

## Segundas Jornadas de Historia de la Patagonia

Facultad de Ciencias de la Educación (Cipolletti) y Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Gral. Roca) de la Universidad Nacional del Comahue, del jueves 2 al sábado 4 de noviembre de 2006.

### LA ESCUELA PÚBLICA EN UNA SOCIEDAD DE FRONTERA. CREACIÓN DE LA ESCUELA N° 118. " ¿Necesidad vecinal o imposición estatal?"

**Mesa de trabajo: Educación en la Patagonia y enseñanza de la Historia Regional**

**Coordinadoras:** Mirta Teobaldo y María de los Milagros Pierini

María Cecilia Mecozzi. Prof en Historia (UNCo)

- Tesista de la Licenciatura en Historia CRUB- UNcoma- integrante del grupo de investigación "Cuerpos, educación y tiempo libre en la construcción de los procesos identitarios territoriales. La región andina del Territorio de Río Negro. 1884-1935." Uncoma - IFDC El Bolsón.

[oscaceci@elbolson.com](mailto:oscaceci@elbolson.com)

#### **Resumen**

Este trabajo pretende esclarecer el rol y la función de la escuela pública en la década del '30 en las sociedades patagónicas de frontera, a través de analizar el contexto de creación de la escuela rural N° 118 de Mallín Ahogado, El Bolsón, Pcia de Río Negro, en 1934. La creación de esta escuela se encuadra en el proyecto nacional que concibió a la instrucción pública como una herramienta fundamental para implementar la política de "argentinización" y "homogeneización" en lugares poblados por grupos considerados por el Estado como "población problema" (indígenas, inmigrantes chilenos y europeos) objeto de acciones estatales tendientes a "argentinarlos" desde diversos ámbitos.

Los años '30 son un hito en la región patagónica, registrándose un nuevo avance del Estado a la región. Para una Nación redefinida con parámetros diferentes a los de 1880, la Patagonia deja de ser un desierto y pasa a ser parte esencial del país. En este sentido, se emprenden una serie de medidas orientadas a difundir e imprimir patriotismo en la "alejada" Patagonia.

La redefinición de las políticas del Estado nacional en la década del '30, tuvo directa influencia en la Comarca Andina del Paralelo 42 y se tradujo en la incorporación de la región Andino Patagónica al mapa nacional, tanto en la lógica económica de crear un mercado interno, como en la de conferirle un claro espacio dentro de la Nación.

El Estado argentino recurrió a diversos mecanismos de integración social para conformar una “conciencia nacional” sobre los nuevos territorios, fracturando en forma creciente las anteriores formas de articulación con Chile que se desenvolvían a través de la frontera y potenciando -en contrapartida- la vinculación del área con el gobierno central. Este proceso de creciente “fractura” de las relaciones de frontera resultó nítidamente visible en la redefinición realizada por el Estado a partir de la década del ‘30.

En esta área cordillerana la demanda de escuelas por parte de la comunidad es rápidamente satisfecha, lo que cabría preguntarnos es si dicha respuesta por parte del Estado se debió netamente a satisfacer una necesidad concreta de los vecinos o si tales reclamos le fueron funcionales a sus planes de “argentinizar” la frontera.

El trabajo se encuadra en las posibilidades metodológicas que ofrecen la historia regional, la microhistoria y la historia oral con la construcción de fuentes orales mediante entrevistas semi estructuradas e historias de vida.

### ***Introducción***

Las tres escuelas con las que cuenta el paraje de Mallín Ahogado fueron creadas en la década del '30. ¿Por qué fueron necesarias dichas instituciones escolares en ese periodo? ¿Justificaba la población del paraje la creación de dichas escuelas? ¿Cuál fue el rol de la escuela pública en sociedades de frontera como la mallinense?

La educación pública había sido un eje fundamental en el modelo nacionalizador aplicado a escala nacional y desarrollado plenamente a partir de la denominada Generación del '80, que, consciente de que “ser argentino” significaba unir las vidas personales de los futuros ciudadanos con identificaciones colectivas, convirtió la "cuestión nacional" en uno de los principales problemas a resolver.

El Estado actuó en el primer cuarto de siglo XX con criterios colonizadores a través de los maestros, quizás el único elemento real de presencia en los primeros 30 años del siglo con su penetración ideológica a través de la institución escolar (Oszlak, 1997: 103 y ss.) La creación de las escuelas rurales de frontera en los Territorios Nacionales tuvo un lugar destacado en la construcción de este ideal colectivo de nación. La necesidad de argentinizar tanto a las poblaciones indígenas como a los grupos de inmigrantes que se asentaban en el territorio, representó una de las principales tareas a desarrollar en las primeras décadas del siglo XX, y es en este contexto que hay que explicar y comprender el proceso de fundación de escuelas rurales en parajes como Mallín Ahogado, espacio en que la necesidad de crear "identidad nacional" fue declarada de interés prioritario para el Estado nacional.

La creación de la escuela N<sup>a</sup> 118 se encuadra en este proyecto nacional que concibió a la instrucción pública como una herramienta fundamental para implementar la política de “argentinización” y “homogeneización” en lugares poblados por grupos considerados por el Estado como “población problema” (indígenas, inmigrantes chilenos y europeos) y que fueron el objetivo que el Estado Nacional buscó combatir creando ámbitos claves de “argentinidad”. (Nicoletti, 2006: 22)

### **Marco teórico**

En el acto de fundación de las escuelas de frontera se reconocen costumbres y tradiciones que perduran y se reproducen como ritualizaciones que tienen su origen en las políticas impartidas por la instrucción pública desde comienzos del S. XX, profundizadas a partir de la década del treinta y que contribuyeron a elaborar una tradición “común” como un “*medio de incorporación práctico muy poderoso, una tradición selectiva de un pasado configurativo y de un presente preconfigurado que resulta intensamente operativo dentro del proceso de definición e identificación cultural y social. A partir de un área total posible del pasado y del presente, dentro de una cultura particular y como uno de sus procesos decisivos, esta selección es presentada, y habitualmente, admitida con éxito, como la tradición, como el pasado significativo*”<sup>1</sup> .

El establecimiento efectivo de una tradición selectiva depende de instituciones identificables que posean una profunda influencia sobre el proceso social. La socialización que estas efectúan es un tipo específico de incorporación y todo proceso de socialización incluye elementos que deben aprender “todos los seres humanos”, que los vincula a una selección de significados, valores y prácticas que constituyen el verdadero fundamento de lo hegemónico contribuyendo a la construcción de imaginarios sociales “*como referencias específicas en el vasto sistema simbólico que produce toda colectividad y a través del cual ella se percibe, elabora sus finalidades, y en definitiva, elabora su identidad.*”<sup>2</sup>. De esta manera, toda comunidad elabora una representación de sí misma, expresa e impone ciertas creencias comunes, fija modelos formadores y produce una representación totalizante de la sociedad

---

<sup>1</sup> Wylliams (1994: 138) define a la tradición como “*un aspecto de la organización social y cultural contemporánea del interés de la dominación de una clase específica. Es una versión del pasado que se pretende conectar con el presente y ratificar. En la práctica, lo que ofrece la tradición es un sentido de predisposición continuidad.*”

<sup>2</sup> Bakzco sostiene que a través de los imaginarios sociales... ”*una colectividad designa su identidad elaborando una representación de sí misma, marca la distribución de los papeles y las posiciones sociales, expresa e impone ciertas creencias comunes, fijando especialmente modelos formadores [...] Así es producida una representación totalizante de la sociedad como un “orden”, según el cual cada elemento tiene su lugar, su identidad, su razón de ser”.*

como un "orden" según el cual, cada elemento tiene su lugar, su identidad y su razón de ser. Al designarse esta identidad colectiva, marca su territorio y las fronteras del mismo, define sus relaciones con otros, forma imágenes de amigos y enemigos y modela los recuerdos pasados y los mecanismos de difusión, protección y transmisión de una generación a otra (Baczko, 1991: 29).

El impacto de los imaginarios sociales sobre las mentalidades depende ampliamente de su difusión, de los circuitos y de los medios de que dispone, y la alfabetización, en este sentido, implica un recurso esencial para ello. La socialización de los niños en las "tradiciones inventadas" pone de manifiesto que el discurso político de los rituales cívicos trasciende el espacio escolar y construye diferentes matices de incorporación a la vida política. En la escuela se aprende un conjunto de prácticas ligadas al significado de los símbolos patrios, así como también aquellos esquemas pertenecientes a la conducta patriótica que todo ciudadano debe conocer y reproducir.<sup>3</sup>

Y es en esta transmisión donde las instituciones formales, en el proceso de socialización que efectúan, tienen una profunda influencia en el proceso de incorporación de este "pasado significativo" que todos los seres humanos deben aprender y que los vincula a una selección de significados, valores y prácticas que constituyen el fundamento de lo hegemónico. La organización de los individuos en grupos crea en ellos la necesidad de una identidad, sin la cual sería imposible el desplazamiento en el espacio social que el contacto genera; estos grupos comienzan a organizar un conjunto de "señales", reivindicar un pasado común y un conjunto de rasgos similares que dan origen a categorías de adscripción e identificación.

Los sistemas educativos en América Latina surgieron con la finalidad de implementar proyectos políticos educativos centrados en la homogeneización ideológica, conforme al modelo civilizatorio hegemónico necesario para la constitución de los Estados Nacionales. En los territorios nacionales la implementación del sistema educativo fue una herramienta fundamental para llevar a cabo la política de "argentinización" y "homogeneización", vertebrada por la Ley 1420 (1884) o de Educación común (gratuita, obligatoria, graduada y laica), bajo la cual se articularon las escuelas urbanas, rurales y de frontera y se implementaron los planes de enseñanza (Nicoletti, 2006: 22).

---

<sup>3</sup> Eric Hobsbawm (1983: 1) incluye como tradiciones inventadas a: "...un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas tácitamente o explícitamente aceptadas y de naturaleza simbólica o ritual, que aspiran o tratan de obtener ciertos valores o normas de conducta por repetición, lo que automáticamente implica continuidad con el pasado... con un pasado histórico apropiado..."

Se necesita construir una nación. Dicho proceso tiene como principal agente al Estado nacional, que asume, por un lado, el proyecto de homogeneizar a sus habitantes y, por otro lado, el de diferenciar a partir de los rasgos que considera apropiados del “ser nacional”. Este movimiento puede tomar elementos previos a la constitución misma del estado, eliminar los existentes, o bien inventar nuevas identificaciones. Sin embargo, un elemento central del análisis es ver en qué medida y en qué forma las “personas corrientes” asumen / rechazan los proyectos nacionalistas provenientes del “centro”. En este sentido, los símbolos y el rito recreado en torno a éstos- como la bandera, el himno y los emblemas nacionales-, tienen un alto poder como generadores de *habitus nacionales* ((Brígida Baeza, 2002).<sup>4</sup>

El Estado y sus instituciones más representativas avanzaron en la necesidad de potenciar identidades nacionales y de dar cuerpo a fronteras mentales y culturales que organizaran el universo de representaciones diversas que coexistían en estos territorios australes. De esta manera, un conjunto de iniciativas, discursos, valores e instituciones, convergieron en crear un orden moral colectivo que debía acompañar la organización del Estado argentino. La configuración de dispositivos de transformación de lo múltiple en homogéneo y la “naturalización” de las tradiciones y rasgos propios de la nación sobre los habitantes patagónicos fue, en este período, el campo de acción por excelencia de organizaciones tales como las Fuerzas Armadas, las Administraciones Territoriales o las Empresas Estatales. En muchos casos, la construcción de una concepción cultural que signaba a estos territorios como ámbitos “periféricos” de la nación, llevó al nacionalismo dominante de los años ‘30, a la exacerbación de los mecanismos de “argentinización” en la urgencia por extender un manto ideológico de articulación de estas “partes” con el todo simbolizado en la comunidad nacional. La escuela pública, la ritualización de actos y celebraciones, la definición de un calendario cívico, la acción de la prensa y los medios de comunicación, la producción literaria e historiográfica, y otros instrumentos contribuyeron a cimentar “lealtades hacia la nación” fracturando en forma creciente los “ambiguos” modos de interacción que se desarrollaban en torno a la vida de frontera de la Patagonia.

Señala el Monitor<sup>5</sup> en su primer número posterior al golpe de Estado de 1930:

---

<sup>4</sup> Bourdieu, Pierre (1999: 187) sostiene que “el Estado crea las condiciones de una sintonización inmediata de los hábitus que constituye a su vez el fundamento de un consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común [...] “experiencias internas del tiempo” lo suficientemente concordantes para posibilitar la vida social.”

<sup>5</sup> En 1880 se crea el Consejo Nacional de Educación (CNE) con jurisdicción sobre las escuelas de la Capital Federal y de los Territorios Nacionales, siendo el Monitor de la Educación Común, el órgano oficial de difusión del CNE, desde donde se impartían las enseñanzas fuertemente ligadas al nacionalismo argentino. Desde el

“....La Escuela Argentina, desde los primeros grados hasta la Universidad, debe proponerse desarrollar en los argentinos la convicción fervorosa de que el destino manifiesto de su nacionalidad consiste en consumar una civilización propia, de carácter eminentemente democrático, heredera de los valores espirituales rectificados de la civilización occidental (...). 2-Como consecuencia (...) la Escuela Argentina se propone contribuir a la formación de una raza capaz de realizar el destino manifiesto de la nacionalidad (...). 3-El educador argentino debe contribuir a la formación de un tipo humano resistente a la fatiga y a la enfermedad, sereno y pronto al peligro, y apto para el trabajo (...). 4-La Escuela Argentina debe proponerse educar la personalidad psíquica de nuestro niño en función del ideal colectivo.”<sup>6</sup>

Esta transformación del discurso oficial dejó lugar a la emergencia de visiones caracterizadas por la espiritualización de la infancia y por propuestas de sujeción del niño a un orden patriótico. La nueva política educativa de los gobiernos conservadores de la década del '30 hizo explícita esta mirada espiritualista de la población infantil funcional para las nuevas necesidades políticas de la Nación. (Carli, S., 2005:238) Según el *Consejo Nacional de Educación* la tarea que tiene la escuela en los nuevos tiempos de la nación y en particular los maestros en la frontera patagónica es: “...la imprescindible tarea de argentinizar cada vez a la Patagonia, de inculcar constantemente la enseñanza patriótica y nacionalista, de infundir en las escuelas y en los vecindarios el culto a nuestros héroes y símbolos, el amor a la libertad y veneración a nuestras instituciones...”<sup>7</sup>

Todos estos procesos implican un Estado que se expande, que se involucra en áreas problemáticas de la sociedad, frente a las cuales adopta posiciones respaldadas por recursos de dominación, que expresan grados variables de consenso y coerción.<sup>8</sup> La heterogeneidad de la población argentina, el peligro chileno en las áreas de frontera, la Semana Trágica y su escalada de violencia proletaria aterrorizó con la posibilidad de un triunfo revolucionario; aunque el orden fue restablecido por las fuerzas del gobierno, ante tamaña amenaza creció el interés por participar en la protección de la sociedad. Así la Liga patriótica redobla su presencia en la Patagonia como freno ante los extranjeros peligrosos de la región<sup>9</sup>.

---

primer ejemplar, El Monitor de la Educación Común tuvo dos objetivos fundamentales: difundir las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuir a la formación del personal docente.

<sup>6</sup> "La orientación moral de la escuela argentina", Monitor, septiembre-diciembre de 1930.

<sup>7</sup> El Monitor de Educación común, publicación del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1930, Pág. 132.

<sup>8</sup> Oszlack plantea que “...los aparatos estatales tienden a expresar las contradicciones subyacentes en el orden social que se pretende instituir, por eso el análisis de la evolución histórica de las instituciones estatales es inseparable del análisis de cuestiones sociales que exigen su intervención mediante políticas o tomas de posición concretas.”

<sup>9</sup> Marta Ruffini señala que *Las brigadas de la Liga patriótica crecieron en todo el territorio nacional y tuvieron activa participación en los trágicos sucesos de la Patagonia en 1921-1922. Entre 1921 y 1922 surgieron más de 75 brigadas en los puertos, estancias y estaciones del ferrocarril de la Patagonia, desde Río Negro hasta Ushuaia. La formación en Bariloche de una filial de la Liga Patriótica Argentina en 1925, integrada aparentemente por sectores extraños al pueblo, recién llegados que iniciaron una campaña de desprecio contra la Comisión de Fomento en función del origen extranjero de sus componentes.*

Con estos objetivos el Estado nacional implementó numerosas políticas asimilacionistas mediante medidas e instituciones que implicaron el reposicionamiento de la Patagonia y de las áreas fronterizas, en la simbología de la comunidad de nación que desde el discurso se impone ya que, como ha señalado Bourdieu, la región no sólo es un dato sino un acto de autoridad discursiva y un producto de luchas clasificadorias (Bourdieu, 1997: 25).

### ***Marco metodológico***

El presente trabajo se ocupa de procesos que suceden a escala regional. Para poder desarrollar esta investigación es importante partir desde las nuevas posibilidades que ofrece la historia regional de realizar estudios regionales inscribiéndolos en contextos mucho más amplios que permiten conservar su especificidad y dinámica interna, volviéndolos, a la vez, comparables con el conjunto nacional e internacional vigente. Entre la historia nacional y la regional, son muchos los niveles a través de los cuales se participa de la historia, e igualmente variadas las formas en que los individuos se integran en ella (Cavieres, 2001:16).

La historia regional y local permite ver identidades y realidades culturales antes invisibilizadas. Un estudio en perspectiva regional se centrará en “*desnudar la manera en que la región se constituyó como tal en clave histórica*” (Campi, 2001: 87) y “*en descubrir las producciones dominantes en cada sociedad y a partir de allí reconstruir las relaciones esenciales de todo el sistema*” (Bandieri, 2001:95). La Historia Regional permite rescatar la riqueza de la diversidad sin perder de vista esa totalidad, que se enmarca dentro del paradigma de la explicación y se apoya en un estudio macro para mostrar el funcionamiento de la sociedad a través de variables económicas y sociales en un espacio determinado (Carbonari, 1998: 13), obteniendo así relaciones de y con la totalidad.

Para llevar adelante un estudio a escala regional o local, es ineludible la opción por una escala de análisis que permita analizar cómo operan las estrategias individuales y cómo se constituye la trama a la que alude Carlo Ginburg (1995: 68) cuando plantea que “*cada configuración social es el resultado de la interacción de innumerables estrategias individuales, una trama que sólo una observación muy cercana permite reconstruir*”. El aporte metodológico del microanálisis trata de reconstruir, apoyándose en indicios, lo intrincado de las relaciones sociales, siguiendo el hilo conductor de una vida individual o de una comunidad. La apuesta a lo micrososocial, a la experiencia más elemental, es la más iluminadora porque se inscribe en el mayor número de contextos posibles y diferentes rescatando la multiplicidad de los mismos. No existen dos realidades diferentes, una micro y otra macro, ambas son verdaderas

---

junto a varios otros niveles, y ninguna verdaderamente satisfactoria; la experiencia de un sujeto o de un espacio es la modulación particular de la historia global que requerirá, además, de otras miradas disciplinarias.

Para el presente trabajo el nivel microhistórico es el campo posible para establecer una base sólida de construcción del conocimiento histórico. Se hace historia entendida como una forma razonada de analizar fuentes, interpretar documentos y elaborar un discurso coherente que reconstruya el pasado.

De esta manera, el análisis se realiza en pequeña escala poniendo los hechos bajo una lupa y rescata el trabajo intensivo con fuentes no convencionales. Fundamental para este trabajo es la historia oral, como una nueva metodología específica de las Ciencias Sociales y de la Historia en particular, que utiliza el recurso de la oralitura sin caer en los peligros del memorialismo y en los relatos autoexplicantes, es decir, no trata sólo de recopilar datos, sino de interpretarlos, integrarlos en un tejido social determinado, al respecto dice Revel *"no basta con apropiarse del lenguaje de los actores estudiados, si, al mismo tiempo, no se encuentra el indicio de una acción más extensa y profunda: la construcción de identidades sociales variadas y mutantes, conformadas e inscriptas en una densa red de relaciones."* (Revel, 1995:148).

En la región no hay un archivo de fuentes escritas, lo que implica la escasez de una base documental para la historia de esta región sumada a la ausencia de trabajos históricos explicativos para este período. Los archivos centrales están lejos y para consultar sus archivos o escritos fue necesario contactarlos a través de sus páginas web. Es por eso que se trató de convertir en fuente histórica a los recuerdos de los pobladores con los aportes metodológicos de la historia oral. En un lugar de reciente poblamiento estable, están vivos un núcleo muy importante de protagonistas que con su oralidad aportarán a la construcción de una historia y una identidad para la región, información que obviamente ni los registros oficiales ni los documentos antes citados jamás podrán aportar. Buena parte de los procesos de los que se ocupa este trabajo fueron protagonizados por sujetos cuya cultura es predominantemente oral.

### ***El área de estudio***

Mallín es un paraje rural vinculado funcionalmente a El Bolsón y forma parte de su actual ejido municipal. Se identifica a Mallín como el espacio rural circundante al Bolsón con su propio perfil productivo y con formas de organización del trabajo que se conservan hasta la actualidad y que lo definen como rural ante el avance constante de la urbanización.

Recibe su nombre por hallarse ubicado en campos pantanosos en los cuales se forman menudos u ojos de agua que no desaguan en ninguna parte. En un primer momento se conocía

como “*el Mallín Aguado*”. En la Toponimia araucana se denomina *Mallín* a la zona de bajos pastosos, terrenos bajos, anegadizos y a *Mallín Ahogado* como otro tipo de Mallín, carente del drenaje necesario.

El área de Mallín Ahogado se encuentra en un valle longitudinal rodeado en toda su extensión por importantes cordones montañosos. Se halla conectado, a través de la ruta 40, al Norte con San Carlos de Bariloche y al Sur a Esquel (Chubut). Por el Este la zona está comunicada a través de la Cuesta del Ternero con la Línea Sur rionegrina.

### *¿Argentina se organiza?*

A partir de 1880 la República Argentina presenció un proceso de consolidación estatal enmarcado en la vigencia del modelo agroexportador como paradigma dominante. La alianza establecida entre las élites porteñas y del interior permitió a la burguesía terrateniente articular un bloque histórico para obtener el control del Estado y ejercer una dominación oligárquica que implicaba asegurar los recursos necesarios que garantizaran su funcionamiento. En este sentido la conquista militar del sur y noreste argentino indígenas, constituía un imperativo cuya concreción posibilitaría la incorporación de un importante volumen de tierras a la actividad productiva y, paralelamente, ampliaría los mecanismos de acumulación de la clase dominante. La dominación de los pueblos indígenas se obtuvo al precio de su aniquilamiento progresivo y de la re-ubicación en colonias, para aquellos que aceptaran reconocer la soberanía estatal. La redefinición espacial se materializó en la creación de entidades jurídicas y administrativas llamadas territorios nacionales, cuya organización se rigió por la Ley nº 1532 del 18 de octubre de 1884. De acuerdo a esta disposición, Argentina se dividía en dos zonas que se repartían cada una casi el 50 % de la superficie total del país. Por un lado, catorce provincias autónomas constituidas con autoridades propias y representación en el gobierno nacional según el sistema federal. Por otro lado, diez “Territorios Nacionales” dependientes del gobierno central considerados como “entes geográficos administrativos (...) en estado transitorio para llegar al estado definitivo de provincia” (Masotta, C: 2001)

La Patagonia fue, durante la época territorial y casi hasta fines del siglo XX, un acto de voluntad del Estado.<sup>10</sup> El Estado se constituyó en un actor de primer orden en la construcción de la región, no sólo en función de la creación de infraestructura para el desarrollo de la actividad económica y la promoción del poblamiento, sino también a través de la institucionalización de mecanismos y procedimientos de intervención social que contribuyeron a la producción y a la reproducción de las identidades colectivas.

---

<sup>10</sup> Navarro Floria, Pedro (Conicet) “Sobre la historia de la Patagonia en el siglo xx”, 2003.

La débil autonomía política de los habitantes, la presencia emblemática de las empresas estatales, la instauración de rígidos mecanismos de control social, el rol preponderante de la ocupación militar o la apelación recurrente a la soberanía territorial como instancia de legitimación del conjunto de las iniciativas del Estado, fueron algunos de los factores a partir de los cuales se organizó la vida colectiva y desde los que se potenció la edificación de los símbolos constitutivos de una identidad nacional<sup>11</sup> frente en un “espacio nuevo”, poblado por actores sociales de orígenes diversos y de distintas adscripciones socioculturales (comunidades aborígenes o inmigrantes extranjeros). El Estado recurrió a diversos mecanismos de integración social para conformar una “conciencia nacional” sobre los nuevos territorios, fracturando en forma creciente las anteriores formas de articulación que se desenvolvían a través de la frontera y potenciando -en contrapartida- la vinculación del área con el gobierno central. Este proceso de creciente “fractura” de las relaciones de frontera resultó nítidamente visible en la redefinición realizada por el Estado a partir de la década del '30, periodo en el cual se registra en la región patagónica un nuevo avance del Estado en Patagonia “... vista ahora como una causa nacional, como una anomalía que había que intervenir y en donde se encontraba el futuro utópico del país” (Masotta, C.). Para una Nación redefinida ahora con parámetros diferentes a los de 1880, la Patagonia deja de ser un desierto y pasa a ser parte esencial del país.

Esta redefinición de las políticas del Estado nacional en la década del treinta, tuvo directa influencia en nuestra comarca y se tradujo en la incorporación de la región Andino Patagónica al mapa nacional, tanto en la lógica económica de crear un mercado interno, como en la de conferirle un claro espacio dentro de la Nación.

#### ***Mallín Ahogado en una Argentina que se transforma. Los años '30.***

La década del '30 está atravesada por un cambio profundo en la economía mundial. La denominada crisis mundial del 30 marcó el fin de la etapa del crecimiento argentino sustentado en la exportación agropecuaria y da paso a lo que la mayoría de los autores llaman periodo de sustitución de importaciones.

Los cambios a partir de 1930 en sus efectos negativos señalados para el conjunto de la Región pampeana, como ser caída del nivel de las exportaciones con el efecto recesivo que esto implica, parecen no tener las mismas consecuencias para la Comarca. El alto grado de

---

<sup>11</sup> Marquesi, Daniel “El Estado y los procesos de construcción de identidades nacionales y regionales en la patagonia Austral: hacia un estado de la cuestión”, en *VJornadas de Historia regional* UNPA-UARG, 1y 2 de noviembre del 2002.

aislamiento, su pobre volumen de producción y comercio, su casi desconexión con el sistema nacional al momento de inicio de los cambios, y el hecho de que los salarios públicos que se pagaban en la Comarca correspondían a rangos bajos de la administración pública, son factores que podrían explicar la poca influencia de la crisis con sus efectos negativos sobre la Comarca. (Méndez, Blanco, 2003:53)

La acción del Estado genera un salto cualitativo en cuanto a la consideración que la Patagonia tiene para el poder político del país y, cuantitativo, en la evolución socio-económica de la comarca que apuran su incorporación al mercado nacional atlántico de forma definitiva. La llegada del ferrocarril en 1934 a San Carlos de Bariloche y la idea de “argentinizar” las fronteras por parte del Estado Nacional intervencionista de la época, facilitó, priorizó y financió la realización de obras públicas a través de la recientemente creada Dirección Nacional de Vialidad.

Estos procesos operan sobre el Bolsón y su comarca con tal fuerza que aportan a su cambio socioeconómico beneficiéndolo debido al aumento de la demanda de la producción de la comarca generando un polo local de desarrollo complementario de la economía regional.

Esta situación fue incrementando la cantidad de habitantes de El Bolsón y del paraje Mallín Ahogado, que ofrecía la oportunidad de disponibilidad de tierras para ocupar y cultivar, para su posterior comercialización en un Bolsón, que, de la mano del gobernador Pagano, en el marco de su periodo de gobernador del Territorio Nacional de Río Negro (1933-1943), sufre una serie de cambios que en conjunto configuraron una transición de una región claramente aislada a una periférica más integrada al sistema nacional. (Méndez, Blanco, 2003: 61). La realización del plan de obras públicas<sup>12</sup> del gobernador Pagano tuvo un efecto movilizador en la economía local, al realizarse en una Comarca con poca población y que además no contaba con el personal especializado para el tipo de construcción requerida. También aumenta el empleo público tanto para la población residente como para nuevos pobladores que vinieron a cubrir los puestos de educación, salud y seguridad. Se generó así un flujo migratorio muy importante que permitió que gran parte de los pobladores del paraje Mallín Ahogado abastecieran con sus excedentes de producción a los nuevos y numerosos habitantes del pueblo de El Bolsón.

---

<sup>12</sup>Entre 1939 y 1943 se inician y se terminan la Oficina de Correos; la Comisaría; el edificio del Juzgado de Paz; la Escuela Hogar; la ruta 258 desde Bariloche, el Hospital Regional, el establecimiento del destacamento de gendarmería en 1941, la Casa del Gobernador, definición del espacio de la plaza y el lago artificial.

### ***La escuela en una sociedad de frontera. La creación de la escuela N° 118.***

*“Era una mañana helada, mi hermano y yo, acompañados de mamá, nos fuimos caminando a la escuela, no había podido dormir en toda la noche, mire, no lo podía creer, era nuestro primer día de clase, ya era grande, pensé que nunca iba a poder ir, era nuestro primer día de clases y me tocó subir la bandera y todo, vea...fue una gran emoción...”<sup>13</sup>*

Hacia 1933 la escuela N° 118 funcionaba en el paraje Foyel, siendo cerrada “...a causa de la despoblación escolar, por lo cual es trasladada desde el paraje denominado Foyel Abajo a Mallín Ahogado [...] en diciembre de 1930 se crea la escuela 103 en el paraje Mallin Ahogado, pero era muy grande el radio que abarcaba, dejando a muchos chicos sin los beneficios de la educación, urgía por lo tanto una solución adecuada y esa no podía ser otra que la creación de nuevas escuelas. Así se comprendió, y es por ello que fue creada la escuela 118 o por mejor decir, trasladada del Foyel Abajo con su personal por la despoblación del lugar, a Mallín Ahogado”<sup>14</sup>.

La escuela 118 fue creada por Resolución de la Superioridad en sesión el 26 de octubre de 1933, por expediente 14.130-R-933 e inaugurada el 25 de noviembre de 1933, fecha en el que su primer director, Enrique Cornejo, se hizo cargo del local cedido gratuitamente por el término de dos años por el señor Enrique Bayer, luego reemplazado por el local de 6m x 8 m, ofrecido por el vecino Juan Muñoz. En la década del '30 se crean en el paraje las tres escuelas que perduran hasta hoy. En la parte oeste del paraje denominada Costa del Río Azul es creada la escuela N° 103 en diciembre de 1930; a ocho kilómetros, en lo que es denominada entre los pobladores del paraje “la Pampa de Mallín” (por la gran desforestación a la que fue sometida, sus bajas temperaturas y el relieve plano), en 1933 se crea la escuela N° 118 “Rincón de los Sauces” y en 1937, la escuela N° 139 al sur de Mallín Ahogado (mapa N° 6). La creación de estas tres escuelas, las tres denominadas de “frontera” por su ubicación cercana a la frontera Chilena (15 km)<sup>15</sup> es llamativo y es coincidente con el crecimiento e importancia que va adquiriendo El Bolsón y su zona rural, pero fundamentalmente demuestra el afianzamiento del proyecto de homogeneización nacional que intentaba el Estado luego del golpe del '30 y la restauración conservadora con su discurso nacionalizante. De esta manera, el Consejo Nacional de Educación dispuso la creación de Escuelas de Frontera y como consecuencia se crean las tres escuelas del paraje. Plantea un maestro:

<sup>13</sup> Así recuerda su primer día de clase Doña Carlina, op. cit.

<sup>14</sup> Este fragmento corresponde a una sección del libro histórico de la escuela escrito por el señor director Santiago Ventura Racca el 30 de septiembre de 1949.

<sup>15</sup> Así lo señala en su visita el inspector general de escuelas Don Ranulfo Escudero en el libro histórico de la escuela sosteniendo que “...esta escuela, como las otras de la zona, puede comprender o declararse comprendida entre las fronterizas y asignársele la subvención establecida.” En Libro de Inspección, escuela N° 118, 6 de diciembre de 1934, foja 5.

*“A principios del S. XX, cuando todavía no se acallaba la parafernalia de la Conquista del desierto, desde Buenos Aires, se empiezan a mandar maestros hacia el Sur porque tenían la necesidad de crear las escuelas porque ya estaban conformados grupos poblacionales en los que se necesitaba instruirlos e informarlos. El asunto de la nacionalidad empieza a jugar porque era necesario formar a los niños ya, en un ámbito nacional [...] las escuelas aparecieron por la necesidad dentro de la organización nacional, la institución que estaría más acorde a esta necesidad, es por eso que la escuela precedió a otras instituciones en parajes donde había necesidad de crear escuelas”<sup>16</sup>*

La escuela empieza a funcionar con 15 alumnos. El registro de asistencia de los primeros años de la escuela muestra muchos apellidos chilenos (Quisle, Muñoz, Inalef, López, Sepúlveda, Millananco, Huenchul) y la mayoría de las familias que habitaban el paraje eran chilenos o hijos de chilenos.

Decía al respecto el inspector Ranulfo Escudero en su inspección de 1935 *“Encontré 33 niños inscriptos y 23 presentes. Todos chilenos (el resaltado es mío), analfabetos al primer día de clase...”<sup>17</sup>*

Merino sostiene *“En el Mallín había muchos habitantes y eran casi todos chilenos, entonces había que nacionalizarlos a través de la escuela. Muchos no sabía de qué lado estaban, si en Chile o Argentina. Vuelvo a repetir, las escuelas del paraje se fundaron en función de las necesidades del país y de los parajes. La escuela argentina que nace al amparo de la ley 1420 es de una ejemplaridad..., que va a ser, eran las necesidades que en ese momento había.”<sup>18</sup>*

Las instrucciones del Inspector general de escuelas hacia el director, Don Enrique Cornejo, son bien claras *“El Sr. Director debe aplicar el sistema de enseñanza indicado para las escuelas de esta zona de frontera, para ello debería tomar copia de las instrucciones dejadas escritas en la Escuela Nº 30 de El Bolsón y concurrir a la reunión de maestros y directores a realizarse en la escuela citada, el jueves próximo (día 13 del corriente).”<sup>19</sup>*

Desde el Estado, las propuestas escolares presentaban un modelo de escuela “civilizadora”, etnocéntrica y homogénea que borrara las diferencias culturales a través del mismo currículo y los mismos textos escolares. *“Recomiendo si, una mayor intensidad sobre la redacción de los trabajos escritos y una mayor exigencia en el lenguaje hablado. La lectura detenida de la circular Nº 42 de la Inspección Seccional que contiene instrucciones precisas sobre este aspecto de la tarea, dará a los docentes elementos suficientes para orientarse en el trabajo áulico.”<sup>20</sup>*

Las instrucciones a los maestros son esclarecedoras del significado de la "educación "que debía impartirse:

**“Lectura y escritura** - En los grados inferiores, léanse y escríbanse con frecuencia (...) palabras y frases de carácter patriótico (...).

---

<sup>16</sup> Entrevista realizada al señor Don Félix Merino, maestro de la escuela Nº 118 entre los años 1959-1962 e intendente del Bolsón en 1989, junio del 2005.

<sup>17</sup> Escudero, Ranulfo, op.cit. , 2 de abril de 1935, foja 6.

<sup>18</sup> Merino, Félix, op. cit.

<sup>19</sup> Ranulfo, escudero, op.cit, foja 7.

<sup>20</sup> Jiménez Medina, J. Inspector de Zona. Op.cit., 11 de noviembre de 1941.

**"Castellano** - Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser de por si un medio de hacer que éste sea amado y de vincular entre si a los hombres que lo habitan. Tanta importancia tiene el estudio del idioma, que no son pocos los sostenedores de que es acaso el único medio de cultivar el patriotismo (...). Dicho esto, véanse a continuación algunos medios especiales que sin abusar de ellos deben emplearse oportunamente (...). En la conversación, en todos los grados, incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los prohombres. Hacer lo mismo durante los ejercicios de reproducción oral de frases y trozos selectos (...). La composición se presta particularmente (...) a multiplicidad de ejercicios relacionados con la educación cívica y patriótica (...). Fórmense cuadernos de recortes de carácter patriótico.

Similares instrucciones se emitieron para ", "Moral, instrucción cívica y economía social", "Dibujo", "Música" y hasta "Aritmética". Por ejemplo, bajo el título "Cálculo y aritmética" las instrucciones especiales para la semana de mayo estipulaban: "Problemas referentes a los años en que vivieron San Martín, Belgrano, Rivadavia, Moreno, Vicente López y Planes, etc. Determinar la fecha de nacimiento de esos prohombres y decir cuántos años tenían en 1810. Tiempo que media entre el 25 de mayo de 1810 y las principales acciones de guerra de la Revolución. Problemas concretos en los que se haga mención a fechas de batallas, al número de patriotas antes y después de entrar en combate, al nacimiento y muerte de algún prohombre, a las fechas en que se reunieron las distintas asambleas, a los recursos, a la renta, al comercio, etc., de aquellos tiempos comparados con el presente." <sup>21</sup>

Es recurrente en el libro de Inspección consultado la referencia a que el docente debe "cumplir con las instrucciones correspondientes" ya que su figura encarna "*el alma de la comunidad*". De esta manera el nacionalismo en la escuela comenzó a formar parte del imaginario y formación docente, saturado de enunciados patrióticos y de una captura moralizante del niño como miembro de una patria. Se pasa a entender a la educación como "*un proceso de adquisición y creación de cultura. Un acto de espíritu, en el cual maestro y niño se confundirán generando un hecho cultural que formaría al hombre de la nueva generación*" (Carli, 2005:239) En la etapa nacionalista hay una interpellación del Estado al maestro como sujeto de la nación. "*Muy buen concepto merece el director de esta escuela, que trabaja empeñosamente para despertar entre los vecinos, por intermedio de los niños, sentimientos de amor a lo nuestro, a nuestro glorioso pasado, a nuestro brillante presente y al luminoso porvenir a forjarse en el trabajo*

---

<sup>21</sup> Monitor, 30 de junio de 1908, pag. 341-351

*fecundo de los hijos de esta tierra. Creo que esta escuela está haciendo obra positiva en pos de nuestra grandeza espiritual. En una próxima visita tendré oportunidad de ver con más detalle la obra que cumple el Señor Franchi. Mientras tanto debe proseguir tesoneramente la tarea encomendada.*<sup>22</sup>

*“El maestro, cumpliendo la ley y sus reglamentos, realiza su tarea. Toda su vida, tanto pública como privada, debe subordinarse a ella. El ejemplo que da, sea bueno o malo, ha de fructificar para el bien o para el mal en el tierno corazón del niño. Las palabras que se pronuncian delante de ellos son irreparables porque se graban definitivamente en sus cerebros vírgenes. Debe entonces el maestro guardar oculto todo pensamiento escéptico o irónico, desengañado o agrio, toda doctrina que pueda originar sentimientos de envidia, rencor, odio o rivalidad. Un verdadero secreto profesional se le impone; violarlo es crimen de lesa humanidad (...).*<sup>23</sup>

*“Nosotros aprendíamos todo porque teníamos muchos libros, textos que nos mandaban del Consejo, aprendíamos más, por ejemplo, la historia de nuestra patria que los chicos ahora no la saben, nosotros nos la sabíamos bien sabida.”<sup>24</sup>*

De esta manera los docentes cumplían con su tarea de nexo entre la Nación y la comunidad, su formación en los Magisterios Nacionales “normalizadores” y las indicaciones que recibían de los inspectores del CNE que año tras año supervisaban el desarrollo de la enseñanza en los Territorios Nacionales, le permitían desarrollar esta labor. Su tarea debía incluir impartir las “pedagogías cívicas”<sup>25</sup> y de esta manera, las prácticas sociales de conmemoración como los actos escolares vinculados a fechas patrias trascendían el espacio escolar para transformarse en una gran fiesta de celebración en las cuales participaba toda la comunidad. Según los pedagogos del Consejo, debía forjarse un ciudadano que trabajase no por su interés personal sino por la patria.

*“Las fiestas del 25 de Mayo eran hermosas. Se hacían destrezas criollas, asado, la gente donaba carne. En una fiesta corrí la carrera del huevo duro en la cuchara y gané un juego de cintas celeste y blanco para el cabello. Iba todo el pueblo, tuvieran o no hijos en la escuela, una caballada grande se veía llegar. Eso le gustaba a la gente, un montón.”<sup>26</sup>*

El aprendizaje de estos rituales escolares está vinculado a la forma en que se los enseña, ya que van unidos a la conducta que deben mantener frente a ellos, el carácter disciplinador que tienen provoca su respeto y valoración positiva. La particularidad del ritual se afirma en la necesidad de su realización grupal y en la carga de significación para todo el conjunto de participantes. El carácter de rito provoca que la celebración no se discuta y se naturalice de tal

<sup>22</sup> Ortiz, Nicolás. Inspector de Zona. Libro de Inspección de la escuela N° 118, 10 de diciembre de 1939, foja 17-18

<sup>23</sup> Discurso de Pico en ocasión de su toma de posesión de la presidencia del Consejo, Monitor, noviembre de 1932.

<sup>24</sup> Entrevista a Doña Pepa Azcona, op.cit..

<sup>25</sup> Baeza, Brígida. “Las prácticas sociales de conmemoración en el Departamento Tehuelches. Los actos cívicos en la época Territoriana”, Artículo presentado en las “V Jornadas de Historia Regional.” U.N.P.A. 1 y 2 de Noviembre de 2002, Río Gallegos, Santa Cruz., pág.14

<sup>26</sup> Entrevista a Rita Sepúlveda, op. cit.

forma que cada *25 de mayo* sirva para renovar la comunión con la nación. El ritual es confirmatorio, de allí que es efectivo en la medida en que quienes participan ya se encuentran “convertidos”. (Baeza, 2002)<sup>27</sup> El acto escolar brindaba la posibilidad de sentirse partícipe e incluido en la sociedad, de allí que por los actos se sentía un interés especial. Mayor fuerza adquiría el festejo del *25 de Mayo* ya que coincidía con la finalización del ciclo lectivo.

*“Si el 25 de Mayo solía estar lindo, vea, todos colaboraban pues, se preparaba, se llevaban corderos, costillares, se hacía un asado, todos los padres de los chicos que íbamos llevaban, gente que no era de la escuela también iba, nos daban chocolate, hacíamos juegos, juegos a la sortija, se juntaba gente, la verdad. Nos poníamos los guardapolvos blancos y el maestro daba el discurso, nos ponían la escarapela y a las mujeres una cinta blanca y celeste en el pelo [...] y ahí terminaban las clases, nos daban la tareas.”<sup>28</sup>*

La escuela es solicitada por los vecinos que se organizaron para aportar lo necesario para que comience a funcionar y se hacen cargo de las mejoras del local escolar, ampliación, aberturas, piso, etc.,<sup>29</sup>

*“Hablando de materias de escuelas es un común denominador la colaboración de un grupo de vecinos que se constituían como grupo que se ponía a trabajar para levantar la escuela. Considerelo así, como un grupo que se accionaba para ejecutar las necesidades de hacer la estructura de la escuela [...] Se movilizaban porque cada uno era protagonista, a diferencia de ahora, que son espectadores o figurones. La gente se movilizaba porque tenía otras aspiraciones, eran otros valores, porque quería que la prole tuviera un destino diferente, la gente decía con orgullo **he dado tantos hijos a la Patria, he tenido tantos hijos varones, la patria ha contado con mis hijos para el servicio militar...**”<sup>30</sup>*

La escuela pública en el territorio de Río Negro estuvo a la zaga de las necesidades de la población y esto se evidencia en la falta de edificios, de maestros, en el reclamo constante de los vecinos ante el estado para que cumpliera con su responsabilidad de educar e instruir y en

---

<sup>27</sup> Baeza, Brígida. Op.cit. pág. 14.

<sup>28</sup> Doña Carlina Quile, op. cit.

<sup>29</sup> “*El edificio primitivo (...) construido de madera ha sido costeada por el vecindario. Los recursos no fueron los suficientes para terminar la construcción por lo cual comenzó a funcionar sin puertas, ventanas y con piso de tierra .Las aberturas fueron cubiertas con madera.*” Libro histórico de la escuela N° 118, foja 12. En otra cita “*El edificio escolar todavía no fue concluido, no tiene cielo raso, su piso es de tierra[...]Terminarlo y ampliarlo es un justo anhelo de la dirección.*” Inspector de Sección, Juan Crus, 25 de enero de 1938. Y los reclamos siguen y recién para 1939 encontramos la referencia a que la escuela posee dos cuerpos de edificios: “*uno viejo, en el que funcionó hasta hace poco tiempo y uno nuevo que cuenta con un aula y dos habitaciones y en donde funciona actualmente la institución*” Nicolás Ortiz, Inspector de Sección, op. cit. La comunidad siempre estuvo presente en el acondicionamiento del edificio escolar pero también se hace constar las partidas de dinero que llegaban del Honorable Consejo de Educación , aunque dichas partidas eran aprobadas pero tardan en liquidarse.

<sup>30</sup> Merino, Félix. Op. Cit.

el avance de la educación privada a través de la acción de los salesianos (Teobaldo, García, 2002: 39) En esta área cordillerana este panorama presenta algunos matices diferenciales ya que la demanda de escuelas por parte de la comunidad es rápidamente satisfecha ( “*los vecinos hicieron una nota y enseguida se consiguió el lugar, nombraron al maestro y empezaron las clases*”<sup>31</sup>) y a pesar de las dificultades edilicias de la escuela, en dos años contó con comedor, madrinas de lectura, visitas anuales de inspectores (en ocasiones constan dos inspecciones nacionales anuales), maestros, una matrícula escolar en ascenso, apoyo constante de los inspectores a la labor y necesidades de los establecimientos educativos, etc. Desde esta óptica, la necesidad vecinal de superación e integración a la “patria” pareciera fundirse e identificarse con la necesidad nacional de inventar una nación en estas sociedades de frontera, para continuar con el plan de efectivizar la plena ocupación de los territorios patagónicos repositionados en el imaginario y discurso nacionalista de la década del '30 con el propósito de confirmar, sostener y defender las fronteras del país. Tales reclamos le fueron funcionales al Estado Nacional en sus planes de “argentinizar” la frontera.

#### ***A modo de cierre***

La creación de la escuela 118 surge como respuesta a una política de defensa de soberanía nacional, a partir del ejercicio reiterado de las prácticas simbólicas centrada fundamentalmente en la formación de conciencia nacional y en la construcción del imaginario simbólico ya que la construcción de identidad colectiva se produce en el transcurso de los primeros años de vida, etapa en la que se comparten esquemas institucionales y espacios que refieren a una memoria colectiva que une, tanto en el presente como en el pasado. En este proceso es donde la identidad nacional se presenta como aglutinadora y superadora de otras identificaciones, y es en dicho proceso donde la escuela territorial desempeña su rol fundamental.<sup>32</sup>

La creación de un “imaginario nacional” en gran parte de los países latinoamericanos ha estado directamente asociado al proceso de “invención” de la nación que se produjo con y a partir de la independencia y que se expresó de modo claro en la segunda mitad del siglo XIX. Este proceso entrañó la configuración de una serie de rasgos diferenciales únicos e irrepetibles que singularizaban a la propia “patria”. Además, implicó el esfuerzo por integrar a ese imaginario a poblaciones caracterizadas por su heterogeneidad social y cultural en las que convivían universos simbólicos disímiles. La institucionalización y afianzamiento del aparato

---

<sup>31</sup> Carlina Quisle, op. cit.

<sup>32</sup> Teobaldo, M.-García, A. “*Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro.*” Bs. As., Geema, 2002. Colección Estudios Universitarios. Pág. 14

estatal contribuyó a expandir de modo significativo el imaginario nacional. En este proceso se fija un “calendario cívico”, se configura un “panteón nacional” y se promueve la regularidad de los ritos nacionales a través de su inclusión en el sistema educativo y en las celebraciones colectivas.

Esta dinámica de organización de la “patria” y la “nación” conllevó a la selección, reelaboración y construcción de memorias históricas que actuaran como elemento de legitimación, como factor de reafirmación del presente y augurio de un destino común.

En la década del '30 la concepción cultural que signaba a estos territorios como ámbitos “periféricos” de la nación, llevó a la exacerbación de los mecanismos de “argentinización” en la urgencia por extender un manto ideológico de articulación de estas “partes” con el todo simbolizado en la comunidad nacional.

El Estado Nacional intervencionista de la época la irrumpió en el espacio regional a través de élites nacionales interesadas en “nacionalizar” y crear soberanía, gestionando, patrocinando, facilitando y financiando la realización de obras públicas, que implicarán para Bolsón y su comarca, una serie de cambios económicos y sociales, cualitativamente y cuantitativamente significativos, que bajo el estímulo de el empleo y la obra pública lo repositionan de una región claramente aislada a una periférica más integrada al sistema nacional.

Estos planteos difundidos a través de la escuela pública y ritualizados por intermedio de los actos cívicos, en consonancia con el discurso nacionalista de la época, contribuyeron a cimentar “las lealtades hacia la nación”. En una sociedad de frontera como Mallín Ahogado, la abrumadora mayoría chilena fue percibida en el sistema como una “población problema”. Ante un fuerte discurso de educación patriótica, la población chilena mayoritaria en la zona cordillerana, sufrió fuertemente la discriminación y la xenofobia. Para combatir este problema, la escuela de frontera fue el ámbito clave de “argentinidad” y el sistema educativo nacional se afianza firmemente en la región a través de la aparición de las escuelas.

Si bien este es un trabajo en construcción, creo que puede ser un aporte para la reconstrucción del proceso de creación y consolidación del sistema educativo público en estas sociedades de frontera de la zona cordillerana del noroeste rionegrino, permitiendo evidenciar las particularidades regionales y desentrañar algunos procesos históricos que a la vez, permitan poner en evidencia la incidencia que las decisiones políticas centrales tienen en el espacio regional.

## Bibliografía

Historia del Monitor Común, *El Monitor de la Educación Común*, Consejo Nacional de Educación, 1881-1949; 1959-1961; 1965-1976, Buenos Aires.

**Amuchástegui, P.** (1995); "Los rituales patrióticos en la escuela pública" en: PUIGGRÓS, A.; *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1955)*. Galerna, Buenos Aires.

**Baczko, Bronislaw** *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1991, Cap. 1 y 4.

**Baeza, Brígida** "Las prácticas sociales de conmemoración en el Departamento Tehuelches. Los actos cívicos en la época Territoriana". En las "V Jornadas de Historia Regional." U.N.P.A. 1 y 2 de Noviembre de 2002, Río Gallegos, Santa Cruz.

**Baeza, Brígida**, "Procesos identitarios en el espacio fronterizo de futaleufu, chilenos, galeses y "los otros", (1902-2002)", tesis de master en Ciencias Sociales, Bs. As., FLACSO, julio 2002.

**Bandieri Susana** (compiladora) Cruzando la cordillera... La frontera argento Chilena como espacio social. Neuquén, Universidad de Comahue, 2001.

**Bandieri, Susana**. Acerca del concepto de región y la historia regional, la especificidad de la Norpatagonia. En Revista de historia Nro.5, Neuquén, Universidad del Comahue, 1995, pp 277 - 293.

**Bandieri, Susana**. Areas andinas y relaciones fronterizas. Un ajuste de periodización. En: Jorge Pinto Rodriguez., Araucanía y Pampas, un mundo fronterizo en América del Sur, Temuco, Ediciones Universidad de la Frontera, 1996, Pp.175 a 200.

**Bandieri, Susana**. Condicionantes históricos del asentamiento humano después de la ocupación militar del espacio, En:

**Bandieri, Susana**. *Historia de la Patagonia*. Bs. As., Sudamericana, 2005. Cap.6, 7, 8, 9, 10.

**Blanco, Daniel y Mendes, José María**. "Frontera, poblamiento y circulación comercial en los valles fronterizos cordilleranos del paralelo 42 ( 1920-1950)." En: *Revista de Estudios Trasandinos* N°6, 2002, pp. 43-64.

**Blanco, Daniel y Mendes, José María**. Frontera, poblamiento y circulación comercial en los valles fronterizos cordilleranos del paralelo 42 ( 1920-1950). En: *Revista de Estudios Trasandinos* N°6, 2002, pp. 43-64.

**Blanco,Daniel y Méndes, José M.** "Historia de El Bolsón y su comarca 1880-1950 .Los valles cordilleranos del paralelo 42 (1900-1950).Procesos de intercambio en la construcción de la región." El Bolsón, tesis de Licenciatura, 2003.

**Bourdieu** Pierre. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Editorial Anagrama. 1997.

**Bourdieu, P** *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Editorial S. XXI, 1997.

**Bourdieu, P.** *Meditaciones Pascalianas*, Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona, 1999,

**Briones, Claudia**. "Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo", en Revista de Ciencias Sociales, s.d.

**Campi, D.** "Historia regional ¿por qué?", en **Fernández, S. y Dalla Corte, G.** compiladoras. *Lugares para la Historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario Editora, marzo de 2001, pp 83-89.

**Carbonari, María Rosa**. El espacio en la Historia, de la historia regional a la microhistoria. Programa Doctorado en historia, Universidad de Río Grande do Sul, Brasil, inédito, mimeo,1998.

**Carli, S.** *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Bs. As., Miño y Dávila, 2005.

**Caterina Luis María**: *La Liga Patriótica Argentina. Un grupo de presión frente a las convulsiones sociales de la década del '20*. Buenos Aires, Editorial Corregidor, 1995.

**Doeswijk, Andreas** "Algunas reflexiones sobre la construcción y el uso de las fuentes orales en historia". En *Diálogos N° 5*. Maringá: departamento de historia de la UEM, 2001.

**Favaro, Orietta y Mario Arias Buccarelli**: 1995 "El lento y contradictorio proceso de inclusión de los habitantes de los territorios nacionales a la ciudadanía política: un clivaje en los años 30" En *Entrepasados Año 5 N° 9*: 7-26.

**Grele, Ronald** "Movimiento sin meta: problemas metodológicos y tóricos en la Historia Oral" en AA.VV., *Historia Oral*, Buenos Aires, CEAL, 1991, pp. 119-141.

**Grendi, E.** "Repensar la microhistoria", Buenos Aires, *Entrepasados. Revista de Historia*, Comienzos de 1996, N° 10.

**Guinzburg, Carlo** "Microhistoria: dos o tres cosas que sé de ella", Buenos Aires, *Entrepasados. Revista de Historia*. Comienzos de 1995, N° 8.

**Hobsbawm, E y Ranger T...** Invencion of Tradition, Cambridge. University Press. 1983

**Lobato, Mirta Zaida** "El Estado en los años treinta y el avance desigual de los derechos y la ciudadanía" En *Estudios Sociales*, Revista Universitaria Semestral, Año VII, N° 12, Sta. Fe, 1997, pp 41-58.

**Marquesi, D.** "El Estado y los procesos de construcción de identidades nacionales y regionales en la patagonia Austral: hacia un estado de la cuestión." En V Jornadas de Historia regional UNPA-UARG, 1y 2 de noviembre del 2002.

**Masotta, Carlos.** "Un Desierto para la Nación. La Patagonia en las Narraciones del Estado de la Concordancia (1932-1943). En IV Congreso Chileno de Antropología, Campus Juna Gómez Millas de la Univ. De Chile, nov. 2001

**Méndez, L.** "Economías regionales en crisis. La crisis económica de 1920 y su resolución en el Gran Lago. La región del Nahuel Huapi 1920-1934" Centro Regional Universitario Bariloche. UNComa. C.E.H.I.R., 2005.

**Navarro Floria, P.** (Conicet) "Sobre la historia de la Patagonia en el siglo xx", 2003.

**Nicoletti, M.A.** *Historia de Río Negro, 1930-2000*, en: Academia Nacional de la Historia, Historia de las Provincias argentinas, 2006 (en prensa).

**Oszlak, O.** *La Formación del Estado Argentino. Orden, Progreso y Organización Nacional*. Buenos Aires, Planeta, 1997

**Pinto Rodríguez, J., comp..**, *Araucanía y pampas. Un mundo fronterizo en América del sur*. Ed. Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 1996.

**Revel, J.** Buenos Aires, *Entrepasados. Revista de Historia*, Comienzos de 1996, N° 10.

**Ruffini, M.** "Gestando ciudadanía en la cordillera: participación y representación política en la región andina rionegrina (1920-1945)" (conseguir cita).

**Sánchez Reiche, G.-Giusiano, M.** "El Parque Nacional Lago Puelo: memoria de los viejos pobladores" Rawson, Secretaría Cultura de Chubut, 2005.

**Teobaldo, M.** "Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo del Territorio nacional de Río Negro (1884-1945)", en **Puiggrós, A.** (directora). *La Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*, Tomo IV, Bs. As., Ed. Galerna, 1993, pp.343-392.

**Teobaldo, M. Y García, A.** *Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Bs. As., geema, 2002.

**Varpiarsky, César.** Pueblos del Norte de la Patagonia, 1779-1957. General Roca, Editorial de la Patagonia, 1983

**Williams, Raymond** *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península, 1980, 2da. Parte, Caps. 7, 8,9 y 10.