



## Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá

Carolina Vanessa Villar Laz (\*)

### Resumen

*En este artículo nos interesa presentar el contexto histórico institucional en el que se crea nuestro caso de estudio: la “Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá para niños indígenas”, fundada en 1937, siendo ésta una experiencia original tanto por su condición urbana como por su misión pedagógica, destinada exclusivamente a los hijos de caciques de las comunidades indígenas asentadas en diversas zonas del territorio neuquino. Para ello, indagamos las diversas propuestas educativas creadas por el Estado Nacional en el Territorio Nacional de Neuquén, desde 1932 a 1938. Sostenemos como hipótesis de trabajo que dicha experiencia escolar fue un punto de ruptura en un proceso de intentos de incorporación estatal y de debates en torno a la educación de estos niños indígenas, llevada a cabo durante la década “nacionalizadora” de 1930 en la Argentina. Realizamos una reconstrucción histórica a partir de fuentes de primera mano, tales como censos escolares, memorias de gobernadores, estadísticas, revistas de la época, entre otros documentos. A partir de ello podemos avizorar que en el transcurso de estos seis años se produjeron grandes cambios en el proceso de escolarización de la población neuquina.*

**Palabras clave:** Educación indígena; Territorio Nacional; Escuela Granja; Agencias estatales; Neuquén.

**A new educational experience in the framework of the modernization and schooling of the Territorio Nacional de Neuquén (1932-1938): the Farm Home School for Ceferino Namuncurá for indigenous children**

### Abstract

*In this paper we are interested in presenting the institutional historical context in which our case study is created: the "Ceferino Namuncurá Farm Home School for indigenous children", founded in 1937, this being an original experience both for its urban condition and for its mission. pedagogical, aimed exclusively at the children of caciques of indigenous communities settled in various areas of Territorio Nacional de Neuquén. To do this, we investigate the various educational proposals created by the National State in the Territorio Nacional de Neuquén, from 1932 to 1938. We maintain as a working hypothesis that said school experience was the result of a process of state incorporation attempts and debates around the education of these indigenous children, carried out during the "nationalizing" decade of 1930 in Argentina. We carry out a historical reconstruction from first-hand sources, stories such as school censuses, governors' memoirs, statistics, magazines of the time, among other documents. From this we can see that in the course of these six years there will be great changes in the schooling process of the population of Neuquén.*

**Key words:** Indigenous education; Territorios Nacionales; Farm school; State agencies; Neuquén.

(\*) Profesora en Historia (Universidad Nacional del Comahue / UNCo). Doctoranda en Historia (Universidad Nacional de La Plata). Becaria doctoral (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas). Docente Historia Argentina S. XIX (UNCo). Argentina. Email: [villarlazcarolina@gmail.com](mailto:villarlazcarolina@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4646-9026>



## **Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá**

### ***Introducción***

En el Territorio Nacional de Neuquén, hasta bien avanzado el siglo XX, el grupo poblacional mayoritario estaba constituido por descendientes de las poblaciones indígenas, que 50 años antes habían sido controladas a través de una serie de campañas militares (Masés, 2010; Delrío, 2005). Estos pobladores, todavía en 1930, tenían una escasa integración a las prácticas cívicas, a las actividades económicas formales y a la formación escolar. En el presente trabajo, nos enfocamos en este último aspecto de la incorporación estatal de la ‘minoría mayoritaria’<sup>1</sup> de la población territoriana argentina. Al respecto, se han desarrollado algunas reconstrucciones históricas del desenvolvimiento del sistema educativo de Patagonia (Ossanna, 2010; Méndez, 2011; Baeza, 2009) y puntualmente, para el caso neuquino también del proceso histórico educativo del Territorio y la posterior provincia de Neuquén (Teobaldo, 2000; Méndez y Polubne, 2015).

Sin embargo, ninguno de ellos ha logrado incorporar un análisis integral respecto del destino de estos hijos de los sobrevivientes a las campañas militares dirigidas por el Estado central. Son estas infancias quienes se vieron progresivamente incorporadas por las agencias estatales que cobraban fuerza en los territorios alejados del poder central hacia 1930, siendo una preocupación central del Estado nacional resolver la “cuestión indígena” a fin de consolidarse (Lobato, 2019; Argeri, 2005). Dentro de estas estrategias estatales, la educación fue uno de los dispositivos más poderosos mediante los cuales se los trató de incorporar al sentir nacional y al orden ciudadano que se pretendía consolidar como proyecto de nación desde la élite política a cargo de la Argentina. Atendiendo a esta principal encrucijada que podemos observar en el sujeto ‘infancias indígenas’, y su experiencia histórica durante la primera mitad del siglo XX, es que venimos señalando en distintos trabajos propios una posible interpretación respecto de una incorporación al sistema educativo de los territorios nacionales patagónicos.

Dentro de esas opciones institucionales, la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá para niños indígenas (EGHCN) ha sido un hallazgo interesante. Esta línea de investigación y su archivo da pistas de la compleja relación de las agencias estatales con estas poblaciones, así como de la importancia política que esta escuela tuvo para el gobierno de Enrique Pilotto (1934-1943) en el Territorio neuquino (García en Teobaldo, 2000; Sánchez, 1999; Villar Laz, 2020). En términos amplios, este trabajo pretende ser un aporte a la historia territoriana de Neuquén deudora, en general, de estudios sistemáticos y en profundidad en torno a la inclusión de la sociedad indígena -población eminentemente mayoritaria en términos demográficos- a la hora de explicar el proceso de consolidación del estado nacional durante las primeras décadas del siglo XX.

Este trabajo tiene por objetivo posicionar la experiencia educativa llevada a cabo en la EGHCN en su contexto histórico e institucional. En este sentido, nos proponemos dar cuenta del marco histórico de escolarización en el Territorio Nacional de Neuquén y puntualmente, referenciar la presencia de niños indígenas en estos establecimientos educativos. Por ello, intentaremos abordar los siguientes interrogantes que servirán de referencias orientadoras de este escrito. En primer lugar, nos preguntamos ¿qué propuestas escolares llevó a cabo el Estado Nacional en el Territorio neuquino hacia 1930? ¿Podemos establecer una categorización de los tipos de escuelas que se ponen en funcionamiento en este contexto? ¿Cuáles de estas propuestas incluían o se destinaban a niños indígenas? ¿Qué importancia cobra la apertura de la EGHCN en función de su misión destinada a los indígenas del Territorio neuquino?

Con respecto a las cuestiones metodológicas, nuestro recorte temporal abarca el período 1932-1938. Consideramos algunos aspectos que son centrales tanto en el proceso de modernización

---

<sup>1</sup> Con respecto a este concepto, proponemos tener en cuenta dos cuestiones: la primera es que refiere a mayoría en sentido demográfico, particularmente haciendo alusión al espacio rural de Neuquén. En este sentido, la población indígena de esta zona es una minoría étnica desde la mirada del estado nacional, pero una mayoría poblacional y cultural desde una perspectiva histórica.

del Estado —evidenciado en el despliegue integral de agencias estatales y en su profesionalización— como en la institucionalización del sistema educativo en Neuquén. En términos político-institucionales, 1932 marca el inicio del gobierno nacional de facto de Agustín P. Justo (1932-1938) y, a nivel territorial, de Carlos H. Rodríguez (1932-1934). Es también un año importante en términos educativos puesto que se llevó a cabo el Censo educativo que nos sirve de fuente histórica. Durante este período, tiene lugar un proceso de intenso debate sobre el progreso de la escolarización que coincide con la primera gobernación de Enrique Pilotto (1934-1937) y con la creación, en 1937, de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá, a propuesta del gobernador. Sin embargo, por cuestiones burocráticas, el funcionamiento de la misma no se ve plenamente normalizado hasta 1938, año en que Pilotto regresa a la gobernación. De este modo, logramos tender un puente hacia atrás de la década de 1930 considerando lo que no se hizo hasta el momento y que comienza a ser abordado a partir de 1932, y también pretendemos tender ese puente hacia adelante, considerando lo avanzado en estos años y lo que viene hacia fines de esta década modernizadora.

Respecto de las fuentes utilizadas, principalmente, vamos a trabajar con fuentes primarias. Dentro de ellas, analizamos los documentos elaborados por los funcionarios del Ministerio de Instrucción Pública en esta época —censos escolares, informes de los inspectores sobre la Patagonia), pero también analizamos las publicaciones más relevantes de la época (revistas de El Monitor de la Educación Común, por ejemplo—. Además, retomaremos lo escrito por los Gobernadores del Territorio Carlos H. Rodríguez y Enrique E. Pilotto en sus Memorias anuales. Finalmente, abordamos el Archivo Histórico de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá, tanto su libro histórico como otros documentos pertenecientes a este repositorio.

Este artículo se organiza en tres partes, la primera de ellas apunta a presentar el escenario histórico en el que se encuentra el Territorio Nacional de Neuquén hacia la década de 1930. En ello se consideran los principales elementos políticos e institucionales como así también, la situación social en la que se desarrolla el comienzo de la modernización del estado a partir de la asunción del gobierno de Carlos H. Rodríguez. En un segundo apartado, se intenta presentar un análisis profundo del escenario escolarizador del Territorio neuquino durante estos seis años, haciendo hincapié en los tipos de escuelas que se ponen en ejecución, las zonas en las que se llevan a cabo estas experiencias escolares, las poblaciones a las que incluye, los objetivos que persiguen, entre otros elementos. Con ello se pretende tener una descripción más acabada del escenario histórico-institucional del sistema educativo neuquino durante esta década. Finalmente, en el último apartado, vamos a detenernos en el caso de estudio de la EGHCN, comenzando por ubicarla en el panorama escolarizador neuquino y puntualmente, en el escenario de las propuestas escolares destinadas a niños indígenas. En este sentido, dicha institución viene a romper el curso del proceso iniciado años anteriores para incorporar a estas poblaciones y es por ello que resulta clave presentar el análisis necesario para conocer las características de su fundación y los protagonistas que encabezan este proceso. Finalmente, se abordarán algunas conclusiones que pretenden, a modo de reflexión, pensar en la importancia de este análisis y dejar planteadas las líneas posibles para continuar trabajando en el marco de esta temática.

### ***Territorio Nacional de Neuquén: una apuesta al progreso y la modernización***

La década de 1930 inició con el golpe de Estado que interrumpió el funcionamiento institucional democrático a nivel nacional e instaló una política estatal en la que la preocupación, al menos desde el discurso, fue reforzar la nacionalidad argentina. Este objetivo contrastaba sensiblemente con la intención de implementar un plan económico que tenía como meta la incorporación sin restricciones de la Argentina y todos sus territorios al mercado internacional; siendo así necesario encauzar políticas de modernización a lo largo y a lo ancho del territorio (Rappoport, 2000; Korol, 2001).

En complemento, en lo político, se avanzó hacia la conformación de una estructura institucional que tenía como base la conformación incipiente de una ciudadanía y ciertos vestigios de autonomía que comenzaban a vislumbrarse en Neuquén en tanto territorio nacional (Ruffini, 2007; Arias Bucciarelli, 2012). Mientras que en el plano social se perdió la dinámica del

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

civismo lograda en las décadas anteriores en detrimento de trabajar sobre un proyecto de cultura nacional al que se abocaron los dispositivos estatales. En efecto, se buscó fortalecer las festividades y todo lo que evitase conflictos internos y que promoviera la armonía en el seno de una sociedad diversa como lo era la Argentina de entreguerras, apuntando a la consolidación de una identidad nacional (Bertoni, 1996; Zaidenweg, 2016). Estas políticas se desplegaron con claridad durante el gobierno de Agustín Pedro Justo (1932-1938) quien se propuso construir una Argentina antiliberal y nacionalista y delegó una fuerte responsabilidad en los agentes estatales a cargo de las instituciones nacionales en los territorios. Según esta intención, el gobierno de Justo intentó crear un ‘nuevo nacionalismo defensivo’ para la Patagonia, el cual se expresó en la fundación de agencias estatales tales como la Gendarmería Nacional (1938), la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia, las zonas de seguridad de las fronteras y la política de expansión y regulación de Parques Nacionales (Alcobre, 2020, p. 4). De este modo, se intentaba consolidar el territorio controlado por el Estado nacional de la mano de sus agencias a lo largo y ancho de todo el territorio.

En el caso del Territorio neuquino este proceso modernizador también tuvo lugar durante la década de 1930, de la mano de los Gobernadores territorianos, siempre designados por el Poder Ejecutivo nacional. Este derrotero ya había sido iniciado durante el siglo XIX y comienzos del siglo XX, sin embargo, por las particulares características geográfica e histórica de Neuquén, no había logrado dar los resultados esperados. Con esto nos referimos a que el territorio forma un triángulo característico, en el que su lado mayor corresponde a la cordillera de los Andes, y los lados menores son grandes ríos —al norte el corredor hídrico de los ríos Colorado-Neuquén, al sur el río Limay— que convergen en su vértice en la famosa región de la Confluencia; históricamente la población indígena se centró en el norte, en la región andina y en el sur, espacios ecológicos particulares en los que se encuentran los recursos naturales aptos para la vida como pasturas, agua, madera, tierras fértiles, etc. (Bandieri, 2005). La situación en 1935 indicaba que la mayor parte de la población neuquina estaba distribuida en el ámbito rural, es decir, donde se hallaban los recursos necesarios para las actividades agrícolas, ganaderas o mineras, mientras que los poblados principales se vertebraban alrededor de las vías del ferrocarril. Las autoridades territorianas tenían como sede la ciudad de Neuquén, ubicada en la Confluencia, lugar en el que también se instaló a principios de siglo la sede central de la Inspección escolar; esto generaba problemas de desplazamiento, sobre todo en invierno.

En lo que respecta particularmente a las agencias educativas, los funcionarios nacionales que realizaban su trabajo en Neuquén lograron conocer a fondo estas particularidades. Por ello, tuvieron voz y voto en el desarrollo de este proceso. A partir del análisis realizado por los Inspectores escolares Nicolás Avellaneda y José Rezzano decidieron reubicar la Inspección en Zapala, epicentro administrativo y económico con sitio en el centro del territorio.<sup>2</sup> Esto respondía, por un lado, a una cuestión logística claramente vinculada con la movilidad, pero sobre todo a una realidad demográfica: la mayor parte de la población rural se asentaba en la subregión pre cordillerana de Neuquén, dependiendo para su subsistencia de la trashumancia ganadera y del trabajo en grandes propiedades pecuarias ubicadas sobre todo al sur del territorio.

Ésta es la situación socioeconómica y demográfica que las autoridades territorianas de principios del siglo XX no justipreciaron. Sin embargo, a partir del quiebre institucional que se da a escala nacional desde 1930, en los territorios patagónicos comenzaron a sentirse las oleadas modernizadoras (Bohoslavsky; 2009, Méndez, 2011). En el caso de Neuquén en 1932 es designado gobernador del territorio el Coronel Carlos H. Rodríguez, quien ejerció ese cargo hasta su muerte en 1934. Este gobernador realizó un profundo relevamiento del territorio en términos de obras, caminos, situación demográfica, condiciones de vida —sobre todo de la numerosa población indígena—, escenario productivo, etc. Todo esto lo relevó en sucesivos viajes durante los dos años de su gobierno y lo plasmó en lo que fue un auténtico ‘Plan

---

<sup>2</sup> Exp.2257/C/936, *Informe sobre la jira de inspección por las escuelas de Neuquén de los vocales Nicolás A. Avellaneda y José Rezzano*. Actas de las Sesiones del C.N. de E., N° 6, celebrada el 3/2/1936. El Monitor de la Educación Común, Año LV, n° 758, febrero de 1936, p. 115. Citamos este documento como [INFORME]. Sobre el tema de los inspectores escolares se recomienda: 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: Editorial FFyH - UNC.

Director<sup>3</sup> en 1934 con el cual se dirigiría al Estado central para solicitar los recursos necesarios para la modernización y desarrollo de Neuquén. Comenzó así un claro e intenso proceso de desarrollo de Neuquén, no sólo en las mejoras burocráticas en el estado sino también propugnó por la creación de numerosos centros de salud, escuelas, centros de asistencia, entre otros. Tal como puede verse en sus Memorias,<sup>4</sup> Rodríguez expresaba su preocupación por conocer y resolver la situación socioeconómica de la población del territorio: “Solicita que se generen políticas tendientes al equilibrio social, ya que la pobreza que se ve en el norte neuquino es preocupante”.<sup>5</sup> Del mismo modo, propone la importancia de otorgar las tierras a las tribus indígenas y mejorar su situación a fin de garantizar la producción agropecuaria.<sup>6</sup>

Este Plan no pudo ser ejecutado por él mismo, pero fue retomado unos años más tarde. Esto a partir de la designación de un Gobernador que tenía acceso y reconocimiento en las esferas nacionales para plantear los inconvenientes, hacer los reclamos y exigir las respuestas necesarias para llevar a cabo los cambios institucionales. El coronel Enrique Raimundo Pilotto estuvo al mando del Territorio Nacional de Neuquén desde 1934 a 1937 y de 1938 a 1943, siendo un agente fundamental en la consolidación y modernización del Estado territorial. Pilotto gestionará los fondos ya solicitados por Rodríguez dedicando una parte importante de los mismos a la construcción de caminos que conecten el territorio neuquino con el resto del país, pensando en la actividad turística y la vinculación de las principales poblaciones; el ferrocarril, que tenía como proyecto llegar hasta la frontera con Chile, en 1913 avanza hasta Zapala que quedará como la punta de rieles hasta la actualidad.

### ***Educación y modernizar: el avance de las escuelas neuquinas***

Para situar históricamente el proceso de escolarización de la población de Neuquén, se deben tener en cuenta algunos antecedentes relevantes. En primer lugar, la creación del Consejo Nacional de Educación en 1881 que sienta las bases para la organización institucional del sistema educativo a escala nacional; en el año 1884, como segundo elemento de relevancia, se sancionó la Ley de creación de los Territorios Nacionales (Ley N° 1532) y, en el mismo año, la Ley de Educación común (Ley N° 1420) (Puiggrós, 2003). Nos interesa remarcar que esta norma de incidencia nacional se fue implementando según las particularidades de cada lugar y espacio. Sumado a ello, este proceso de construcción de escuelas ad hoc al contexto territorial se vio complementado con diversos dispositivos estatales, tales como la creación en 1890 de la Inspección de Escuelas Primarias —a cargo de Raúl Díaz—, organismo que creó planes y programas para resolver las deficiencias de la educación en esas áreas alejadas del poder central (Fiorucci, 2015). Estos avances legales se vieron complementados por la Ley Lainez -N° 4874- de 1905 que representó un gran avance para el sistema educativo de las provincias (Bustamante Vismara, 2020, p. 29). Las diversas políticas implementadas durante las próximas décadas tuvieron como resultado notables avances en la instauración del modelo educativo nacional como así también dejaron traslucir los retrocesos ocasionados a causa de los problemas institucionales, políticos, fronterizos, entre otros, originados en los territorios.

Si intentamos reducir aún más la escala de análisis y ponemos la lupa en las acciones de estos agentes nacionalizadores, podemos ver con más claridad que el modelo educativo para las poblaciones patagónicas fue conformándose a paso firme. Tal como se menciona en el

---

<sup>3</sup> Con este concepto -de nuestra autoría- pretendemos definir que se trata de un proyecto político integral, en el cual se recaba información, se proponen líneas de acción y se solicita al Estado central los recursos necesarios para concretarlas. Consiste así en un plan complejo de modernización del territorio que combina de forma articulada la situación de la población, la infraestructura, el desarrollo de las agencias estatales, la asignación de presupuesto, entre otros aspectos.

<sup>4</sup> Al final de cada año, el gobierno territorial elabora una síntesis de su gestión que es elevada al Ministerio del Interior y luego se analiza en el Congreso de la Nación, siendo aprobado (con su respectivo presupuesto) o desaprobado. Estos documentos no sólo confieren gran relevancia en términos de resumen de ‘gestión’ sino que dan cuenta de la interconexión de los aspectos de gobierno que se llevan adelante, siendo parte conjunta de un proyecto integrado y modernizador. En este trabajo se analizan las Memorias de los dos gobernadores que corresponden al período de estudio, siendo los siguientes documentos: Memorias de Carlos H Rodríguez (1931-1934) y Memorias de Enrique Pilotto de 1934 y 1938, ambas pertenecientes a la Sección Memorias de Gobernadores del Sistema Provincial de Archivos de Neuquén.

<sup>5</sup> Memorias de Carlos H. Rodríguez, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1931-34, p. 51.

<sup>6</sup> Memorias de Carlos H. Rodríguez, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1931-34, p. 11.

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

documento *Educación Común* de 1932,<sup>7</sup> los territorios patagónicos contaban con 1.086 escuelas en funcionamiento, con una asistencia de 104.796 alumnos, atendidos por 3.809 maestros.<sup>8</sup> En los próximos años esos números crecieron sensiblemente a partir de las acciones políticas estatales concretas en la creación de nuevos cargos docentes, de nuevas áreas de trabajo —como las escuelas para analfabetos adultos—, y en la construcción de nuevos edificios.

Podemos ver en este documento, entre otros analizados, información acerca de las particularidades de este proceso de crecimiento y cómo los agentes escolares intentaron resolver distintas situaciones problemáticas a fin de garantizar el cumplimiento efectivo de los programas escolares. De hecho, uno de estos problemas organizativos específicos en función de las características de cada territorio y las actividades socioeconómicas de sus poblaciones fue la planificación de las actividades educativas en turnos diferentes. Por ejemplo, en Santa Cruz y Tierra del Fuego por cuestiones climáticas las escuelas funcionaban de septiembre a mayo; y en Neuquén y Río Negro se sumaba además el período de marzo a noviembre.<sup>9</sup> Esto también se detalla en la Reunión de Inspectores Escolares realizada en 1934: “Un tema importante es el ‘estudio de los horarios’. Plantean la necesidad de reducir la jornada a 3 horas a fin de garantizar la limpieza del ambiente. Además, se deben establecer distintos horarios de iniciación en las zonas en función del clima”.<sup>10</sup>

Con todo, podemos constatar que atender a estas especificidades llevó aparejada una serie de solicitudes al Estado nacional por parte de los agentes educativos territorianos orientadas a aumentar las partidas presupuestarias asignadas a cada Territorio. En este sentido, es común encontrar documentación de la época en la que se relatan numerosos reclamos por parte de los funcionarios locales hacia el Estado nacional respecto del financiamiento deficiente y sobre la falta de recursos y de personal (Duarte, 2015; Ascolani, 2015; Teobaldo, 2000; Pierini y Rotman, 2009). Enrique Pilotto narra en sus *Memorias*<sup>11</sup> la dificultad de conseguir presupuesto, al que define como “por demás exiguo” y aclara que el principal problema sigue siendo la obtención de un local para las escuelas.

Es por ello, que podemos encontrar registros de muchos proyectos escolares que se declaran como “nuevas escuelas” y sin embargo, no llegaron a concretar su apertura ni su funcionamiento. Del mismo modo, algunas escuelas tuvieron un determinado régimen escolar que en la práctica se fue transformando para dar respuesta a la propia comunidad educativa a la que pertenecía, por ejemplo, escuelas primarias comunes que se convierten en escuelas rurales, que implementan regímenes flexibles o ambulatorios, que incorporan internados u opciones de traslado a los niños, entre otros casos. Estas adaptaciones fueron más la regla que la excepción y se ven reflejadas en la correspondiente legislación educativa de la época.

A continuación, intentaremos realizar un repaso por los tipos de escuelas y sus particularidades en el territorio neuquino entre 1930 y 1938. A fin de llevar a cabo esta tarea analítica haremos hincapié puntualmente en tres momentos claves: 1930/32, 1935 y 1937/38. En el primer momento podemos señalar el comienzo del gobierno de Carlos H. Rodríguez y su importancia en la ejecución del plan escolarizador, del mismo modo, se acompaña del primer Censo escolar elaborado en 1932 que nos brinda información sobre el contexto educativo a comienzos de la década. En un segundo momento, 1935 es el año en el que se elaboran los primeros documentos de balance del gobierno de Enrique Pilotto —a partir de lo realizado en su primer año de gestión—, sumado a ello, en este año se efectúa la síntesis que realizan los Inspectores educativos nacionales en la Patagonia, en la cual puntualizan en la situación de Neuquén. Finalmente, 1937 y 1938 es un momento clave en este proceso, ya que Pilotto asume su segundo mandato y decide tomar las riendas del proceso escolarizador a partir de nuevas iniciativas, entre ellas la creación de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá. Finalmente,

<sup>7</sup> EDUCACIÓN COMÚN en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, Bs. As., Talleres Gráficos del Consejo de Educación, (1932)1934. Se aclara que este primer censo fue ejecutado entre los años 1930 y 1931, sin embargo fue editado en 1932, pero, recién en el año 1934 fue publicado, razón por la cual se utiliza esa fecha de referencia en el presente trabajo. Este tipo de documento vuelve a elaborarse con fines similares en el año 1939, momento en el cual se realiza un nuevo relevamiento del sistema educativo de todo el territorio nacional. Esta fuente histórica también se referencia en el presente escrito con la misma abreviatura (CENSO).

<sup>8</sup> CENSO, 1934, p. 203.

<sup>9</sup> CENSO, 1934, p. 205.

<sup>10</sup> CENSO, 1939, p. 148.

<sup>11</sup> Memorias de Enrique Pilotto, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1934, p. 1.

en el año 1939 se realiza un nuevo censo escolar que permite visualizar los cambios originados en estos años y el innegable avance de esta modernización educativa. De este modo, podemos ver que estos años fueron centrales para comprender el proceso de conformación del sistema educativo y la inserción de la población indígena en el mismo.

Dicho esto, proponemos ahora repasar algunos datos del Territorio de Neuquén, de los cuales queremos resaltar dos cuestiones: la situación edilicia y el déficit de presupuesto para sostener las escuelas. El censo de 1932 señala la existencia de 104 establecimientos escolares, con una inscripción de 7246 alumnos. El diagnóstico es complejo, tal como se menciona en la fuente: “aun cuando en los últimos cinco años se ha intensificado la construcción de edificios, son muchas las escuelas que reclaman la casa propia, amplia, higiénica y confortable, acentuándose esa necesidad en Neuquén, territorio que suma mayor número de locales deficientes”.<sup>12</sup> A partir de este diagnóstico es que en los próximos años el Consejo de Educación organizará recorridos de inspección por los territorios nacionales.<sup>13</sup> En el censo escolar de 1932, se contabilizaron en Neuquén 12.100 infantes de 5 a 13 años, calculando que unos 5.450 no concurren a la escuela. Otra cuestión central a considerar es la condición rural de la población neuquina, que es para esta década de un 80% (Teobaldo, 2000) y más aún, a la movilidad vinculada con el ciclo de desplazamientos estacionales que fundamentan la trashumancia. Bajo estas características, se desarrollaron diversas propuestas educativas que intentaron dar respuesta y ser eficaces para la escolarización de las infancias neuquinas.

En primer lugar, cabe mencionar que, en la Argentina, de las décadas iniciales del siglo XX, existieron principalmente tres tipos de “Escuelas Privadas”: étnica, religiosa o particular.<sup>14</sup> En estos primeros años de la década de 1930, durante el gobierno de Carlos H. Rodríguez, se tiene registro de al menos una Escuela Particular, ubicada en la Ciudad de Neuquén. En este caso, corresponde a una institución a cargo de la sociedad civil, destinada a una población poseedora de ciertos recursos que garantizan obtener lucro a sus dueños. Sumada a ella, encontramos registro de una Escuela Religiosa: el Colegio María Auxiliadora en Junín de los Andes.<sup>15</sup>

En segundo término, y apuntando a una necesidad más específica, encontramos en estos primeros momentos la creación de una “Escuela de alfabetización”. Estas se encuentran destinadas exclusivamente a cumplir la función inicial de la escolarización -alfabetizar- ya sea para niños o adultos que no conocen el idioma español, siendo posible que en su mayoría se trate de poblaciones indígenas. Resulta interesante destacar aquí que en los territorios el promedio de analfabetismo ronda el 37, 2 %; en las provincias el 31, 6 %; pero en Neuquén ese número asciende al 45 %.<sup>16</sup> A esta situación se suma el analfabetismo entre adultos, que en el caso de Neuquén se aborda en una única escuela. Así, se propone para 1933 la creación de una Escuela (nº2) en el territorio neuquino dedicada exclusivamente a adultos analfabetos. Esta contaría con un total de 24 inscriptos y estaría a cargo del profesor Evaristo Lucero.<sup>17</sup>

Por último, podemos mencionar que el grueso de las escuelas primarias fueron construidas en la zona cordillerana. Es así como en la Memoria de Carlos H. Rodríguez<sup>18</sup> se aclara que existen muchos habitantes en esas zonas sin escuela, por lo que se solicita la instalación de 7 establecimientos y se mencionan muchas para solicitar refacciones —al menos 20—. Esto hace

---

<sup>12</sup> CENSO, 1934, pp. 203-204.

<sup>13</sup> Estas visitas las llevaron adelante Nicolás Avellaneda y José Rezzano en 1935, vocales del Consejo. Avellaneda era un médico Vocal del Consejo, mientras que Rezzano, maestro y médico, era el Inspector General, a quien se lo reconoce como uno de los reformadores pedagógicos durante las décadas de 1920 a 1940. [INFORME] Exp.2257/C/936 – Informe sobre la jira de inspección por las escuelas de Neuquén de los vocales Nicolás A. Avellaneda y José Rezzano. Actas de las Sesiones del C.N. de E., Nº 6, celebrada el 3/2/1936. *El Monitor de la Educación Común*, Año LV, nº 758, febrero de 1936, pp. 115-121.

<sup>14</sup> La primera de ellas corresponde a las escuelas creadas especialmente para los inmigrantes a principio de siglo, con el objetivo de preservar su cultura, historia e idioma. Las segundas, estuvieron mayoritariamente en manos de la Iglesia Católica, aunque también los demás cultos hicieron sus experiencias escolares (en menor medida). Por último, las escuelas particulares son las que surgen de la decisión y gestión de individuos de la sociedad civil y tienen fines de emprendimiento o lucro. (Fiorucci-Vismara, 2020, p.124). Esta clasificación ha sido modificada con el paso de las décadas a partir de nuevos avances historiográficos, sin embargo, resulta esclarecedora y apropiada para el contexto histórico de la década de 1930.

<sup>15</sup> Estas escuelas correspondieron principalmente a la orden salesiana (Nicoletti, 2011) y desarrollaron su obra pedagógica con la población indígena especialmente. Cabe aclarar que en este trabajo nos focalizamos en las propuestas escolares estatales, razón por la cual este tema no será desarrollado en las presentes páginas.

<sup>16</sup> CENSO, 1934, p. 362.

<sup>17</sup> INFORME, 1936, p. 122.

<sup>18</sup> Memorias de Carlos H. Rodríguez, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1931-34, p. 63.

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

referencia a la necesidad de adaptar lo que se entiende en el siglo XX como Escuela Común<sup>19</sup> a las propuestas escolares acorde al escenario que Neuquén presenta.

Dentro de estas adaptaciones, la opción más recurrente a partir de 1930 y durante toda la década son las Escuelas ambulantes: estas escuelas cumplen la función de incluir a los niños que no pueden asistir a la escuela con una frecuencia tal como la requiere la escuela común debido a que sus rutinas escolares se ven interrumpidas por las tareas familiares de cosecha o traslado de animales en las temporadas correspondientes. Es por ello por lo que la escuela busca acercarse a los sectores rurales a fin de que los niños continúen asistiendo, así como también, modifican los períodos de escolarización para adaptarse a esta situación. Este tipo de escuelas fueron propuestas por el inspector Raúl Díaz a comienzos de siglo, y continuaron desempeñándose hasta inclusive la década de 1970.<sup>20</sup>

En este sentido, estas Escuelas Móviles se caracterizan por ser propias del ámbito rural, categoría que aún en la actualidad se utiliza para denominar a las escuelas del campo. Siendo un poco más específicos, cabe aclarar:

Por las restricciones presupuestarias y para multiplicar el número de escuelas en el campo, se implantaron las escuelas de maestro único, con régimen de plurigrado. La retención escolar fue otro gran problema, debido a que muchos alumnos estaban afectados al trabajo infantil y sus hogares estaban muy alejados de las escuelas (Ascolani, 2007, 2017).

Sin embargo, en este escenario, la escuela rural es más que un espacio de enseñanza-aprendizaje: en la década de 1930 el aumento de las funciones asistenciales favoreció la escolarización y se introdujeron aprendizajes destinados a garantizar la subsistencia y a paliar las necesidades de los hogares rurales (Ascolani, 2005; Fiorucci y Bustamante Vismara, 2020, p.136). Ante este difícil escenario, el Gobernador Carlos H. Rodríguez es pionero en la propuesta de los Internados Escolares, considerando que sería una gran solución para estas problemáticas. Tal como expresó en sus memorias:

He podido constatar que el internado escolar en este territorio, sería la mejor solución que podría darse al problema de la enseñanza, especialmente al punto de vista social. Nueve meses de enseñanza continua en cuyo tiempo los niños adquieren hábitos de trabajo y prácticas morales, forman una base sólida y superior al régimen actual, debido a que lo que lo pueda hacer el maestro en pocas horas de escuela queda destruido por el mal ejemplo del hogar y la acción disolvente del ambiente.<sup>21</sup>

Al mismo tiempo, se preocupa por mejorar la calidad de vida de estas poblaciones rurales, y por ello solicita que se generen políticas tendientes al equilibrio social, ya que la pobreza que se ve en el norte neuquino es preocupante. Puntualmente, el Gobernador Rodríguez presenta una propuesta al Estado Nacional a fin de ayudar a mejorar la vida de estos niños escolarizados, propuesta que será retomada y concretada por Enrique Pilotto: “Distribuir a las escuelas, capotes, chaquetillas, pantalones, y mantas de las que quedan en desuso en la Policía o el Ejército, lo cual se vende a precio vil en el comercio”.<sup>22</sup>

A partir de 1934 comienza una nueva etapa en este proceso, ahora a cargo de la gobernación de Enrique Pilotto, quien toma las directivas de su predecesor y profundiza el proceso iniciado a comienzos de la década. Estas medidas se evidencian en el documento que elaboran los Inspectores educativos luego de la “Gira de Inspección por la Patagonia”.<sup>23</sup> En éste se establece

<sup>19</sup> Durante el siglo XX se fue expandiendo la idea de la escuela pública como la “escuela común”, esto se referencia en la idea de construir un ‘espacio común’ en el que las diferencias políticas, culturales y religiosas que cada uno traía debían desaparecer por completo ... la opción político-pedagógica es la de la ‘inclusión por homogeneización’ (Fiorucci en Bustamante, 2020, p. 152).

<sup>20</sup> Se debe considerar que acá comienzan a transformarse en Escuelas móviles, de las cuales actualmente continúa existiendo sólo una en la localidad de Huncal. (*Monitor de la Educación Común*, 1904, p. 1236).

<sup>21</sup> Memorias de Carlos H. Rodríguez, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1931-34, p. 50.

<sup>22</sup> Memorias de Carlos H. Rodríguez, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1931-34, p. 52.

<sup>23</sup> INFORME, 1936, pp. 3-6.

que el principal objetivo es combatir con éxito el analfabetismo en la campaña “hallarle solución a este problema, como uno de los más graves y trascendentes de nuestra gestión en el gobierno de la escuela primaria”.<sup>24</sup> Por ello, para Neuquén, los inspectores del Consejo proponen la creación de cursos dedicados a la alfabetización de adultos en 4 de las 6 principales localidades del territorio: San Martín de los Andes, Junín de los Andes, Las Lajas y Zapala.<sup>25</sup>

Paralelamente, se profundiza el proceso de creación de escuelas en las zonas alejadas de la ciudad de Neuquén, intentando abarcar el conjunto de las poblaciones. Todo este plan se estructura en un expediente que es presentado al Consejo de Educación,<sup>26</sup> proponiendo realizar los aportes económicos para construir 24 escuelas auxiliares,<sup>27</sup> incorporando o reubicando al personal docente necesario,<sup>28</sup> fortaleciendo el funcionamiento escolar en Neuquén en dos ciclos. El ciclo escolar de marzo a noviembre, cubre las expectativas de la población urbanizada; el ciclo de septiembre a mayo y, proponiendo la conformación de un sistema de becas económicas para solventar la asistencia de alumnos con dificultades. Podemos ver que los Inspectores revalorizan la importancia estratégica de este tipo de escuelas, tal como se afirma a continuación: “Pueden funcionar en locales reducidos y modestos, sin director, con un maestro a su cargo, dependientes de las escuelas más próximas, especie de tentáculos que estas desprenden hacia los lugares más alejados”. Además, cubren otra necesidad institucional, controlar a los maestros. “La escuela auxiliar así concebida no sería sólo un instrumento para la mayor difusión de la cultura primaria, sino que cumpliría una alta finalidad nacional eslabonando a lo largo de la cordillera una cadena casi ininterrumpida de centros de educación”.<sup>29</sup>

Por su parte, en las áreas urbanas del territorio también se dio un proceso de crecimiento constante en esta etapa. Se tiene registro de al menos 12 escuelas urbanas y en el año 1935 se solicita la creación de 24 escuelas comunes. Además de ello, Pilotto expresa en estos años profunda preocupación por la situación presupuestaria y solicita continuas refacciones a los establecimientos que se encontraban en funcionamiento. Así, se especifica que en 1934 están funcionando un total de 107 Escuelas comunes, y sin funcionar 9 escuelas. Se proyecta la creación de al menos 20 escuelas para el año siguiente. Sumado a ello, según el censo escolar del territorio, existe un total de 12.200 niños escolares, de los cuales 9866 se encuentran dentro de un distrito escolar, sin embargo, la asistencia promedio ronda el 50%.<sup>30</sup>

Finalmente, existe otra línea de formación escolar que comienza a definirse en estos años, producto del avance sostenido del sistema educativo en Neuquén. Esto refiere a que los inspectores observan que, una vez finalizada la escolarización primaria, los infantes no tienen opciones que complementen su formación; es por ello por lo que sugieren la fundación de “institutos de formación media [... con] cursos prácticos especiales relacionados con las industrias y ocupaciones habituales de los habitantes de la región”, muchos de estos tomaron forma de escuelas-internados.<sup>31</sup>

A partir de 1938 se pueden ver ciertas continuidades en el proceso de desarrollo del sistema escolar, sin embargo, comienzan también una serie de transformaciones en función de las preocupaciones que presentan las autoridades de esta época. Dentro del proceso de continuidad podemos ver que la alfabetización de la población neuquina sigue siendo un tema de vital importancia, tanto en su permanente relevamiento como en la búsqueda de soluciones: “la población escolar analfabeta del territorio alcanza un total de 4556 niños, cifra por demás

---

<sup>24</sup> INFORME, 1936, p. 4.

<sup>25</sup> INFORME, 1936, Actas de las Sesiones del C.N. de E., Nº 6, p. 122.

<sup>26</sup> INFORME, 1936, p. 119.

<sup>27</sup> Los datos son mencionados en el INFORME (1936: 118): las 24 escuelas auxiliares propuestas se distribuyen entre los departamentos de sur a norte: (2) Lacar, (1) Huilliches, (3) Aluminé, (1) Collón Curá, (1) Picún Leufú, (1) Zapala, (3) Catan Lil, (3) Ñorquín, (2) Picunches, (1) Chos Malal, (1) Minas, (2) Pehuenches, (2) Añelo, (1) Confluencia; teniendo como objetivo incorporar escolarmente a unos 923 niños.

<sup>28</sup> En estos años, se hizo necesario formar docentes especializados en escuelas rurales, ya que las mismas, aunque se creaban, no daban resultados ni resolvían el analfabetismo en las zonas extrapampeanas.

<sup>29</sup> INFORME, 1936, p. 116.

<sup>30</sup> Memorias de Enrique Pilotto, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1934, pp. 94-96.

<sup>31</sup> INFORME, 1936, p. 118.

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

elevada si se tiene en cuenta que existe un total de 8054 niños inscriptos en las escuelas de la seccional”.<sup>32</sup>

Por esta razón se continúa en el proceso de seguimiento de esta problemática, su difusión en escalas nacionales y su abordaje territorial. Sumado a ello, la construcción de nuevas escuelas y, sobre todo su adaptación a las necesidades locales sigue siendo un motor de la política escolar de Pilotto, quien no descansa en su intención de mejorar y complejizar el sistema educativo, así, para 1938 informa:

Existen 119 escuelas comunes registradas: 3 de ellas no han sido creadas, pero deberán serlo en este año; 4 de ellas además están vinculadas con una Escuela Auxiliar. Estas se ubican en zonas difíciles de llegar, reforzando el esquema de la escuela común ubicada en el poblado más cercano, en algunos casos tienen más alumnos que la escuela común. Por ejemplo: La escuela n° 63 se ubica en Villa del Agrio y cuenta con 24 estudiantes, mientras que su Escuela Auxiliar se ubica en Bajada del Agrio y cuenta con una matrícula de 37 niños.<sup>33</sup>

Sin embargo, algunas transformaciones comienzan a tomar forma más definida. Acercándonos al final de esta década, podemos ver la existencia de un nuevo tipo de Escuela, focalizado en la preocupación del gobierno por poder dar herramientas útiles para la supervivencia a los infantes escolarizados (Assaneo, 2018). Es así, que las Escuelas Granja se convierten en una alternativa viable para modernizar indirectamente el sistema productivo, mediante la enseñanza de técnicas agropecuarias.

En el territorio neuquino parecen haber existido 3 de estas experiencias —Escuela Granja n°1, n°2 y n°9— muchas de ellas fueron transformándose en escuelas comunes con el paso de los años. En un primer momento pretendieron cubrir necesidades vinculadas al trabajo rural de sus estudiantes y la mejora en el funcionamiento de técnicas agrícolas para que las mismas sean trasladadas a sus comunidades. En palabras de Pilotto:

Una vez completado el mínimo de instrucción (3er grado), en cuyas circunstancias hállese el niño en el límite de la edad obligatoria (porque por deficiencias de organización de la enseñanza -falta de personal- ésta marcha lentamente), los alumnos desertan de la escuela porque la tarea de aprender les resulta monótona, y, más que todo, inocua para las perspectivas que la vida ofrece en su condición de futuro obrero del campo.<sup>34</sup>

La principal preocupación en esta instancia es insertar a los estudiantes en el trabajo rural con las herramientas adecuadas, lo cual proponen hacerlo desde la reorientación de los Programas: “persiguiendo el propósito de completar la educación que proporcionan los programas generales en vigor, con una sólida y bien dirigida orientación agropecuaria que facilite al futuro trabajador rural las nociones fundamentales sobre aprovechamiento e industrialización del suelo”. Asimismo, la deserción escolar también sigue siendo un problema tanto en Territorios como el resto del país, a lo cual hipotetizan que “los alumnos desertan de la escuela porque la tarea de aprender les resulta monótona y, más que todo, inocua para las perspectivas que la vida le ofrece en su condición de futuro obrero de campo”.<sup>35</sup>

Hacia fines de la década, algunas ideas y planteos de comienzo de los ‘30 son retomados y revalorizados, tal como es el caso de las propuestas de Escuelas Hogares con Internado: estas ideas persisten y son reforzadas a fines de la década. Llama la atención que del conjunto del país, los Territorios de Chaco y Neuquén se ven nuevamente como prioridades para el CNE, probablemente por sus alarmantes cifras y por la gran cantidad de población rural e indígena que contienen. Es así que “de las 129 escuelas proyectadas para —excluyendo provincias y capital federal— el año en curso, al territorio de El Chaco le corresponden 43, a Neuquén

<sup>32</sup> Memorias de Enrique Pilotto, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1934, pp. 1-2.

<sup>33</sup> CENSO, 1939, pp. 5-7.

<sup>34</sup> CENSO, 1939, p. 14.

<sup>35</sup> CENSO, 1939, pp. 105-106.

32...”.<sup>36</sup> Sumado a ello, están en las cifras más elevadas de estudiantes que reprueban —cerca del 50%— o abandonan su curso, probablemente por las razones desfavorables antes mencionadas. Finalmente, están entre los dos territorios con peores condiciones socioeconómicas de su población. Todas estas razones ayudan a pensar lo difícil que se hace consolidar un sistema escolar con buenos resultados en ambos territorios. Esto explica el énfasis puesto por los inspectores y el gobernador en la necesaria creación de Escuelas con Internados en las zonas rurales:

Por eso se ha recibido con verdadero alborozo la iniciativa de la Comisión Nacional de Ayuda Escolar, en el sentido de establecer escuelas-hogares en estas vastas zonas de población esparcida, ya que ello constituye la única solución práctica para combatir el analfabetismo rural y disminuir las cifras de niños que no pueden concurrir a clase.<sup>37</sup>

Estos elementos novedosos: la importancia del trabajo rural y la valorización de la propuesta de escuelas hogares con internado, nos dan una idea más clara del contexto de surgimiento de la EGHCN, siendo una síntesis de este proceso escolarizador que venimos desarrollando en este trabajo.

### ***La incorporación de los niños indígenas: la Granja Hogar Ceferino Namuncurá***

El proceso de escolarización de los niños indígenas tuvo su especificidad, incluso enmarcado en la política educativa general que brindó la Ley 1420. Para los territorios nacionales hubo ciertas flexibilizaciones, tales como discutir el carácter laico que esta ley estableció desde un principio. Durante los primeros cincuenta años de aplicación del marco regulatorio, el indígena (infante, joven o adulto) conformó una figura disputada tanto por funcionarios laicos como religiosos; Iglesia y Estado coinciden en la importancia de impartir la civilización (Nicoletti, 2009; Nagy, 2017). Del mismo modo, los referentes a cargo de este proceso no encontraron consenso respecto de cómo podría acelerarse el proceso de aculturación apelando a la segregación de los indígenas en escuelas ‘particulares’ o manteniendo su permanencia en escuelas comunes (Artieda, 2015). Respecto a los contenidos también existieron debates: se discutió si diferenciarlos o no entre los indígenas y los campesinos “criollos”. Aunque, finalmente, en ambos casos se apuntó al trabajo en taller y huerta, confluyendo en este punto, las diferentes perspectivas. Tal como se afirma en la siguiente cita:

En 1922 el Estado creó escuelas dirigidas sólo a alumnos indígenas, con el objetivo de lograr su alfabetización. El plan preveía escuelas ambulantes, que seguirían a las tolderías, y escuelas fijas. La iniciativa tuvo una vida breve y un alcance acotado: para mediados de la década de 1930 no existían ninguno de estos establecimientos. Asimismo, una porción notable de niños indígenas fue educada fuera de las escuelas estatales, precisamente por misioneros religiosos (Fiorucci en Fiorucci y Bustamante Vismara, 2020, p. 121).

Sin embargo, observamos que la cita precedente tiene un problema: la autora propone un alcance nacional, a una medida pensada y dirigida al Territorio Nacional del Chaco. En el caso de Patagonia, por el contrario, sucede que, en esos años, se continúa definiendo el rumbo del proceso de incorporación escolar de estos niños. Es interesante señalar como en este punto surge un matiz sobre lo que entendemos por ‘infantes indígenas’ puntualmente, los agentes se refieren a este grupo con gran preocupación debido a que se trata de una gran cantidad de población, dispersa en el amplio espacio de la región patagónica (y chaqueña), con profundas diferencias culturales respecto de la sociedad argentina. Así, la primera tarea que tuvieron las agencias del

<sup>36</sup> CENSO, 1939, p. 107.

<sup>37</sup> Conferencia de Inspectores de 1935, retomada y reeditada en censo escolar, *EDUCACIÓN COMÚN en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación*, Bs. As., Talleres Gráficos del Consejo de Educación, 1939, p. 153.

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

Estado argentino de los años '30 trabajando en los territorios nacionales fue lograr la construcción de la categoría “escolar indígena” en el ámbito discursivo, situación que toma forma a partir de las observaciones y referencias de los propios maestros y responsables en el proceso de escolarización primario. Ese ‘niño indígena escolarizado’ es un actor nuevo, recientemente “descubierto”, que se fue instaurando categorialmente - con muchas similitudes a la del ‘indio bueno’ del siglo XIX - a partir de las primeras décadas del siglo XX, como un sujeto ‘históricamente diferenciado’ (Artieda y Ramírez, 2009; Nagy, 2017; Herrera Labra, 2002; Arias y Villar Laz, 2022).

Ahora bien, conociendo el diverso y dinámico escenario de escolarización de la década de 1930 en el territorio patagónico en general, y neuquino, en particular, nos preguntamos ¿en cuáles de estas propuestas educativas se incorporaron efectivamente los niños de las comunidades indígenas?, considerando que se trataba de la población mayoritaria de esta región. Y ello nos hace pensar más aún, en un contexto en el que se ensayaron diversas alternativas ¿cómo se explica la creación de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá destinada a niños indígenas exclusivamente?

Por un lado, y por encima de estas divergencias en las estrategias para escolarizar a los indígenas, a lo largo y ancho de los Territorios surgieron diversas propuestas de origen estatal que intentaron adaptarse a su situación social, cultural y geográfica. Por un lado, encontramos las escuelas que buscaron amoldarse al escenario socio-productivo del territorio. Tal es el caso de las Escuelas Unitarias. En muchos casos este tipo de instituciones fueron las adecuadas para indígenas de la misma comunidad, pero con diversas edades. Caso similar son las escuelas ambulantes y fijas propuestas para la población móvil por el Inspector P. Alemandri. Como ya mencionamos, este tipo de escuelas se desplegaron en el territorio neuquino, estando la mayoría de estos establecimientos en la cordillera.<sup>38</sup>

Por otro lado, se encuentran como una de las principales propuestas para niños indígenas las escuelas fundadas por las misiones religiosas, agencias que promovieron la distinción de estas comunidades respecto del resto de la población subalterna en los territorios. Este tipo de escuelas, originalmente desarrolladas en Chile, también proliferaron en Patagonia desde finales del siglo XIX y la primera mitad del XX (Nicoletti, 2009). Sin dudas, el objetivo de los misioneros era compartido en ambos lados de la cordillera.<sup>39</sup>

En el caso de la Patagonia argentina, desde el principio del siglo XX comenzaron a unificarse las ideas de educar a los indígenas en base a patrones nacionalizadores y en la necesidad de reeducarlos moralmente, alejados de sus familias y comunidades de origen, siendo cada vez más auspicioso el sistema de internados para desplegar este diagrama de poder. Asimismo, en el círculo de discusión de los Inspectores del Consejo de Educación, el Internado también iba ganando adeptos en tanto propuesta educativa que podría sortear los problemas ocasionados por la falta de presupuesto y las condiciones de las escuelas comunes. En este marco se desarrollaron diversos proyectos escolares con forma de Internado en Patagonia, aunque sólo algunos de ellos pudieron concretarse. Una de las propuestas más destacadas de la época fue la que elaboró Thomas Harrington, quien fue Maestro a cargo de la dirección de la Escuela N° 19, en Nahuelpán, Territorio Nacional de Chubut. En 1936 respecto de la creación de un Internado para indígenas en el Territorio de Chubut, Harrington escribió:

La lengua paterna, los malos hábitos, las creencias, el ejemplo, **la influencia toda del hogar, esterilizan casi completamente la obra escolar ...** Sería menester dictar una ley especial e **instituir el Internado** a cargo del Estado, que separe al niño de la malsana influencia hogareña desde los siete hasta los catorce años

<sup>38</sup> Este es el caso de las Escuelas para Aborígenes de Chaco y Formosa. Las ambulantes acompañaron el traslado de los indígenas siguiendo los ciclos del trabajo de la producción azucarera, actividad en la que también trabajan los niños.

<sup>39</sup> Se debe considerar que en las décadas anteriores, estas experiencias fueron fundadas en la región chilena. En este sentido, el proceso escolarizador de las sociedades indígenas es contemporáneo en ambos lados de la cordillera, razón por la cual sus protagonistas se relacionan, observan y comunican. Los casos estudiados por diversos autores para la región sur de Chile refieren así una importancia en el marco de esta investigación, siendo parte del contexto político y educativo. Un ejemplo de estas instituciones implementado en este período fue la escuela misional de los Capuchinos bávaros en la región de la Araucanía (en Chile) planificada ‘para’ los mapuche. En el sur de Chile los Internados convivieron con las demás propuestas educativas, siendo éstos los que se ubicaban en la cabecera del territorio misional y lo compartían con numerosos ‘externados’ a los cuales se dirigía la población del lugar.

[*destacados son míos*].<sup>40</sup>

En el mismo documento, el maestro pone énfasis en la urgencia de atender la especificidad de la escolarización indígena ya que la lentitud que avizora en la incorporación de esta sociedad a las instituciones educativas estarían retrasando “el progreso moral, material e intelectual de Neuquén, la Patagonia y Tierra del Fuego”, territorios que se encontraban para 1936 compuestos de un 95% de indígenas. Sin embargo, propone que las escuelas estatales no estarían siendo suficientes para abordar esta problemática.<sup>41</sup>

Es precisamente en este contexto de discusión en el que se inserta la creación de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá en el año 1937, institución dependiente del Consejo Nacional de Educación, integrante a su vez del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación. Puntualmente, en 1936 el Gobernador Pilotto destacaba en su informe al gobierno nacional sobre la necesidad de crear una escuela distinta en la capital del Territorio del Neuquén, que iba a transformarse en una suerte de experiencia indiciaria, tal como expresa la siguiente cita:

Esta escuela, que se ocupará de la instrucción general de la niñez indígena del Territorio, tendrá por especial objeto enseñarles un oficio o profesión para que al egresar de ella, vuelvan a sus antiguos hogares educados y capacitados para, no sólo servirse a sí mismos, sino para orientar a los demás e infiltrarles, por reacción natural, mejores normas de vida, haciendo desaparecer la inercia y despreocupación que hoy les domina ... Todo hace pensar, pues, que con este establecimiento se ha dado ya un importantísimo paso, en lo que respecta al problema indígena.<sup>42</sup>

La EGHCN ha sido estudiada por algunos autores como Norma Beatriz García (Teobaldo, 2000); Fernando Sánchez (1999) y Carolina Villar Laz (2020). Gracias a estos trabajos, como así también, a la numerosa documentación que originó este establecimiento, podemos afirmar a modo de hipótesis que esta Escuela-Internado funcionó entre los años 1937 y 1955 en la capital del territorio neuquino. Parte de las tareas educativas que se realizaron en ella refieren al aprendizaje de la historia nacional. Como también, la ponderación que se hace de las normas de comportamiento de estos niños y su contexto social y moral del que provienen. La misma se encontró abierta en tanto Granja Hogar hasta 1955, fecha en la que se decide su cierre y su continuidad como Escuela n° 132, respondiendo así al nuevo contexto nacional educativo y sus lineamientos. Es desconocido por nosotros el número final de alumnos que la Granja Hogar pudo albergar, sin embargo, se tiene registro de al menos 150 niños que atravesaron esta experiencia educativa en los primeros años de su funcionamiento (1937-1946), dando un indicio de que el número debió ser aún mayor en los años venideros.

Esta propuesta escolar vino a romper con el esquema planteado en las décadas previas respecto de la necesidad de acercarse a las poblaciones indígenas mediante la instauración de escuelas ambulantes y esta vez, decidieron llevar a los niños indígenas a la ciudad. Esta es una de las principales características de este establecimiento, además de tratarse de la única experiencia dedicada de forma exclusiva a estas poblaciones en el territorio neuquino. Asimismo, confiere gran relevancia al momento de analizarla en su contexto de creación ya que reúne dos de las características que para 1938 se consideraban importantes por parte de las autoridades: su carácter de Granja y su sistema de Hogar —Internado—. Respecto del primer aspecto, podemos detallar que los niños indígenas realizaban tareas de campo en el predio escolar, además de ser capacitados por parte de la Gobernación en talleres de oficio como por ejemplo carpintería,

<sup>40</sup> *El Monitor de la Educación Común*, n° 765, 1936, p. 74.

<sup>41</sup> Cabe considerar que la exposición de Harrington tomó peso nacional y fue reconocida en las principales esferas de discusión nacional ya que la publican en “El Monitor” como un artículo específico y la discuten en los ámbitos correspondientes. El reclamo y las ideas del maestro sureño se hacían escuchar.

<sup>42</sup> Memorias de Enrique Pilotto, Memorias de Gobernadores, Sistema Provincial de Archivos de Neuquén, 1936, p. 11.

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

albañilería, entre otros.<sup>43</sup> De este modo, se formaban como obreros y campesinos, modernizando la forma de trabajo heredada de sus familias y comunidades de origen.

Sobre el segundo aspecto, su carácter de Granja Hogar parece ser un requisito prioritario ya que la escuela apunta a traer a los niños de diferentes localidades del territorio hacia la ciudad de Neuquén, siendo así una forma de alejarlos de sus familias y costumbres de origen, tal como se afirmó en la cita de Enrique Pilotto. Este punto es uno de los elementos analíticos de mayor relevancia al momento de insertar el caso de estudio en el campo de la historia de la educación y puntualmente, de la educación de los niños indígenas. Como mencionamos anteriormente, el énfasis del modelo escolarizador estuvo focalizado en crear escuelas que se adapten a las necesidades de una población rural y dispersa, llegando así a los lugares más recónditos del territorio, sin embargo, esta escuela propone un mecanismo alternativo y apunta a la importancia de alejar a los niños de sus comunidades, y en consecuencia interrumpir el traspaso generacional de las pautas culturales. Esta misión cobra mayor relevancia cuando se considera que estos niños eran en general hijos, sobrinos o hijastros de los jefes de las comunidades indígenas,<sup>44</sup> siendo cuidadosamente seleccionados por estos líderes y enviados de forma voluntaria a la EGHCN, por intermedio de las Comisarías locales.

Sumado a ello, los niños que forman parte de la matrícula escolar provienen de diversos puntos del territorio. Esos centros mayoritarios corresponden a la zona Sur de la Provincia, destacando las ciudades de Aluminé y Junín de los Andes, aportando 12 y 14 niños respectivamente. Cabe aclarar que los estudiantes provienen de zonas rurales en las que se encuentran sus comunidades (Chiquilihuín, Chimehuín, Quila Quina, por ejemplo). La segunda zona del territorio de Neuquén que posee ciudades con mayor número de estudiantes enviados es la zona Centro, particularmente las ciudades de Zapala, Picún Leufú, Loncopué y Piedra del Águila esta zona aporta un total de 23 estudiantes, muy similar a la zona Sur. Mientras que en un lugar minoritario encontramos la zona Norte y algunas localidades del valle y del centro que en su mayoría aportan de 1 a 3 niños en el transcurso de todos los años de funcionamiento de esta institución,<sup>45</sup> sin embargo constituyen un elemento de análisis importante debido a que se encuentran como partícipes del proyecto escolar, incluso muchas de ellas en su fundación.

Esto da cuenta de que el proyecto de Pilotto pretendía abarcar el conjunto del territorio y a la mayoría de las comunidades indígenas, formando parte -como casi todas sus políticas- de un plan integrador para Neuquén. Con todo, el archivo escolar de esta institución nos permite visualizar esta relación conflictiva entre minorías indígenas y agencias del Estado nacional. De este modo, la integración estaba signada por una serie de intentos de asimilación cultural, moral, física, política, económica, psicológica y pedagógica; siendo un dispositivo que actuaba en múltiples facetas de la pretendida normalización.

## **Conclusiones**

En este trabajo se intentó realizar un aporte al estudio de las agencias estatales nacionales en los Territorios patagónicos durante la primera mitad del siglo XX. Puntualmente, reconstruimos parte del contexto histórico nacional en la década de 1930, a fin de situar un proceso que resultó clave en términos de políticas de nacionalización, organización del estado y modernización del modelo económico-social hasta entonces vigente. Pudimos observar que la preocupación de los agentes estatales estaba puesta en los territorios más periféricos, sobre todo de las regiones del Chaco y de la Patagonia, en las que todavía, en las primeras décadas del siglo XX faltaba consolidar la presencia de agencias de control estatal.

---

<sup>43</sup> Sobre este tema existe numerosa documentación perteneciente al Archivo Histórico de la Escuela GHCN.

<sup>44</sup> Cabe aclarar que durante la década de 1930 los liderazgos comunitarios étnicos se encontraban atravesando una fuerte transformación (Argeri, 2005; Masés, 2011), sin embargo, consta en la numerosa documentación que hemos analizado que los inscriptos corresponden a quienes se reconocen como líderes a la hora de comunicarse con el gobierno territorialiano y son reconocidos hacia y desde el estado. En consecuencia, es posible afirmar que estos niños son sus parientes directos y son elegidos por ellos para ser parte del proyecto escolar. Este tema forma parte de nuestro actual trabajo de investigación, razón por la cual será profundizado en futuros escritos.

<sup>45</sup> Legajos Personales, 1937-1938. Estos Legajos Personales corresponden a las Caja n°1 y 2 del Archivo Histórico Escuela GHCN. Cabe aclarar que estos números provisorios surgen del inventario realizado de los Legajos Personales y de otra documentación oficial consultada.

En este escrito se puso el foco en uno de estos territorios ‘periféricos’: el Territorio Nacional de Neuquén. En este caso, para la década de 1930 afirmamos que se puede hablar de la década modernizadora ya que se inicia en 1932 un proceso de grandes transformaciones del estado y la sociedad neuquinas. Esta avanzada se da de la mano del gobernador Carlos H. Rodríguez y es continuada, con marcas claras de profundización en las medidas, en el gobierno de Enrique Pilotto. Este proceso político fue explicado en el presente trabajo, poniendo el foco en la que consideramos la principal agencia a cargo de la nacionalización y la construcción de nuevas pautas culturales unificadas: la Escuela. Durante estos dos gobiernos de la década de 1930 en el Territorio de Neuquén, uno de los principales focos de acción estuvo puesto en el sistema escolar: reflejado en la construcción incesante de escuelas, la revisión continua de su funcionamiento, la formación de los docentes en función de las particularidades de su población, las solicitudes de presupuesto para destinarlo a las refacciones de los edificios, entre otros registros que dan cuenta de la importancia dada por los gobernadores a mejorar y afianzar el sistema escolar en Neuquén.

En este marco, pudimos repasar a lo largo de estas páginas, la diversa cantidad de propuestas escolares que se presentan ante la misma diversa realidad que tenía la población neuquina. Estas diferentes opciones iban desde una escuela ‘común’ en el ámbito urbano a unas particulares opciones pedagógicas como las ‘escuelas ambulantes’ o las ‘escuelas auxiliares’ desplegadas en las zonas rurales y sobretodo cordilleranas, donde además adaptaron su funcionamiento y reglas a la vida y el sistema socioeconómico de la población habitante de la zona a fin de poder incorporarlos a la escolarización. Esta situación permite considerar que las poblaciones indígenas se intentaron incorporar en estas opciones escolares rurales, compartiendo esta experiencia con la población habitante de estos espacios alejados de la ciudad principal del territorio. Sin embargo, es difícil precisar qué tan efectiva fue la escolarización de estas poblaciones en el tiempo, como así también, el nivel alcanzado de avance pedagógico. Sobre este tema, podemos señalar que, durante 1937, plantea un horizonte de posibilidades a seguir analizando en la segunda mitad del siglo XX, sobre todo durante la provincialización. Eje que se puede seguir trabajando en adelante.

Lo que podemos afirmar es que en 1937 luego de casi cinco años de sostenido y progresivo avance del modelo escolarizador en Neuquén, se decide -a cargo de Enrique Pilotto- la creación de la Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá, institución que propone escolarizar mediante un Internado a los niños indígenas de forma exclusiva. De este modo, esta escuela viene a romper el esquema escolar rural propuesto e insta en el medio de la Ciudad de Neuquén un espacio educativo para estos infantes. En este sentido, la propuesta permite vislumbrar un cambio de rumbo o al menos, una divergencia en lo desarrollado en términos de política educativa y de política indígena hasta el momento. Por ello consideramos de gran relevancia continuar con su análisis en profundidad debido a que se trata de un caso único en este contexto histórico por su excepcionalidad para ayudarnos a repensar el proceso de incorporación al estado de estas minorías.

### **Bibliografía**

- Alcobre, M. (2020). *El afianzamiento del nacionalismo en la educación argentina: el Consejo Nacional de Educación (1933-1938)*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación, FLACSO, Argentina. Recuperado de <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/16526>
- Argeri, M. (2005). *De guerreros a delincuentes. La desarticulación de las jefaturas indígenas y el poder judicial. Norpatagonia 1880-1930*. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas del Instituto de Historia, Colección tierra nueva y cielo nuevo, N°51.
- Arias Bucciarelli, M. (coord.). (2012) *Diez territorios nacionales y 14 provincias*. Buenos Aires: Prometeo.
- Arias, F. y Villar Laz, C. (2022). Propuestas de escolarización de las infancias indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén (1930-1938). *Páginas*, (En prensa, aprobado para su publicación el 03/02/22).
- Artieda, T. (2015). Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa, 1900 a 1930 (circa). *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, vol. 16, n° 1, pp. 8-24. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2313-92772015000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772015000100003)
- Artieda, T. - Ramírez, I. (2009). Relaciones entre escuela y pueblos indígenas en Argentina. Génesis y cambios en el campo discursivo entre finales de los siglos XIX y XX. *Historia Caribe, Colombia*, n° 15, pp. 69-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/937/93717229004.pdf>

“Una nueva experiencia educativa en el marco de la modernización y escolarización del Territorio de Neuquén (1932-1938): la Escuela Granja Hogar para niños indígenas Ceferino Namuncurá”

- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del Consejo Nacional de Educación (1930-1940). *Cuadernos de historia de la educación*, vol. 14, n° 3, pp. 853-877. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/10737>
- Assaneo, A. (2018). Frontera, Escuela e Identidad: la disputa territorial en la región del Nahuel Huapi a través de la educación. *Revista TEFROS*, Vol. 16, N° 1, enero-junio: 69-88. Recuperado de URL: [file:///C:/Users/emaun/Downloads/Dialnet-FronteraEscuelaEIIdentidad-6297707%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/emaun/Downloads/Dialnet-FronteraEscuelaEIIdentidad-6297707%20(2).pdf)
- Baeza, B. (2009). *Fronteras e identidades en Patagonia central (1885-2007)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Bandieri, S. (2005). *Historia de la Patagonia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Bertoni, L. (1996). Soldados, Gimnastas y Escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX. *Boletín del Instituto de Estudio de Historia argentina y latinoamericana “Dr. Emilio Ravignani”*, n° 13, primer semestre, pp. 35-57.
- Bohoslavsky, E. (2009). *El Complot patagónico. Nación, conspiracionismo y violencia en el sur de Argentina y Chile (siglos XIX y XX)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Delrío, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia. 1872-1943*. Ba. As: Universidad Nacional de Quilmes.
- Duarte, D. (2014). Origen y función de El Monitor de la Educación Común. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). *Páginas*, Año n° 6, N° 10, pp. 129-149. Recuperado de: <https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/44/44>
- Fiorucci, F. (2015). Ideas e impresiones de un funcionario viajero: Raúl B. Díaz el primer inspector de Territorios Nacionales (1880-1916). *Historia de la Educación, Anuario SAHE*, Vol. 16, n° 2, pp. 88-92.
- Fiorucci, F. y Bustamante Vismara, J. (2019) *Palabras claves en la historia de la educación argentina*. CABA: UNIPE / Editorial Universitaria.
- Herrera Labra, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, N° 33, México, pp. 31-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- Korol, J. C (2001). La economía. En: A. Cattaruzza (Dir.). *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, tomo VII.
- Lobato, M. (2019). *Infancias argentinas*. CABA: EDHASA.
- Masés, E. (2010). *Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1930)*. Buenos Aires: Prometeo.
- Méndez, L. (2011). (Dir.). *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia 1884-1945*. Rosario: Prohistoria.
- Méndez, L y Poludbne, A. (2015) (comp). *Tiempo de jugar, tiempo de aprender. Educación, museos y prácticas corporales en la Patagonia Norte, 1910-1955*. CABA: Prometeo.
- Nagy, M. (2017). Educación y Pueblos indígenas: Ayer y hoy. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 55-78. Recuperado de [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/77694/CONICET\\_Digital\\_Nro.990b5a7a-66a2-417d-a676-084b42a39eb2\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/77694/CONICET_Digital_Nro.990b5a7a-66a2-417d-a676-084b42a39eb2_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Nicoletti, M. (2009). Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la congregación salesiana: la construcción de los otros internos (1900-1930). *Tefros*, Vol. 7 N°1-2, diciembre. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-37512009000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512009000100007)
- Nicoletti, M. (2011). *Indígenas y misioneros en la Patagonia. Huellas de los salesianos*. Buenos Aires: Editorial Continente. Recuperado de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-37512009000100007http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-37512009000100007](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512009000100007http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-37512009000100007)
- Ossana, E. (2010). *Educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado*. Rosario: Prohistoria, 1° edición, v3, 282pp.
- Pierini, M. - Rotman, S. (2009). La escuela como presencia del Estado Central en el Territorio Nacional de Santa Cruz, Ponencia presentada en las *XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia, Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche. Universidad Nacional del Comahue. Recuperado de <https://cdsa.academica.org/000-008>
- Puiggrós, A. (2003). *¿Qué pasó en la educación argentina? Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Rapoport, M. (2000). *Historia económica, política y social de la Argentina (1880-2000)*. Buenos Aires: Ediciones Macchi.
- Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Sánchez, F. (1999). El Internado para niños indígenas Ceferino Namuncurá. Un caso paradigmático de educación asimilacionista. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, UNCo, Cipolletti.
- Teobaldo, M. (2000) (Dir.). *Sobre maestros y escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*. Rosario: ArcaSur.
- 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: Editorial FFyH - UNC.
- Villar Laz, C. (2020). La Escuela Granja Hogar Ceferino Namuncurá (Territorio Nacional de Neuquén, 1937-1943): una experiencia de educación nacionalizadora, civilizatoria y asimilacionista. *Identidades*, N° 19, Trelew, pp. 101 a 117. Recuperado de: <https://identidadess.files.wordpress.com/2020/10/6-identidades-19-10-2020-1.pdf>
- Zaidenwerg, C. (2016). *Amar la patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el Sur*. Rosario: Prohistoria.

**Fuentes históricas**

## **Carolina Vanessa Villar Laz**

*El Monitor de la Educación Común*. Año 24, N° 379, Año 1904, p. 1236.

*EDUCACIÓN COMÚN en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación*, Bs. As., Talleres Gráficos del Consejo de Educación, (1932)1934.

Memorias de Carlos H. Rodríguez, Sección Memorias de Gobernadores (1931-1934), Sistema Provincial de Archivos de Neuquén.

Memorias de Enrique Pilotto, Sección Memorias de Gobernadores (1934-1938), Sistema Provincial de Archivos de Neuquén.

Avellaneda, N.: “Ecos de la gira de inspección por las escuelas de la Patagonia”, *El Monitor de la Educación Común*, LIV, n° 751, julio 1935, p. 5.

Harrington, Tomás. “Una escuela para el Chubut”, *El Monitor de la Educación Común*, n° 765, Septiembre - 1936, pp. 69-74.

Informe sobre la jira de inspección por las escuelas de Neuquén de los vocales Nicolás A. Avellaneda y José Rezzano. Actas de las Sesiones del C.N. de E., N° 6, celebrada el 3/2/1936. *El Monitor de la Educación Común*, (1936) Año LV, n° 758, Exp.2257/C/936.

*EDUCACIÓN COMÚN en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación* (1939). Bs. As., Talleres Gráficos del Consejo de Educación.

Recepción: 25/02/20221

Evaluado: 18/04/2022

Versión Final: 11/05/2022