

Educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina. 1911-1936)*

**Teresa Laura Artieda, Yamila Liva,
Victoria Soledad Almiron y Anabel Nazar**

Universidad Nacional del Nordeste en Argentina

RESUMEN

En este artículo abordamos la educación para la infancia indígena en la reducción Napalpí (Chaco, Argentina) entre 1911 y 1936, donde se implementó el primer plan del Estado nacional para el encierro y disciplinamiento de los indígenas sometidos, miembros de los pueblos qom, moqoit y shinpi', en un escenario altamente conflictivo de campañas militares del Estado nacional por el control territorial y político de los dominios indígenas, la expansión del capitalismo y la proletarización de esas poblaciones.

Analizamos el proyecto de escolarización de la infancia indígena de la reducción, presentamos algunas notas sobre su devenir en las tres primeras décadas del siglo XX y las concepciones sobre esa infancia y los modos de educar atribuidos a los indígenas.

El trabajo se inscribe en la historia social de la educación, antropología e historia regional y profundiza indagaciones previas de nuestra autoría. El corpus de fuentes se compone de normativas, informes de funcionarios estatales y memorias de organismos nacionales.

Palabras clave: Chaco argentino, capitalismo y grupos indígenas, reducción estatal, escolarización, infancia qom y moqoit.

* Proyecto PICT-O 2011-0224-UNNE-FONCyT (dirigido por T. L. Artieda y R. P. Spregelburd).

Education for indigenous childhood at the Indigenous Reservation Napalpí (Chaco, Argentina. 1911-1936)

ABSTRACT

On this article we approach the education for indigenous childhood at the Indigenous Reservation Napalpí (Chaco, Argentina) between 1911 and 1936, where the first plan of the national State for the confinement and discipline of the subjected natives, members of the Qom, Moqoit, Shinpi' peoples, was implemented in a highly conflicting scenario of military campaigns of the national State for controlling the territorial and political indigenous domains of the territory, the expansion of capitalism and the progressive proletarian condition of those populations in the regional farms. We analyze the schooling project for the indigenous childhood in the Reservation, we present some notes on its development during the first three decades of the twentieth century and the conceptions on childhood and the educating forms attributed to the indigenous populations.

This work is registered on the social history of education, it deepens previous inquiries of our authorship and it integrates anthropological and regional history researches. Our corpus of data is based in state's legislations, civil servants reports and national organizations memoirs.

Keywords: Argentinian Chaco, Capitalism and indigenous groups, History of Education, Schooling, Qom and Moqoit childhood.

PRESENTACIÓN

En este artículo nos circunscribimos a la reducción Napalpí, fundada en 1911 en el Territorio Nacional del Chaco, donde se implementó el primer plan del Estado nacional para el encierro y disciplinamiento de miembros de los pueblos qom, moqoit y shinpi⁷. Presentamos en primer lugar una descripción del contexto político y económico de la región en relación con el denominado «problema indígena»¹ y los debates sobre las vías de integración a la sociedad nacional, destacando el rol asignado a la educación. Posteriormente analizamos el proyecto de escolarización para la infancia en la reducción y las concepciones sustentadas sobre esa infancia. Por último, nos ocupamos de presentar algunas notas sobre el devenir de la escolarización en las tres primeras décadas del siglo XX.

El corpus de fuentes principales se compone del *Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpí* de 1914, escrito por Enrique Lynch Arribálzaga, fundador de la reducción; las *Memorias del Ministerio del Interior* (en adelante MMI) entre 1912 y 1930, y de la *Comisión Honoraria de Reducciones de Indios* (en adelante CHRI) entre 1916 y 1936².

El estudio se extiende hasta 1936, año en que la reducción Napalpí recibió la visita de un enviado de la CHRI cuyo informe nos permite un cierre parcial de esa historia.

Consideramos que este trabajo aporta a la producción de la historiografía educativa en Argentina desde una temática emergente en ese campo, como es la educación para pueblos indígenas, y específicamente, los proyectos pedagógicos pensados para la infancia indígena del Chaco.

¹ Desde las élites intelectuales «blancas» de fines del siglo XIX argentino, se reportaba al indígena como «problema» (Funes, 2006).

² La CHRI fue creada por Decreto del 21 de setiembre de 1916, a cargo del trato con los indígenas y la superintendencia de misiones religiosas y reducciones estatales ubicadas en los Territorios Nacionales (Beck, 1994).

TRABAJO Y EDUCACIÓN PARA «RESOLVER EL PROBLEMA INDÍGENA» EN EL CHACO

Hacia finales del siglo XIX, en el contexto de conformación del Estado Nacional y de definición del lugar que ocuparía la Argentina en el mercado mundial, se inició el proceso de ocupación militar y de colonización agrícola-ganadera de los territorios sometidos en el norte de Argentina, Chaco y Formosa³. Fue una política vinculada con la expansión del mercado interno y la consolidación de una economía basada en la acumulación capitalista agroexportadora (Ruffini, 2007; Iñigo Carrera, 1998), y conllevó el retraimiento territorial y el sometimiento de los indígenas que habían mantenido su autonomía política y territorial hasta ese momento.

Una vez finalizadas las campañas militares, el denominado «problema indígena» —referido al cuestionamiento sobre qué hacer con los indígenas sometidos— trasvasó el plano exclusivamente militar, incluyendo debates y propuestas para su tratamiento desde diferentes sectores de la sociedad. Políticos, intelectuales, militares y religiosos discutían quiénes estaban en mejores condiciones de hacerse cargo de los indígenas reducidos. Liberales anticlericales y conservadores de raigambre católica disputaban espacios de poder y afirmaban la tutela estatal o el beneficio de la acción de las órdenes religiosas. También se debatían los ámbitos para la inculcación de hábitos de disciplina y trabajo, y los medios de integración a la sociedad nacional, entre los que se destacaban el asentamiento en colonias agrícolas, reducciones estatales o misiones católicas y protestantes, o su incorporación a la agroindustria como mano de obra estacional (Torres Fernández, 2008).

A pesar de la divergencia de enfoques sobre las modalidades para la integración, no se puso en duda la aculturación como fin de estas estrategias. El horizonte era el de una asimilación forzosa que les aseguraba la pervivencia física de su descendencia, aunque socialmente depauperada y étnicamente mestizada.

En este marco, las acciones del Estado en la región chaqueña estuvieron orientadas principalmente a la ocupación militar, a la apropiación privada de la tierra y a la incorporación de los indígenas a los esquemas productivos como una

³ La ocupación de los dominios indígenas del norte de Argentina se inició en la década de 1870 y la campaña militar sistemática empezó en 1884 a cargo del ministro de Guerra, general Benjamín Victorica (Beck, 1994). Junto con la ocupación de esos dominios en el norte y en el sur, entre 1872 y 1884 el Estado organizó territorios nacionales, entre los cuales se encuentran el del Chaco y el de Formosa.

de las principales fuerzas de trabajo de la región (Carrera, 1998). La política de incorporación a las incipientes industrias y explotaciones económicas «salvó» a los indígenas del exterminio indiscriminado que se aplicó en los territorios del sur en función del proyecto económico ganadero de la oligarquía terrateniente, y se optó por una violencia «racionada» con el fin de lograr su integración productiva y el posterior desarrollo regional (Lagos, 2002).

La promulgación de disposiciones legales que favorecían a la colonización por medio de la instalación de particulares o establecimientos productivos, la política crediticia y la expansión de la red ferroviaria fueron algunos de los factores fundamentales que contribuyeron al crecimiento y expansión del capitalismo en la región. La expansión vertiginosa fue posible, además, por otro factor indispensable: la existencia de fuerza de trabajo indígena que se constituyó en la mano de obra «barata» y estacional para la zafra en los ingenios azucareros de Salta, Jujuy y en los territorios nacionales del Chaco y Formosa. Los indígenas también fueron los hacheros en las explotaciones forestales, y cosecheros en los cultivos de algodón a partir de su expansión en 1920.

La perspectiva de presentar como insustituible el trabajo de los indígenas para el desarrollo de la región chaqueña fue generalizada durante la época. En su «Informe sobre el estado de la clase obrera en Argentina», en 1904, Biolet Massé⁴ expresaba:

Me fijo en primer término en el indio porque es el elemento más eficiente del progreso e importante en el Chaco: sin él no hay ingenio azucarero, ni algodón, ni maní, ni nada importante. Si los propietarios del Chaco miraran este asunto con el mayor y el más crudo de los egoísmos, pero ilustrado, serían humanitarios por egoísmo, y cuidarían a los indios siquiera como animales insustituibles para labrar sus fortunas (Biolet Massé, 1904, T. I, p. 55).

La inserción al mercado productivo fue la vía prioritaria para la integración del indígena, de modo de lograr la desarticulación de los modos de vida y de producción propios, y la adopción de valores, concepciones y prácticas imprescindibles para el desarrollo de las relaciones productivas capitalistas emergentes en la región.

En cuanto al papel que debía cumplir la educación para la integración, las incipientes investigaciones que abordaron la temática en el período y en la región

⁴ Juan Biolet Massé (1846-1907) era un médico y jurista que realizó un viaje de inspección encomendado por el entonces ministro del Interior, Joaquín V. González, con el fin de realizar un informe sobre las condiciones de trabajo de sectores rurales y urbanos, y redactó el *Informe sobre el estado de la clase obrera en Argentina* (1904).

en estudio pusieron de manifiesto el protagonismo de organizaciones religiosas. Asimismo, se registró que en la década de 1920 el sistema de instrucción pública intervino con proyectos tendientes a su incorporación como fuerza de trabajo en lugares subalternos del capitalismo en expansión (Liva y Artieda, 2014; Artieda, 2012; Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007).

Para la infancia indígena, religiosos y funcionarios estatales debatían respecto de internados o escuelas en las misiones, las colonias o las reducciones; la separación o el contacto con sus familias; escuelas primarias comunes a las que asistieran no indígenas e indígenas, o escuelas diurnas solo para niños y niñas indígenas. Las medidas aplicadas en Estados Unidos para la educación de esta infancia eran una fuente de referencia relevante para algunos de los actores de estos debates.

Respecto de Chaco y Formosa, las investigaciones refieren a la educación en las misiones franciscanas y anglicanas y en la reducción Napalpí (Liva y Artieda, 2014; Artieda, 2012). Respecto de la infancia indígena en la escuela pública, debe señalarse la existencia de propuestas de inspectores de escuela a partir del año 1908⁵ (Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007).

La primera de estas propuestas fue pensada por el primer inspector general de escuelas de los territorios nacionales, Raúl B. Díaz, en su informe publicado en 1908 «Viaje a los Estados Unidos de América. Notas sobre educación»⁶. Si bien sus ideas no fueron consideradas para su implementación por el Consejo Nacional de Educación (en adelante CNE), constituyeron un primer ensayo que dio cuenta de una preocupación por los indígenas que poblaban el territorio argentino. Díaz planteó que civilizarlos debía ser política de Estado, se opuso al encierro y aislamiento en reducciones o internados postulando que niños y niñas indígenas debían asistir a escuelas comunes donde compartiesen la enseñanza con no indígenas y de ese modo recibir los influjos civilizatorios para integrarse a la sociedad nacional (Rosso, 2007).

Posteriormente, entre 1921 y 1922, dos proyectos de escuelas para indígenas de Chaco y Formosa fueron presentados al CNE: uno elaborado por el inspector

⁵ Antes de esa fecha, las menciones sobre los indígenas son casi inexistentes en las publicaciones oficiales del Consejo Nacional de Educación —del que dependían las escuelas de los territorios nacionales— como *El Monitor de la Educación Común* (Artieda y Rosso, 2009).

⁶ Díaz Raúl, B. (1908), *Viaje a los Estados Unidos de América. Notas sobre Educación*. En Consejo Nacional de Educación, *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, N° 432, Serie 2, N° 52, diciembre de 1908. La propuesta de referencia consistía, en rigor, en un conjunto de ideas sobre el tema en lugar de una propuesta (Artieda y Rosso, 2009).

de escuelas de Formosa y Chaco Leoncio Paiva y el otro por el subinspector general de escuelas de los Territorios Nacionales, Próspero Alemandri⁷.

El proyecto del inspector Leoncio Paiva reconocía la explotación y engaño sufridos por los indígenas e intentaba mejorar las condiciones de su integración a la sociedad al proponerlos como propietarios. Sin embargo, no realizó propuestas sobre la enseñanza del idioma e historia nacional, ejes de la educación ciudadana-nacionalista de este período, omitiendo así la discusión acerca de su ingreso o no a la ciudadanía (Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007).

El proyecto aprobado por el CNE, formulado por el subinspector general Alemandri, definió una propuesta para indígenas asalariados. Las escuelas mantendrían una relación funcional con el sistema productivo regional al buscar reproducir de manera más ajustada su carácter de trabajadores dependientes incorporando escuelas ambulantes que seguirían el desplazamiento de las tolderías cuyos ocupantes, a su vez, migraban según el requerimiento de mano de obra estacional (Artieda y Rosso, 2009; Rosso, 2007). Los propósitos de aculturación, castellanización, disciplinamiento para el trabajo en estratos bajos de la estructura ocupacional y un currículo restringido en simultáneo a la desvalorización de sus sistemas culturales fueron rasgos comunes a las propuestas estudiadas. Con excepción de la postura de Díaz, en las discusiones sobre la formación del ciudadano no aparece la preocupación por la incorporación de los indígenas a esta categoría. Las propuestas de educación indígena se caracterizaron por la enseñanza práctica, tanto en el tipo de contenidos seleccionados como en los modos de enseñarlos (Rosso, 2007).

Las posiciones presentadas respecto de la educación y el trabajo como vía de integración permitirán una mejor comprensión de la propuesta de Enrique Lynch Arribálzaga, a la que nos abocamos a continuación.

La reducción Napalpí y su plan de escolarización

En este contexto político, económico e ideológico, el Estado nacional organizó reducciones «con el objetivo de controlar a los indígenas bajo la excusa de enseñarles las labores de agricultura y así civilizarlos y pacificarlos mediante el trabajo» (Tamagno, 2001, p. 117). La reducción Napalpí fue uno de los establecimientos más importantes que se emprendieron con ese propósito, cubría 20 000 hectáreas

⁷ Remitimos a Artieda y Rosso, 2009 y Rosso, 2007 para referencias acerca de los inspectores escolares nombrados.

fiscales y se autofinanciaba fundamentalmente con la explotación forestal y la venta del algodón producido por los indígenas (Tamagno, 2001).

Enrique Lynch Arribálzaga (1856-1935)⁸ fue designado como delegado del Ministerio del Interior para organizar esa reducción. Entusiasta ideólogo de «la reducción pacífica de los indios en establecimientos civiles del Estado, de carácter industrial y educativo» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 57), para él «una verdadera “política indígena”» requería el estudio de su psicología y de las actividades económicas que podían realizar. Se oponía a la idea de que «habiendo visto uno, se han visto todos» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 15). En su *Informe* describía especialmente a Qom y Moqoit, destinatarios de la reducción.

Afirmaba que el problema indígena se resolvía «por la educación y el trabajo», donde la educación era el instrumento principal del proyecto emprendido. Dentro de su propuesta educativa en la formación de la niñez se cifraba la posibilidad de «incorporar [a los indígenas] a la masa civilizada del país» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 39). La inculcación de valores, hábitos y concepciones sería el modo de obtener resultados satisfactorios, por ejemplo a través de la transmisión de la idea de propiedad individual o el trabajo agrícola. Entregar tierras e implementos agrícolas a los adultos no siempre daba resultados; en cambio, «más sencillo me parece [...] enseñarle desde niño la manera de ganarse la vida con sus propios brazos; luego, si se despierta en él amor a la gleba, ya sabrá hacerse propietario con sus ahorros» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 48).

Apelaba a la obligación estatal de educar a la población afirmando que el Estado no podía «hacer una excepción con los indígenas, sino [sic], por el contrario, buscar el medio de colocarlos al alcance del maestro» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 39). Para ello era necesario radicarlos en puntos fijos y las reducciones ofrecían condiciones inmejorables: concentración de las familias, trabajo adecuado a las características de la región, a la psicología del indígena y a sus aptitudes físicas, sumado esto a buen trato y pago justo. Eran todos beneficios a los que sería difícil resistirse frente a la explotación en los establecimientos privados y a la pérdida creciente de sus modos de subsistencia.

Dentro de las reducciones se levantarían escuelas diurnas a las que los niños y niñas asistirían diariamente sin perder el contacto cotidiano con las familias.

⁸ Egresado del Colegio Nacional de Buenos Aires, de formación universitaria, era reconocido en los medios científicos y estaba identificado con ideas positivistas y evolucionistas. En el Chaco se desempeñó como funcionario del Estado nacional y ocupó lugares destacados como la dirección de un diario y la primera Comisión Directiva de la Universidad Popular de la capital del territorio, institución que contribuyó a fundar en 1929.

Lynch Arribáizaga no era partidario de los internados. Advertía que la separación era un hecho «despiadado e imprudente» (1914, p. 34) al que los padres se oponían en razón del inmenso amor que sentían por sus hijos. Pero también era una medida poco eficaz, puesto que el contacto ampliaría la enseñanza al hogar y a la comunidad. Suscribía la siguiente idea del funcionario estadounidense encargado por esos años de la Oficina de Asuntos Indígenas:

[...] las modestas escuelas diurnas establecidas en el corazón mismo del pueblo de indios, donde los chicos pueden asistir a ellas y volver en la tarde a sus hogares, en los cuales, al amor de la lumbre, se habla, se cuentan y se discuten las peripecias del día en las escuelas. Los mayores aprovechan así, no de una manera refleja, sino por refracción, de la enseñanza que se ha dado a los niños, los cuales les interpretan, en términos perfectamente comprensibles, las ideas que atraviesan por sus cerebros. De esta manera, se eleva un poco más el nivel de la inteligencia de todas las familias y, como es la unidad en el orden social del indio, cada una de esas influencias vitales que se ejercen en el grupo de niños que asisten a la escuela diurna se ramifica, hasta que afecta, en mayor o menor grado, a toda la tribu entera (Leupp, 1908, citado en Lynch Arribáizaga, 1914, p. 35).

También discutía la eficacia que podría tener la obligatoriedad escolar prescrita por la Ley 1420 (1884)⁹ para los indígenas reducidos:

La instrucción no puede ser obligatoria en las reducciones; la ley debería sancionar esta excepción [...] El obligar trae aparejados la compulsión y el castigo, que serían contraproducentes para los indios, porque los alejaría al punto. *Reducir significa atraer, persuadir, acostumbrar por grados, sin violencia alguna* (Lynch Arribáizaga, 1914, p. 51. El destacado es nuestro).

La escuela debería tener un solo turno por la dispersión de la población en la reducción, lo que haría impracticable que asistieran más de una vez al día, pero también porque las madres se oponían a que sus hijos permanecieran alejados muchas horas. Pensaba conseguir que las familias enviaran a sus hijos a la escuela por «medios indirectos» (Lynch Arribáizaga, 1914, p. 51) consistentes en otorgar una hectárea de terreno a cada hombre con la condición de que dieran pruebas de comportamientos propios del orden ideológico y económico que se pretendía imponer¹⁰.

⁹ La Ley 1420 sancionada en 1884 regulaba la educación común en los territorios nacionales y la capital federal.

¹⁰ «[...] considero muy acertada la subdivisión de cierta superficie en manzanas de una hectárea y el dar posesión de una a cada hombre, con o sin familia, bajo determinadas condiciones

La enseñanza tendría como fin principal capacitar a niños y niñas en oficios, teniendo en cuenta «la demanda probable de sus servicios», para que pudieran ganarse la vida por sus propios medios. El programa de estudios que definió para la escuela incluía oficios según género: para los varones herrería, carpintería, albañilería y similares; para las niñas, labores de mano, servicio doméstico o enfermería. Fue contundente al respecto: «Buenos obreros o artesanos, no bachilleres, es lo que yo deseo [...]»¹¹. Por esa época, en Argentina se discutía la orientación humanística del bachillerato y se proyectaban reformas que dieran lugar a la formación técnica. Es dable pensar que esta expresión era eco de ese debate que no se había saldado aún (Dussel, 1996; Puiggrós, 2003). Pero por sobre todo era congruente con el papel que ocupaban los indígenas en la economía regional en esa coyuntura histórica, vinculando la escolarización de la infancia con los intereses del capital.

Cabe aclarar que la formación en oficios y en actividades rurales por medio de la escuela pública ocupaba a los inspectores escolares en los territorios nacionales, y no era un tema reservado a la infancia indígena (Rosso, 2007). Además las «naciones de agricultura y ganadería» formaban parte de los contenidos obligatorios fijados por la Ley 1420 para las escuelas rurales (artículo 6). Sin embargo, las orientaciones didácticas que Lynch Arribálzaga detalló dan pautas para profundizar en la especificidad de la educación escolar concebida para esa niñez:

La enseñanza al indio de la lectura, escritura y aritmética debe revestir un carácter esencialmente práctico, de modo que no solo lea con frecuencia, en alta voz y mentalmente, páginas que lo instruyan y deleiten y escriba cartas, para ejercitarse en la caligrafía y la redacción corriente, sino que conviene hacerle aplicar sus conocimientos a la compra-venta, mediante operaciones supuestas, pero con dinero efectivo, para que se familiarice con el uso de la moneda, a la cuenta de ganados y otros objetos, a las anotaciones de cuentas corrientes y determinación de las tablas de cálculos del cubaje de las maderas, etc., asuntos todos que le tocarán de cerca en su vida de adulto (1914, p. 49).

que signifiquen un progreso social y un estímulo a su individualismo: por ejemplo, que la cerquen, levanten en ella un rancho, según el modelo económico e higiénico que se les debe señalar, planten y cuiden los árboles que se les entreguen y, sobre todo que envíen sus hijos a la escuela, gozando en cambio de la ventaja de recibir sin cargo los frutos que se cosechen en la reducción, hasta una cantidad limitada por boca» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 48).

¹¹ «Buenos obreros o artesanos, no bachilleres, es lo que yo deseo, sin perjuicio de que todo joven indígena que revele vocación excepcional por estudios más altos sea protegido por el Estado, becándolo para que continúe su instrucción elemental e ingrese después en sus instituciones especiales» (Lynch Arribálzaga, 1914., p. 50. El destacado es nuestro).

Así como las campañas militares «tuvieron como finalidad forzarlos a convertirse en asalariados, separándolos de sus condiciones de existencia anteriores» (Iñigo Carrera, 1983, p. 40), *ahora sería la escuela estatal la que les enseñaría a desempeñarse como asalariados*, tanto más eficazmente cuanto que formaría las predisposiciones consiguientes en la niñez y sin la crueldad explícita del ejército.

Sumemos a lo anterior que en ese programa de enseñanza se constata la escasa previsión de contenidos de formación nacional y cívica (Constitución nacional e historia nacional), lo que acercaría su postura respecto de la integración ciudadana a las formulaciones posteriores de Leoncio Paiva y Próspero Alemandri, en las cuales la formación para la ciudadanía no aparecía como preocupación.

Asimismo, no se cumplía con el *minimum* de instrucción obligatoria fijado por la Ley N° 1420. No se prescribían contenidos de ciencias matemáticas, físicas y naturales y el plan se reducía a:

[...] idioma nacional, lectura y escritura, aritmética elemental prácticamente aplicada desde el principio, ligeras nociones de astronomía, cosmografía y geografía nacional, rudimentos de dibujo lineal y natural, música coral e instrumental, ejercicios físicos, bailes y juegos infantiles, agricultura práctica (Lynch Arribálzaga, 1914, pp. 50-51).

Tampoco se aplicaba el principio de neutralidad religiosa establecido por esa norma¹². Lynch Arribálzaga argumentó acerca de la conveniencia de la catequesis suministrada en la escuela por un sacerdote, una vez que niños y niñas aprendieran el castellano.

Esta propuesta que analizamos constituyó, en rigor, el primer plan estatal de escolarización para la infancia indígena del Chaco¹³. Cabría concluir entonces que, desde sus orígenes, la política educativa del Estado nacional para la infancia indígena del Chaco excluía la alfabetización como vía regia de acceso a la ciudadanía; planificaba en cambio integrarlos a una nueva racionalidad económica

¹² Advertimos la contradicción legal entre normativas vigentes, ya que a pesar de que el Estado asumía el principio de laicidad en la educación estatal, la Constitución nacional y otras leyes (Ley 817/1876 de Inmigración y Colonización y ley 1.532/1884 de Organización de los Territorios Nacionales) comprometían al Estado a convertir al catolicismo a los indígenas.

¹³ Si bien el programa no fue aprobado por el Consejo Nacional de Educación - CNE, tenía entidad oficial porque, como delegado del Ministerio del Interior, Lynch Arribálzaga tenía, entre otras, la función de proponer a la Dirección General de Territorios los programas de enseñanza para las escuelas de las reducciones y de ejercer su inspección en el marco de lo estipulado por la Ley de Educación N° 1420. En decreto de 26 de setiembre de 1912: «Atribuciones y deberes del delegado para las reducciones de indios del Chaco» (artículo 2, inciso g, i).

funcional a los intereses del capital y generar cambios drásticos en la espiritualidad originaria, contraviniendo para esta población el principio de neutralidad religiosa de la ley de educación común vigente.

CONCEPCIONES SOBRE LA NIÑEZ E INCIDENCIAS EN LA «REDUCCIÓN» DE LA INFANCIA INDÍGENA

Expresión del pensamiento de la época, Lynch Arribálzaga era optimista respecto de la eficacia educativa para incidir en la transformación de esas poblaciones a través de la niñez. Pero al optimismo pedagógico se sumaban las cualidades que observaba en la infancia moqoit y qom.

Elogiaba su inteligencia, su capacidad de aprendizaje, su interés por el conocimiento de lo nuevo. Dirá que «son capaces de aprender con facilidad cuanto se les quiera enseñar. Son curiosos y, especialmente los niños, se empeñan en buscar la causa de los fenómenos nuevos que presencian, el movimiento de una máquina por ejemplo» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 11). Reconocía en ellos una destreza manual destacable, predisposiciones notables para el dibujo y la música y una «gran paciencia, tanto los jóvenes como los ancianos, las mujeres como los niños» (1914, p. 10). La «gran facilidad para aprender idiomas» sería de mucha ayuda para la enseñanza del castellano (1914, p. 49). Como evidencia aseguraba conocer adultos que manejaban dos y tres idiomas (qom, moqoit y castellano).

Entre los valores realizaba de manera reiterada la honradez, también la solidaridad. No siempre hacía distinciones entre adultos y niños a la hora de atribuir cualidades¹⁴. Entendemos que la falta de distinción obedecía no solo a que notaba los mismos rasgos en ambos sino a que veía a los adultos como «“niños grandes” [...], porque la psicología del salvaje y la del niño, aún del civilizado, son sustancialmente la misma» (1914, p. 16). Es una concepción a tono con la legislación estatal de corte proteccionista que consideraba a los indígenas como «menores de edad» incapaces para ejercer el derecho civil. Además, su visión acerca del niño como un pequeño salvaje revela su filiación con tesis positivistas de la época que hacían un paralelismo entre la evolución filogenética y la

¹⁴ Respecto de la inteligencia de los adultos diferenciaba entre moqoit, qom y vilelas; no precisó si trasladaba esas diferencias a la infancia. «No conozco bastante a los matacos, ni a los pilagáes, pero, entre los indios de este territorio, conceptúo más despierto el cerebro de los mocobíes que el de los tobas y vilelas» (1914, p. 11).

ontogenética, y que incidieron en discursos sobre la naturaleza de la infancia y el orden pedagógico consecuente.

Sus observaciones incluyeron las formas de educar de Qom y Moqoit. Reparó en la importancia de la familia, el lugar primordial de la madre, el valor que otorgaban a la proximidad madres/niños en los primeros años de la infancia y el amor de padres a hijos. Aludía reiteradamente a una familia ocupada amorosamente de sus niños y sus niñas, al «intenso amor que siente por sus hijos el indio americano» (1914, p. 13), al mismo tiempo que señalaba la autonomía con la que crecían. Registró la diferencia de enseñanza entre géneros, los distintos papeles que cumplían hombres y mujeres en la reproducción familiar y comunitaria y la importancia de la mujer en el funcionamiento familiar. Interpretaba una relación de dominio del varón por sobre la mujer, quien llevaba a cabo comparativamente mayor cantidad de tareas¹⁵. Describía el valor que tenía en la formación de los varones el desarrollo físico y psicomotor y el aprendizaje de las actividades tradicionales de la caza, la pesca y la recolección.

Le preocupaban la «suciedad y la ignorancia más completa de los preceptos de la higiene» (1914, p. 53), señalando que la mortalidad infantil y las enfermedades que aquejaban a niños y a mayores podía atribuirse a esa causa (1914, p. 53). Le intranquilizaba que los adultos no tuviesen ideas imprescindibles para el orden capitalista, el concepto de tiempo asociado a la maximización de la productividad y la propiedad privada de la tierra. Para Lynch Arribálzaga, la escuela debía subsanar todas esas faltas.

La castellanización constituía otra tarea escolar imperiosa. Lo inquietaba que no supiesen el castellano porque sus lenguas eran expresión de su salvajismo; incluso esto representaba una desventaja sustancial para comprender el catecismo. Pero sobre todo era una infancia —y una adolescencia— trabajadora, que integraba la unidad productiva familiar. Son numerosas sus referencias al respecto. Por ejemplo,

Apenas adolescentes, ya derriban el quebracho o el urundai y «táquean» el tronco, para despejarlo de su albura; conozco bastantes muchachos de quince

¹⁵ «El hombre se ejercita desde niño en las viriles artes cinegéticas y, más tarde, en las de la guerra; proveer al sustento y a la defensa de la toltería a que pertenece es su misión casi exclusiva. La mujer, sumisa y laboriosa, tiene a su cargo todos los cuidados domésticos; es ella quien transporta a las espaldas todos los utensilios durante las largas y penosas emigraciones, quien arma el toldo en el nuevo campamento, acarrea el agua y la leña, prepara la comida, teje y confecciona los vestidos y cuida de los niños y de los pocos animales que cría» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 9).

años que contribuyen ya con su brazo al sostenimiento de su familia. Otros, aun menores, cortan con hacha y machete los arbustos y malezas, para abrir las picadas o «varaderos», por donde se extrae la madera preparada [...] En los cultivos agrícolas, toman parte los individuos de ambos sexos, grandes y chicos, ya en la carpida del algodónero, ya en la cosecha del maíz y el algodón o en el corte, a machete, de la caña de azúcar, y es notable el esmero con que recojen [sic] los capullos del mencionado textil, libre de hojas y de cápsulas (1914, pp. 10, 11).

Subrayamos el elogio de la escrupulosidad con que los indígenas —incluidos niños— emprendían las tareas; es un rasgo que advertía constantemente y que presentaba como inherente a estos grupos. Y que —agregamos— para el ejemplo transcrito supone en esa infancia capacidades de observación aguda y de dominio de la psicomotricidad fina. Lo evaluaba provechoso para los intereses de las fracciones del capital de la misma manera que, en 1936, hizo lo propio un enviado de la CHRI que registró cómo esa cualidad era utilizada para asignar labores a los niños en el cultivo del algodón, según tratamos más adelante.

Frente a la caracterización de la infancia, de las relaciones familiares y de los modos de educar de Qom y Moqoit, el plan escolar implicaba un empobrecimiento, una *reducción*, en varios sentidos. El territorio de aprendizaje se constreñía al aula, el enseñante a un solo maestro, los contenidos se limitaban a rudimentos de la cultura escrita y a empleos de baja calificación. Los procesos cognitivos, psicomotores y afectivos demandados para esa escuela parecían hacer caso omiso de los que esos niños y niñas aprendían y desplegaban en su ambiente originario. La autonomía tampoco era un valor. El niño era un menor sin derechos propios frente a los adultos. Se le prescribía la formación en oficios con relación a la «la demanda probable de sus servicios» (Lynch Arribáizaga, 1914, p. 50) En la frase antes transcrita, «buenos obreros o cortesanos, no bachilleres, es lo que yo deseo» se condensa la tentativa de supresión de la autonomía.

Corresponde mencionar que en esas décadas la autonomía tampoco era un valor del discurso pedagógico dominante destinado a las otras infancias, sino que consistía en una posición alternativa o marginal. Y sí era hegemónica la corriente normalizadora que sujetaba la infancia a un orden escolar crecientemente rígido (Carli, 2002; Puiggrós, 1990, entre otros). Algunas posiciones, previas y contemporáneas, reservaban la educación técnica a pobres; también a «viciosos, huérfanos y sordomudos»¹⁶. El planteo de Lynch Arribáizaga revela afinidades

¹⁶ Ver Carli (2002). También debates de principios de siglo sobre la formación manual y técnica en Puiggrós (2003).

con dichas posiciones continuadoras del mandato sarmientino, aunque subrayamos su mirada distinta respecto de esa infancia.

Por otra parte, ¿quiénes eran los adultos que tomaban las decisiones fundados en la autoridad que les confería tal carácter? No lo eran sus padres, quienes desde el punto de vista jurídico se encontraban comprendidos en la situación de incapaces del derecho civil bajo la protección de los Defensores de Menores de los Territorios Nacionales (Beck, 1994, p. 96)¹⁷. De este modo, en el caso de los «alumnos» indígenas no existía la alianza entre autoridades y padres de la que nos advierte Carli (2002) al referirse a las infancias de sectores urbanos y no indígenas de finales del siglo XIX y principios del XX. Antes bien, lo que había era una confrontación —explícita o sorda— y una resistencia de los familiares de los niños. La oposición de las madres a estar separadas muchas horas de sus hijos pequeños, manifiesta por Lynch Arribálzaga en relación con la escuela diurna como mejor opción frente al internado, es un dato al respecto. Y lo que también entendemos que ocurría eran procesos de asimilación, adaptación, simulación y apropiación de familias que «aspiran a que sus hijos sepan leer, escribir y contar» (Lynch Arribálzaga, 1914, p. 86)¹⁸. Suponemos que esa demanda encerraba la necesidad de conocer una tecnología que sostenía formas de dominación del nuevo modo de producción y del Estado moderno¹⁹. Lejos de interpretarse como una actitud comprensiva de los beneficios de la escolarización en el sentido que proponía Lynch Arribálzaga, podría pensarse en expresiones de formas iniciales de acomodamiento a las nuevas condiciones de existencia. Más aún si se piensa que enviar los hijos a la escuela aparecía, a la vista de quienes administraban la reducción, como una de las manifestaciones de aceptación del nuevo orden y condición para la entrega de una hectárea de terreno.

¹⁷ Decreto del Poder Ejecutivo de 3 de mayo de 1899 (citado en Beck, 1994, pp. 95-96).

¹⁸ Usamos apropiación en el sentido de Chartier (1994), el cual nos remite al papel activo del sujeto. El autor distinguió la invención creadora en el corazón mismo de los procesos de recepción y orientó los análisis de las prácticas culturales y de los pensamientos aquellas a los desarrollos diferenciales, a las maneras contrastadas con que los individuos o grupos procesan y desenvuelven sus prácticas.

¹⁹ Informes de funcionarios que datan del 1900, y posteriores a este de Napalpí, aluden a expresiones similares reiteradamente puestas de manifiesto por grupos indígenas del Chaco y de otras regiones del actual territorio argentino. Entendemos que el largo tiempo de relaciones (en la Colonia y en la República) hizo evidente para estos pueblos el valor de la escritura en los diferentes órdenes de contacto interétnico. En particular, en el dominio laboral de finales del siglo XIX y principios del XX, época en que los contratos de trabajo, los vales como moneda de pago y otros eran uno de los textos fundamentales de uso. En esos contextos es dable pensar —entre otras posibilidades— en la educación escolar como defensa o como arma.

Volvamos a la idea de una escuela de un solo turno que permitiese a esta niñez regresar a sus casas. Sería válido pensar que no solo era útil para la introducción paulatina de la nueva cultura entre las familias y comunidades por medio de las vivencias infantiles: también era vital para que esas familias y comunidades mantuvieran la influencia sobre niños y niñas que comenzaban a formarse en la intersección entre ambos ambientes.

EL DEVENIR DEL PROYECTO DE ESCOLARIZACIÓN

La escuela comenzó a funcionar en 1912 con treinta niños, varones y mujeres, aproximadamente la mitad de los que habitaban la reducción. Siguiendo el reporte de Lynch Arribálzaga, para 1914 se disponía de un pizarrón y «algunos libros elementales» propiedad del director, de manera que la enseñanza se limitaba al castellano, «[...] a ligeras nociones de aritmética y a algunas lecciones sobre objetos» (Arribálzaga, 2014, p. 86); números y sumas, juegos y deportes y tareas agrícolas. Referían su entusiasmo por los resultados obtenidos con la aplicación del sistema Berlitz para la enseñanza del castellano, al punto que —según testimonio del director— «[...] he llegado a hacerme entender y hacerles formar frases enteras, cuya pronunciación trato de hacer desde ya lo más correcto posible» (Arribálzaga, 2014, p. 87).

El sistema Berlitz era relativamente nuevo, creado en 1878 en Estados Unidos para la enseñanza de idiomas extranjeros. En su plan reduccional, Lynch Arribálzaga sostenía la necesidad de observar y experimentar; quizás la utilización de este sistema es un indicio de ensayos ya que fueron —para él y el director—, las primeras experiencias de ese género.

Destacaba el interés de algunos jóvenes por aprender a leer, escribir y contar:

Aun más, un grupo como de diez jóvenes hacheros se presentó también solicitando la enseñanza de la escuela y poco después eran dieciséis, que concurrían de noche o por la tarde a la habitación del maestro, a pesar de haber trabajado rudamente durante todo el día (Arribálzaga, 2014, p. 86).

La enseñanza de «conocimientos femeniles», la costura a máquina «y el arte del tejido indígena» (Arribálzaga, 2014, p. 87) no pudo hacerse efectiva, ya que hasta 1936 el CNE todavía no había aprobado la designación de una maestra de labores (Pardal, 1936, p. 261).

Las fuentes permiten una reconstrucción discontinua de la matrícula: treinta niñas y niños asistentes en 1912, cincuenta asistentes en 1916, sesenta inscritos

en 1921, setenta y cinco asistentes en 1922, sesenta inscritos en 1925, sesenta asistentes en 1936²⁰. El informe de 1922 da cuenta de la designación de una maestra de grado, además de la directora, ante la cantidad de inscritos (116 con un término medio de asistencia de 75), de la asistencia de criollos aunque la población escolar era mayoritariamente indígena. A su vez, se resaltaba el «éxito creciente de la escuela»²¹, expresado en «el entusiasmo del indio mayor por la concurrencia a las clases de sus pequeños indiecitos; el ejemplo del menor que aprendió a leer y escribir cunde y despierta el deseo de imitarlo»²².

Con los datos disponibles no podemos precisar la cobertura real de la escuela, pero sí señalar que, tanto en 1912 como en 1936, se reportaba que quedaban niños sin asistir porque vivían alejados de la única escuela. En ese último año también se advertía que la CHRI había gestionado sin éxito ante el CNE la creación de tres escuelas más. De modo que en veinticuatro años y 20 000 ha de terreno fiscal, el plan de escolarización concebido inicialmente por Lynch Arribálzaga se reducía a un único establecimiento primario que no estaba al alcance de todos los niños que habitaban la reducción.

El acceso numéricamente restringido quizá colaboraba en la estratificación laboral y cultural que habría existido en la reducción (Cordeu y Siffredi, 1971, p. 60). Entonces, dentro de la infancia indígena²³, ¿es válido pensar que había allí distintas «infancias»? Es decir, ¿formaba la escuela estatal parte de las fragmentaciones que se estaban operando en las sociedades qom y moqoit de la región, al instalar la distinción entre indígenas alumnos e indígenas no alumnos qom y moqoit escolares y no escolares?

Por lo demás, esas estadísticas no informan acerca de un conjunto complejo de situaciones cuyo estudio permitiría adentrarse en la «caja negra» de la escuela, y leer entre líneas las alusiones a la infancia y a los éxitos de la enseñanza escolar.

²⁰ Respectivamente, Lynch Arribálzaga, 1914, p. 86; AGN. MTN, año 1916, p. 216; AGN. MMI. CHRI, año 1921, p. 767; AGN. MMI. CHRI, año 1922, p. 540; AGN. MMI. CHRI, año 1925, p. 237; Pardal, 1936, p. 261.

²¹ AGN. MMI. CHRI, año 1922, p. 540.

²² AGN. MMI. CHRI, año 1922, p. 541. Además se repite este dato que nos remite a adultos quienes, como en 1912 con Lynch Arribálzaga, buscaban acceder a prácticas de la cultura escrita: «De ahí que obre en poder de la Comisión una solicitud colectiva de los indígenas adultos de Napalpi, pidiendo se recabe del Consejo Nacional de Educación cursos especiales para ellos».

²³ Más allá de las consabidas diferencias entre pueblos y parcialidades que no nos habilitan a generalizaciones simplificadoras e incluso ponen en cuestión el colectivo «la infancia» que empleamos.

Por su relevancia, nos detenemos en un rasgo estructural, como fue la violencia que atravesó Napalpí desde sus orígenes y que no es sino parte de la violencia de las relaciones interculturales. Durante la campaña militar de 1911 fue el lugar escogido para levantar uno de los fortines de la línea de emplazamientos del ejército. En los restos de ese fortín se instaló la reducción. Historiadores y antropólogos registran tres hechos que alcanzaron estado público y que ocurrían en simultáneo a conflictos en otras zonas de Chaco y Formosa entre fuerzas militares o policiales, grupos indígenas, colonos criollos, etcétera (Cordeu y Siffredi, 1971; Iñigo Carrera, 1983; Tamagno, 2001). En 1916, en Napalpí hubo un suceso violento entre criollos e indígenas cuyo origen no es claro (Cordeu y Siffredi, 1971, p. 45); en 1924 tuvo lugar una de las matanzas más cruentas y recordadas en la que la policía provincial acribilló a hombres, mujeres, niñas y niños qom y moqoit, además de perseguirlos sistemáticamente luego con el fin de no dejar sobrevivientes²⁴. Los informes de la CHRI no consignan este hecho: mencionan que la escuela estaba cerrada y que se reabrió en 1925, también que en 1930 y 1931 no se daban clases porque el CNE no designaba maestros²⁵. En 1933 ingresaron a la reducción grupos de moqoit, provenientes de otra zona del Chaco y sobrevivientes de una represión, mientras iban camino a pedir alimentos con los niños y las mujeres por delante y los hombres atrás para dar a entender que tenían intenciones pacíficas (Pardal, 1936, p. 259). Del relato de un enviado de la CHRI, «el movimiento fue mal interpretado, y reunido un grupo de pobladores armados a las órdenes del Comisario recibieron a tiros a la miserable columna, haciendo por incomprensión una estúpida carnicería» (Pardal, 1936, p. 259). Entre los muertos, madres con sus hijos que quisieron escapar por un río cercano y fueron llevados por la corriente (Cordeu y Siffredi, 1971, p. 125). El mismo autor de este relato informaba que a tres años del hecho muchos de los sobrevivientes eran cultivadores o colonos en Napalpí, y *que sus hijos iban a la escuela*; incluidos los del cacique Durán, que estaba al frente de esa columna de moqoit (Pardal, 1936, 260)²⁶.

¿Cuál fue entonces el clima en el que se desenvolvía la actividad escolar? El contraste con el aula de cualquier otra escuela de la infancia no indígena es agudo. Esta infancia perseguida y masacrada vio cómo sus padres, madres, abuelas, abuelos,

²⁴ Lynch Arribálzaga había dejado la reducción en 1917 y brindó testimonio en el Congreso nacional durante el debate parlamentario en ocasión de la matanza, con posiciones de defensa de los indígenas. En Cordeu y Siffredi, 1971, p. 66.

²⁵ AGN. MMI.CHRI, año 1931, p. 610.

²⁶ Sobre lo que se conoce como «la matanza de Napalpí (1924) y de El Zapallar (1933)», remitimos a Cordeu y Siffredi, 1971, Tamagno, 2001; Chico y Fernández, 2008.

hermanos, eran vejados, fusilados. Un clima pedagógico de violencia, o la violencia como pedagogía es la idea más clara. También fue antagónico el ambiente amoroso con el que se criaban y en el que vivían fuera. En las situaciones límite como las señaladas, cuando iban al aula aquellos que conseguían asistir regularmente, ¿en qué situación emocional lo hacían? ¿Cuál era su disponibilidad para el aprendizaje? ¿Cuál era el sentido que ellos y sus padres daban a la asistencia? ¿El aula constituía un refugio frente a un contexto de sufrimiento, miedo y horror? ¿Cuál era el contenido de aprendizaje predominante? ¿El alfabeto? ¿Cuál era la identidad de alumno y alumna que estaban aprendiendo? ¿La del mutismo, la quietud y la obediencia? ¿La escuela —y por supuesto el contexto— era una vía de desarrollo o de mutilación de las potencialidades que Lynch Arribálzaga había reconocido?

En su «Informe de inspección» de 1936, Pardal realzaba dos hechos:

Uno de ellos, el «juramento de argentinidad» mediante el cual niños, mujeres y hombres desfilaron frente a «la bandera de guerra de la Nación» (Pardal, 1936, p. 260): «El acto constituyó una tocante ceremonia de un alto significado político social. Para comprender su alcance, hay que recordar que hasta hace pocos años muchos caciques que con sus tribus besaron hoy la bandera argentina, en otros tiempos hicieron famosos sus nombres al combatir con el ejército que llevase esa insignia».

El otro, el conocimiento logrado por los indígenas en la recolección y selección de las semillas de algodón y la utilidad del trabajo infantil por su capacidad de observación de la naturaleza, su paciencia y destreza. Todas competencias resultantes más bien de la socialización familiar y comunitaria que de una enseñanza escolar que no las reconocía y potenciaba, y sí eran usufructuadas por los intereses económicos en juego:

Los indios se han hecho prácticos en la recolección, cuidado y selección de las semillas de algodón, en tal forma, que a menudo se emplean niños para la selección de semillas de diversos tipos, pues saben clasificarlas por sus mínimos caracteres diferenciales (Pardal, 1936, p. 257).

Niños y adultos sobrevivientes, dando muestras de obediencia y fervor patriótico, así como de su utilidad como buenos trabajadores. Se nos representa esta una escena de cierre potente para seguir pensando acerca de cómo transcurrieron, para esas infancias, las etapas de transición entre lo propio de sus familias y comunidades y lo ajeno de un mundo que se les imponía, con una asimilación «dulce» como proponía Lynch Arribálzaga (Artieda y Rosso, 2009) o por medio de la crueldad de otros sectores del Estado nacional y de los grupos económicos con intereses en la región.

CIERRE

En el contexto de expansión del capitalismo en el Chaco argentino y de los debates sobre la integración del indígena, la fundación de la reducción Napalpí fue el primer plan estatal destinado al encierro y sometimiento de Qom, Moqoit y Shinpi', y estuvo a tono con las concepciones y propuestas hegemónicas de la época que se orientaban hacia una asimilación forzosa a partir de un proceso de aculturación.

Hemos dado evidencias de la ausencia de políticas del Consejo Nacional de Educación y de la configuración de circuitos escolares diferenciados para la infancia indígena con relación al destino prefigurado de «buenos obreros». Por ende, problematizamos «las maneras pretendidamente homogéneas en que las políticas públicas orientadas a los niños y niñas se han presentado históricamente, en ámbitos institucionales diversos». En este sentido, destacamos las «reducciones» que operaban en el plan escolar de Lynch Arribálzaga respecto de lo fijado en la Ley 1420, expresadas en la excepción de la obligatoriedad escolar, la laicidad y en el currículo restringido orientado a una formación fundamentalmente práctica.

Asimismo, en el desarrollo del trabajo presentamos datos, análisis y reflexiones que aportan a la comprensión de las complejidades y contradicciones entre las experiencias formativas de la niñez en su familia y en la escuela que incidía en la fragmentación y desestructuración de sus modos de vida, de religiosidad, de pensamiento. En no pocas ocasiones, quizás reescribiendo la antigua idea de que «la letra con sangre entra».

Esperamos colaborar con pistas para continuar estudios históricos sobre la articulación entre infancia y pedagogía en Argentina. Los más conocidos —y muy valiosos— tuvieron como referente empírico a las infancias no indígenas. Sin embargo, a nuestro entender estas realidades requieren otras fuentes y referentes teóricos. Para avanzar en este campo, entendemos que los diálogos entre la antropología y la historia de la educación suponen un valioso potencial heurístico.

FUENTES CONSULTADAS

Archivo General de la Nación. Memorias del Ministerio de Interior. Años 1915 a 1919.

Archivo General de la Nación. Memorias del Ministerio de Interior. Comisión Honoraria de Reducciones de Indios. Años 1920 a 1931.

- Lynch Arribáizaga, Enrique (1914). Informe sobre la Reducción de Indios de Napalpí. Dirección General de Territorios Nacionales, Ministerio del Interior. Buenos Aires: Imprenta y Encuadernación de la Policía.
- Pardal, Ramón (1945 [1936]). La obra desenvuelta por la Comisión Honoraria de Reducciones de Indios y las necesidades del indio del Norte Argentino. En: Secretaría de Trabajo y Previsión. Consejo Agrario Nacional, *El problema indígena en la Argentina*. Buenos Aires.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Artieda, Teresa (2012). Historias indígenas de acceso a la lectura y la escritura en tres ámbitos, religión, familia, escuela (1914-1960 circa). En: H.R. Cucuzza y R.P. Spregelburd (dirs.), *Historia de la lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales* (pp. 435-470). Buenos Aires: Editoras del Calderón S.R.L.
- Artieda, Teresa (2014). Educación ¿común y laica? para la infancia indígena de los territorios de Chaco y Formosa, 1900 a 1930. Conferencia en Jornada «A 130 años de la Ley 1420 de Educación Común. Los desafíos de la educación argentina hoy». Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación y Sociedad Argentina de Historia de la Educación.
- Artieda, Teresa y Laura Rosso (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 A. Ascolani, *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Rosario: Ed. Laborde.
- Beck, Hugo (1994). Relaciones entre blancos e indios en los territorios nacionales del Chaco y Formosa (1885-1950). *Cuadernos de Geohistoria Regional*, 29. Resistencia: IIGHI-CONICET-Fundanord.
- Bialet Massé, Juan ([1904]2010). *Informe sobre El estado de las clases obreras argentinas*, vol. I. La Plata: Ministerio de Trabajo de La Provincia de Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina. 1880-1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Chartier, Roger (1994). *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Trad. de Mario Armiño. Madrid: Alianza Editorial.

- Chico, Juan y Mario Fernández (2008). *Napa'lpí. Ltaxayaxac yi ntago'q. Napa'lpí. La voz de la sangre*. Resistencia: Instituto de Cultura.
- Cordeu, Edgardo y Alejandra Siffredi (1971). *De la algarroba al algodón, movimientos mesiánicos de los Guaycurú*. Buenos Aires: Juárez.
- Dussel, Inés (1996). Las reformas curriculares en la enseñanza media (1863-1920): lecturas del pasado y políticas del presente (mimeo). Congreso Internacional de Educación, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Funes, Patricia (2006). *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Fuscaldo, Liliana (1985). El proceso de constitución del proletariado rural de origen indígena en el Chaco. En Mirta Lischetti (comp.), *Antropología* (pp. 131-151). Buenos Aires: Eudeba.
- Iñigo Carrera, Nicolás (1998). Problema indígena en la argentina, debate. *Razón y Revolución*, 4, reedición electrónica.
- Iñigo Carrera, Nicolás (1983). *La colonización del Chaco*. Buenos Aires: CEAL.
- Lagos, Marcelo (2002). Estado y cuestión indígena. Gran Chaco 1870-1920. En A. Teruel, M. Lacarrieu y O. Jerez (comps.), *Fronteras, ciudades y Estado*, tomo I (pp. 79-107). Córdoba: Alción.
- Liva, Yamila y Teresa Artieda (2014). Proyectos y prácticas sobre la educación de los indígenas. El caso de la misión franciscana de Laishí frente al juicio del inspector José Elías Niklison (1901-1916). *Historia de la Educación. Anuario Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 15(1), 45-65. Disponible en <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuario/issue/view/251/showToc>
- Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, Adriana (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Rosso, Laura (2007). Escuela e indígenas en las fronteras de la Nación. Análisis de los informes de inspectores escolares del Territorio Nacional del Chaco (1891-1930) (mimeo). Tesis de Maestría del Postgrado en Antropología Social. Posadas: UNAM.
- Ruffini, Martha (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales: poder y ciudadanía en Río Negro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Tamagno, Liliana (2001). *Nam Qom hueta'a na doqshi'lma'*. *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*. La Plata: Al Margen.
- Thisted, Sofía (2014). Construcciones estéticas de la infancia escolarizada. Niños y niñas indígenas en la escuela del s. XIX y principios del XX. En: Pablo Pineau (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 159-186). Buenos Aires: Teseo.
- Torres Fernández, Patricia (2007-2008) Políticas misionales anglicanas en el Chaco Centro-Occidental a principios del siglo XX: entre comunidades e identidades diversas. *Población y sociedad*, 14/15, 139-176.