

Los indígenas y sus lenguas en los informes de los inspectores de Territorios y Colonias Nacionales (1890-1916)

Santiago Martín Hidalgo Martínez

Universidad Nacional de Luján | Argentina | hidalgomartínezsantiago@gmail.com |
<https://orcid.org/0000-0002-4087-009X>

Resumen

El siguiente artículo consiste en la descripción y el análisis sobre la enseñanza del castellano como lengua nacional y sobre los indígenas y sus lenguas por parte del cuerpo de Inspectores de los Territorios y Colonias Nacionales, destacando la figura de Raúl B. Díaz. Para ello, utilizamos como fuentes sus informes publicados entre 1890 y 1916 en la revista *El Monitor de la Educación Común*, que fue el órgano difusor oficial del Consejo Nacional de Educación (CNE).

En una primera parte, presentamos brevemente los enfoques teóricos y metodológicos que utilizamos para este trabajo. Luego nos adentramos en los informes de los inspectores para describir y analizar, por un lado, cómo conciben a los indígenas y a sus lenguas y, por el otro, los planes o proyectos para su escolarización..

Palabras clave

Indígenas, educación, lenguas indígenas.

76

The indigenous and their languages in the reports of the inspectors of national territories and colonies (1890-1916)

Abstract

The following article consists of the description and analysis of the conception on the teaching of Spanish as a national language and on the indigenous people and their languages by the team of Inspectors of the National Territories and Colonies, highlighting the figure of Raúl B. Díaz. For this, we use as sources his reports published between 1890 and 1916 in the magazine *El Monitor de la Educación Común*, which was the official broadcaster of the Consejo Nacional de Educación (CNE).

In the first part we briefly present the theoretical and methodological approaches that we used for this work. Then we delve into the inspectors' reports to describe and analyze, on the one hand, how they conceive of the indigenous people and their languages and, on the other, the plans or projects for their schooling.

Keywords

Indigenous, education, indigenous languages.

Presentación

Este trabajo se realiza como parte del proyecto de tesis denominado “Una lengua, una nación”: la instauración de una lengua nacional y la negación de las lenguas indígenas en el sistema educativo argentino (1884-1916)¹, cuyo objetivo general consiste en la descripción y el análisis del proceso de instauración del castellano como lengua nacional y su relación con las lenguas indígenas² durante el surgimiento y consolidación del sistema educativo nacional en la Argentina (1884-1916). Con esta presentación, buscaremos responder particularmente a uno de los objetivos específicos que propusimos en dicho proyecto, que consiste en explorar y describir las fundamentaciones que respaldaron las acciones sobre la lengua y su enseñanza por parte de algunos pedagogos e intelectuales³.

Con este artículo, intentaremos aportar al campo de la historia de la educación mediante la visibilización de la situación indígena en el período estudiado y su relación con el Sistema Educativo Nacional (Artieda, 2015b; Artieda y Liva, 2010; Liva, 2017; Nicoletti y Malvestitti, 2008). Las políticas lingüísticas y las acciones educativas relacionadas a la enseñanza de las lenguas (Amuchástegui, 2003; Arnoux, 2011; Bein, 2004 y 2017; Varela, 2008) se desarrollaron a partir de las preocupaciones sobre la inmigración y la nacionalidad (Bertoni, 2001; Bargman, 2006; Di Tullio, 2010; Lauría, 2015; López García, 2009 y 2010). No obstante, consideramos que la cuestión de las lenguas indígenas supuso un gran desafío, como se observa en los Territorios Nacionales que recién se estaban incorporando.

En 1880, la Argentina logró la unidad territorial luego de la victoria sobre los indígenas en las conquistas de ambos “desiertos”⁴. Sumado a las fuertes oleadas inmigratorias⁵, el Estado buscó construir una nacionalidad por medio de la educación, la cual fue utilizada como un instrumento menester para la homogeneización social. En este sentido, en 1881 se funda el Consejo Nacional de Educación (CNE), cuya función principal fue crear, administrar y supervisar las escuelas de la Capital y de los territorios nacionales. En 1890, el Consejo escoge a Raúl B. Díaz como el primer Inspector Nacional de Escuelas Primarias en los Territorios y Colonias Federales y se crea, luego, un cuerpo de inspectores cuyas funciones fueron: vigilar y corroborar que la educación se dictase como lo establecen las disposiciones vigentes; informar el resultado de sus visitas de manera periódica; y crear medidas para propiciar el mejoramiento de la situación educativa.

¹ Proyecto de tesis propuesto para el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Luján (UNLu) y que se encuentra en el marco de la Beca Doctoral Co-Financiada entre dicha universidad y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), dirigida por la Dra. Teresa L. Artieda y codirigida por la Dra. María Cristina Linares.

² Las lenguas mencionadas en los informes estudiados son dos: el guaraní y el araucano.

³ Específicamente, Ricardo Rojas, Carlos O. Bunge y Raúl B. Díaz aunque, en este artículo, centremos nuestro análisis en los informes publicados en *El monitor...* por los inspectores en general.

⁴ Más precisamente, los de la Patagonia y el Chaco. Los fundamentos de la élite para llevar a cabo sus campañas militares, se basa en la idea de que “allí donde no hay civilización no hay nada” (hay desierto). Citando la afirmación de Nicolás Avellaneda “suprimir a los indios y ocupar las fronteras no implica en otros términos sino poblar el desierto”. Por lo tanto, la idea de que poblar significaba matar (Bartolomé, 2004).

⁵ Arribando culturas, lenguas, tradiciones, historias e ideologías que se pensaba que desestabilizaban la deseada conformación de una identidad nacional (Cucuzza, 2007).

Con respecto a los estudios sobre el inspector Raúl B. Díaz, resaltamos los trabajos de Fiorucci (2014, 2015) y Rosso (2008). La primera autora mencionada desarrolla el rol de los inspectores regionales y las observaciones y críticas de Díaz sobre la situación educativa en los Territorios Nacionales y sobre los maestros. Rosso, por su parte, aborda los modos en que los objetivos fundacionales del sistema educativo se concretaron en el Territorio Nacional del Chaco entre 1900 y 1909, y desarrolla los posicionamientos adoptados por Díaz en contacto con la frontera y sus pobladores nativos, indígenas e inmigrantes. Por otro lado, Artieda (2015a) analiza los alcances de la Ley 1420 y la oferta escolar para niños indígenas en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa entre los años 1900 y 1930. En este sentido, desarrolla la acción y el pensamiento de Raúl B. Díaz sobre las reducciones y la educación del indígena.

Otros dos trabajos que toman la obra del Inspector, sin ser su objeto de estudio principal, son la tesis de Lagarralde (2007) y el libro de Teobaldo (2011) denominado *¡Buenos días, Sr. Inspector!* El primero, centra su estudio en la conformación de los cuerpos burocráticos de nivel nacional en el sector educación, puntualizando en la producción de los inspectores nacionales de educación en provincias y territorios nacionales (1871-1910). El segundo, aborda la construcción histórica de la figura de los Inspectores de Territorios y Colonias Nacionales, centrándose en la Patagonia Norte (Río Negro y Neuquén), entre 1884 y 1962.

En el presente artículo, consideramos que el cuerpo de Inspectores de los Territorios Nacionales –y especialmente destacamos a Raúl B. Díaz– ocuparon un rol decisivo en la expansión del sistema educativo argentino no solo por su impulso en la creación de escuelas en los Territorios Nacionales, sino por el registro que realizaron sobre la realidad educativa en estas regiones. Sus informes, publicados en *El Monitor de la Educación Común* (en las citas será abreviado como EMEC) influenciaron el debate educativo de la época y, en cuanto a lo que nos interesa, observamos en ellos la atención que otorgaron a la población, específicamente a los indígenas.

Enfoque teórico y metodológico

Nos ubicamos desde la mirada de la historia social de la educación (HSE), entendida como el estudio de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución de saberes, fenómenos que se darían en un espacio y en un tiempo determinado y en articulación con otras dimensiones contextuales. Cucuzza afirmaba que hacer historia de la educación debía ser una manera de hacer la historia total, es decir, no olvidar las relaciones entre la educación y los procesos sociales, económicos, políticos y culturales. La Historia Social de la Educación propone desprenderse de la historia de la educación tradicional y subsanar toda la estructura de saberes construidas a partir de ella para comenzar a pensar(nos) y construir saberes desde un lugar de enunciación propio, un lugar que sea menos occidental. De aquí que postule negar y rechazar: “El eurocentrismo que conduce, igualmente a leer una historia de la educación sedicentemente “universal”, desde el modo hegemónico euro-occidental”; y además proponga: “Adoptar un enfoque pluricéntrico respetuoso de la diversidad de modos de transmisión de saberes en diferentes culturas” (Cucuzza, 1996, p. 5).

Por otro lado, comprendemos que, en el sistema educativo, la imposición de una lengua y la negación de las lenguas originarias implican una relación de colonialidad (Quijano, 2016). La colonialidad funciona como una tecnología específica de clasificación social, organizada por la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados a partir del constructo mental denominado “raza”. Además, significa la naturalización de tales jerarquías y diferencias. Esta *diferencia colonial* (Mignolo, 2003) implicó una serie de procesos:

1. por un lado, la destrucción de los modos previos de elaboración identitaria de los grupos sociales que habitaban América;
2. y, por el otro, la invención de nuevas identidades históricas, tendientes a homologar a grupos diversos y ubicarlos en un escalón específico en la jerarquía ontológica de la humanidad: indios, negros, amarillos, blancos, mestizos (Quijano, 2016).

En cuanto a lo metodológico, optamos por ubicarnos en un punto de vista cualitativo y nos apoyamos en el método hermenéutico entendido como “el estudio del problema de la posibilidad e inteligibilidad de nuestras tentativas de dar una interpretación y llegar a la comprensión” (Halliday, 1995). Con respecto al registro y análisis de la información, se efectúa mediante el método comparativo constante, que supone combinar y alternar los momentos de recolección y registro de la información con los momentos de análisis de la misma (Glasser y Strauss, 1967). Este tipo de análisis permite la “vuelta al terreno”, a fin de focalizar y redefinir cada uno de los objetos de estudio.

La fuente seleccionada en este trabajo son los informes de los inspectores publicados en la revista *El monitor de la educación común*, fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento en su cargo de Superintendente General de Escuelas, donde hallamos interesantes referencias sobre los indígenas y sus lenguas. En sus páginas, se pueden encontrar artículos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, notas literarias e históricas y documentación referida a la actividad del Consejo Nacional de Educación, estadísticas e informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones del país.

Los discursos que provienen de las normativas nos permitirán observar la direccionalidad política-ideológica del constructor de ese discurso (Slavoj Žižek, 2003) e interpretar ideas políticas, creencias y prácticas de una sociedad, o parte de ella, como también lo que el texto “hace”, es decir qué posturas o relaciones sociales y políticas adopta o produce entre distintos sujetos (Chilton y Schäffner, 2000). El acercamiento a estos documentos contempla el estudio de los contextos de producción de los mismos, sus antecedentes y sus contenidos.

Dada su dependencia del Consejo Nacional de Educación, cumpliendo el rol de instrumento encargado de difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente, el estudio de *El monitor de la Educación Común* nos dará la posibilidad de explorar y describir las fundamentaciones que respaldaron las acciones realizadas sobre la lengua y su enseñanza por parte de dicho organismo. Más específicamente, podremos observar y analizar las fundamentaciones que respaldaron los discursos y las acciones

de los inspectores sobre la enseñanza de la lengua castellana como idioma nacional y las representaciones que poseían sobre los indígenas y sus lenguas.

El período seleccionado responde a la etapa fundante del sistema educativo argentino, que es cuando se produce la estructuración y la consolidación de los órganos que compusieron al mismo, como el Consejo Nacional de Educación o el cuerpo de inspectores que aquí analizamos. En cuanto a la especificación del área geográfica, trabajamos sobre las concepciones de la lengua y su enseñanza por parte del Consejo Nacional de Educación. Si bien dicho organismo tenía jurisdicción sobre la Capital Federal y los Territorios Nacionales, en este artículo nos enfocamos en los informes que corresponden a estos últimos.

Los Territorios Nacionales y el Consejo Nacional de Educación

Una vez lograda la unidad territorial en 1880, el Estado-Nación argentino buscó producir una nacionalidad y la educación fue utilizada como un instrumento necesario para tal fin. Uno de los objetivos principales del sistema educativo ha sido construir un sujeto-ciudadano moderno y generar una mayor viabilidad para la conformación de la nación:

(...) es posible afirmar que para nuestro país la función encomendada al sistema educativo en sus orígenes estuvo más vinculada con la esfera de lo político, que con lo económico. La educación jugó un papel preponderante en torno a la integración social, la consolidación de la identidad nacional, la generación de consenso y la construcción del propio Estado. (Filmus, 2011, p. 5)

En este mismo año, se produjo la federalización de Buenos Aires, quedando bajo su competencia la totalidad de las escuelas porteñas y aquellas emplazadas en los Territorios Nacionales. Estos últimos fueron un tipo de entidad política de orden subnacional utilizados por el Estado argentino para concretar un proceso de expansión territorial. A diferencia de las Provincias, las cuales poseían un carácter autónomo y de autogobierno –establecido en la Constitución Nacional de 1853– los Territorios Nacionales eran dependencias centralizadas y dependientes del Poder Ejecutivo Nacional.

Debido a la ausencia de leyes que regulasen a las escuelas correspondientes a la jurisdicción nacional, por decreto, el 28 de enero de 1881 se funda el Consejo Nacional de Educación. Dos fueron las funciones principales que le correspondían a este órgano fundado por Roca: crear, administrar y supervisar las escuelas de la Capital y de los territorios nacionales y convocar a un Congreso Pedagógico en donde se discuta y elabore una ley de educación. Marengo (1991) distingue tres etapas dentro de este período que comienza en 1884 y culmina en 1916: una etapa de *estructuración*, que abarca los años 1884-1899, que es cuando los órganos que componen la administración del sistema educativo van tomando entidad; luego la *expansión*, que transcurre entre 1899 y 1908 y se caracteriza por el objetivo de abarcar a toda la población argentina en la cobertura del sistema de instrucción pública; y la etapa de *consolidación* (1908-1916), donde el sistema

administrativo y de control ya está expandido, es decir, que los órganos comienzan a adecuarse a los criterios políticos institucionales vigentes⁶.

El 10 de abril de 1882 tuvo lugar la inauguración del Congreso Pedagógico que gestó la Ley 1420 de educación común, gratuita y obligatoria, sancionada el 8 de julio de 1884. En los artículos 2 y 3, se estableció a la obligatoriedad escolar como un principio incuestionable y, en el artículo 5, se sancionó la gratuidad de la educación primaria logrando la amplitud con respecto al acceso. En el artículo 4, se dictó que la educación pública se encuentra bajo la dirección exclusiva e indelegable del Estado. Además, en la ley se contemplaba una libertad de enseñanza respetando la elección de los padres con respecto a la escuela que querían para sus hijos.

Esta Ley abarcó a las escuelas primarias de la Capital Federal y a las de los Territorios Nacionales, se encargó de sancionar el financiamiento de dichas escuelas y estableció un Consejo Escolar en cada distrito que funcionaría como nexo entre los ciudadanos y el sistema escolar.

En 1884, se sanciona la Ley de Territorios Nacionales N° 1532, constituyendo nueve gobernaciones: La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Misiones, Formosa y El Chaco. Estas tierras fueron consideradas como “(...) espacios desiertos, vacíos de habitantes civilizados y, por consiguiente, vacíos de cultura” (Teobaldo, 2006, p. 34). Desde el discurso oficial, donde el “progreso” y la “modernización” guiaban toda acción política, estos espacios debían volverse “espacios productivos”. La anteriormente mencionada Ley 1420 funcionó como un instrumento sustancial para la creación de una conciencia nacional que uniformara la existente heterogeneidad y civilizara a las poblaciones de los territorios. En palabras de Teobaldo (2006):

(...) la Ley 1420 se convirtió en el instrumento fundamental a partir del cual las escuelas nacionales del nivel primario se organizaron bajo los principios de gratuidad, obligatoriedad, gradualidad y laicidad con el objetivo de homogeneizar el imaginario simbólico, proveer de ‘cultura nacional’ al extranjero, civilizar al bárbaro y formar al ciudadano, claro que en este último punto la ciudadanía no era considerada una categoría que cupiera a todos por igual. (p. 34)

Hacia 1890, el Consejo Nacional de Educación, que se encontraba bajo la presidencia del Dr. B. Zorrilla, creó la Inspección de las escuelas de los Territorios y Colonias Nacionales, la cual procuró funcionar tan solo con un Inspector y un subinspector, quienes se encargarían de recorrer arduamente todos los Territorios, informar y trabajar sobre ellos. Debido a las insuficientes medidas por las evidentes limitaciones, el entonces Inspector Raúl B. Díaz escribe en 1903 *Reorganización necesaria de la Inspección de Escuelas*, documento que historizó la inspección, informó sobre la realidad de las escuelas de los territorios y resaltó la escasa ayuda por parte del Estado para realizar los cambios y mejoras correspondientes (Teobaldo, 2006). Este trabajo, sumado a numerosos informes que denunciaron las mismas cuestiones, provocaron consecuencias y, para 1905, se elaboró

⁶ Sin embargo, cabe aclarar que el autor considera la hipótesis de una autonomía relativa del sistema educativo respecto al sistema político vigente, donde muchas veces es coherente al Estado y, algunas otras, la relación se torna contradictoria. Al menos, hay un esfuerzo en diferenciar a la práctica educativa de la práctica política, expresado reiteradamente en distintos reglamentos, en los discursos de los diferentes actores del CNE y en las sanciones aplicadas a docentes e inspectores acusados de realizar acciones políticas.

un nuevo Reglamento que estableció la modificación en la estructura del personal de la Inspección, incorporando Inspectores Seccionales y reorganizando roles y tareas.

Los Inspectores de los Territorios y Colonias Nacionales

Como se mencionó en el apartado anterior, el Consejo Nacional de Educación crea la Inspección de Escuelas Primarias en los Territorios y Colonias Federales en 1890. La decisión fue sustentada a partir de un informe sobre la situación en el norte del país (Misiones, Formosa y Chaco), realizado por Carlos Vergara, que ocupaba el cargo de Inspector de Escuelas de Capital Federal (Camarrota, 2020). Si bien pueden encontrarse algunos antecedentes sobre la inspección de escuelas, fue en 1884, con la Ley 1420, que se dictaminaron las funciones y el rol de los Inspectores en el capítulo IV bajo el título de “Inspección Técnica y Administrativa de las escuelas” (Teobaldo, 2011). Dicho capítulo inicia con el artículo 35, el cual establece que:

Las escuelas primarias de cada distrito escolar, serán inspeccionadas dos veces por lo menos en el año por inspectores maestros. Créase con tal objeto el cargo de Inspector de las escuelas Primarias, que será desempeñado por maestros ó maestras normales, en la forma que determine la autoridad escolar respectiva⁷.

82

Las funciones de los inspectores debían ser, primero, vigilar y corroborar que la educación se dictase como lo establecen las disposiciones vigentes y segundo, informar el resultado de sus visitas de manera periódica. Les correspondía, además, llevar adelante ciertas medidas para propiciar el mejoramiento de la situación educativa identificando y solucionando los posibles problemas que encontraban. Algunos aspectos de mejora eran gestionar la creación de escuelas, la incorporación de maestros profesionales donde haga falta, dar recursos y respuestas a la precariedad laboral de los docentes u otorgar soluciones frente a los problemas de infraestructura. Teobaldo explica que: “(...) la figura del Inspector fue tomando cuerpo en el diseño de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación como la herramienta que garantizaba la aplicación y difusión de los principios de la Ley 1420” (2006, p. 14).

El 25 de mayo de 1890 designan a Raúl B. Díaz como Inspector de Territorios y Colonias Nacionales, ocupación que desempeñó hasta 1916. Nacido en San Luis, se graduó como maestro normal en dicha provincia. Luego, estudió para profesor normal en la Escuela Normal de Tucumán, graduándose en 1885. En cuanto a su rol de inspector, se destacó por su compromiso con su actividad: sus informes brindaron al Consejo Nacional de Educación un certero diagnóstico sobre la situación de la educación y de los alcances y límites de la Ley 1420. Fiorucci (2015) describe que:

Díaz fue una figura crucial en la expansión del sistema educativo en su período inicial. Gestionó y administró el proceso de creación de escuelas en esas regiones; documentó su desarrollo mientras que intervino en los debates que suscitaba. Fue, además, quien organizó las bases del sistema de inspección en los Territorios. (p. 83)

⁷ LEY N° 1420 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria (1884).

Entre los principales problemas que Díaz observó, destacan la precariedad en la edificación escolar, la escasez de maestros titulados y la gran cantidad de maestros con poca y nula preparación, además de la falta de ayuda material por parte del Estado. Por caso, en sus primeros informes de 1890, Díaz relata que en las Gobernaciones de los Territorios Nacionales funcionan aproximadamente 40 escuelas de niños, niñas y mixtas:

(...) que se hayan regularmente dotadas y servidas por un personal docente que deja mucho que desear.

La escasez de maestros idóneos y la falta general de edificios construidos para el efecto, son las causas principales que obstan á la buena difusión de la enseñanza en esas escuelas. (EMEC, 1890, p. 658)

A esto, se le suma la ignorancia de las familias que se oponen a que sus hijos aprendan a leer debido a que sus intereses están en que sepan cumplir los quehaceres rurales. Para ello, continúa Díaz, las autoridades tenían que ser firmes, no les correspondía “(...) prestar oído a las razones del astuto indio o del ignorante colono extranjero (...)”, más aún, debían extirpar a “(...) sus hijos semi-salvajes para entregarlos a la escuela” (EMEC, 1890, p. 658). El camino a seguir era capacitar y aumentar al personal docente, atender a la construcción de escuelas y mejorar las existentes; aunque el panorama era oscuro: “Indudablemente, sin dinero, nada o muy poco se puede hacer” (EMEC, 1890, p. 659).

Destacamos, además, la función de Díaz como inspector viajero: su cargo implicaba inspeccionar un área geográfica equivalente al tamaño de las 14 provincias que existían en ese momento, lo que suponía no solamente una dificultad en cuanto a la extensión territorial sino la existencia de culturas y realidades diversas (Fiorucci, 2015).

En un principio, Díaz cumplió su tarea solo, pero pocos años más tarde se incorporó el Subinspector J. Gregorio Lucero. El nombramiento de Lucero se dispone en las Actas de las Sesiones del Consejo Nacional de Educación, anunciado en febrero de 1984 en *El Monitor*. En cuanto a sus primeros informes, en agosto de 1895 se publica el correspondiente a su visita a Misiones, Chaco y Formosa; y en 1896, un informe sobre las situaciones educativas en la Pampa Central y Río Negro.

En el número de *El Monitor* correspondiente al 31 de mayo de 1906, es decir, luego de establecerse el nuevo Reglamento, Raúl B. Díaz anuncia la incorporación de tres nuevos inspectores, Manuel B. Fernández, Mariano Arancibia y Marcelino B. Martínez, conformándose un cuerpo de cinco inspectores en total. Informa, también, la división de los Territorios en cuatro secciones⁸:

- la primera, a cargo de Fernández, estaba compuesta por Misiones, Formosa, Chaco Austral y Los Andes;
- la segunda sección, constituida por La Pampa Central, Río Negro, Martín Garda, Buques de Guerra y Sampacho, estaba a cargo de Lucero;
- Neuquén conformaba la tercera sección y la inspeccionaba Arancibia;
- Por último, Martínez quedó a cargo de Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

⁸ Anteriormente, en junio de 1890, Raúl B. Díaz divide a los Territorios en dos Secciones y enumera, por un lado a Misiones, Formosa, Chaco Central y Austral y Martín García y, por el otro, a la Pampa Central, Río Negro, Chubut, Neuquén y Santa Cruz.

A partir de este momento, se agregan nuevas funciones para los Inspectores, tales como abrir escuelas, organizar los consejos escolares, firmar contratos, escriturar terrenos, atender a la reparación de los establecimientos, formular presupuestos, entre otras (Teobaldo, 2006).

Informes de los inspectores

El Monitor de la Educación Común fue una revista educativa fundada por el Estado Nacional cuyo rol consistió en ser el órgano difusor de las acciones y lineamientos del Consejo Nacional de Educación. Su primera publicación se realizó en 1881 y la última, en 1976. En 1890 y como mencionamos anteriormente, Raúl B. Díaz comienza con su rol de Inspector de los Territorios Nacionales y Colonias Federales, presentando sus informes en esta revista e, incluso, en 1910 publica sus experiencias en la función y sus estudios realizados en las escuelas de los Estados Unidos. En cuanto a los informes, Fiorucci (2015) explica que:

(...) además de detallar asuntos específicos a la tarea de inspeccionar (datos sobre las escuelas visitadas: calidad de los maestros, alumnos, asistencia, descripciones de los edificios escolares), traen consigo apreciaciones generales sobre el estado de la educación en los Territorios. Éstos nos permiten identificar una serie de preocupaciones que transitan toda su gestión. Dichos temas se pueden agrupar en tres grandes ítems: los maestros, la edificación y la población. (p. 84)

84

A continuación, nos adentraremos en los informes realizados por Díaz y su cuerpo de inspectores para observar y describir sus concepciones con respecto a la enseñanza del castellano, sus ideas sobre la educación para los indígenas y sobre sus lenguas.

Los indígenas en los Territorios Nacionales

En sus inicios, los Territorios Nacionales visitados por el inspector respondieron a las escuelas construidas allí. Como mencionamos anteriormente, para Díaz, los habitantes que ocupaban los territorios recorridos por él, constituían un problema para el proyecto educativo:

La ignorancia de muchos padres de familia que no quieren (como algunos de Misiones) «que sus hijos sepan leer, sino plantar y cosechar yerba mate» y los quehaceres rurales de los mismos, para los que necesitan los brazos de sus hijos, oponen, también, una valla al desenvolvimiento de la educación (...). (EMEC, 1890, p. 658)

Otro ejemplo puede verse cuando, en un informe realizado el 5 de agosto de 1890 sobre los Territorios del Norte, enumeraba las causas de dicho obstáculo: primero, la falta de locales adecuados para las escuelas y la escasez de personal idóneo; segundo,

(...) La distancia a que se encuentran de los mayores centros de civilización de la República; la nulidad de la mayoría de los Consejos Escolares y la ignorancia de las personas que componen las poblaciones: brasileros y paraguayos unos, extranjeros otros, é indígenas casi todos. (EMEC, 1890, p. 815)

Una escuela que inculque el sentimiento nacional y argentino sería, para el inspector, uno de los principales medios para subsanar este problema (Fiorucci, 2015). Como se puede leer en la cita, expresa una mayoría de población indígena en los Territorios del Norte. Luego, en un informe publicado en octubre de 1892, señala puntualmente que, en una escuela de varones y niñas de Las Palmas, gobernación del Chaco Austral, concurren una mayoría de niños indígenas (EMEC, 1892, p. 428).

No obstante, encontramos mayores menciones sobre los indígenas en los Territorios correspondientes al sur. En el número de agosto de 1895, Díaz escribe que en Ushuaia hay población de origen indígena mientras que en Chubut nombra la presencia de indios tehuelches (EMEC, 1892, p. 215). En Ushuaia, menciona la existencia de una reducción de indios dirigida por un misionero inglés Mr. Laurence. Luego, detalla que la población escolar es de 38 personas en total, de las cuales 18 corresponden a una “población escolar movible de origen indígena” (EMEC, 1895, p. 218)⁹.

En 1897, encontramos en un informe del subinspector J. Gregorio Lucero, la mención de 25 indios que viven en una misión anglicana; y en 1902, Díaz relata que en la colonia pastoril de Cushamen, viven “(...) 62 familias indígenas que se ocupan de la ganadería y del cultivo de la tierra. Los adultos apenas saben hablar el castellano y, al parecer, aman a este país” (EMEC, 1902, p. 744). Destacamos el informe realizado por el inspector Marcelino B. Martínez en 1906 sobre la educación en Chubut. En él, observamos que la presencia indígena en este territorio sobresale en los distritos escolares de la cordillera (y no en las costas del mar): las poblaciones de Gastre, Ñorquincó, Cushamen, Epuypén y Boquete Nahuelpán.

Por último, en 1909, el inspector Mariano Arancibia informa sobre la necesidad de la creación de una escuela en Colonia Mitre (La Pampa Central), ocupada en su mayoría por indígenas “ranquelines” (EMEC, 1910, p. 196)¹⁰.

Resaltamos de los informes la consideración de Díaz sobre la población de los Territorios y sobre los indígenas como ignorantes y como un “problema”. Por un lado, desde un enfoque decolonial, comprendemos que el inspector actúa desde una matriz de pensamiento occidental la cual funciona a partir de un sistema dicotómico de clasificación y categorización de la realidad. La dicotomía supone dos partes cuya relación es de confrontación, puesto que una de las partes niega a la otra: el ser o el no ser, la afirmación o la negación, la tesis o la antítesis constituyen las categorías desde las cuales se comprende la realidad, se construye la verdad y se fundamentan las acciones educativas. En la Argentina de ese entonces estaba instalado el par dicotómico “civilización-barbarie” proveniente del pensamiento Sarmientino y la conformación de un ser nacional fue a partir de la identificación “civilización=blanco” versus “barbarie=indio”. En este sentido, la historiadora Mariana Giordano (2004) considera que dentro de las elites dirigentes surgieron distintas soluciones frente al mencionado “problema”: mientras algunos plantearon la exclusión total del indígena, apoyándose en fundamentos de inferioridad

⁹ Con respecto a la población movible indígena, Díaz no especifica particularmente a qué pueblo pertenece. Podríamos especular que hace referencia a población Selknam o Yagan, pero serían puras suposiciones.

¹⁰ Resulta importante aclarar que el término empleado por el inspector no es el adecuado. La pronunciación comúnmente aceptada es la de ranqueles o ranquelinos aunque, desde nuestra posición, preferimos el concepto de “rankülche” que es como el mismo pueblo se autodenomina y reconoce.

racial, otros se inclinaron por un mestizaje biológico a través de la absorción de la “raza inferior” a la “superior”. Pero es después de la segunda década del siglo XX, una vez finalizadas las campañas de pacificación que el discurso oficial comienza a tender hacia el concepto de “integración”, visualizando al indígena como posible mano de obra para un mercado laboral en expansión. Como veremos en el siguiente apartado, consideramos que Díaz se ubica en esta postura integracionista.

La escolaridad indígena

Con respecto a la concepción sobre los indígenas, no encontramos más que menciones calificativas hacia ellos como atrasados o incivilizados en los informes. No obstante, resaltamos la creencia e interés de Raúl B. Díaz y su cuerpo de inspectores en la “civilización” del indio por medio de la escuela no solo como herramienta de argentinización, sino como una vía para mejorar las vidas de estas poblaciones. En este sentido, el inspector Mariano Arancibia escribe sobre La Pampa:

Estudiando la situación en que se encuentran los *colonos* indígenas, no puede uno menos que tomar el mayor interés á fin de que en día no lejano los descendientes de éstos se incorporen definitivamente a la vida civilizada. Para ello no puede haber mejor medio que la fundación de escuelas primarias con talleres anexos de carpintería, herrería y suministrando a la vez conocimientos prácticos de ganadería, avicultura, etc., (...). (EMEC, 1910, p. 196)

86

Por otro lado, sobre la situación de Gastre, Chubut, el Inspector Marcelino B. Martínez informa:

Creo, señor Inspector, en la necesidad de arrebatar á la ignorancia y á la miseria á tantos niños que en vez de crecer bestializados, podrían ser elementos eficientes, factores del progreso y engrandecimiento del país. Por nota separada solicito la reconcentración de todas esas familias indígenas en una colonia como las de Sarmiento, San Martín y Cushamen, único modo de hacer posible la escuela para sus hijos. (EMEC, 1906, p. 414)

En esta solicitud del inspector Martínez, notamos que resalta la importancia de concentrar a las familias indígenas en una colonia para hacer posible la educación escolar de sus hijos. Fiorucci (2014), por su parte, sostiene que el inspector Díaz identificó al nomadismo como un problema y aconsejó el encierro de los indígenas en reducciones o misiones y que, consumado el encierro: “(...) su proyecto es la instalación de una escuela en la reserva con el objetivo de hacer al indígena funcional a las demandas del capitalismo agrario, es decir volverlo un ser útil” (Fiorucci, 2014, pp. 11-12). Notamos que hay una similitud entre Martínez y la figura de Díaz interpretada por Fiorucci: ambos están a favor de la incorporación de los pueblos originarios a la civilización por medio de estrategias de aculturación.

No obstante, observamos una diferencia entre esta postura a favor de la concentración de los indígenas en reducciones o colonias y las interpretaciones que realizan Rosso (2008) y Artieda (2015) sobre la actitud de Díaz. La primera de las autoras

mencionadas, explica que Díaz no solo se opuso a las reducciones religiosas¹¹ de los Territorios Nacionales del Norte y Sur de Argentina, sino a las de los Estados Unidos, ya que contradecían los principios de laicidad, igualdad y justicia de aquel país. En cuanto a Artieda, observa que el Inspector estaba interesado en que los indígenas asistieran las escuelas comunes para lograr su integración a la sociedad:

En 1908, el Inspector General Raúl B. Díaz sostuvo la obligación estatal de educar a la niñez indígena en las escuelas comunes. Asistiendo a las mismas escuelas y recibiendo las mismas enseñanzas que criollos e hijos de inmigrantes se lograría su civilización y su integración a la sociedad nacional. Segregarlos y darles una enseñanza diferente sería contrario a los principios democráticos que debía sostener el país (Díaz, 1908). (2015, p. 12)

Nuestra interpretación del pensamiento de Raúl B. Díaz la basamos en su escrito “Viaje a los Estados Unidos de América”, el cual publicó el 31 de diciembre de 1908 en *El Monitor*. Allí observamos que el Inspector se interesó profundamente en la educación de la niñez indígena y sostuvo que esta debía ser formada en escuelas comunes y no aislados en reducciones. Para él, el contacto con la “sociedad blanca” sería el camino para su integración. En palabras de Díaz:

La escuela de pensionistas instalada fuera de los hogares indígenas, en plena civilización, tiene los siguientes inconvenientes: primero, habitúa al niño a un medio, comodidad y civilización que no encontrará en el lugar nativo, su futura residencia, y despierta en él un sentimiento de despreciable inferioridad, cuando no odio, hacia las cosas de su hogar y de su raza; segundo, priva a la población adulta, indígena, de la civilización por contacto que irradia toda escuela a través de la relación diaria de los niños con los padres; tercero, es cara porque cada alumno cuesta 250 pesos al año (...). (EMEC, 1908, pp. 866-867)

De aquí, observamos que Díaz concluye que el encierro produce, en los educandos indígenas, sentimientos de inferioridad y odio hacia “su raza”. Además, informa que esta modalidad educativa no es conveniente debido a que es costosa.

Otra idea importante en cuanto a la educación por parte de los inspectores correspondía a la enseñanza práctica –como pudimos observar al final de la cita del Inspector Martínez sobre La Pampa– la cual tuvo un lugar importante, ya que el espacio que al indio le competía en la sociedad era la de ocuparse como mano de obra. Fiorucci relata que, para el Inspector Díaz, la vida en los Territorios al ser distinta a la de la ciudad requería una educación acorde: “En su visión, la educación debe tener en la campaña

¹¹ Las reducciones fueron unidades territoriales que funcionaron como espacios urbanos de concentración de personas, específicamente indígenas. Durante la primera década del siglo XX en Argentina, mientras sucedía la conquista al “desierto verde”, el Estado impulsó la creación de reducciones estatales cuyo objetivo consistió en retener “(...) a los indígenas en lugares circunscriptos logrando su control y la disponibilidad de mano de obra estacional” (Artieda, 2015a, p. 11). Para mayor información sobre las reducciones, recomendamos leer a Artieda (2015) Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 (circa). En: *Revista Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16 (1), pp. 8-24; y a Musante (2013) Las reducciones estatales indígenas. ¿Espacios concentracionarios o avance del proyecto civilizatorio? *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-063/359>

objetivos más acotados: basta con formar hombres productivos y ciudadanos disciplinados” (2015, p. 86). En este sentido, en “Viaje á los Estados Unidos de América”, explica que a los indios no les interesaban las materias teóricas y abstractas, sino la enseñanza práctica, aquella que se relacionan con la vida real:

No se considera de interés para los indios la historia antigua ni el álgebra. El libro apenas tiene rol, pues la enseñanza se relaciona con el diario de trabajo en los talleres y la chacra ó sea con la vida real, donde su necesidad y utilidad son sugeridas. (EMEC, 1908, p. 860)

Luego, compara el caso estadounidense con el argentino, tomando de ejemplo a las de Collon-Curá y Cushamen, concluyendo que prevalece la instrucción teórica y hace falta fortalecer la educación práctica, aunque nombra como ventaja que hay mayor contacto o “mezcla” entre el “niño indio” y el “blanco”¹². En el apartado “Sugestiones”, redacta:

XX - Inaugurar un sistema político, eficiente, que tienda a preservar, civilizar, conservar y elevar las razas indígenas, algunas de las cuales aún viven en el Chaco fuera del alcance de la civilización o en guerra contra ella, y otras son aniquiladas por los vicios y especulaciones del hombre blanco. El ejemplo norteamericano es la mejor fuente de inspiración. La cuestión indios debe ser para siempre una solución, no una incógnita eterna. No se concibe a la escuela para indígenas como un lugar en que solo se dan lecciones. Debe reflejar las actividades del hogar civilizado, de la chacra, la estancia y el taller. (EMEC, 1908, p. 953)

88

Debido a la herencia sarmientina por parte de los educadores y políticos del momento, donde los indígenas quedaban por fuera de la categoría de sujeto educable, la preocupación por la educación indígena por parte del Consejo Nacional de Educación fue inexistente hasta 1908, año en que se realiza la primera propuesta educativa por parte del inspector Raúl B. Díaz (Liva, 2017). Por un lado, Díaz los concibió como sujetos educables y, por el otro, sostuvo la idea de una enseñanza que se adaptara a la vida del interior: “Partiendo de la diversidad de experiencias y necesidades de las escuelas del interior, para el inspector basta con formar ‘hombres productivos y ciudadanos disciplinados’” (Fiorucci, 2014, p. 11).

Un último punto que observamos refiere a cómo los inspectores describen el interés de algunos indígenas en relación a las escuelas. Es decir, ellos solicitan que las construyan en sus comunidades. Por caso, en el informe del inspector Olivio J. Acosta sobre la instalación de escuelas en Río Negro, leemos:

Pocos vecindarios suelen recibir con tan marcadas pruebas de júbilo-como éste-el advenimiento de una escuela; lo que no es de extrañar, tratándose de una población indígena en su casi totalidad, que, como es sabido, es la mayormente interesada en la educación de los hijos; tal vez porque ve en ella el secreto liberador de su cautiverio, á que le han condenado el *cristiano* y el *bolichero*, cuyos desmanes

¹² En palabras de Díaz: “Nuestras escuelas para indígenas como las de Collon-Curá y Cushamen, sin chacra ni hogar, donde prevalece la instrucción teórica, están muy lejos del modelo americano. La única ventaja es, tal vez, la mezcla del niño indio con el blanco” (CNE, EMEC, 1908, Año XXVIII, Tomo XXVII, N°432, p. 864).

y explotaciones son el azote de las «vidas y haciendas» de esta raza proscripta de la civilización presente. (EMEC, 1910, pp. 911-912)

Además, a lo mencionado se suma la experiencia de la Colonia Mitre (La Pampa), donde el cacique Santos Morales demanda la pronta instalación de una escuela que, luego, es cimentada en su vivienda:

Hace algunos meses el cacique Santos Morales, residente en la Colonia Mitre, de la Pampa, pedía que en ese punto se instalara una escuela. Su solicitud ha sido favorablemente atendida y en breve se armará, en el lote indicado por el señor SanMorales, un salón de clase que servirá más tarde para establecer el sistema tutorial (...). (EMEC, 1910, p. 195)

En base a lo redactado en los informes podemos concluir, por un lado, que existió un interés por parte de los indígenas en la construcción de las escuelas en sus comunidades y en la educación de sus niños y, por el otro, el funcionamiento de los inspectores buscando lograr, por medio de sus recomendaciones y aprobaciones, la realización de lo solicitado por dichas comunidades.

Sobre las lenguas indígenas

En relación a las lenguas indígenas en las escuelas de los Territorios, encontramos escasas menciones por parte de los inspectores. Son dos las mencionadas: el guaraní y el araucano.

La primera corresponde a los Territorios del Norte. En noviembre de 1890, Díaz describe que en una escuela particular de Posadas, Misiones, los padres de familia preferían a una maestra en particular porque les hablaba en guaraní: “Al ver el contraste que forma esta *escuela* con la nacional de niñas, pregunté por qué algunos padres de familia la preferían; a lo que alguien replicó: «porque la maestra habla a las niñas en guaraní»” (EMEC, 1890, p. 821). En 1903, trece años después, en un informe sobre una escuela en San Ignacio, Misiones, relata que el portugués y el guaraní prevalecen por sobre el idioma castellano¹³.

En 1906, el inspector Manuel B. Fernández exalta el carácter indispensable de la escuela pública como único medio para incorporar a la población a la nacionalidad, pero advierte las dificultades del idioma:

Tanto en los pequeños centros como en las campañas, el extranjerismo hace indispensable la escuela pública como único medio de incorporar esa población a la nacionalidad. Tarea difícil, si las hay, para el maestro que, aparte de una vida de privaciones, tiene un trabajo ímprobo que realizar para conseguirlo, por el escaso desarrollo mental de los alumnos y las dificultades del idioma. Es sabido que en ese limitado pedazo de tierra argentina, se habla tanto el guaraní como el polaco, el portugués, el alemán y el sueco. Hay regiones en que el castellano solo se oye por excepción. Por otra parte, el abandono y escasa cultura de aquellas gentes, ofrecen muy serias resistencias a la difusión de la enseñanza, haciéndose necesario emplear medios heroicos. (EMEC, 1906, pp. 605-606)

¹³ En palabras de Díaz: “San Ignacio.- La escuela empieza a organizarse y trabajar. El portugués y el guaraní prevalecen, en la población, sobre el idioma castellano” (EMEC, 1903, p. 1076).

En los Territorios del norte, informa Fernández, el uso de la lengua castellana es escasa, prevaleciendo el guaraní y las lenguas europeas mencionadas. Por otro lado, resaltamos como refiere a estas personas con “escasa cultura” y que se resisten a la difusión de la enseñanza.

Luego, el inspector M. Arancibia relata en su visita a Paso de San Ignacio, Neuquén, una escena donde la mujer del cacique y su representante “(...) pronuncian fogosos discursos en araucano, lengua aglutinante. La tribu escucha con atención todo cuanto les dicen, pues predicán respeto a la escuela y al maestro” (EMEC, 1910, p. 626).

Observamos a partir de los informes que los inspectores sostienen que en las escuelas debe estar presente el aprendizaje del castellano y que su enseñanza es una tarea menester del maestro. Esto resulta coherente si tenemos en cuenta que, desde finales del siglo XIX, el sistema educativo adoptó la idea de una lengua única. Pues, la construcción del Estado-Nación se apoyó en el modelo europeo, buscando construir una nacionalidad para lograr la homogeneización de los sujetos y, en este sentido, la lengua fue utilizada como un instrumento necesario para tal fin (Villoro, 1998). Para ello, diversas lenguas e identidades fueron negadas, excluidas y expulsadas hacia el otro lado de la frontera que conforma una mismidad (la “nación”) construida a partir de modelos occidentales (Mignolo, 2003).

Desde una mirada decolonial, “lengua” significa cultura y cosmovisión. Significa el sentido, la exteriorización de un universo simbólico que nombra al mundo que habitamos (Mignolo, 2003). La lengua no puede ser tomada como un simple ente objetivado, sino que debe entenderse desde un horizonte simbólico donde se articula sentido (Kusch, 2000). De aquí que la imposición del castellano también pueda comprenderse como “aculturación”, es decir, un proceso en donde quien recibe una cultura (o, por lo menos, ciertos elementos de ella) se somete a la pérdida de la propia. Los inspectores, cuyo pensamiento correspondía con el discurso oficial, describieron todo lo relacionado a la población indígena como barbarie y atraso, y expresaron que el uso de sus lenguas en las escuelas significaba un problema que debía ser resuelto por medio de la castellanización como instrumento necesario para la civilización.

Palabras finales

Consideramos que las fuentes analizadas contienen ciertos rastros de la población indígena en los territorios. Si enumeramos los que están contenidos específicamente en los informes, debemos nombrar al Chaco Austral (Las Palmas) y Misiones (Posadas y San Ignacio, teniendo en cuenta el apartado que refiere a las lenguas indígenas) que corresponden a los Territorios del norte; La Pampa Central (Colonia Mitre); y, con respecto a los de la Patagonia, Neuquén (Paso de San Ignacio y Collón-Curá), Río Negro (San Antonio de El Cuy), Chubut (Cushamen, Gastre, Ñorquincó, Epuyén y Boquete Nahuelpán) y Tierra del Fuego (Ushuaia).

En el caso de Díaz, si bien concibió a los indígenas como atrasados y salvajes, trabajó en pos de su integración a una sociedad que él consideraba como civilizada y, por ello, se interesó en su educación y la escuela. De aquí, sostuvo que debían educarse en escuelas comunes, laicas y de régimen abierto y en contacto con los no indígenas. Al

igual que Artieda, debemos tener en cuenta que el inspector postuló estas ideas mientras se desarrollaban las campañas militares del Chaco, "...hecho que permite calibrar mejor la orientación democrática, e integracionista, de su postura" (2015, p. 14). Aunque, dicha incorporación a la civilización implicó el olvido de sus culturas, identidades y lenguas, siendo la educación nacionalizante un instrumento de aculturación y negación.

Resulta llamativo el interés que expresan los indígenas con respecto a la instalación de escuelas y a la educación de sus hijos, según los informes observados. Este punto, abre algunas aristas interesantes para profundizar sobre la realidad indígena en relación al sistema educativo, pues, nos interrogamos ¿eran algunos pocos casos los que solicitaban y festejaban las escuelas o dicho interés se corresponde a numerosas comunidades? ¿Cuáles son las causas de tal interés?

Con respecto a la lengua, sostenemos que, para los inspectores, la enseñanza del idioma nacional era menester en los territorios nacionales para la incorporación de los indígenas a la "civilización" y, en las pocas veces que las lenguas indígenas son nombradas (el guaraní y el "araucano", es decir, el mapudungún), el uso de ellas en las escuelas es considerado como una característica del atraso educativo y como un problema a resolver.

Referencias bibliográficas

91

- Amuchástegui, M. (2003). Los rituales patrióticos en la escuela pública. En: Puiggrós, A. (dir.) y Carli, S. (Coord.). *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Buenos Aires. Editorial Galerna.
- Arnoux, E. (2011). Hacia una definición de las políticas lingüístico-educativas del Estado argentino. En Varela, L. (Ed.). *Para una política del lenguaje en la Argentina. Actas del Seminario Lenguas y políticas en Argentina y el Mercosur*. Buenos Aires. EDUNTREF: Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Artieda, T. L. (2015a). Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 (circa). En: *Revista Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16(1), pp. 8-24.
- Artieda, T. L. (2015b). *Lecturas escolares, pueblos indígenas y relaciones interétnicas. Concepciones acerca de los indígenas en los libros de lectura de la escuela primaria argentina. Transformaciones y continuidades entre 1880 y 1940 circa*. (Tesis doctoral). España. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Artieda, T. y Liva, Y. (2010). Situaciones de escritura entre los qom de misión de San Francisco Laischí (Territorio de Formosa, 1901-1916). Estudios de historia de la educación para los pueblos indígenas del Chaco argentino. En *XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de Entre Ríos y Sociedad Argentina de Historia de la Educación, 24-26 de noviembre.
- Bargman, D. (2006). Construcción de la Nación entre la asimilación de inmigrantes y el particularismo. Las escuelas de las colonias agrícolas judías. En *Patrimonio cultural y diversidad creativa en el sistema educativo*. Buenos Aires. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.

- Bartolome, M. (2004). Los pobladores del 'desierto', genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina. En: *Amérique Latine Histoire et Mémoire, Identités: positionnements des groupes indiens en Amérique latine*, (10). Disponible en: <http://alhim.revues.org/document103.html>
- Bein, R. (2004). La legislación político-lingüística en la Argentina. En Kremnitz, G. y Born, J. (Eds.). *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*, pp. 41-50. Viena. Praesens.
- Bein, R. (2017). La ruta de las políticas lingüísticas. En: Martínez, A.; Gonzalo, Y. y Busalino, N. (Coords.). *Rutas de la Lingüística en la Argentina II*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar: problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940). En: *Avances del Cesar*, XVII (22), pp. 23-50.
- Cucuzza, H. R. (1996). Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación. En Cucuzza, H. R. (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Cucuzza, H. R. (2007). *Yo argentino: la construcción de la nación en los libros escolares (1873-1930)*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires. Eudeba.
- Filmus, D. (2011). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y Desafíos*. Cátedra Teoría de la Educación. Universidad Nacional de Quilmes.
- Fiorucci, F. (2014). *Raúl B. Díaz: el inspector de Territorios Nacionales. Miradas, recorridos y reclamos de un funcionario viajero (1890-1916)*. Disponible en: <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2014/07/Fiorucci.pdf>
- Fiorucci, F. (2015). Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1890-1916). En: *Revista Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 16 (2), pp. 82-92.
- Glasser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Rodríguez, P. (Trad.). Documento de cátedra, Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de San Juan.
- Giordano, M. (2004). Itinerario de imágenes del indígena chaqueño. Del 'Territorio Indio del Norte' al Territorio Nacional y Provincia del Chaco. En: *Anuario de Estudios Americanos*, LXI (2), pp. 517-550.
- Halliday, J. (1995). *Educación, gerencialismo y mercado*. Barcelona. Morata.
- Kusch, R. G. (2000). *Geocultura del hombre americano*. En Kusch, R. Obras Completas, tomo III. Rosario. Fundación Ross.
- Lagarralde, M. R. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la Argentina*.

Los inspectores nacionales y el proceso de escolarización (1871-1910). Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Argentina.

- Lauría, D. (2015). Lengua nacional, inmigración y disciplinamiento en el Vocabulario argentino: neologismos, refranes, frases familiares, etc. usados en la Argentina de Diego Díaz Salazar (1911). En: *Diálogo de la Lengua*, 7, pp. 1-21.
- Liva, Y. (2017). *El proyecto educativo de la orden franciscana en Misión Laishi, Formosa (1900-1950)* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Luján. Argentina.
- López García, M. (2009). "Discusión sobre la lengua nacional en Argentina: posiciones en el debate y repercusiones en la actualidad". En: *Revista de Investigación Lingüística*, (12), pp. 375-397.
- López García, M. (2010). Norma estándar, variedad lingüística y español transnacional: ¿la lengua materna es la lengua de la 'Madre Patria'?. En: *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, pp. 89-108.
- Marengo, N. (1991). Estructuración y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación. En Puiggrós, A. *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires. Galerna.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid. Akal.
- Nicoletti, M. A. y Malvestitti, M. (2008). El uso de la lengua aborígen como práctica de evangelización: Domingo Milanés y su prédica en *mapuzungun* (fines del siglo XIX y principios del XX). En *Fronteras de la Historia*, 13 (1), pp. 95-118.
- Quijano, A. (2016). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires. CLACSO – CICCUS.
- Rosso, L. (2008). El inspector de escuelas Raúl Díaz: entre el proyecto civilizador para la frontera y sus formas de concreción en el Territorio Nacional del Chaco (Argentina 1900-1909). En: *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), pp. 115-126.
- Teobaldo, M. (2011). *¡Buenos días Sr. Inspector! Historia de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y funciones (1884-1962)*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- Teobaldo, M. E. (2006). Los inspectores escolares en los orígenes del sistema educativo en la Patagonia Norte. Argentina: 1884-1957. En: *Educere Et Educare. Revista de Educação*, 1(2), pp. 13-32. Disponible en: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/166/108>
- Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En: *Gestión y Políticas Culturales*. Aportes y debate, pp. 164-173.
- Villoro, L. (1998). Del Estado homogéneo al Estado Plural. En: *Estado Plural, pluralidad de culturas* (pp. 13-62). México. UNAM/Paidós.

Fuentes

Consejo Nacional de Educación (1879). *El Monitor de la Educación Común: La Educación Común*. Revista quincenal ilustrada de educación y enseñanza. Buenos Aires.

Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor.pdf>

- Consejo Nacional de Educación (1890). *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N°188.
- Consejo Nacional de Educación (1890). *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N°189.
- Consejo Nacional de Educación (1892). *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, N°217.
- Consejo Nacional de Educación (1892). *El Monitor de la Educación Común*. Año XV, N°265.
- Consejo Nacional de Educación (1895). *El Monitor de la Educación Común*. Año XV, N°267.
- Consejo Nacional de Educación (1902). *El Monitor de la Educación Común*. Año XI, T. XVIII, N°353.
- Consejo Nacional de Educación (1903). *El Monitor de la Educación Común*. Año XVIII, Tomo XVIII, N°359.
- Consejo Nacional de Educación (1906). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVI, Tomo XXII, N°399.
- 94 Consejo Nacional de Educación (1906). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVI, Tomo XXII, N°401.
- Consejo Nacional de Educación (1908). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXVIII, Tomo XXVII, N°432.
- Consejo Nacional de Educación (1910). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, Tomo XXXII, N°445.
- Consejo Nacional de Educación (1910). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, Tomo XXXII, N°445.
- Consejo Nacional de Educación (1910). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, Tomo XXXII, N°447.
- Consejo Nacional de Educación (1910). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, Tomo XXXII, N° 445.
- Consejo Nacional de Educación (1910). *El Monitor de la Educación Común*. Año XXIX, Tomo XXXII, N°447.
- LEY N° 1420 de Educación Común, Gratuita y Obligatoria (1884). Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Santiago Martín Hidalgo Martínez

Licenciado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján y estudiante del Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas. Becario de la Beca Doctoral Co-Financiada del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Docente de la asignatura Historia Social de la Educación I y II de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján. **Contacto:** hidalgomartínezsantiago@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4087-009x