. Esto hubiera sido imposible sin el consentimiento de parte de esta población que adoptó y se adaptó al mandato “civilizador”. Sin embargo, quizá haya sido, como señala Roulet, un choque entre modelos territoriales de difícil conciliación:

“El problema de la tierra es en realidad, para los pueblos indígenas, el problema del territorio. Que no es una mera extensión de suelo equivalente a otra de idénticas dimensiones. Esta concepción de territorio suele chocar con el ordenamiento jurídico estatal, (...) y que las prioridades estatales tienen primacía sobre los intereses de particulares y de grupos.” (Roulet, 2008, p. 8)

La construcción de la escuela, así como el modelo civilizatorio que se buscó imponer, pusieron en disputa formas de vida contrapuestas, pero que no puede entenderse por fuera de la voluntad de los pobladores de buscar cierta protección estatal frente a sus condiciones de vida. Sin embargo, en ningún momento, según lo que podemos leer en la mirada de los inspectores y los docentes, se vio a los alumnos y a sus familias como iguales, sino que, a lo largo del periodo estudiado, permaneció una distancia insalvable en términos de pertenencia a la ciudadanía argentina.

Si bien la agencia escolar depositó sus esfuerzos en un optimismo pedagógico marcado, no hay indicios que den cuenta del reconocimiento de este territorio como “argentino y civilizado”, sino que persiste una mirada peyorativa sobre los estudiantes mientras que la evaluación del trabajo docente es muy positiva. Hay una asociación sostenida en el tiempo entre la condición indígena y la condición de “atraso social”, que se entendía contraria a la mirada de una Argentina pujante y en constante desarrollo. Por ejemplo, en una visita del año 1955 el inspector Ronchetti sentencia que “...ninguna de las secciones de grados tiene la graduación mental (sic) que corresponde, pero en todos hay un significativo esfuerzo del maestro por imponer normas y hábitos de urbanidad, conducta...” (Libro de Inspección, p. 105). Esta lógica permite entender, al menos desde la mirada escolar, cómo la frontera se construye en un espacio de colonización cultural, donde se busca eliminar la forma de vida originaria, pero sin que este proyecto pueda ser concretado, es decir, es una continua reconstrucción. En la región de Bariloche, que había iniciado un proceso de modernización que excluía y relegaba selectivamente a inmigrantes chilenos y poblaciones originarias, las zonas rurales representaron el espacio del “insalvable desierto”, reeditando -una vez más- lógicas decimonónicas sarmientinas.

NOTAS

¹ Con Educación Institucionalizada quiero dar lugar a una idea particular de educación que es adquirida en el contexto escolar. En este sentido hay muchas otras formas de transmisión de saberes socialmente validados que en este caso no son tenidas en cuenta por no encontrarse dentro de un sistema escolar.

² Horacio Ratier fue un inspector viajero y uno de los principales impulsores del proyecto de la Aldea Escolar en Villa Llanquin, mencionado en el apartado 4.

³ Traducción propia. Texto original: “The modern meaning of territory is closely related to the legal concept of

sovereignty which implies that there is one final authority in a political community. This also means that the territory and the strategies that are used in the control of the territories –different forms of territoriality- are two sides of the same coin”.

FUENTES HISTÓRICAS

Inéditas

- Archivo Institucional de la Escuela N° 245. Villa Llanquin, Provincia de Río Negro.
 - Libro de Inspección de la Escuela N° 150.
 - Libro Histórico de la Escuela N° 150.

Editadas

Sarmiento, D. (1986). *Facundo*. Buenos Aires, Argentina: Biblioteca Ayacucho.

Monitor de la Educación Común.

Ratier, H. (1960). Aldeas Escolares. *Monitor de la Educación Común* (pp. 44-47). Recuperado de:
http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99483/Monitor_11920.pdf?sequence=1

Pagano, O. (2004). *Adalberto T. Pagano, una pasión rionegrina*. General Roca, Argentina: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bandieri, S. (2000). Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia. Lobato, M. (dir.), *Nueva Historia Argentina: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*, (Vol. 5), (pp. 119-178). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.

Benedetti, A. (2011). *Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía*. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras.

Cano, N., Méndez, M. y Pérez, P. (2015). Entre el Limay y la ruta 23: los parajes del oeste del Pichileufu. Comisión Investigadora para el Relevamiento de Transferencias de Tierras Rurales en el ámbito de la Provincia de Río Negro (Ley 4744). Informe Final 2012-2015.

Delrio, W. M. (2010). *Memorias de expropiación: Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.

Lusetti, L. y Mecozzi, C. (2017). Las escuelas en la dinámica político-cultural de los espacios de frontera. S. Bandieri y S. Fernández (coords.), *La historia argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas*, (Tomo 2), (pp. 105-130). Buenos

Aires, Argentina: Teseo.

Méndez, L. (2011). *Estado, frontera y turismo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Navarro Floria, P. (2000). La Patagonia como innovación: imágenes científicas y concreciones políticas 1779-1889. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 69(53). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-53.htm>

Navarro Floria, P. (2002). El desierto y la cuestión del territorio en el discurso político argentino sobre la frontera Sur. *Revista complutense de historia americana*, 28, 139-168.

Navarro Floria, P. (2004). La nacionalización fallida de la Patagonia: los territorios nacionales 1862-1904. *Pueblos y Fronteras* (3), 12-21.

Navarro Floria, Pedro. (2008). El proceso de construcción social de la región del Nahuel Huapi en la práctica simbólica y material de Exequiel Bustillo (1934-1944). *Revista Pilquen*, (10). Recuperado de:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232008000100003&lng=es&tlng=es.

Navarro Floria, P. (2011). Territorios Marginales: Los desiertos inventados Latinoamericanos. Representaciones controvertidas, fragmentadas y resignificadas. En Barajas, D. T. (coord.), *Los Desiertos En La Historia De América: Una Mirada Multidisciplinaria* (pp. 208-228). México: Instituto De Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo.

Nicoletti, M. (2016). *Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia norte de los Territorios Nacionales: la Congregación Salesiana y las Escuelas del Estado (1880-1950)*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona Edicions.

Nicoletti, M. (2015). *Misionar en la Patagonia: la figura de Ceferino Namuncurá*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Nicoletti, M. (2008). *Indígenas y misioneros en la Patagonia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Continente.

Paasi, A. (2003). Territory. Agnew, John, Mitchell, Katharyne & Gerard Toal (ed.). *A Companion to Political Geography*, (pp. 109-122). Oxford: Blackwell.

Puiggrós, A. (1992). *Historia de la Educación argentina: Sujetos, pedagogía y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino* (Vol. I). Buenos Aires, Argentina: Galerna.

Quijada, M. (2002). Repensando la Frontera Sur argentina: concepto, contenido,

continuidades y discontinuidades de una realidad espacial y étnica (Siglos XVIII-XIX).

Revista de Indias, LXII (224), 103-142.

Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. Zamora, México: El Colegio de Michoacán.

Roulet, F. (2008). Prólogo. Navarro Floria, P. y Nicoletti, M. A. (autores), *Los que llegaron primero, Historia indígena del Sur argentino* (pp. 4-10). Buenos Aires: Deauno Documenta.

Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*. Bernal, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Teobaldo M. y García, A. (2002). *Actores y Escuelas, una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Multimedial.

Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector!* Córdoba, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Varela, T. (2015). *Estado y Territorios Nacionales. Relaciones, tensiones y conflictos en la sociedad y la política rionegrina (1916-1943)*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Zaidenweg, C. (2016). *Amar la Patria*. Rosario, Argentina: Prohistoria.