

El niño campesino en la literatura de maestros rurales: raza y escuela rural en el Chaco santiagueño (Santiago del Estero, Argentina, 1900-1940)

The peasant child in the literature of rural teachers: race and rural school in the Chaco santiagueño (Santiago del Estero, Argentina, 1900-1940)

A criança camponesa na literatura dos mestres rurais: raça e escola rural no Chaco santiagueño (Santiago del Estero, Argentina, 1900-1940)

Barrionuevo, Vanessa Alexandra

Vanessa Alexandra Barrionuevo
barrionuevovanessa@gmail.com
Instituto de Lingüística, Folklore y Arqueología -
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la
Salud - Universidad Nacional de Santiago del Estero,
Argentina

Estudios Rurales. Publicación del Centro de Estudios de la Argentina Rural
Universidad Nacional de Quilmes, Argentina
ISSN: 2250-4001
Periodicidad: Semestral
vol. 13, núm. 28, 2023
estudiosrurales@unq.edu.ar

Recepción: 12 Junio 2023
Aprobación: 14 Noviembre 2023

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/181/1814401030/>

Resumen: El presente artículo tiene como propósito analizar las caracterizaciones y atributos sobre el niño campesino, elaboradas por los maestros rurales que ejercieron la docencia en las escuelas rurales del Chaco santiagueño, Santiago del Estero, Argentina. Para ello, utilizamos como fuentes la literatura producida por estos maestros y publicadas durante la primera mitad del siglo XX. Allí advertimos que la categoría social de “campesino” oculta e invisibiliza la diversidad étnico-racial de la población infantil, por lo que hay un borramiento del pasado precolonial, apoyado en la circulación de ideas acerca de las razas que comienzan a aparecer en el contexto de recepción de las ciencias sociales en Argentina.

Palabras clave: niño campesino, maestros rurales, raza, escuela, escuela rural, Santiago del Estero.

Abstract: The purpose of this article is to analyse the characterisations and attributes of the peasant child, elaborated by rural teachers who taught in the rural schools of the Chaco santiagueño, Santiago del Estero, Argentina. For this purpose, we used as sources the literature produced by these teachers and published during the first half of the 20th century. There we noticed that the social category of “peasant” hides and makes invisible the ethnic-racial diversity of the children's population, so there is an erasure of the pre-colonial past, supported by the circulation of ideas about races that begin to appear in the context of the reception of social sciences in Argentina.

Keywords: peasant child, rural teachers, race, rural school, rural school, Santiago del Estero.

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar as caracterizações e atributos da criança camponesa, elaboradas por mestres rurais que ensinavam nas escolas rurais do Chaco santiagueño, Santiago del Estero, Argentina. Para isso, tomamos como fonte a literatura produzida por esses educadores e publicada durante a primeira

metade do século XX. Nela percebemos que a categoria social de "camponês" oculta e invisibiliza a diversidade étnico-racial da população infantil, havendo assim um apagamento do passado pré-colonial, apoiado na circulação de idéias sobre raças que começam a aparecer no contexto da recepção das ciências sociais na Argentina.

Palavras-chave: criança camponesa, mestres rurais, raças, escola rural, Santiago del Estero.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia en la que nos ocupamos de abordar la expansión del sistema escolar en los territorios rurales de la provincia de Santiago del Estero[1], Argentina, entre 1900 y 1940. En este marco, nos interesa conocer cómo el Estado comienza a desplegarse gracias a las escuelas rurales, sobre todo en aquellos territorios considerados de "frontera" (Farberman, 2016), habitados por una importante población indígena. En este marco, nos propusimos hacer un análisis de la literatura de maestros rurales, los cuales estuvieron a cargo de las escuelas ubicadas en estos territorios, en especial del Chaco santiagueño[2].

En las obras de estos maestros se plasman un conjunto de caracterizaciones acerca de los sujetos de la educación de las "escuelas rurales de frontera"[3], en este caso los "niños campesinos", con el fin de diferenciarlos de aquellos escolares del ámbito urbano. Estas caracterizaciones son formas de clasificación y diferenciación social en la que predomina un discurso racista propio de la época. En este sentido, aparece el "problema de las razas" escondido en descripciones fenotípicas, psicológicas y conductuales de las infancias rurales.

La llegada de estos maestros, en su mayoría varones jóvenes en sus primeras experiencias en la docencia, fue posible en parte gracias a la sanción de la Ley Láinez N.º 4.874 de 1905. En Santiago del Estero el impacto fue significativo, ya que, a las 187 escuelas provinciales existentes hasta el momento, se añadieron 502 escuelas Láinez. Esto produjo, por un lado, un número superior de escuelas nacionales frente a la cantidad de escuelas provinciales (Pineau, 2006) mientras que, por otro lado, se multiplicaron las escuelas rurales en el territorio santiagueño (Barrionuevo, Amarilla y Luna, 2019).

El propósito de esta legislación fue el de llevar la escuela hacia aquellos territorios donde había altas tasas de analfabetismo. Para ello, se comprometía a la sociedad civil en la construcción, alquiler o donación del terreno para las escuelas, así como de aportar el mobiliario, útiles escolares, entre otras cosas (Arata y Ayuso, 2006). Esto resultó en el crecimiento exponencial de la cantidad de escuelas en la provincia, dado que en 1910 contaba con 105 escuelas Láinez, ascendiendo a 502 en 1936 (Linares, 2006). Asimismo, Santiago del Estero fue una de las primeras beneficiarias de la Ley N.º 4.874 por la marcada presencia del analfabetismo, en especial en los territorios rurales, los cuales son hasta la actualidad los que cuentan con mayor cantidad de población en relación con la media nacional[4].

Es en este periodo que va desde 1900 a 1940, en el que definimos nuestro arco temporal para considerar las producciones literarias de los maestros. Este momento es coincidente con su inserción en la docencia en las escuelas rurales del territorio Chaco santiagueño, la llegada del ferrocarril, la expansión agropecuaria con el cultivo de la caña de azúcar y la explotación forestal, con la posterior depresión del sistema productivo agrícola de la provincia (Tasso, 2004). Asimismo, coincide con un momento de enorme producción literaria (sobre todo de libros y revistas culturales), gracias a la emergencia grupos en la década de 1920 como La Brasa, que entre 1930 y 1940 se constituye como un espacio de resistencia antifascista (Guzmán, 2014).

Escogimos para este estudio fuentes literarias que nos permitieran reconstruir las impresiones de los maestros sobre el “niño campesino” - categoría por ellos utilizada para designar a la población infantil de la ruralidad —, pero también consideramos la forma en la que describen al Chaco santiagueño. A partir de las obras publicadas por los maestros (novelas, ensayos y poesía), advertimos que la palabra para designar el territorio es el de “desierto verde”, en contraposición al “desierto” que como categoría era utilizada para definir a la Patagonia[5].

Ahora bien, es necesario explicar por qué utilizamos fuentes literarias. Cuando nos propusimos abordar la historia educativa en la ruralidad santiagueña, nos enfrentamos a varios problemas al momento de hallar un corpus documental para reconstruir algunos procesos, trayectorias y eventos. El primero de ellos es la ausencia de políticas públicas para la preservación de los archivos escolares. Al respecto, Bustamante Vismara (2019) sostiene que los archivos en Argentina, en tanto son repositorios documentales, no se encuentran bajo una misma red o sistema nacional. Por lo tanto, no hay unificación en los criterios que permitan evitar la fragmentación, dispersión o pérdida del patrimonio documental. Para el caso de los archivos escolares, si bien hay iniciativas a partir de algunos programas durante la última década, se busca que haya una decisión estatal con respecto a su promoción y visibilización.

A este panorama se unió la falta de políticas institucionales de las mismas escuelas, muchas de las cuales durante largos periodos sostenían su tarea educativa en la precariedad: escuelas rancho, construidas con los materiales propios del medio rural, acondicionadas por los mismos maestros que vivían allí junto a los pobladores, con escasos insumos para el desarrollo de la tarea pedagógica y en medios usualmente alejados de los centros urbanos, con malas vías de comunicación. Frente a esta situación, consideramos que el resguardo documental estuvo lejos de ser una prioridad frente a la necesidad de educar a las poblaciones. Sin embargo, algunas escuelas conservan aún documentación institucional y pedagógica, actas o el “Libro de Oro”, fotografías, informes, entre otros. Pese a ello, mucha de esa documentación quedó dispersa en las bibliotecas personales de maestras y maestros que pasaron por las escuelas.

Frente a esta situación de los archivos escolares, decidimos ocuparnos de otras fuentes menos convencionales para la práctica histórica y acudimos a la literatura de maestros rurales. Estas obras escritas durante el siglo XX nos proporcionan indicios acerca de cómo era la vida cotidiana en los espacios rurales, con buenas descripciones sobre las características de los territorios, así como sobre las infancias, las prácticas de enseñanza desplegadas en estos contextos, las normas, etc. A estas fuentes, añadimos ensayos sobre la historia de la educación santiagueña y las Memorias del Consejo General de Educación.

Los maestros que aquí escriben, pese a su profusa producción literaria o ensayística, no compartían espacios con los intelectuales de provincia (Martínez, 2013). Si bien eran reconocidos por su trayectoria docente y sus producciones, ocupaban posiciones periféricas en el espacio social al no formar parte de la élite intelectual local. No se trataban de médicos o abogados con enormes producciones ensayísticas como Bernardo Canal Feijóo u Orestes Di Lullo, sino que se trataban de maestros.

Lejos de debatir si los maestros pueden ser considerados intelectuales o no, nos interesa comprenderlos no solo como productores culturales por la publicación de obras literarias, sino también como agentes estatales. Es decir, encarnan la representación del Estado en su investidura de maestros de una escuela pública y estatal, particularmente en estos contextos rurales aislados.

Los agentes o actores estatales son aquellos individuos o grupos que actúan en nombre del Estado y que tienen la capacidad de tomar decisiones y ejercer el poder en la sociedad. Estos agentes pueden incluir a funcionarios públicos, políticos, militares, policías, jueces y otros actores que están directamente involucrados en la gestión y el control del Estado. Según Barrault-Stella y Lorenc Valcarce (2015), los actores estatales encarnan el interés general, cuentan con el reconocimiento a hablar en nombre de lo público porque cuentan con la legitimidad para ello, por lo tanto, eso los dota de ciertos recursos simbólicos inaccesibles para otros. Es por ello que vamos a considerar a los maestros como agentes estatales, quienes a partir de su producción

literaria circularon un conjunto de representaciones sobre los niños campesinos que fueron legitimados por su estatus de “maestros”, produciendo y reproduciendo formas de clasificación y diferenciación social.

Vargas Melgarejo (1994), señala que la forma en la que se clasifica lo que se percibe se debe a diversas circunstancias sociales, como el hecho de pertenecer a cierta clase social, la cultura de pertenencia, entre otros elementos. A esto podemos añadir el nivel educativo alcanzado, el contexto socio histórico de referencia, los debates intelectuales del momento, las influencias recibidas durante la formación, etc. Todo ello genera un “ambiente” que moldea la forma en la que miramos a los otros.

Hablar sobre los “otros” nos habilita a considerar la alteridad, concepto que nos remite a una relación: “hay alteridad porque hay un sujeto que se relaciona con algún otro que se percibe como ajeno y extraño” (Roca, 2019:21). Las obras de los maestros cristalizan la producción de alteridad; una alteridad construida a partir del vínculo con el otro. Este vínculo es pedagógico y tiene lugar en la escuela rural.

Es por ello que con este estudio intentamos trazar los vínculos posibles entre la historia de la educación y la historia de las infancias en aquellos territorios poco explorados en la historiografía local y nacional. Pese al aporte valioso de las investigaciones desarrolladas (Carli, 2012; Lobato, 2019; Lionetti, 2008, 2013), la mayoría de los estudios sobre las infancias se concentraron en aquellas que provenían de los centros urbanos. Esto nos exige descentrar la mirada para aportar de manera situada a la producción historiográfica en torno al tema. De esta manera, buscamos analizar desde un espacio extra céntrico la forma en la que eran percibidas, diferenciadas y clasificadas las infancias rurales e indígenas en la literatura producida por maestros, como fuente para la investigación en historia de la educación.

Los “niños campesinos” se constituyen de esta manera en sujetos “nuevos” que emergen en la historiografía educativa nacional (Arata y Southwell, 2014). A la vez, buscamos contribuir particularmente al conocimiento sobre la historia de la educación rural, la cual ha cobrado significativa relevancia durante este último tiempo (Cammarota, 2020).

Hasta aquí, expusimos el objetivo de este artículo, así como también describimos algunas coordenadas teóricas y metodológicas en las que nos apoyamos para la investigación. No obstante, es necesario comentar cómo se organiza el mismo. En la primera parte, haremos una reseña histórica de la región Chaco santiagueña. En la segunda parte, reconstruiremos el problema de la raza en el contexto de recepción de las ciencias sociales en Argentina, con el fin de comprender las categorías raciales asociadas al niño campesino. En la tercera y última parte, nos ocuparemos de caracterizar y describir al niño campesino, poniendo en tensión la producción historiográfica sobre las infancias en Argentina.

LA EXPANSIÓN HACIA LA ZONA CHACO SANTIAGUEÑA Y SU POBLACIÓN

Garay (2019) sostiene que no podemos hablar del territorio rural santiagueño sin antes hacer mención de las comunidades campesino-indígenas que lo habitaron. El hombre rural, sea indio, mestizo, negro o mulato, fue invisibilizado bajo la categoría social de “campesino” durante el periodo poscolonial. Por lo tanto, los actuales campesinos santiagueños son los herederos de las comunidades precoloniales que se extendieron a lo largo del río Dulce y Salado y la población producto del mestizaje.

En la transición de la Colonia al nuevo Estado moderno, la tierra fue el principal recurso de poder. Se privatizaron las tierras, las cuales fueron acaparadas por las elites criollas, perjudicando a las poblaciones que se encontraban allí asentadas. Ellos se convirtieron en los nuevos dueños de la tierra, siendo las estancias la nueva base política, social y económica de este momento (Garay, 2019).

Matará fue clave en la expansión hacia el Chaco. Según Farberman (2016), previo a la aparición del Estado, el pueblo de indios de Matará se configuró como el principal dispositivo de defensa de este sector de la frontera y, junto a las demás del Salado, ya situados todos en la zona central, fueron exentos de tributo desde fines del siglo XVIII a cambio de las prestaciones militares aportadas. Los mataraes, como “indios cristianos”, protegieron las fronteras y lo seguirían haciendo en adelante. Además, esta zona intermedia del

Salado santiagueño sería la que con exclusividad conservaría pueblos de indios con una población indígena demográficamente significativa hasta el siglo XIX.

Bajo el nuevo proyecto de Estado, se estableció como objetivo la expansión territorial sobre el Chaco Gualamba. Con ese fin, se desplegaron una serie de fortines con objetivos militares, de colonización de ese territorio y la “reducción” de las comunidades originarias. Así, el fortín fue crucial en el avance civilizatorio sobre esta región, ya que era el lugar donde vivían los soldados con sus familias y los campesinos se constituyeron en mano de obra para labores rurales y militares (Garay, 2019).

Es así que la frontera con el Chaco se constituyó como un “espacio de interacción” en el que se dieron nuevas formas de relacionamiento y que fue ganando en complejidad por el aporte de nuevos actores (grupos reducidos y no, “indios cristianos”, misioneros, estancieros, milicianos, etc.) a lo largo del tiempo. Para rastrear de qué manera se construye esa frontera, se parte del momento mismo de la conquista española, cuando se inicia el proceso de fronterización del Salado con el auxilio de los mataraes, quienes tenían contactos con los indígenas de “tierra adentro” (Farberman, 2016).

Lo que nos interesa, además de este proceso histórico de avance sobre el territorio del Chaco, es señalar también la configuración étnica y racial de la población. Como menciona Garay (2019), bajo la categoría de campesino, se deja de reconocer la diversidad poblacional conformada por indios, mestizos, negros, zambos y blancos. A este fenómeno se lo entiende como un proceso de “desindianización”, que si bien comenzó tempranamente, forzó a la “desaparición” de la categoría del “indio” de los discursos oficiales a principios del siglo XIX. Este borramiento o desaparición del indio se observa en los últimos registros de pueblos de indios de 1807 para el actual territorio de Santiago del Estero, donde son llamados “habitantes de la campaña” (Bonetti, 2016).

Para Togo, Bonetti, Garay y Togo (2015), el registro de estos pueblos se fundamentaba en el pago del tributo que iba destinado a la Corona, por lo que tenía propósitos fiscales. Lo curioso de estos padrones de los pueblos de indios es que antes de las reformas borbónicas, solamente eran registrados los niños y se los inscribía bajo su condición de indio. Se inscribían a los hijos varones consignando su edad, mientras que solo consignaban el nombre de las mujeres. Esto se debe a que los varones al cumplir los 18 años comenzaban a pagar impuestos.

Tras la reforma que mencionamos, bajo la instrucción metódica de Jorge Escobedo y Alarcón en 1784, las niñas comenzaron a ser registradas con sus edades en padrones más rigurosos, todo con fines tributarios. El registro de la población estaba bien establecido y la infancia era bien registrada con el fin de que todos pagaran tributo al llegar a la edad adulta (Togo, Bonetti, Garay y Togo, 2015). Hacia la etapa independiente, se subastaron los pueblos indígenas, lo que empujó a los indios que no querían estar subsumidos a los compradores a mudarse (Bonetti, 2016).

Lo señalado hasta aquí, da cuenta de cómo se ha producido la expansión territorial hacia el Chaco y cómo se ha subsumido a la diversidad étnico-racial bajo la categoría de “campesino”. Esta categoría social fue reproducida por los maestros rurales para referirse a las infancias. Es por ello que consideramos que la denominación común de “niño campesino” que encontramos en las distintas obras de estos maestros, es una forma también de “borrar” y de invisibilizar ese pasado étnico-racial de origen.

En este proceso de homogeneización de la población iniciada por el Estado, la escuela rural tuvo un papel fundamental en la socialización de los niños campesinos y en la reproducción de estas formas de clasificación y diferenciación social. Los maestros, en calidad de agentes estatales en el territorio, plasmaron esas clasificaciones y diferenciaciones en sus obras literarias.

EL PROBLEMA DE LAS RAZAS EN EL CONTEXTO DE RECEPCIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN ARGENTINA

El proyecto civilizador del Estado argentino vino acompañado de un conjunto de ideas provenientes del positivismo europeo. Altamirano (2004), toma una obra inaugural que plantea como problema las razas, para comprender el contexto de recepción de las ciencias sociales en la Argentina: “Conflicto y armonías de las razas en América Latina”, de Domingo F. Sarmiento. Argentina, al igual que el conjunto de los países de América Latina, no partían de una reflexión endógena en torno a los problemas que los atraviesan en la transición de la Colonia a un Estado moderno. Sin embargo, se introducen nuevas formas de pensar lo social. En este sentido, el autor sostiene que para la reflexión en nuestros contextos poscoloniales no era trascendental observar las consecuencias del capitalismo y su modelo industrial. Más bien, fueron otras cuestiones que atravesaban las preocupaciones de los intelectuales locales.

En su estudio, Sarmiento acude a la sociología como una forma de legitimación de sus argumentos en torno al problema de las razas. Con ello pretendió darle solvencia científica. Así, el racialismo se constituye en el bastión del cual emergen las primeras reflexiones sociológicas, que habilitan a hablar de una “raza argentina” (Altamirano, 2004).

Por supuesto, esta raza Argentina era blanca y Europea. Para Buso y Poggi (2005), este discurso invisibilizaba a las poblaciones indígenas que habían habitado en el territorio previo a la conquista española. En palabras de José Ingenieros (1915), para Sarmiento fue esa conquista justamente la más atrasada que pudo haber habido en nuestro continente, al considerar atrasada la evolución del español con relación a otros europeos.

La estigmatización de los pueblos indígenas no estaba atada solamente a sus aspectos físicos, es decir, a los rasgos fenotípicos que los caracterizan. Se pone en cuestión el desarrollo de la inteligencia de los individuos por su origen indígena. Y se destaca el hecho de resistir al dolor como una característica propia de los salvajes: era un rasgo común en todos los indios.

Asimismo, para Ingenieros (1915) la cuestión de las razas debe ser considerada como un factor concreto en la determinación de la posición que se ocupa en la estructura social. Al respecto, sostiene que cada raza tiene un conjunto de costumbres e instituciones que organizan el trabajo humano, el cual finalmente se refleja en su condición económica.

Estas reflexiones en torno a la raza no sólo eran compartidas por Ingenieros, sino que el racialismo también aparece en las obras de Carlos Octavio Bunge y Lucas Arroyagaray. Asimismo, se constituía en un eco del racismo con pretensiones científicas que venían de la mano de la antropología y la sociología (Altamirano, 2004). En el marco de estos discursos con pretensión científica que circularon sobre todo en las primeras décadas del siglo XX, es en el que se forman estos maestros rurales.

EL NIÑO CAMPESINO EN LA LITERATURA DE MAESTROS RURALES

Consideramos al “niño campesino” como una categoría de los maestros para poder definir a los escolares provenientes de zonas rurales de Santiago del Estero. Pero antes de profundizar sobre esto, nos ocuparemos de recuperar algunas producciones acerca de la historia de la educación indígena para el Territorio del Chaco.

La historia de la educación en el Territorio Nacional del Chaco durante los siglos XIX y XX, nos aproxima a conocer un proceso diferenciado con respecto a la experiencia chaco-santiagueña, donde las infancias indígenas cobran protagonismo. Mientras que en Santiago del Estero, al menos hasta la década de 1920, el Estado enfrentaba dificultades para colonizar el territorio, en el Territorio del Chaco y Formosa se consideraba la educación de los indígenas como un objetivo prioritario.

Ambos territorios nacionales tuvieron un sistema de reducciones estatales. El mismo comenzó a desplegarse a inicios del siglo XX y uno de sus mentores fue Enrique Lynch Arribálzaga. Se trataban de

reducciones civiles estatales para indígenas, cuya finalidad fue disciplinar y controlar a las poblaciones originarias (Musante, 2013).

Artieda y Rosso (2009) analizaron las diferentes propuestas estatales de educación para estas poblaciones en ese periodo. Para ello, utilizaron fuentes tales como el Informe de la Reducción de Napalpí de Enrique Lynch Arribálzaga (1914) e Informes de Inspectores de Escuelas en Territorios Nacionales. En ambos informes, Lynch y los inspectores tenían como preocupación central proponer soluciones a lo que denominaron “el problema indio”. Según las autoras, para los indios se

diseñaban una pedagogía para su ‘regeneración’, ‘civilización’ y constitución en sujetos trabajadores del nuevo modo de producción capitalista por medio de la capacitación en tareas rurales, el disciplinamiento en el trabajo asalariado y el aprendizaje de hábitos de orden, higiene y moral (Artieda y Rosso, 2009:144).

Lo que se buscaba era formar sujetos dóciles y útiles para el trabajo asalariado en el medio rural. Asimismo, esta formación debía ser acompañada por hábitos de higiene y una conducta moral que les abriera las puertas al mundo civilizado. Este “problema indio” se constituía en un problema racial y algo a resolver tempranamente.

Los indios eran presentados como todo aquello opuesto al progreso y a la civilización de inspiración europeo occidental. Según las fuentes que consultaron las autoras, para Lynch Arribálzaga los indios tenían una “mentalidad infantil”, lo que nos hace suponer de que, desde la mirada externa, carecían aún de desarrollo de habilidades intelectuales. Asimismo, sostenía que su “capacidad para aprender de ‘nuestras cosas’ les permitiría a los indígenas del norte ingresar en la categoría de asimilables a la civilización, aunque con limitaciones, ya que consideraba que no alcanzarían el escalón de los aprendizajes ‘complejos’” (Artieda y Rosso, 2009:146). En este sentido, los indios se tratarían de personas similares a nosotros, siempre y cuando aprendieran aquellas cosas que los asemejan al hombre civilizado, pero sin la capacidad de realizar ejercicios intelectuales más complejos.

De acuerdo a lo señalado, en estos informes se desprendía un discurso racial que inferioriza a los indios con relación a sus hábitos para el trabajo, el aseo y sus capacidades intelectuales. Todo esto nos da algunas coordenadas acerca de cómo eran las miradas de los maestros sobre las infancias de la zona chaco-santiagueña.

La primera cuestión a resaltar tiene que ver con las descripciones físicas y fenotípicas, que configuran las primeras percepciones que los maestros tienen sobre las infancias. El fragmento que compartimos a continuación, es un ejemplo de cómo se percibía al niño que proviene de la ruralidad:

Si yo fuera escultor, muchachito del campo, desnutrido escolar santiagueño, trocaría mi admiración y afecto en estatua, y para hacer su fibra digna de tu fibra, iría a la selva, entraría a lo más intrincado del bosque, nativo, del crecido donde la tierra es más firme y tomando del bloque tenaz de su madera la fibra más recia, plasmaría a punta de buril tu figurita curtida a viento y a sol, con los pies descalzos, las ropas raídas, el libro en la diestra, el sombrerito en punta como embudo y la mirada perdida en la lejanía como midiendo la distancia al porvenir (Bravo, 1988:81-82).

Este fragmento forma parte de una de las obras del maestro rural Domingo Bravo, que inició su trabajo docente en el Santiago del Estero profundo de la década del '30. Este maestro fue conocido por sus estudios sobre la lengua quichua y fue un enorme promotor de la misma[6].

El pasaje al que hacemos mención es una metáfora de la misión que encarnaba el maestro – rural, en este caso —, el cual se veía a sí mismo como a un escultor de un “escolar santiagueño” “desnutrido”, aludiendo al paisaje del que estos niños provenían.

Entonces, hacía referencia a la profundidad del bosque y la selva – o del monte – “nativo” u originario de esas circunstancias espaciales; es decir, el niño campesino, una madera dura que se podía/debía esculpir. Allí define una niñez sumida en carencias materiales y culturales: piel curtida, pies descalzos, ropas harapientas, pero con el libro bajo el brazo, es decir, madera en bruto, lista para ser esculpida por el maestro escultor.

Esta obra, como muchas otras, nos abren una ventana para conocer las infancias del pasado. Nos pueden dar indicios no solo de cómo era esa niñez del Santiago profundo, sino que también nos habla de la vida cotidiana de la escuela rural, de la mirada de sus maestros, de sus prácticas y discursos. Estos discursos llegan

teñidos de las concepciones racialistas que circularon en la época, junto con determinadas ideas acerca de las infancias, las cuales formaban parte de la subjetividad de maestros y maestras en este sistema educativo aún joven. A la vez, estas ideas se forjaban con la experiencia cotidiana en las escuelas rancho donde impartían sus enseñanzas.

Como señala Sandra Carli, “los discursos acerca de la infancia se caracterizan por tener un fuerte registro metafórico, que desborda la cuestión del niño como sujeto y se proyecta sobre las transformaciones de la sociedad como totalidad, dando cuenta de nuevos imaginarios sociales acerca de las nuevas generaciones” (2012:32). El registro metafórico es usual en este tipo de producciones literarias o intelectuales y un recurso que sirvió para poner belleza sobre algo que, a primera vista, no resulta bello para algunos sectores de la élite local o el Estado.

Acudiendo a algunos argumentos científicos y pedagógicos, estos maestros esgrimieron un conjunto de caracterizaciones sobre estas infancias: “he ahí la organización psicológica de nuestro escolar santiaguense, resignado como el indio, sobrio como la flor del aire y duro como el quebracho” (Bravo, 1988:81).

En este pasaje, el autor recurre a la psicología para explicar y legitimar dando solvencia científica, el comportamiento y las capacidades de estos niños y niñas. Una de las tendencias durante este periodo es dar explicaciones naturalistas y psicologistas para legitimar discursos racistas, tal como lo señaló Altamirano (2004).

A la vez, estas argumentaciones están unidas a percepciones y prejuicios sobre el indio como un sujeto “resignado” y a las cualidades de las especies, en este caso del mundo vegetal. En este sentido, se condensa el imaginario en torno al escolar santiaguense, especialmente el que proviene del medio rural. Reconoce en él “lo indio” en su carácter sumiso, la simpleza de un clavel del aire[7] y la dureza del quebracho, árbol nativo reconocido por su extrema resistencia a ser manipulado.

Este discurso de Bravo es uno de los tantos discursos sobre la infancia que llegaban a las escuelas santiagueñas. Tal como señala Bonetti, “hacia fines del siglo XIX la provincia contaba con más de 200 escuelas, muchas de ellas en zonas rurales como iniciativa del gobierno de Absalón Rojas, cuyo lema era: ‘educar al pueblo es gobernar’, y muchas otras se fundarán entrado el siguiente siglo[8]” (2016:72).

Como mencionamos con anterioridad, la Ley Láinez de 1905 fue clave en la expansión de la enseñanza primaria con la creación de escuelas, otro hito que denota la preocupación del Estado por extender su estructura burocrática a lo largo del territorio, a la vez que “combate” los altos índices de analfabetismo mayormente presente en los espacios rurales.

El maestro rural e inspector de escuelas Medardo Moreno Saravia, publicó en 1938 *Escuela y Patriotismo*. Esta obra es una cartilla destinada a la enseñanza primaria y allí sostenía muchas ideas acerca de la “raza” criolla o mestiza. Moreno Saravia creía que si se suprimían los aspectos negativos de la raza india y se iniciara un proceso de adquisición de un “espíritu europeo”, se conformaría allí la base identitaria de los santiagueños. En este sentido, la escuela se constituye en un elemento fundamental en la construcción de una nueva identidad santiagueña en las infancias, producida y reproducida en la escuela rural (Bonetti, 2016).

Un maestro que escribía desde Tintina[9], Luciano Vitar, en su libro *Rincón de mi Patria. Problemas candentes de Santiago del Estero*, dice de “El Niño Campesino”:

dicen que nuestros niños son callados y tienen razón de decirlo. La edad más preciosa de la vida, la divina infancia, él no puede gozarla; pues si sus padres sufren y gimen, ellos también sufren y gimen. Rodeado de pobreza en un ambiente completamente aislado de los centros civilizados, se cría excéptico (sic), huraño, y huye de los pueblos, menoscabado por la superior viveza del niño pueblerino, buscando el monte como un alivio para su alma (Vitar, 1946:19).

Vitar señala las condiciones en las que los niños son educados: en una escuela rancho, considerados como edificios que no son propios para los humanos. También señala las enormes distancias que deben recorrer hacia ellas, a pie o en burro, de manera sacrificada. A la vez, habla del pauperismo en los que viven estos escolares.

Él considera que se encuentran en el olvido total del Estado, al estar mal alimentados, descalzos y con ropas remendadas, como describió Bravo en la obra a la que aludimos con anterioridad. Caracteriza a un niño “callado”, rodeado de carencias materiales, aislado de las ciudades y cada vez más internado en las profundidades del monte.

La distancia con las escuelas, con todas las dificultades para asistir a ellas, a veces logran la resignación de estos niños a continuar asistiendo, “criándose “callado[s] y analfabeto[s], huye[n] de la gente, pues siente[n] vergüenza de su persona al sentirse ‘tan poca cosa” (Vitar, 1946:20). La actitud huidiza, avergonzada, inferiorizada no constituye más que la percepción de Vitar sobre las infancias, construida sobre su propia experiencia del mundo rural. Lo que sí constituye un problema histórico en la ruralidad santiagueña son los caminos intransitables, que vuelven más hostil la comunicación con las escuelas, centros de salud y otras reparticiones estatales.

Otro maestro e inspector que cobra relevancia para nuestro estudio fue Domingo Maidana. En su obra denominada “La realidad escolar en Santiago del Estero”, publicada en 1941, se ocupa de indagar en los aspectos psicofísicos de los educandos santiagueños, acudiendo también a argumentos científicos para dar solvencia a sus afirmaciones.

En uno de los apartados denominado “La desnutrición del niño en la campaña santiagueña”, nos señala una realidad y un discurso en torno a una infancia rural carente, que forma parte del imaginario de los docentes que viven y trabajan en la ruralidad. No se trata de niños solamente malnutridos sino también enfermos.

En la observación de Maidana sobre esta niñez rural aparece la distinción de los “menores”, para referirse a aquellos niños “con inclinaciones de delincuencia infantil, porque proceden de hogares cuyos padres son alcoholistas, el quebranto mental de estos alumnos es progresivo y reflejan rasgos indudables de anormalidades psíquicas” (Maidana, 1941:24). En este pasaje, el autor hace una asociación entre provenir de hogares con padres alcohólicos y la inclinación a la delincuencia, concluyendo que esto produce anormalidades psíquicas de estos niños. Asimismo, sostiene que a la escuela rural ingresan niños malnutridos, cuyos problemas nacen en el seno de los hogares que habitan: “casas de aspectos miserables, muchas de ellas simples taperas, donde el pan es artículo de lujo” (Maidana, 1941:24) y donde la tuberculosis – enfermedad vinculada a la pobreza – hace enormes estragos.

Por último, nos ocuparemos de la novela del maestro Jorge W. Ábalos, *Shunko*, la cual comienza con unas palabras dirigidas al lector que dicen:

Te entrego a Shunko y te entrego pequeños retazos de su vida de niño campesino en su monte nativo y en la escolita rural. Los niños de quienes aquí te hablaré son changos[10] santiagueños, pastores de la pequeña majada de sus padres; niños que encontrarás en cualquier región de nuestra provincia (Ábalos, 2009b:9).

Para Rivas (2012), Ábalos intentaba aquí superar un sentimiento de culpa que se repite en su segunda obra, *Shalacos*. Se trata de una culpa que tiene que ver con el destino de los niños que asistían a aquella escuela en la que impartía sus clases una vez que la había dejado.

La infancia rural, retratada en ambas obras, nos hablan de la infancia que habitaba la zona Chaco-Santiagueña en la década del '30, habiendo iniciado su carrera como maestro en una escuela-rancho a sus 18 años:

aquí estoy ante los alumnos de esta escolita-rancho que me ha tocado en suerte. Hace apenas un par de días que he llegado. Veinticinco caras morenas, en las que no puedo descubrir los sentimientos, me miran desde los bancos. Pienso que esto no me está ocurriendo a mí, un muchachito maestro rural de 18 años aún no cumplidos (Ábalos, 2009a:21).

En sus obras, no sólo destaca la pobreza de la vida en el espacio rural, sino que también aparece lo racial a través del color “caras morenas” y este discurso sobre la “dureza” en sus rostros, como una sospecha étnica de ese origen indio “borrado” entre los campesinos.

Vitar, Ábalos, Bravo, Moreno Saravia y Maidana, todos ellos maestros y algunos luego devenidos en inspectores de escuelas, hablaron de la educación en la provincia. Todas sus argumentaciones se sostenían en

aspectos psicológicos que escondían un discurso racial. A su vez, se dedicaron a través de sus obras literarias y ensayísticas a reflexionar sobre la escuela rural y su infancia.

El discurso más recurrente en este tipo de producciones es aquel que ve en la educación una práctica que produce sujetos nuevos, civilizados, que se asemeja a tallar una madera dura y rústica para convertirla en algo más. Frente a ese discurso, no solo hay una idea de qué ideales acerca de la educación tenían los docentes, sino también las concepciones que tenían sobre ese escolar santiagueño que, en nuestro caso, comparte un conjunto de características que no le son ajenos: sus rasgos fenotípicos, que los retrotrae a su pasado indígena; junto con ello, la lengua quichua; el ser saladinos o shalakos y por último, ser niños y niñas, inacabados, una tabula rasa con la que se debía colmar de los saberes de la civilización para el proyecto nacional que estaba en marcha. Bajo esas percepciones se esconden discursos racializados que clasifican y diferencian socialmente las infancias rurales.

En resumen, podemos considerar a los maestros e inspectores de escuelas como productores de saberes acerca de esta niñez rural. Saberes que también forman parte del acervo del saber estatal, aportando una categoría para definirlos: el “niño rural”, el cual es descrito y caracterizado con argumentaciones raciales, con pretensión científica. A su vez, estos agentes estatales y educadores producen sujetos dotados de cultura, es decir, de aquellas disposiciones que le exigen portar en los cuerpos y las mentes para conducirse en la sociedad moderna de la que buscan volverlos productos. Solo ellos podían volver civilizados a quienes eran considerados “salvajes”, para cumplir con la misión de aportar a la construcción de la nación.

CONCLUSIONES

Hasta el momento, nos ocupamos de reconstruir el contexto histórico en el que ocurre el proceso de ocupación del territorio del Chaco santiagueño entre la Colonia y la emergencia y consolidación del Estado, en el que se advierte una paulatina invisibilización de la diversidad étnico-racial (Bonetti, 2016; Garay, 2019). A este proceso lo denominaron “proceso de desindianización” y consistió en homogeneizar a la población rural bajo la categoría social de “campesino”, lo que fue acompañado de registros censales que ya no distinguían entre indios, mestizos, negros, zambos y blancos. Estos actores sociales ya no eran clasificados y diferenciados socialmente, sino que era necesario definirlos como “pobladores de la campaña” o como “campesinos”.

Esto se debe en parte al proyecto civilizador del Estado argentino moderno y al problema de las razas, emergente en el pensamiento social de los intelectuales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Lejos de reflexionar en torno a la transición entre las sociedades feudales hacia las sociedades modernas de la Europa occidental, contexto en el que nace la Sociología, en América Latina –y en Argentina en particular– otros problemas atravesaron las preocupaciones intelectuales de la época. La situación de ser colonia (o haberlo sido) y la diversidad étnico-racial producto de la colonialidad, trajo consigo la producción de una alteridad inicialmente clasificada en función del mestizaje, para luego ser homogeneizada bajo una categoría que distingue dos mundos: el rural y el urbano, que a su vez borra sus orígenes en pos de la construcción de una Argentina blanca y europea (Buso y Poggi, 2005).

Sin embargo, nos interesamos por los “otros” que cobran relevancia en los proyectos del Estado-nación de fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, las infancias, las cuales son a su vez la alteridad de una alteridad por una doble condición: son “niños” y “campesinos”. Es por eso que prestamos atención a la literatura de estos maestros que producen y reproducen un discurso acerca del niño campesino.

La condición de niños representaba a un individuo incompleto por no llegar a la madurez de la edad adulta, por lo tanto, era un “otro” diferente de un adulto. A la vez, esta condición fue acompañada por su origen “campesino” por vivir en contextos rurales, categoría que esconde su origen étnico-racial en el caso de los niños shalakos.

La exploración detallada de los discursos que emanaron de los agentes estatales revela una riqueza metafórica que va más allá de la mera representación del niño como individuo, proyectándose hacia transformaciones más amplias en la sociedad y sugiriendo nuevos imaginarios sociales relacionados con las generaciones emergentes. Dichos agentes estatales se valieron de metáforas, como la del escultor dando forma al “escolar santiagueño” desnutrido o la del niño campesino que busca refugio en el monte, para plasmar su visión de la infancia rural.

Estos discursos también develan concepciones arraigadas sobre la infancia y la identidad regional, asociando características como resignación, simpleza y dureza a la figura del niño campesino. Estas atribuciones establecen un vínculo simbólico con el imaginario del indio y con las cualidades de especies vegetales como el clavel del aire y el quebracho. Además, se subraya la trascendental función de la escuela como agente de construcción de una nueva identidad en las infancias rurales.

Asimismo, estos textos nos ponen de manifiesto la ardua realidad que enfrentaban las infancias rurales en Santiago del Estero. Estos niños y niñas se encontraban inmersos en condiciones de pobreza, desnutrición y enfermedades, viviendo en hogares precarios y distantes de los centros urbanos. Las dificultades de acceso a la educación y otros servicios estatales, exacerbadas por las distancias y las deficientes condiciones de los caminos, generaban un sentimiento de inferioridad y vergüenza en algunos casos.

En este contexto, se revela que las producciones literarias y pedagógicas reflejan la preocupación del Estado por la educación y la expansión de la enseñanza primaria en las zonas rurales. La creación de escuelas y la implementación de políticas educativas surgieron como estrategias para combatir el analfabetismo y extender la presencia burocrática estatal en todo el territorio, pero con el costo que implicó el dejar atrás sus orígenes.

Para finalizar, este primer análisis de los discursos acerca de las infancias rurales santiagueñas, emanados de las obras de agentes estatales, nos ofrece una perspectiva esclarecedora sobre las miradas y concepciones de los maestros y otros actores educativos de la época. Estos discursos están arraigados en un contexto histórico y social específico, que va de 1900 a 1940, caracterizado por la pobreza, las dificultades de acceso a la educación y la construcción de una identidad regional. Comprender estas miradas se vuelve fundamental para obtener una visión más completa de las experiencias de la infancia en el ámbito rural de Santiago del Estero en el pasado.

BIBLIOGRAFÍA

- Ábalos, J. W. (2009a). *Shalacos*. Losada. (Trabajo original publicado en 1975)
- Ábalos, J. W. (2009b). *Shunko*. Losada. (Trabajo original publicado en 1959)
- Altamirano, C. (2004). Entre el naturalismo y la psicología: el comienzo de la “ciencia social” en Argentina. En F. Neiburg y M. Plotkin (comps.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en Argentina* (pp. 31-65), Paidós.
- Arata, N. y Ayuso, L. (2006). Conflictos, tensiones y fracturas en la formación del sistema educativo argentino: Tres perspectivas de la Ley Láinez. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *A cien años de la Ley Láinez* (pp. 15-33).
- Arata, N. y Southwell, M. (2014). Presentación. En N. Arata y M. Southwell (comps.), *Itinerarios de la historiografía educativa en Latinoamérica a comienzos del siglo XXI* (pp. 9-43). Unipe Editorial Universitaria.
- Artieda, T. y Rosso, L. (2009). Pedagogía para indígenas del Chaco, a fines del siglo XIX y principios del XX. La asimilación “dulce” por vía de la educación y del trabajo. En: A. Ascolani (comp.), *El sistema educativo en la Argentina. Civilidad, derechos y autonomía, dilemas de su desarrollo histórico* (pp. 141-163). Laborde.
- Barrault-Stella, L. y Lorenc Valcarce, F. (2015). La acción pública, el Estado y el tratamiento de los problemas sociales: una introducción. *Sudamérica*, (4), 9-17.

- Barrionuevo, V., Amarilla, G. y Luna, J. A. (2019). Estado, escuela y territorialidad en el Salado medio. En Bonetti, C. (comp.). *Tierras y territorios. Una antropología del conflicto territorial en Pozo del Castaño* (pp. 91-131). Bellas Alas.
- Bonetti, C. (2016). *Memorias y alteridades indias. Discursos y marcas indígenas en zonas rurales de Santiago del Estero*. Humanitas.
- Bravo, D. (1988). *Cuaderno de impresiones. Recuerdos de la Escuela*. Herca.
- Buso, N. y Poggi, M. (2005). *Una Argentina blanca y europea. La estigmatización étnica, 1880-1910*. X Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario. Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Litoral, Rosario.
- Bustamante Vismara, J. (2019). Archivos e historia de la educación: una relación en distintas perspectivas. En N. Arata y P. Pineau (coords.), *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (pp. 273-288). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Cammarota, A. (2020). Nacionalizar y educar: problemas de la Educación Común en los Territorios Nacionales (1890-1940). *Avances del CESOR, XVII(22)*, 23-50.
- Carli, S. (2012). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955*. Miño y Dávila.
- Farberman, J. (2016). La construcción de un espacio de frontera. Santiago del Estero, el Tucumán y el Chaco desde el prehispánico tardío hasta mediados del siglo XVIII. *Revista del Museo de Antropología*, 9(2), 187-198.
- Garay, L. (2019). Fronteras, tierras y alteridades. Desde la colonia hasta mediados del siglo XIX. En C. Bonetti (comp.), *Tierras y territorios. Una antropología del conflicto territorial en Pozo del Castaño* (pp. 33-50). Bellas Alas.
- Guzmán, D. (2014). *El antifascismo en Santiago del Estero. La Brasa 1930-1951*. EDUNSE.
- Ingenieros, J. (1915). Las ideas sociológicas de Sarmiento. En D. F. Sarmiento, *Conflicto y armonía de las razas en América* (pp. 7-40). La Cultura Argentina.
- Jiménez Beltrán, D. (1915). *Memoria del Consejo General de Educación correspondiente al año 1914*. Peuser.
- Linares, M. C. (2006). Ley Láinez, la discusión por el “mínimum”. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *A cien años de la Ley Láinez* (pp. 35-46).
- Lionetti, L. (2008). Discursos, representaciones y políticas educativas en torno a los “niños débiles” en Argentina a comienzos del siglo XX. *Espacios en blanco*, (18), 187-213.
- Lionetti, L. (2013). La revolución moral de la escuela para que el humilde paisano sea un ciudadano útil y laborioso. Voces y acciones a favor de la educación en la campaña bonaerense (1810-1875). En L. Lionetti, A. Civera, y F. Obino Correa Werle (comps.). *Sujetos, comunidades rurales y culturas escolares en América Latina* (pp. 25-42). Prohistoria.
- Lobato, M. (2019). *Infancias argentinas*. Edhasa.
- Maidana, D. (1941). *La realidad escolar de Santiago del Estero*. Editorial Yussem.
- Martinez, A. T. (2013). Intelectuales de provincia: entre lo local y lo periférico. *Prismas*, (17), 169-180.
- Musante, M. (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.
- Pineau, P. (2006). A cien años de la Ley Láinez. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *A cien años de la Ley Láinez* (pp. 9-14).
- Rivas, A. (2012). Aquellas palabras que Ábalos le escribió “Al Lector” de su Shunko. *Cifra*, (5), 63-85.
- Roca, I. (2019). Alteridad. En F. Fiorucci y J. Bustamante Vismara (eds.). *Palabras claves en la historia de la educación argentina* (pp. 21-24). Unipe Editorial Universitaria.
- Tasso, A. (2004). Un caso de expansión agraria capitalista seguido por depresión. Santiago del Estero, 1870-1940. *Población y Sociedad*, (10/11), 109-136.

- Togo, J., Bonetti, C., Garay, L. y Togo, J. A. (2015). *Documentos coloniales, pueblos de indios y otros registros de la jurisdicción de Santiago del Estero. Siglos XVIII y XIX*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vitar, L. (1946). *Rincón de mi Patria. Problemas candentes de Santiago del Estero*. Editorial Yusseem.

NOTAS

- 1 Santiago del Estero es una provincia que se encuentra al noroeste de la Argentina, a 1.100 kilómetros de Buenos Aires.
- 2 La zona chaco-santiagueña es aquella que se encuentra al este de la provincia de Santiago del Estero. Es un territorio que comienza en el margen oriental del Río Salado, el cual atraviesa de forma diagonal de norte a sur la provincia, constituyéndose así en un límite natural con el resto de la provincia. A los pobladores de esta zona chaqueña suelen llamarlos “saladinos” o “shalakos”, de acuerdo a los textos de la época. Allí pueden distinguirse tres regiones, de acuerdo a su ubicación geográfica: el Salado norte, el Salado medio y el Salado sur.
- 3 Usualmente, las “escuelas de frontera” eran aquellas que se ubicaban en las zonas limítrofes del país. Para nuestro caso en particular, la frontera se construye de forma diferente. Es decir, como un espacio de interrelaciones con las poblaciones indígenas (Farberman, 2016).
- 4 Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, la población rural representaba el 32% sobre el total de la población santiagueña. Al no contar con las cifras definitivas del Censo 2022, no pudimos estimar la representación actual de la población de la provincia.
- 5 La clasificación de “desierto” a estas vastas extensiones de territorio pobladas por comunidades indígenas, no solo era exclusiva de la Campaña - genocida - que se llevó adelante en la Patagonia durante el siglo XIX. El Gran Chaco también era considerado un desierto, pero un “desierto verde” por su vegetación. Sin embargo, en la idea de desierto subyace la idea de la ausencia de civilización, ya que eran territorios con marcada presencia indígena a la que había que “conquistar” y civilizar (Barrionuevo, Amarilla y Luna, 2019).
- 6 Todo ello lo hizo a través de la escritura de manuales para el aprendizaje de la lengua, la creación de cursos tanto en la Escuela Normal Superior de la ciudad de La Banda, así como en la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la producción de un programa radial, entre otras acciones.
- 7 Son plantas cuyas raíces se enlazan en los árboles, tomando agua y nutrientes del aire, de ahí su nombre.
- 8 En las Memorias del Consejo General de Educación correspondiente al año 1914, el inspector Dámaso Jiménez Beltrán señala que hasta el momento había 403 escuelas en el territorio santiagueño, siendo 244 fiscales, 145 nacionales (Ley Láinez), 3 anexas y 11 particulares (Jiménez Beltrán, 1915).
- 9 Tintina es una de las ciudades más importantes del departamento Moreno, el cual forma parte de la región del Salado medio.
- 10 Muchachos.