

Escuelas públicas de frontera. Proceso de institucionalización de la educación en el Noroeste del territorio de Río Negro. 1930-1945

Autoras: Liliana Lusetti – Ma. Cecilia Mecozzi -Universidad Nacional del Comahue- CEHIR. Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche. E- mail: oscaceci@elbolson.com

El presente trabajo de investigación se realiza en el marco del proyecto de investigación titulado “Cuerpos, educación y tiempo libre en la construcción de los procesos identitarios territoriales. La región andina del Territorio de Río Negro.1884-1945.”, de la Universidad Nacional del Comahue.

Se propone analizar las escuelas públicas de frontera en los territorios de la Norpatagonia andina en el período 1930-1945. Se trabajará, específicamente, con las escuelas Nº 118 y 103 de El Bolsón para explorar la historicidad de las instituciones al visualizarlas como campo de tensión entre la función política y cultural asignada y las experiencias institucionales, las tradiciones y su anclaje institucional en la dinámica político-cultural de los espacios de frontera.

Durante la primera década del siglo XX, en la II Reunión de Inspectores Seccionales de Territorios, se decide multiplicar el número de escuelas de frontera, respondiendo al 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 peligrosos para la construcción de la nación. Hacia 1930 esos esfuerzos se multiplicaron y comenzaron a convivir con otros proyectos e instituciones destinados a imbuir a las poblaciones locales de patriotismo comarcal.

Indagar las experiencias institucionales de las escuelas de frontera en el período delimitado puede contribuir a poner en cuestión la hipótesis tan arraigada del poder de la escuela como dispositivo privilegiado de nacionalización en espacios alejados real y simbólicamente de los poderes centrales.

Para tal fin, se ha analizado documentación oficial de la época en relación con los libros históricos de diversas escuelas de frontera, disposiciones e informes de Inspectores y Consejos Escolares, con el propósito de interpelarlos sobre la función que debían cumplir en el espacio andino norpatagónico. A su vez, se ha rastreado en las memorias de los sujetos – docentes, alumnos, pobladores rurales y urbanos- el recuerdo y la representación que lo educativo tuvo en sus procesos identitarios.

Introducción

La ley 1420 incluyó expresamente a los “territorios nacionales” en su objetivo de creación de escuelas y asimiló estas escuelas a las de Capital federal al no hacer distingos entre las ubicadas en lugares remotos de los territorios recientemente incorporados a la organización nacional y los establecimientos educativos capitalinos

La tarea de aplicar una legislación escolar uniforme en puntos tan distantes unos de otros se hizo difícil por las distancias que separan los Territorios de Capital. De esta manera se percibió hacia finales de siglo XIX que la Ley 1420 no podía tener efectos inmediatos en los territorios. Es por esta razón que el 25 de mayo de 1890 abrió sus puertas la Inspección de Escuelas Primarias en los Territorios y Colonias nacionales, bajo la dirección del profesor Raúl B. Díaz.

En su nuevo cargo Raúl Díaz decidió modificar y ampliar los programas de enseñanza de las escuelas primarias de los territorios, “*suprimiendo lo inútil y agregando lo necesario*” (Díaz,1934: 105), con el fin de reformar los programas de enseñanza en las escuelas de los territorios para recuperar “*la faz política de la enseñanza pospuesta a la faz utilitaria, casi olvidada en algunos puntos; pero [ésta] debe desarrollarse con empeño en los Territorios donde predomina el elemento extranjero sobre el argentino, porque es una necesidad primordial vincular al estado, desde las bancas de la escuela, las generaciones que descienden de extranjeros.*” (Díaz, 1934:107)

Respondiendo a este programa en diciembre de 1908 y enero de 1909, en la II Reunión de Inspectores Seccionales de Territorios, realizada bajo la presidencia de R. Díaz, se decidió la creación de escuelas públicas ubicadas en las zonas de frontera, las llamadas “escuelas fronterizas”. En dicha reunión, por iniciativa de los Inspectores de los Territorios se dispuso multiplicar su creación y pagar un incentivo adicional a los maestros y directores que trabajen en ellas.

“La inclusión en el presupuesto de la partida para el pago de los mismos, es evidente que se ha hecho con la “mente” de atraer y retener en la frontera internacional, a normalistas argentinos, para acentuar más la calidad de la enseñanza y su carácter nacionalista, siendo un fin de carácter político, más que individual”¹

El proyecto y los instrumentos empleados vendrían a convertirse en verdades dispositivos de nacionalización que las élites políticas desplegaron a los fines de homogeneizar a la población y hacer desaparecer la sociedad de frontera.

“Hacer de ellas un verdadero exponente de la potencia del país, en lo material y en lo espiritual, y un centro de atracción y de propaganda nacionalista, - por la influencia del personal nativo, y por la intensificación de los estudios de la historia y geografía argentina, del idioma nacional y de la instrucción moral y cívica”²

Fue una preocupación recurrente de los Inspectores retener, en las zonas de frontera, personal calificado. Se solicitaba que el personal docente estuviera preferentemente casado, fuera maestro normal y de nacionalidad argentina.

Otra de las preocupaciones de los inspectores fue la elaboración de planes de estudios adecuados a la realidad rural de la región. En los mismos se debería hacer especial hincapié en la enseñanza de la Bandera, el Escudo y el Himno y las conmemoraciones de las fiestas patrias, es decir la inculcación de contenidos políticos nacionalizadores desde la visión de los grupos hegemónicos, a la vez que contenidos vinculados a actividades prácticas y huerta para los varones y costura y administración hogareña para las niñas, es decir construir la mano de obra, la disposición al trabajo como requerimiento económico de la región. El Inspector Díaz opinaba que *“se ha descuidado el lado práctico de la enseñanza dando preferencia a la teoría(...) que están buenos (los programas) para las grandes ciudades y pueblos; pero de ningún modo para las poblaciones rurales y muy especialmente para las colonias de Territorios; que los niños de “familias pobres” tienen “irremisiblemente” un camino a seguir, -para el cual hay que prepararlos-, cuando dejan la escuela primaria cual es el trabajo material, cultivando la tierra, pastoreando ganado, aserrando maderas, etc.”* (Díaz, Raúl; 1907:44 y ss En Teobaldo M y Nicoletti, M A; año: 278).

Hacia 1930 la sociedad de frontera no había desaparecido, a pesar de ser una gran preocupación y aspiración del gobierno nacional que así ocurriese. La composición social de la población, en su mayoría población nativa y chilena junto a otros inmigrantes europeos, la dinámica económica de la región y las distancias geográficas fueron factores que contribuyeron al mantenimiento de la misma. A su vez, la escasa eficacia de la acción educativa del Estado en las zonas de frontera fue cuestionada por los inspectores. En ese sentido Raúl Díaz es muy elocuente al afirmar que *“La aplicación, en los territorios de los programas que siguen las escuelas públicas de la Capital, así como las instrucciones de las que están acompañadas, han descartado a la enseñanza de mucho inútil, cuando no dañoso [...] se impone su completa adaptación a los medios social y mental, lo mismo que a las regiones diferentes de los Territorios, la venida a la escuela de tipos definidos, distintos pero enlazados [...] que permitan la definitiva consolidación de nuestras instituciones y el conocimiento de nuestro gobiernos ya que en las gobernaciones la civilización proyecta débilmente su luz.”* (Díaz, op. cit.)

A nivel nacional y como producto de la crisis económica y el agotamiento del modelo agro-exportador, se inicia una profunda revisión del sentido económico y cultural de las diferentes regiones del país en un clima de un pensamiento político de nacionalismo de derecha. Así, la cuestión territorial, la necesidad de crear un mercado nacional, las estrategias adoptadas por el Estado Nacional para “urbanizar el país” significaron una nueva actitud nacionalista que comenzó a convivir con otros proyectos e instituciones destinados a imprimir a las poblaciones locales de patriotismo comarcal.

¹ “La Instrucción primaria en los territorios. Cincuentenario de la Ley 1420. Consejo Nacional de Educación. 1934. p. 154

² Ibídem, pág. 155.

En este periodo la región patagónica es “...vista como una causa nacional, como una anomalía que había que intervenir y en donde se encontraba el futuro utópico del país” (Masotta, C. 2001:3). 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. En este sentido, se emprenden una serie de medidas orientadas a difundir e imprimir patriotismo en la “alejada” Patagonia. En la construcción de una versión nacionalista de la Patagonia se imbrican la coyuntura internacional, primeros proyectos de provincialización, patrimonialización y militarización de la zona, redefinición del nacionalismo del centenario y revisionismo histórico, entre otros.

El discurso del “nacionalismo de derecha” siguiendo a Daniel Lvovich³, considera a la nación como un bloque culturalmente monolítico cuya preservación requería de una sociedad jerárquicamente ordenada. Como parte de esa visión se asignaba un rol subordinado a las mujeres, a los indígenas y a los sectores populares. Una visión conspirativa de la historia y de la política que tuvo como consecuencia que el discurso político se estructurara, en buena medida, contra los que se consideraban los enemigos internos y externos del país. Una ideología que se caracterizaba por la oposición al liberalismo, a la democracia, y a varias formas de izquierdismo.⁴

En ese contexto se inscribe la intención del Consejo Nacional de Educación de fortalecer las “escuelas fronterizas”, dotándolas de edificios propios, reforzando las tradiciones y rituales, además de gestionar de las autoridades correspondientes, la instalación de Registro Civil, Juzgado de Paz, Destacamento de Policía y Estafetas de Correos en los lugares donde funcionen estos establecimientos para tornar más efectiva la acción educativa en el proceso de construcción de una nación integrada en lugares poblados por personas consideradas peligrosas para la nación.

El discurso oficial se transforma dando 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 argentinar cada vez más 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...”⁵

La redefinición de las políticas del Estado nacional en la década del treinta, 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 espacio definido dentro de la Nación.

Frontera . ruralidad e identidad en el espacio regional

Frontera

³ Lvovich, Daniel. (2006) “El Nacionalismo de Derecha. Desde sus orígenes a Tacuara” Bs.As. Claves para todos, pp 11, 12, 13.

Mc Gee Deutsch, Sandra opta por la denominación de contrarrevolución -y no de derecha, nacionalismo o fascismo- para identificar estos movimientos o grupo. Mc Gee Deutsch, Sandra. (2.003) *Contrarrevolución en la Argentina. 1900-1932. La liga Patriótica Argentina.* Bs. As. Universidad Nacional de Quilmas.

⁴ En las primeras décadas del SXX, se consolida un nacionalismo cultural, xenofóbico y antiizquierdista que justificó la represión a los movimientos sociales. R. Rojas en *La Restauración Nacionalista(1909)* asigna a la escuela, los rituales y la enseñanza de la Historia una función homogeneizadora fundamental, a su vez Monseñor De Andrea y la predica y las acciones de los grupos católicos, Carlés y la Liga Patriótica y su accionar el las huelgas obreras. La emergencia, durante la tercera década del SXX, de grupos corporativistas y militaristas.

Nacionalismo ya presente a fines del SXIX, tal como lo expresa: Bertoni, Lilia A (2.001) *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del SXIX.* Bs.As. ,F.C.E

⁵ El Monitor de Educación común, publicación del Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1930, Pág. 132.

Como sostiene Alejandro Grimson (2000), el concepto de frontera es un concepto difuso ya que designa un objeto/concepto y un concepto/metáfora. Por una parte parece haber fronteras físicas, territoriales; y por otra, fronteras culturales y simbólicas. A su vez, el concepto designa una frontera en expansión (interna) y una frontera política.

Desde una perspectiva histórico-cultural la frontera no sólo tiene un carácter divisorio, sino que puede ser un espacio generador de múltiples relaciones de identidad y de vidas fronterizas que convergen y que generan focos de integración que le dan un perfil determinado al espacio, entender a la frontera como "un paisaje humanizado en común" (Cavieres, 2001:27).

En nuestro estudio nos vamos a referir a las fronteras entre Estados, y supuestamente entre "naciones" como límites materiales cargados de sentidos diversos, que permiten indagar los modos en que se imagina las relaciones entre "nosotros" y "los otros", y sus consecuencias políticas.

Desde fines de los años 1970 una serie de trabajos antropológicos e históricos han desafiado, a través de la investigación de las experiencias personales y los imaginarios colectivos en la frontera, las visiones del límite político como límite cultural. Es decir frente al sentido común que buscan imponer los estados nacionales de la frontera política como división cultural se mostró la existencia de numerosos circuitos de intercambio, códigos e historias compartidas, dando cuenta del carácter socio histórico del límite. (Trabajos Bandieri S, 2001; (comp.) Mendez y Blanco: 2002 para la zona de El Bolsón)

Actualmente, esos enfoques parecen complementarse con estudios que muestran los efectos materiales y simbólicos que implicó la fijación de límites concretos entre los Estados-nación, sus dispositivos culturales y políticos. La formación de las subjetividades de los pobladores fronterizos difícilmente pueda resultar inmune a los procesos de nacionalización y las políticas nacionalistas.

En nuestro caso observamos que aunque las transformaciones en los imaginarios de comunidad nacional impuestas por el estado nacional a partir de la crisis del 30 ciertamente impactaron en ese proceso, coexistieron con algunas acciones desplegadas por el gobernador Adalberto Pagano que convergieron en la redefinición de sentidos de pertenencia comarcal. La urgencia por generar *chilenidad y argentinitud* –a partir de mediados del siglo XX- comenzó a convivir con otro proyecto destinado a imprimir a las poblaciones locales de patriotismo comarcal.

En el Bolsón la proyección de marcas indígenas, primó en relación a la construcción de fronteras interiores de la comunidad, así como la dicotomía argentinos-chilenos operó para las élites como un argumento de dominio en la construcción de la localidad, que a su vez se construye frente a lo rural.

Ruralidad

Desde que surgen las primeras ciudades, como forma de asentamiento humano, irrumpen la dicotomía urbano-rural: lo urbano como espacio de la ciudad y lo rural como espacio del campo que a lo largo de la historia y según las culturas, han mantenido diversas relaciones; de complementación, de ignorancia mutua o de conflicto según la época y/o la región. De esta manera las sociedades han construido "al otro": desde la ciudad a "lo rural" y desde el campo a "lo urbano".

Estudios y autores posteriores han cuestionado seriamente algunas de estas características abordando el concepto de ruralidad a la luz de determinadas variables, algunas impuestas desde fuera y otras interactuando desde dentro. Por diversas razones demográficas, económicas y culturales, entre otras, el "espacio rural" comienza a cobrar nuevos significados.

En el medio rural se han descubierto nuevas funciones que han hecho que se resignifique su papel, al punto que podemos hablar de "sus funciones", encontrando en el mismo un escenario donde se mueven una pluralidad de actores con actividades muy diversas.

El concepto "rural", es una construcción social e históricamente determinada, que delimita una porción de territorio diferente de otras—por ejemplo "lo urbano"—con determinados atributos físicos geográficos, características político-administrativas, particularidades demográficas y funciones económicas. (Fernández, E. 2003:3)⁶

⁶ Fernández, Emilio. "La sociedad rural y la nueva ruralidad", Cap. 3, Nombre del Archivo 03-La sociedad rural y la nueva ruralidad-pdf, de www.fagro.edu.uy

La construcción de la “ruralidad”.

Los movimientos migratorios, las vías de comunicación y los medios de transporte, los medios de comunicación, el entrecruzamiento de los distintos sectores y rubros económicos, son algunos de los factores que han diluido las fronteras hasta hace un tiempo tan nítidas, la misma dinámica social ha resignificado el concepto de “lo rural” construyendo para el mismo otros contenidos diferentes a los que les otorgaba.

Esta resignificación no es unívoca. Como todas las construcciones sociales, es la resultante de la lucha de los actores sociales involucrados. “Lo rural” es resignificado por distintos motivos.

En el presente trabajo, el concepto de ruralidad es concebido como una categoría socialmente construida y que en la construcción de la misma, intervienen múltiples agentes sociales; es decir, que el contenido que se le asigna a “la ruralidad” es un escenario más de los tantos donde se desarrollan las luchas humanas en la construcción social.

“Lo rural” es una construcción ideológica, abstracta, de categoría intelectual que sirve para reflejar una representación de la realidad en el mundo de las ideas y operar con ella. Con esto no se quiere decir que no obedezca a una situación material, con características específicas, sino que, somos los seres humanos, quienes hacemos un “recorte” de esa realidad, frente a las múltiples realidades que se presentan ante nuestros sentidos” (Fernández, s., Op. cit.)

Identidad

Como ya fue expresado al referirnos a la construcción de la noción de frontera y a la construcción de lo urbano y lo rural, partimos de una concepción de identidad como construcción relacional, histórica e imbricada en relaciones de poder.

Las identidades desde su dimensión relacional, evidencian los procesos simultáneos de construcción de un “nosotros” al definir un “ellos”. Estas construcciones son históricas que se modifican e influyen en los modos y en los cambios que se producen acerca de lo que los seres humanos piensan y en particular sobre cómo se piensan a sí mismo y a los “otros”, estando, a su vez, impregnadas por las desiguales relaciones de poder.

Desde las instituciones del Estado, en el proceso de integración territorial, se evidencia la intención política de producir una identidad o una alteridad cristalizada, expresada por las visión que los docentes e inspectores de las escuelas, desde posiciones de poder, tenían de las creencias y prácticas de sus alumnos y de sus familias en el espacio rural. A su vez los integrantes de esa comunidad rural se relacionaban con la escuela, presionaban, colaboraban o resistían con un protagonismo muy activo como, a su vez, era protagónico el lugar de la escuela en el espacio rural.

Los grupos pueden apropiarse y resignificar elementos inicialmente percibidos como “ajenos”, pueden retrabajarlos desde otras estructuras de significación, pueden sufrir una imposición y pueden también, estereotipar esos elementos como absolutamente extraños. En todos los casos entra en juego una tercera dimensión de toda identificación: la producción de la diferencia es constitutiva de toda relación de desigualdad. Es decir no hay identidad fuera de relaciones de poder.

Algunas consideraciones metodológicas

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.

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 microsocial, 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 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.

Se recurre a la historia oral, 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. (Revel, 1995:148).

Desde esta perspectiva se trató de convertir en fuente histórica los recuerdos de los pobladores con los aportes metodológicos de la historia oral. En un lugar de reciente poblamiento estable, está vivo un núcleo importante de protagonistas (docentes, alumnos, pobladores rurales y urbanos), lo que ha permitido rastrear en sus memorias el recuerdo y la representación que lo educativo tuvo en sus procesos identitarios.

Para tal fin, se ha analizado, además, documentación oficial de la época en relación con los libros históricos de diversas escuelas de frontera, disposiciones e informes de Inspectores y Consejos Escolares, con el objeto de interpelarlos sobre la función que debían cumplir en el espacio andino norpatagónico.

El Bolsón 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 dio paso a lo que la mayoría de los autores llaman periodo de sustitución de importaciones.

Los efectos negativos de la crisis evidenciados en el conjunto de la región pampeana, en relación con la 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 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 correspondían a rangos bajos de la administración pública, son factores que podrían explicar el escaso impacto de la crisis con sus efectos negativos sobre la Comarca Andina del Paralelo 42. (Méndez, Blanco, 2003:53)

En este contexto, el poder político nacional reconsideró el espacio patagónico y aceleró su proceso de 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 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 Andina del Paralelo 42. (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.

A partir de esta decisión del Estado Nacional, Bariloche se erigió como centro urbano regional. En 1934 se completó la línea de ferrocarril que lo unía con la capital. Poco después, la Dirección Nacional de Vialidad construyó unos 300 kilómetros de pavimento dentro del parque, la construcción del buque Modesta Victoria permite la navegación del lago Nahuel Huapi, la primera locomotora de carga y pasajeros posibilita el arribo de un número creciente de personas, sucesos que sumados a la acción de Bustillo, que en calidad de director de la recientemente creada Dirección de Parques Nacionales, impulsa un proyecto de turismo de élite con la construcción de una infraestructura de servicios con una configuración arquitectónica particular que definió a Bariloche como un centro turístico internacional a la vez que un nudo de comunicaciones. (L. Méndez, 2005: 18)

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

Al crearse el Parque Nahuel Huapi se forjaron las condiciones del desarrollo de una explotación maderera en la Comarca Andina, esto es tala, aserrío y transporte, generando una importante fuente de recurso que complementan la economía regional. Si bien se crea un anexo al Parque Nacional Los Alerces en Lago Puelo en 1937 (luego PN Lago Puelo), se cuida que la delimitación del parque deje fuera una importante zona habilitada para la extracción de madera que garantice la provisión de Bariloche. (Sánchez Reiche, 2005:93.)

A partir de estos cambios los vecinos se organizan en agrupaciones como la Liga Agrícola y Comercial formada por habitantes de El Bolsón, Las Golondrinas y Mallín Ahogado con el objetivo de aunar fuerzas para propiciar y asegurar el progreso de la zona, mejorar la vialidad para el traslado de la madera y ensayar cultivos de hortalizas y frutales innovadores.

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)

Se especula sobre el interés personal que Pagano sentía por la localidad de El Bolsón, no sólo por su belleza y sus posibilidades, sino por la necesidad de dejar su impronta en un centro urbano sobre la cordillera que respetara los criterios urbanísticos en boga y mantuviera una ecuación equilibrada entre lo urbano y lo rural, ya que esa alternativa se le vio enajenada en Bariloche con la creación de la Dirección de Parques Nacionales en 1934 con Ezequiel Bustillo como su Director (1934-1944) y Emilio Frey como primer Intendente del Parque Nacional Nahuel Huapi quienes fueron los que impulsaron la urbanización de la ciudad y la creación de sus edificios públicos más característicos, y le quitaron protagonismo a la acción del gobernador Pagano.⁷

La construcción de una sociedad urbana demandó gran esfuerzo y fue producto de ensayos políticos administrativos, en la conformación de los sectores dominantes locales, de la consolidación de la forma urbana en tanto que eje articulador del espacio en relación con los nuevos vínculos económicos y estrategias de dominación.

Las obras públicas de El Bolsón llevadas a cabo bajo la gobernación de Pagano se enmarcaron en los principios imperantes de argentinización y consolidación nacional sobre la frontera y, a la vez, a su vinculación con los sectores dominantes porteños. La realización del plan de obras públicas tuvo un efecto movilizador en la economía local, al realizarse en una Comarca con poca población y sin personal especializado para el tipo de construcción requerida, lo que generó un flujo migratorio muy importante.

Se llevó a cabo la mensura de las tierras, los ingenieros encargados fueron el ingeniero Venturini en la zona urbana y el ingeniero Parola para la zona rural. El valle fue subdividido en unidades de tierra de 25 hectáreas y El Bolsón definido como un pueblo de particular diseño.

El cambio de década evidenció una contundente acción en obras de infraestructura y de institucionalización del espacio comarcal. En 1940 se inicia la construcción de la ruta nacional 258 y en 1944 su trazado ya llega hasta Bolsón. A partir de 1940 las comisiones de límites, de Chile y Argentina, fijan definitivamente los hitos fronterizos. Entre 1939 y 1943 se inician y se terminan la Oficina de Correos; la Comisaría; el edificio del Juzgado de Paz; la Escuela hogar en 1941; 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. (Varpnasky, 1983)

⁷ Durante la gestión Bustillo se inauguraron las obras de Hospital Regional (1938) el Hotel Llao Llao y Centro Cívico (1939), la sede del Automóvil Club y el Banco Nación, la avenida costanera, el asfalto del camino que une al pueblo con el Hotel Llao Llao, la red de caminos que recorre el Parque y obras sanitarias para el pueblo. En 1939 un incendio destruyó el Hotel Llao Llao que fue reconstruido y reinaugurado en 1940. Para ver la participación del gobierno del Territorio en obras para Bariloche Cfr Pagano, Olga Hebe (2004), *Adalberto Pagano, una pasión rionegrina*, General Roca, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional del Comahue; pp. 47-48 y 57-59

Es decir que a partir de 1935 se produce un aceleramiento de la acción del Estado que define una presencia efectiva. Este proceso se da en consonancia con la necesidad de redefinir el perfil económico de la Argentina a raíz de la crisis de 1930.

El crecimiento e instalación de oficinas públicas generó un aumento del empleo público tanto para la población residente como para nuevos pobladores que vinieron a cubrir los puestos de educación, salud y seguridad, lo que permitió que gran parte de los pobladores del paraje rural de Mallín Ahogado abastecieran con sus excedentes de producción a los nuevos y numerosos habitantes del pueblo de El Bolsón.

Mallín Ahogado

Mallín Ahogado 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*”.

El área de Mallín Ahogado se encuentra en un valle longitudinal rodeado en toda su extensión por importantes cordones montañosos. Se halla conectado al Norte a San Carlos de Bariloche y por el Sur a Esquel (Chubut). Por el Este la zona está comunicada a través de la Cuesta del Ternero con la Línea Sur rionegrina. La ruta nacional 40 que conecta El Bolsón-Esquel se asfaltó en 1992 y el tramo hacia Bariloche en 1996.

Desde finales del siglo XIX, impulsados por una corriente pobladora que se abría camino desde el norte hacia el sur de Chile, favorecido por la orientación de los valles cordilleranos de la región y por la posibilidad de hallar tierras libres para el pastoreo, comenzaron a llegar a la región andinopatagónica los primeros colonos transandinos en buscas de tierras para el pastoreo. Chilenos y alemanes comienzan a establecerse en esta parte de la cordillera y es en esta corriente migratoria en la que se reconocen los nombres y apellidos de los primeros pobladores del paraje.

Algunos de los primeros pobladores entrevistados del paraje comentan que sus padres optaron por volver a migrar con sus pocos bienes hacia el este de la Cordillera una vez “finalizada” la “conquista del desierto”. Cuenta Próspero Inalef (abril de 1998): “...*nuestros padres vinieron desde Puyehue buscando otros horizontes porque acá se vivía mejor, había pocos hombres y se podía tener animales... yo creo que fue con la historia del descubrimiento, no, del desierto, de la conquista del desierto, la gente se ha borrado para Chile y estaban pensando que tenían que volver cuando pase la historia.*”⁸

Hacia las primeras décadas del siglo XX, se inicia un movimiento que reúne una tipología diversa y que se caracteriza por ser más sistemático. La inmensa mayoría son expulsados, de una u otra forma, del sistema de su lugar de origen, chilenos, españoles e italianos, y finalmente, una minoría de argentinos enviados por el gobierno en algunos casos, para cubrir vacantes oficiales. (Méndez, Blanco, 2003: 22).

Este movimiento poblacional norte-sur, se consolida a partir de la década del treinta por dos causas: el cierre de las fronteras y la atracción que ejerce Bariloche como centro regional económico en expansión hecho que obliga a replantear los circuitos económicos vigentes hasta el momento (Méndez, L., 2005:1) y provoca un salto cuantitativo y cualitativo en la evolución socio-económica de El Bolsón y su comarca. (Méndez, J. M., Blanco, D., 2003:60).

El eje de la economía local se centró, en los primeros años del siglo XX, en el autoabastecimiento y la venta de algunos excedentes de ganado, cereales y frutos. El cereal es molido en los molinos de la comarca.

La producción excedente se destinaba hacia la comercialización, tanto con el área inmediata de Mallín como con otras regiones de la meseta rionegrina, (Cushamen, Ñorquin-co, Jacobacci),

⁸ “Breve reseña histórica de la Pampa de Mallín Ahogado”, Revista Conociendo Nuestra Gente N° 3, Mallín Ahogado, 2001.

delineando un circuito comercial que tiene a Mallín como un área que exporta sus excedentes de trigo, verduras, frutas y madera tanto hacia El Bolsón como a la región de la meseta, recibiendo como contrapartida harina, sal, y ganado, básicamente.

Hacia 1920, el paraje consolida un perfil productivo comercial que le permite el autoabastecimiento y el intercambio económico con las zonas aledañas. Decrece la industria harinera en El Bolsón -por la dificultad de abastecer al mercado local y por la fuerte competencia de las harinas traídas de Buenos Aires cuya llegada es favorecida por el ferrocarril- pero la actividad ganadera se mantiene constante. Sin embargo, la gente del paraje sigue cultivando cereales para el autoconsumo, volcándose con mayor intensidad a la producción hortícola y al aserrío de maderas para la comercialización y el abastecimiento de El Bolsón y Bariloche, fundamentalmente.

La mayoría de las tierras fueron (y lo siguen siendo) fiscales. Algunos pobladores adquirieron derechos de ocupación a través de la compra de mejoras, y otros, directamente, ocuparon tierras que encontraron disponibles.

La escuela pública en una sociedad de frontera. La creación de las escuelas N° 103 y 118.

Hacia 1930 se decide revalorizar el papel de las escuelas de frontera multiplicando aún más su número y su papel en lugares fronterizos ya que no se estaban consiguiendo los resultados esperados y planificados en aquella reunión de Inspectores llevada a cabo en 1908/09.

Se resignifica a la “escuela de frontera” otorgándole recursos nuevos acompañados de un programa innovador y estratégico con el fin de intensificar el estudio de la historia, geografía e instrucción moral y cívica con el fin de educar en los conocimientos básicos del sentimiento nacional.

El mismo Honorable Consejo de Educación precisa estas razones en su resolución del 6 de julio de 1931 que establece: “*la inclusión en el presupuesto de una partida para pagos de sobresueldos, es evidente que se ha hecho con la mente de “atraer” y retener en la frontera internacional a normalistas argentinos, para acentuar más la calidad de la enseñanza y su carácter nacionalista, siendo un fin de orden político más que individual.*”⁹

Respondiendo este programa de recategorización de las escuelas públicas de frontera y debido al crecimiento sostenido de la comarca andina del paralelo 42, de El Bolsón como centro urbano en expansión y de su zona de influencia rural inmediata, Mallín Ahogado, se crean en la década del ‘30 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 1930; a ocho kilómetros, en lo que es denominada entre los pobladores del paraje “la Pampa de Mallín” (por la gran deforestación 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, sobre la actual ruta 40 norte. La creación de estas tres escuelas, las tres denominadas de “frontera” por su ubicación cercana a la frontera chilena (15 km)¹⁰, es llamativa y 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. Comenta un maestro:

“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

⁹ Así hace referencia la resolución del Consejo, Exp. 11.540/p/934, Buenos Aires, 1934.

¹⁰ 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.

“necesidad, es por eso que la escuela precedió a otras instituciones en parajes donde había necesidad de crear escuelas”¹¹

Creación de las escuelas

La exacta fundación de la escuela 103 es incierta ya que la primera nota del primer Libro Copiador que existe en la escuela está dirigida por la directora Evangelina Collado de Urrutia al Visitador a cargo de la Inspección 6º, Don Justo R. Escudero el día 10 de abril de 1.930 y dice: “Tengo el agrado de dirigirme al Sr Visitador, comunicándole que en el día de la fecha salgo a hacerme cargo de la Escuela N° 103 de Mallín Ahogado...” El 16 de abril comunica que en ese día se iniciaron las clases.

El 29 solicita material escolar. El 1º de Mayo indica que no puede dar cumplimiento a una circular (sobre inventario), por cuanto: “en este establecimiento no existe ningún dato pertinente al año pasado ni han llegado aún muebles ni artículos para dotación fija de la escuela”

De esto se infiere que el ciclo 1929/1930 se inició el 16 de abril de 1930 poco antes de terminarse el período y todo indica que anteriormente a esta fecha no se dictaron clases.

La escuela 118 fue creada por Resolución de la Superioridad en sesión, tres años después, el 26 de octubre de 1933, por expediente 14.130-R-933, e inaugurada el 25 de noviembre del mismo año, fecha en la 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.

La escuela 103, da cuenta de una matrícula inicial de 85 inscriptos. La escuela 118, de 15 alumnos.

Un problema con el que se encontraron los directores de ambos establecimientos fue que los padres no contaban con las partidas de nacimiento correspondiente “*a los efectos de obtener los datos necesarios para el Libro de Comprobación de edad perteneciente al archivo de esta escuela. La mayoría de los padres me expusieron que como la población de El Bolsón careció hasta hace tres años de Juzgado de Paz, sus hijos se hallaban asentados en el Registro Civil de Ñorquincó o Bariloche y de varios niños la partida se hallaba en Chile por ser naturales de aquel país. Además alegaban inconvenientes para conseguirlos, dada la distancia de estos lugares.*

Otros padres de familia me comunicaron un caso extraño: tienen hijos de diez, ocho, siete y doce años que aún no han sido inscriptos ni asentados en ningún Juzgado de Paz” Continúa planteando sus inquietudes: “*Como verá el Sr Inspector no sé que actitud adoptar, si borrarlos del registro o permitir que permanezcan en él. Carecer de partida de nacimiento por negligencia de los padres, es un delito y en esta circunstancia recurro al Sr Inspector para que me instruya a la brevedad posible sobre lo que debo hacer. No obstante les comuniqué a esos padres la necesidad urgente de apersonarse al Juzgado de Paz para la denuncia correspondiente, pero por temor a la multa no quieren concurrir*”¹²

Este informe es corroborado por una de las primeras alumnas de la escuela 118 al contar que: “*...todos ya éramos grandes, yo fui una de las primeras alumnas, tenía doce años, empezamos junto con mi hermano, y todos grandes, mire, todos grandes, las chicas Muñoces tenían 15 años, y ninguno sabía ni leer ni escribir.*”¹³

En cuanto a la procedencia de las familias no hay más que mirar los registros de asistencia:

En la escuela 103, de 33 padres que manifiestan su origen 31 son chilenos, 1 argentino y 1 suizo. En la escuela 118, todos los apellidos manifiestan su origen chileno (Quisle, Muñoz, Inalef, López, Sepúlveda, Millananco) y la mayoría de las familias que habitaban el paraje eran chilenos o hijos de chilenos.

Esto es lo que hace decir al Inspector González que “*el problema de la argentinidad en esta escuela cordillerana es un asunto serio...Felizmente en esta escuela se cultiva de veras el*

¹¹ Entrevista realizada al señor Don Félix Merino, maestro de la escuela N° 118 entre los años 1959-1962 e intendente de El Bolsón en 1989, junio del 2005.

¹² Este fragmento corresponde a una sección del libro histórico de la escuela escrito por la señora directora Evangelina Collado en 1930.

¹³ Doña Carlina Quisle, op. cit.

nacionalismo, respetando como es natural todas las nacionalidades. Los niños quieren bien la escuela argentina y sus sagrados símbolos”.¹⁴

Decía al respecto el inspector Ranulfo Escudero en su inspección de 1935: “*Encontré 33 niños inscriptos y 23 presentes. Todos chilenos* (el resaltado es nuestro), *analfabetos al primer día de clase...*”¹⁵

Pero el problema no es sólo la nacionalidad, directa o indirectamente se manifiesta la idea de que el estado de abandono y pobreza en que viven muchos de los alumnos tiene mucho que ver con su condición de ser chilenos.

Continúa diciendo el Inspector Escudero: “*...al mismo tiempo es necesario tener en cuenta a la escuela para proveerla de ropa, calzado y alimentos. Es muy pobre y foráneo el vecindario y en ese ambiente se crían niños enfermos y con hábitos viciosos. No es posible favorecer esas inclinaciones...*”¹⁶

Para terminar afirmando que “*... la población en su casi totalidad chilena... indolentes y apáticos, que dada su crasa ignorancia y estado un tanto primitivo en que viven y actúan no se dan cuenta de la misión de la escuela y por cierto no cooperan en la medida que fuera de desear para la mejor marcha de los establecimientos escolares*” {..} “*...pese a las insistentes gestiones nada se ha conseguido pero hay que convenir que el obstáculo es insalvable y debe darse el verdadero significado que esta palabra tiene en boca de un maestro, la miseria de esta zona de influencia es impresionante y así lo demuestran niños mal alimentados, enfermizos y raquílicos, viven en chozas insalubres y en la promiscuidad más desagradable*”. “*...lo ideal sería poder tener al alumno pupilo o semi-pupilo y así abstrandolo del ambiente malsano en que vive, se haría obra más efectiva y duradera sobre esos cerebros tardíos y a los que en las reducidas horas de labor actuales no se puede llegar con toda eficacia*”.¹⁷

En el ítem “Acción nacionalista”, una docente informa que “*siendo la ubicación de la escuela que dirijo de frontera y habiendo en estos lugares un 90% chilenos se ha trabajado enormemente para que la acción nacionalista diese resultados óptimos -- por lo que he dado en el curso escolar conferencias- se conmemoraron con un sencillo acto reuniendo al vecindario las fechas más destacadas: 12 de octubre, 2 de noviembre por los muertos por la patria, el cincuentenario de la muerte de Sarmiento, el 25 de mayo en que se conmemoró con entusiasmo el día de nuestra libertad confundiéndose en un solo grito Viva a la Patria demostrando toda la población de la localidad en que actúa esta escuela amor, respeto y cariño al suelo en que vive*”.

La cuestión también sale a la luz cuando hay controversias. Ante una denuncia que realizan algunos padres, hace su descargo la misma docente: “*en mi calidad de encargada del Registro Civil tengo que saber cosas muy tristes de moral que son mucho peor que enseñarles un tango, (“El pañuelito blanco”) pues creo Sr Inspector que si en vez de enseñarles algo nuestro les hubiese enseñado unas cuecas chilenas le aseguro que soy el modelo de directora*”. “*...Debe tener en cuenta que todos los firmantes son chilenos y la mayoría con antecedentes policiales... muchos de ellos no conocen la escarapela argentina y no conocerían la bandera si no la vieran en el mástil de la escuela... sólo 13 padres son los firmantes y las familias más indeseables ...Los buenos y malos maestros se ven en el trabajo efectuado en la escuela y no como lo consideran los firmantes que son buenos aquellos que los acompañan en sus fiestas poco aptas para un educacionista*”¹⁸.

La cuestión edilicia

¹⁴ Libro Histórico de la Escuela 103

¹⁵ Escudero, Ranulfo, op.cit. , 2 de abril de 1935, foja 6.

¹⁶ Escudero, Ranulfo, op.cit., idem.

¹⁷ Escudero, Ranulfo, op.cit., idem.

¹⁸ Datos extraídos del trabajo realizado por la docente Mirta Gariglio “Historia de la Escuela 103”, El Bolsón, 2003. Es importante que la referencia que hace la docente Clara Granollers es del año 1937, más de 50 años de acción nacionalizadora y civilizadora estatal y todavía se levantaban voces docentes de lo “infructuoso de la tarea”.

Las dos escuelas son solicitadas por los vecinos que se organizaron para aportar lo necesario para que comiencen a funcionar y se hacen cargo de las mejoras de los locales escolares (ampliación, aberturas, piso, etc.)¹⁹

*“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. Considerélo 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, 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...”*²⁰

Las escuelas se gestaron por la necesidad que tenían los padres de educar a sus hijos, por la lejanía con respecto a otros centros educacionales y por iniciativa estatal ante la situación de frontera poblada por muchos chilenos que causaba preocupación a las autoridades aunque éstas no mostraban la misma preocupación para que los niños y los maestros estuvieran cómodos con las mínimas necesidades satisfechas.

Un dato destacable es que estas escuelas, a diferencia de la mayoría, nunca cambiaron de número.

La escuela 103 comienza a funcionar con un salón de 11x 5 dividido por un tabique en un aula de 7x5 y un saloncito donde habita el maestro de 4 x 5. A 30 metros de la Escuela había otra dependencia que con una buena refacción podría utilizarse como taller, comentaba la directora Evangelina e informaba que debiera constar de dos aulas, una pieza y cocina y taller de carpintería. Alrededor había un terreno cercado de 48x 50.

El edificio de ambas escuelas fue donado por el Señor Gallardo, “...y no las tierras- dice Juana Velázquez- porque las tierras eran fiscales. Mi padre, que era Alejandro Velázquez, junto a Fabriciano Gallardo y otros padres hicieron la escuela y los muebles”. Berta Alvarez también sabe que ellos hicieron aquel primer edificio y “no el Consejo como decían”.²¹

El Inspector González habilitó el Libro de visitas de la escuela 103 en febrero de 1.932 y en su informe aparece una cocina de 6x4x4 para la familia de la Sra Directora, que probablemente sea aquella dependencia en desuso. Continúa: “Estas dependencias han sido construidas con maderas, tingladas, solamente, sin piso, cielo-raso, ni forro de madera. Un amplio patio, un W.C. y un pozo que surte de buena agua”.

Durante todo el periodo 1930/1931 no llega mobiliario, aunque sí una factura de muebles que enviaron desde Viedma en 1.928, pero parece ser que se perdieron en el viaje o “erróneamente se envió a Chubut, por coincidencia de número de las escuelas”.

Recién en 1.934, el director comunica que: “...en el día de la fecha he habilitado un nuevo salón de clase de las siguientes dimensiones: largo 6 m, ancho 5 m y 3m de alto que ha sido construido en mayor proporción por donación de madera efectuada por el Sr Gobernador del Territorio Sr Adalberto Pagano y en segundo término por el que suscribe y en mínimo...por la ayuda de...esta zona debiendo dejar constancia de la efectuada por Don Fabriciano Gallardo primitivo donante del edificio y Don Miguel Andén.”. Comenta además que desde ahora podrán trabajar en un solo turno.

¹⁹ “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 hacen constar las partidas de dinero que llegaban del Honorable Consejo de Educación, aunque dichas partidas eran aprobadas pero tardaban en liquidarse.

²⁰ Merino, Félix. Op. Cit.

²¹ Primeras alumnas de la Escuela 103, actuales vecinas del paraje, entrevistas realizadas en septiembre-octubre del 2000.

En diciembre de ese año pasa otra vez el Inspector González y dice que: “...la nueva aula con piso de madera, cielorraso del mismo material y paredes forradas con tablones de ciprés, dan muy buen aspecto al mismo tiempo que las aberturas impresionan bien por su disposición (puertas y ventanas)”.

En el informe anual de 34-35, recién se apunta la llegado la primera partida de muebles para esa escuela “...una biblioteca armario, una mesa escritorio, 4 perchas y 2 sillas”. Mientras que los niños “seguían utilizando simples bancos y mesas rústicas que no llenan por cierto las necesidad siempre en aumento de la escuela...”.

Todavía en 1937 se registran quejas en los informes de los directores sobre el edificio escolar, recién hacia 1940 se deja constancia de una mejoría en los edificios pero con gran aporte de los propios directivos de los establecimientos, así lo consta la directora Clara Granollers cuando anota en su informe anual del periodo 38-39 que “*El edificio escolar hoy se encuentra en buenas condiciones habiendo (invertido) la suscripta en el mismo sumas de dinero que en oportunidad elevé a conocimiento de la superioridad con el fin de que sean reconocidos los trabajos efectuados. Pues como podrá ver el Sr Inspector al hacerme cargo de la misma las condiciones en que se encontraba no podía ser habitada por falta de comodidad y por ende efectué las reparaciones que ha continuación detallo: arreglo completo de un aula que hoy es habilitada para 1º grado Inferior pues no era más que el esqueleto de una habitación, el arreglo de dicha aula fue embarrarla, es decir, un revoque económico hecho con caña y una mezcla de tierra, arena y cal (pared francesa) , dos ventanas y 1 puerta, el piso y cielo raso de madera. La construcción de una pieza para ser destinada a dormitorio. Cambio del techo de la cocina, puertas y ventanas.*

Un año después Clara seguía pidiendo que le devolvieran el dinero y explicando que los arreglos los hizo ella al no recibir respuesta de las autoridades “... y al hacerme la vida casi menos que imposible y la dificultad que encontraba para trabajar...” Todavía en el año 43 aún no le habían devuelto a la directora los gastos efectuados en el mejoramiento del edificio.

Finalmente en octubre de ese año, 13 años después de creada las escuelas, llega una partida de bancos y mesas para los chicos de las dos escuelas.

Las instalaciones eran hechas sobre todo en pared francesa, se deterioraban rápidamente por la acción del tiempo: lluvia, sol y viento y por el trabajo de destrucción de las ratas, socavándolas y llenándolas de agujeros. Los padres y los maestros levantaron el primitivo edificio y se hicieron cargo de las sucesivas ampliaciones y refacciones, de construir muebles rústicos, de defender el espacio, de alambrarlo y de mejorar los caminos. Invirtieron dinero propio y si lo recuperaron fue después de años de reclamos.

Sobre directores, matrícula y programas

La asistencia era muy irregular, es constante el reclamo de los directores respecto a la inasistencia de los alumnos, hay testimonios de varios directores que solicitan la colaboración de la policía; primero piden al Juez de paz, el Señor. Fernández que cobrara multas a algún padre en particular, 5 pesos por chico, multa establecida por el art. 8 de la Ley de Educación. Luego, piden instrucciones al Inspector sobre qué medidas tomar frente a la inasistencia de los alumnos: “... con fecha 7 inicié las clases en la escuela no concurriendo más que un solo niño. Hasta el día 10 fue lo mismo: entonces me dirigí al Oficial encargado de la comisaría de El Bolsón (Miguel Pérez León) solicitando la cooperación necesaria para hacer concurrir a los niños. Me fue facilitado un agente de policía, el que recorrió todo el paraje avisando a los padres de familia. Al día siguiente éstos se acercaron a mí, alegando una carencia de ropa tal, que les era imposible enviar sus hijos a clases. Ahora cábeme manifestar al Sr Inspector que cuanto dicen en su favor es cierto, puesto que a muchos no sólo vestuario les falta sino que hasta los mismos alimentos. Los padres de los alumnos han prometido enviar a sus hijos unos a principios de octubre y otros a mediados del mismo mes. En la fecha concurren sólo 12 niños- Como verá el Sr Inspector en esta forma la enseñanza no puede ser uniforme, los programas no pueden ser desarrollados como debiera, máxime cuando en los primeros

*días de marzo se retira la mayoría de los niños para dar comienzo a las cosechas y entonces el período escolar se reduce a cinco meses y medio.*²²

En todo momento surge de los informes de los directores y de los inspectores que es muy difícil sostener la matrícula debido a distintas causas: mal estado del tiempo, mortandad de animales caballares que impide a los que viven lejos asistir a la escuela, epidemias como la difteria, la tos convulsa y el coqueluche, mal estado de las huellas y sobre todo pobreza hasta un grado indescriptible. Esto hace que algunos directores opten por ofrecer el servicio de la copa de leche costeada por ellos mismos en vista de la necesidad urgente que detectan en el alumnado, efectuando además la solicitud de ropa a la Confederación Nacional de Beneficencia y al Subjefe de la Policía de Capital Federal, Francisco Danieri.

Pero la fundamental causa de inasistencia se debía a que los alumnos tenían que colaborar en las labores de campo que realizaban las familias: faenamiento de animales, siembra y recolección de los productos de la huerta pero fundamentalmente era esencial la ayuda que prestaban en las cosechas de cereales. Se desprende de los distintos informes de directores e inspectores así como de las distintas entrevistas que los niños ayudaban a sus padres en esos menesteres por cuanto la tarea era lenta y pesada debido a la rusticidad de los procedimientos empleados, a la falta de peones debido a que no podrían pagarlos y sobre todo por la inestabilidad del tiempo de modo que si no trataban de hacerlo lo más rápido posible con ayuda de su grupo familiar, corrían el riesgo de que las lluvias malogren la cosecha que era la base de la alimentación anual.

Si se relaciona la precariedad e insuficiencia de las instalaciones con la cantidad de chicos, es increíble pensar cómo se desarrollarían las clases. Si a esto se le suma la escasez de docentes y la irregularidad en la asistencia de los niños, más allá de la capacidad de los mismos, se puede comprender la preocupación de las autoridades respecto a la calidad y eficacia de la educación impartida en estas escuelas fronterizas. Refiriéndose al tema se encuentran comentarios de directores que afirman que “hay alumnos que están hace cuatro años y su preparación es para primero inferior”²³ y por qué el tercer grado (cuarto de hoy) no apareció formalmente como grado específico durante mucho tiempo.

Los directores, como representantes del Estado nacional, muchas veces estaban abandonados en la lejanía pero a la vez estaban muy vigilados, hecho que se visualiza por innumerables informes y respuestas a distintas demandas que envían desde el paraje a la capital y a través de las indicaciones que dejaban los visitadores e inspectores cuando pasaban. En los años abarcados en este trabajo se cuentan más de 13 visitas y 5 personas distintas (hasta el Gobernador Pagano se daba una vueltita de vez en cuando). Debían enviar todos los meses una planilla de asistencia a la policía, rutina que cumplían metódicamente, encontrándose una sola resistencia por parte del director de la escuela 103, Julio Bracamonte (1932/36) que escribe en una nota su decisión de reservarse el derecho de “*dar informes en lo que atañe a su funcionamiento interno...*”.²⁴

Es recurrente en los libros de Inspección consultados 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 los docentes cumplían con su tarea de *argentinización* en la sociedad local, 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”²⁵ 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 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*

²² - Evangelina Collado de Urrutia, libro histórico escuela N° 103, 1931.

²³ Gariglio, Perla, op. cit.

²⁴ Libro copiador Escuela N° 103, año y pág. s/d .

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

zona de frontera, para ello debería tomar copia de las instrucciones dejadas escritas en la Escuela N° 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).²⁶

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 sí, una mayor intensidad sobre la redacción de los trabajos escritos y una mayor exigencia en el lenguaje hablado. — La lectura detenida de la circular N° 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.”²⁷

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

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

“Castellano - *Es sabido que el conocimiento perfecto de la lengua que se habla en un pueblo puede ser de por sí un medio de hacer que éste sea amado y de vincular entre sí 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.*

“Ciencias naturales e higiene - *En ciencias naturales ilustraremos de preferencia las lecciones con ejemplos de la fauna, la flora y la gea argentinas; haremos resaltar bien cuán rico es nuestro país”. 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.”²⁸*

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 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 tendrá oportunidad de ver con más detalle la obra que cumple el Señor Franchi. Mientras tanto debe proseguir tesoneramente la tarea encomendada.*²⁹

²⁶ Ranulfo, escudero, op.cit, foja 7.

²⁷ Jiménez Medina, J. Inspector de Zona. Op.cit., 11 de noviembre de 1941.

²⁸ Monitor, 30 de junio de 1908, pag. 341-351

²⁹ Ortiz, Nicolás. Inspector de Zona. Libro de Inspección de la escuela N° 118, 10 de diciembre de 1939, foja 17-18

“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, desengañoso 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 (...).”³⁰

“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.”³¹

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, y el modelo 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 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).³² 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.”³³

Muchos de los entrevistados comentan que en la escuela había animales y se sembraba, que el maestro enseñaba a cosechar avena y también a hacer queso; y que además, traían animales de *El Manso*.

El visitador González escribe en esa época sobre “...el amplio terreno destinado para prácticas agrícolas, en donde el alumnado se ha ejercitado suficientemente. Así lo prueban las plantaciones, verduras y cereales que se cultivan por ellos mismos...”.

Esto se condice con la reprogramación planteada para estas escuelas en la disposición del 6 de julio de 1931 en la que se requería que en las escuelas de frontera se revalorizara el estudio de materias que tuvieran que ver con saberes prácticos y labores de taller y labranza, “siempre que las escuelas de frontera y en lo porvenir lo requiriese, serán provistas de un taller de trabajos manuales adecuado a las exigencias de productos regionales, inclusive el maestro especial respectivo”.³⁴

Disposiciones defendidas vehementemente por los Inspectores Generales de los Territorios, los visitadores de las escuelas y los maestros, pero poco acompañada por las políticas educativas nacionales que, en este contexto, priorizaban la *enseñanza patriótica* para la *argentinización* de las fronteras propio del clima cultural de la época, por encima de la vinculación escuela-trabajo. Aunque, en las escuelas rurales de frontera en contexto de ruralidad analizadas, encontramos que el trabajo de los alumnos en las huertas escolares, en la cría de animales y el procesamiento de sus derivados fue una enseñanza propiciada por directores y maestros, y estimulada, a su vez, por los visitadores. Es que

³⁰ Discurso de Pico en ocasión de su toma de posesión de la presidencia del Consejo, Monitor, noviembre de 1932.

³¹ Entrevista a Doña Pepa Azcona, op.cit..

³² Baeza, Brígida. Op.cit. pág. 14.

³³ Doña Carlina Quile, op. cit.

³⁴ “La instrucción primaria en los Territorios. Cincuentenario de la Ley 1420. Consejo Nacional de Educación. 1934, p155.

los espacios alejados, real y simbólicamente, de los centros de poder, habilitaban ciertas libertades y posibilidades para la diferencia y la diversidad en las prácticas y los discursos.

Conclusiones

En la década del '30 se construye una concepción cultural y política que signaba a los territorios de la región del noroeste rionegrino como ámbitos “periféricos” de la nación, lo que impulsó la exacerbación de 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 idea de “argentinizar” las fronteras por parte del Estado Nacional intervencionista de la época implicó la irrupción en el espacio regional de élites nacionales interesadas en “nacionalizar” y crear soberanía, gestionando y financiando la realización de obras públicas. Frente al ímpetu arrollador de crecimiento producido en Bariloche a partir de la creación de la Dirección de Parques Nacionales en 1934, el gobernador rionegrino Adalberto Pagano intentó hacer lo mismo con el Bolsón: las políticas implementadas implicaron para la su comarca una serie de cambios económicos y sociales, cualitativamente y cuantitativamente significativos, que lo reposicionan de una región claramente aislada a una periférica más integrada al sistema nacional.

En este contexto, la escuela fue el ámbito clave de “argentinidad” y el sistema educativo nacional buscó afianzarse en la región a través de la aparición de las escuelas denominadas de frontera. Declaraba Raúl Díaz que *“si esos hijos de chilenos y europeos, por nacer en suelo argentino, son hijos del país, será necesario que lo sean de verdad desde la más tierna infancia, incorporándoles á la civilización, misión capital que, sin duda, está reservada á la escuela argentina como encargada no solamente de instruir y educar, sino también de hacer sentir las influencias del espíritu nacional en el alma del niño y conocer y respetar sus leyes”*.³⁵ Programas escolares, conmemoraciones patrióticas y rituales fueron puestos al servicio de formar argentinos.

Sin embargo, pese a fines tan explícitos, la tarea de educar desde la esfera del Estado y la instalación de escuelas en los territorios nacionales estuvo tan plagada de inconvenientes, tan escasa de presupuesto, tan relegada y descuidada, que podría plantearse hasta qué punto estos deseos oficiales, arraigados en la prensa y en el imaginario de la época, se transformaron en acciones concretas y generaron en el corto plazo el impacto esperado.

Como lo evidencian los libros escolares analizados, las distancias, la falta de edificios, equipamiento y docentes, la burocracia estatal y un presupuesto exiguo para lo educativo interpelaron al discurso que declamaba priorizar la educación para consolidar la nación. La miseria de una gran parte de la población -en especial en los ámbitos rurales- impidió que niños en edad escolar asistieran con regularidad y/o permanecieran en las instituciones educativas formales. El discurso integrador también resultó falaz para los sectores subalternos, siendo mapuches y chilenos, permanentemente hostigados desde la escuela modélica y normalizadora.

Se pretende abrir con este trabajo una interesante perspectiva de investigación que comparta los pensamientos de actores públicos e intelectuales, representantes de la esfera estatal y política, con otros miembros de la comunidad educativa: padres, vecinos y alumnos, cuyos recuerdos complejizan y reflejan con mayor nitidez los problemas reales de las escuelas públicas. Los habitantes de la Norpatagonia aceptaron e intentaron adaptarse a la educación formal pero no como dóciles presas de la lógica estatal, sino como sujetos críticos que organizaron diferentes formas de reclamo y resistencia.

La documentación consultada y los testimonios recogidos dan cuenta de que no había en la región fronteriza de la Norpatagonia una educación libre, gratuita, laica y obligatoria de calidad, por lo que el impacto de la acción educadora debe ser redefinido en cuanto a su éxito como institución de control social en el corto plazo en el que al afán homogeneizador se le antepuso otras lógicas que perduraron en el tiempo.

Si bien es un trabajo en construcción, busca aportar a la reconstrucción del proceso de creación y consolidación del sistema educativo público en las sociedades de frontera del noroeste rionegrino, permitiendo evidenciar las particularidades regionales, para a la vez, poner en evidencia la incidencia

³⁵ La educación en los territorios y colonias federales. 20 años de inspección 1890-1910. Raúl B. Díaz. Tomo III. Bs. As., Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1910.

que las decisiones políticas centrales tienen en el espacio regional en la construcción de huellas de identidad.

Fuentes

- **Raúl B. Díaz.** “La educación en los territorios y colonias federales. 20 años de inspección 1890-1910”. Tomo III. Bs. As., Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1910.
 - “La Instrucción Primaria en los territorios. Cincuentenario de la Ley 1420”
 - Libro Histórico de la escuela N° 103 y N° 118.
 - Libro de Inspección de la escuela N° 118 y 103.
 - Libro Copiador de escuela N° 103 y 118.
- **Gariglio, Mirta**, “Historia de la escuela N° 103”, El Bolsón, 2003.
- Entrevistas orales a docentes y directivos de la escuela N° 118 de Mallín Ahogado y vecinos del paraje y de la ciudad de El Bolsón
 - El Monitor de la Educación Común, publicación del Consejo Nacional de Educación, Bs. As., 30 de junio de 1908, pag. 341-351
 - El Monitor de Educación común, Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1930, Pág. 132.

Bibliografía

- Baeza, Brígida.**(2002) “Las prácticas sociales de conmemoración en el Departamento Tehuelches. Los actos cívicos en la época Territoriana”, pág.14. Artículo presentado en las V Jornadas de Historia Regional, U.N.P.A. 1 y 2 de Noviembre de 2002, Río Gallegos, Santa Cruz.
- 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.**(2.005) *Historia de la Patagonia*. Bs. As., Sudamericana.
- 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.
- 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, P** (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Editorial S. XXI,
- Briones, Claudia.** "Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo", en Revista de Ciencias Sociales, s.d.
- Campi, D.** (2001)"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.
- 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.** (2005.)*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.
- Consejo Nacional de Educación** “La Instrucción primaria en los territorios. Cincuentenario de la Ley 1420”, 1934.
- Escolar, Diego** (2.000) “.Identidades emergentes en la frontera argentina-chilena. Subjetividad y crisis de soberanía en la población andina de la Provincia de San Juan.” En Grimson, A (comp) *Fronteras, Naciones e identidades*. Bs.As, Ciccus,

FAO. 2003. La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina. Departamento de Cooperación Técnica. Consultado en diciembre 2006. <http://www.fao.org/docrep/004/y4524s04.htm>

Fernández, Emilio "La Sociedad Rural y la nueva ruralidad", 2003; www.fagro.edu.uy

Fernández, S. y Dalla Corte, G.(comp.) (2.001) *Lugares para la Historia. Espacio, Historia Regional e Historia Local en los Estudios Contemporáneos*. Rosario, Universidad Nacional de Rosario Editora 2001.

Grammont, H. (2004). "La nueva ruralidad en América Latina". Revista Mexicana de

Grimson, Alejandro (2.000) (comp). "Introducción ¿Fronteras políticas versus fronteras culturales?" En *Fronteras, Naciones e identidades*. Bs.As, Ciccus,

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

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.

Lvovich, Daniel. (2.006) "El Nacionalismo de Derecha. Desde sus orígenes a Tacuara" Bs.As. Claves para todos, pp 11, 12, 13.

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

Mc Gee Deutsch, Sandra (2.003) *Contrarrevolución en la Argentina. 1900-1932. La liga Patriótica Argentina*. Bs. As. Universidad Nacional de Quilmes.

Méndez, L. (2005) "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.

Novella, María Marta y Finkelstein, Débora. (2001) Frontera y circuitos económicos en el área Occidental de Río Negro y Chubut. En: Bandieri Susana (compiladora) *Cruzando la cordillera... La frontera argentina Chilena como espacio social*. Neuquén, Universidad de Comahue.

Pagano, Olga Hebe (2004), Adalberto Pagano, una pasión rionegrina, General Roca, Departamento de Publicaciones de la Universidad Nacional del Comahue; pp. 47-48 y 57-59

Revel, J. Buenos Aires, *Entrepasados. Revista de Historia*, Comienzos de 1996, N° 10. Sociología. Año 66. Núm. Especial. Instituto de Investigaciones Sociales-UNA. México. Pp. 279-300. www.fagro.edu.uy

Teobaldo, M. (1993) "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. (2002) *Actores y escuelas. Una historia de la educación de Río Negro*. Bs. As., geema.

Varpñarsky, César. (1983) Pueblos del Norte de la Patagonia, 1779-1957. General Roca, Editorial de la Patagonia.