

LAS ESCUELAS DE FRONTERA: ¿CONSTRUYERON ARGENTINOS?

En la dinámica político-cultural de los espacios de frontera de la Norpatagonia andina, ¿pudieron constituirse las escuelas en dispositivos de nacionalización e integración al Estado nacional, según las expectativas fundacionales?

Liliana E. Lusetti y María C. Mecozzi

Había helado, el viento hacía difícil oír las palabras de la única maestra de la Escuela Nº 118 esa mañana. Pocos alumnos reunidos en el patio intentaban mantenerse firmes frente a la raída bandera que flameaba en el mástil. Muchos de ellos estaban descalzos, otros sólo pensaban en la copa de leche que recibirían una vez terminado el acto escolar.

La maestra no parecía sufrir las inclemencias del tiempo y con voz fuerte dijo: - «Hoy más que nunca debemos sentirnos orgullosos de ser argentinos.

Ciento veinte años atrás, la Patria demostró al mundo su capacidad de elegir su porvenir y forjar un destino de progreso».

Tomado del Libro Histórico de la Escuela Nº 118 de Mallín Ahogado, paraje rural de El Bolsón, 25 de mayo de 1930.

Este trabajo se ocupa de los procesos de argentinización que la escuela intentó desplegar en los espacios de frontera de la Norpatagonia andina en el período 1930-1945. Se trabajó específicamente con las escuelas Nº 118 y 103 de Mallín Ahogado, paraje rural de El Bolsón, para analizar la tensión que muchas veces se produjo entre la función política y cultural asignada a la escuela pública y las experiencias



Figura 1: Acto escolar Escuela Nº 103.

Fuente: Mirta Gariglio, docente Escuela Nº 103.

institucionales. Para ello se vincularon las experiencias de estas escuelas con procesos políticos más generales y se analizó 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 objetivo de interpelar la función que debían cumplir en el espacio andino norpatagónico.

Como lugar de reciente poblamiento estable, en Mallín Ahogado reside todavía hoy un núcleo importante de protagonistas (docentes, ex alumnos, pobladores rurales y urbanos), que nos permitieron rastrear en sus memorias improntas de esa particular forma de escolarización primaria en sus procesos identitarios. Aplicamos la técnica conocida como *análisis regional*, convirtiendo en fuente histórica sus recuerdos.

Hubo una vez una ley

La ley 1420 de Educación Común, promulgada en 1884, incluyó la Patagonia en su objetivo de creación de escuelas, sin hacer distinciones entre las ubicadas en lugares remotos de los territorios recientemente incorporados al Estado 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 separaban los Territorios Nacionales de la Capital. Es por ello que el 25 de mayo de 1890 abrió sus puertas la Inspección de Escuelas Primarias de los Territorios y Colonias Nacionales, bajo

Palabras claves: sociedad de frontera, escuelas de frontera, acción nacionalizadora, rituales, Estado argentino.

Liliana Ester Lusetti ⁽¹⁾

Prof. de Historia, Univ. Nac. de La Plata, Argentina.
Ctro. Reg. Univ. Bariloche, Univ. Nac. del Comahue, Argentina.
Inst. de Formación Docente, Bariloche, Argentina.
lusetti@bariloche.com.ar

María Cecilia Mecozzi ⁽¹⁾

Prof. de Historia, Univ. Nac. del Comahue, Argentina.
Esc. Intercultural Nº 150, Río Negro, Argentina.
oscaceci@elbolson.com

⁽¹⁾ Cehir-Ishir-CONICET, Argentina.

Recibido: 30/07/2009. Aceptado: 21/10/2009

Figura 2: Vista frontal y posterior Escuela N° 118, 1930.

Fuente: Felix Merino, ex docente Escuela N° 118.



la dirección del profesor Raúl B. Díaz, quien desde su nuevo cargo decidió modificar y ampliar los programas de enseñanza de las escuelas primarias 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, a las generaciones que descienden de extranjeros”.

El proyecto y los instrumentos empleados se convirtieron en verdaderos dispositivos de nacionalización que las élites políticas desplegaron a los fines de homogeneizar a la población y hacer desaparecer la sociedad de frontera, caracterizada por su heterogeneidad social y cultural en la que predominaba la población nativa y de origen chileno.

Los inspectores tuvieron como preocupación recurrente retener personal calificado, preferentemente casado, maestro normal y de nacionalidad argentina, y elaborar planes de estudios que hacían especial hincapié en la enseñanza de la Bandera, el Escudo, el Himno y las conmemoraciones de las fiestas patrias, para inculcar así contenidos políticos nacionalizadores desde la visión de los grupos hegemónicos. Al mismo tiempo, incorporaban contenidos vinculados a actividades prácticas y de huerta para los varones, así como costura y administración hogareña para las niñas, con el propósito de formar la mano de obra requerida en la economía regional.

Hacia 1930 la sociedad de frontera no había desaparecido, a pesar del esfuerzo del gobierno nacional para que así ocurriese. La dinámica económica de la región y las distancias geográficas fueron factores que contribuyeron al mantenimiento de la misma, sumados a la escasa eficacia de la acción educativa del Estado en las zonas de frontera, constantemente cuestionada por los inspectores.

A nivel nacional, como producto de la crisis económica y la restauración conservadora impuesta a partir del golpe de Estado de 1930, se inició una profunda revisión del sentido económico y cultural de las diferentes regiones del país en un clima de ideas signado por un marcado nacionalismo de derecha. Así, la cues-

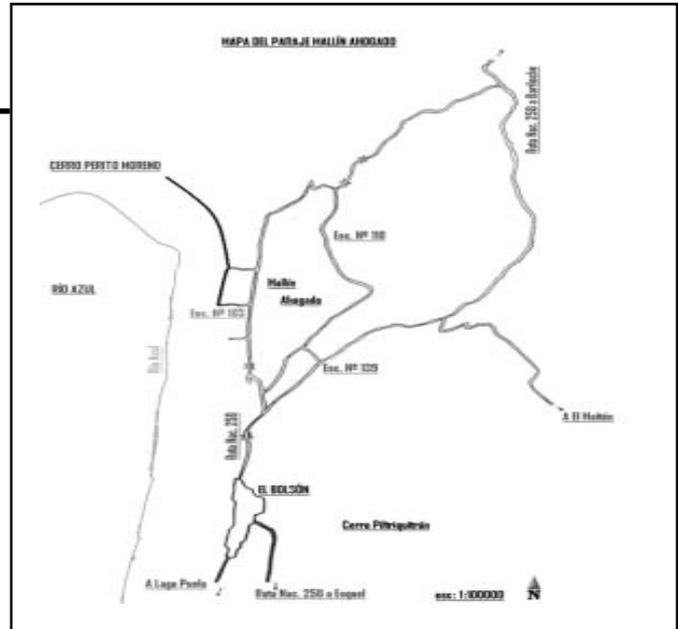
tion de la soberanía territorial y la necesidad de crear un mercado integrado fueron las estrategias adoptadas por el Estado nacional, significando una nueva actitud nacionalista que comenzó a convivir con otros proyectos e instituciones destinados a expandir de modo específico el imaginario nacional.

De este modo, se emprendió una nueva serie de medidas orientadas a difundir e imprimir patriotismo en la “alejada” Patagonia. En la construcción de una versión nacionalista de los territorios del sur se imbricaron la coyuntura internacional, los primeros proyectos de provincialización, la militarización de la zona y la redefinición del nacionalismo, que acentuó los procesos de homogenización cultural para neutralizar a quienes fueron considerados enemigos internos y externos del país.

En ese contexto se inscribió la intención del Consejo Nacional de Educación de fortalecer las “escuelas fronterizas”, dotándolas de edificios propios y de programas especiales, además de gestionar la instalación de Registros Civiles, Juzgados de Paz, Destacamentos de Policía y Estafetas de Correos para tornar más efectiva la acción educativa en el proceso de construcción de una “nación integrada”.

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 espacio definido dentro de la nación.

Figura 4: Ubicación de las tres escuelas de frontera en el paraje Mallín Ahogado.
Fuente: elaboración propia.



seguridad, lo que permitió que gran parte de los pobladores del paraje rural de Mallín Ahogado abasteciera 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, que forma parte de su actual ejido municipal. Se identifica a Mallín como el espacio rural circundante a El Bolsón con su propio perfil productivo y formas propias de organización del trabajo, que se conservan hasta la actualidad y que lo definen como rural ante el avance constante de la urbanización. Se halla conectado hacia el Norte con San Carlos de Bariloche y hacia el Sur con Esquel (Chubut). Hacia el Este la zona está comunicada con la Línea Sur rionegrina a través de la Cuesta del Ternero.

Desde finales del siglo XIX comenzaron a llegar a la región andino-patagónica los primeros colonos trasandinos en busca de tierras, impulsados por la posibilidad de hallar tierras libres para el pastoreo. Chilenos y alemanes se establecieron 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. Méndes y Blanco sostienen que este movimiento se consolida en la década del treinta por dos causas: el cierre de las fronteras y la atracción ejercida por Bariloche como centro regional económico en expansión, hecho que obligó a replantear los circuitos económicos vigentes hasta el momento y que provocó un salto cuantitativo y cualitativo en la evolución socioeconómica de El Bolsón y su comarca.

La producción excedente se destinaba a la comercialización, tanto con el área inmediata a Mallín como con otras regiones de la meseta rionegrina (Cushamen, Ñorquinco, Jacobacci), delineando un circuito comercial que tenía a Mallín como un área que exporta sus excedentes de trigo, verduras, frutas y madera tanto hacia El Bolsón como hacia la región de la meseta, recibiendo como contrapartida harina, sal y ganado.

Hacia 1920, el paraje consolidó un perfil productivo comercial que le permitió el autoabastecimiento y el intercambio económico con las zonas aledañas. A pesar de que la industria harinera decreció –debido a la

fuerte competencia de las harinas traídas desde Buenos Aires–, se mantuvieron constantes la actividad ganadera, el cultivo de cereales para el autoconsumo, la producción hortícola y la comercialización de maderas aserradas, fundamentalmente para el abastecimiento de El Bolsón y Bariloche.

La escuela pública en una sociedad de frontera. La creación de las escuelas Nº103 y Nº118

Hacia la década del 30 se decidió revalorizar el papel de las escuelas de frontera multiplicando su número y accionar nacionalizador en lugares fronterizos ya que los resultados obtenidos no eran los esperados y planificados por el Consejo Nacional de Educación.

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

El mismo Consejo de Educación precisó estas razones en su resolución del 6 de julio de 1931, estableciendo “la inclusión en el presupuesto de una partida para pagos de sobresueldos [...] 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”.

Respondiendo a este programa de recategorización de las escuelas públicas de frontera y debido al crecimiento sostenido de El Bolsón como centro urbano en expansión y de su zona rural inmediata, Mallín Ahogado, se crean en la década del 30 las tres escuelas que perduran hasta hoy.

LAS ESCUELAS DE FRONTERA: ¿CONSTRUYERON ARGENTINOS?

En la parte oeste del paraje, denominada Costa del Río Azul, fue creada la Escuela N° 103 en 1930; a ocho kilómetros, en la denominada Pampa de Mallín, se crea en 1933 la Escuela N° 118 "Rincón de los Sauces"; y en 1935 la Escuela N° 139, al Sur de Mallín Ahogado, sobre la actual ruta 40. La creación de estas tres escuelas, denominadas de "frontera" por su ubicación cercana a la frontera chilena (a tan sólo 15 kilómetros de ésta), demuestra, fundamentalmente, el afianzamiento del proyecto de homogeneización nacional iniciado tras el golpe de Estado del 30 y la restauración conservadora con su discurso nacionalista y militarizante.

Creación de las escuelas

La exacta fecha de fundación de la Escuela N° 103 es incierta. Sin embargo, del análisis de varias notas se infiere que el ciclo lectivo 1929-1930 se inició el 16 de abril de 1930, poco antes de terminarse el período, y que anteriormente a esta fecha no se habrían dictado clases.

La Escuela N° 118 fue creada el 26 de octubre de 1933 e inaugurada el 25 de noviembre del mismo año. En aquella fecha, 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 otro, ofrecido en esta oportunidad por el vecino Juan Muñoz.

La Escuela N° 103 da cuenta de una matrícula inicial de 85 inscriptos. La Escuela N° 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 correspondientes "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 conseguirlas, dada la distancia de estos lugares" (Libro Histórico Escuela N° 103).

En cuanto a la procedencia de las familias, no hay más que mirar los registros de asistencia: en la Escuela N° 103, de 33 padres que manifestaron su origen, 31 eran chilenos, 1 era argentino y 1 suizo. En la Escuela N° 118, todos los apellidos manifiestan su origen chileno o mapuche (Quisle, Muñoz, Inalef, 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 nacionalismo, respetando como es natural todas las nacionalidades. Los niños quieren bien la escuela argentina y sus sagrados símbolos" (Libro Histórico Escuela N° 103).

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



Figura 5:
Escuela N° 103 en 1936.
Fuente: gentileza vecinos de la escuela N° 103.

Figura 6:
A la hora de almorzar, sin muebles
pero... ¡con guardia!
Fuente: gentileza ex alumnos
 de Escuela N°103.



chozas insalubres y en la promiscuidad más desagradable. [...] lo ideal sería poder tener al alumno pupilo o semi-pupilo y así abstrayéndolo 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”.

Desde lo expresado por el inspector, el problema no era sólo la nacionalidad; directa o indirectamente, se manifiesta la idea de que el estado de abandono e indigencia en que vivían muchos de los alumnos tenía que ver con su condición de ser chilenos.

La cuestión edilicia

Las dos escuelas fueron solicitadas por los vecinos, que se organizaron para aportar lo necesario para que comenzaran a funcionar y se hicieron cargo de las mejoras de los locales escolares.

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 mostraran la misma preocupación para que los niños y los maestros estuvieran cómodos y con las necesidades mínimas satisfechas).

Recién en el informe anual de los años 1934 y 1935 se apunta la llegada de 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 la necesidad siempre en aumento de la escuela”.

En 1937 se registraban todavía en los informes quejas de los directores sobre el edificio escolar, en tanto que recién hacia 1940 se deja constancia de una mejoría en los edificios, aunque con gran aporte de los propios directivos de los establecimientos. Así lo notifica un directivo cuando, en su informe anual del período 1938-39, informa 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 a continuación detallo: arreglo completo de un aula, el arreglo consistió en embarrarla, 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.” (Libro Histórico Escuela N° 103)

Trece años después de creadas las escuelas, llega una partida de bancos y mesas para sus alumnos.

Las instalaciones, sobre todo bajo la forma conocida como “pared francesa”, se deterioraban rápidamente por la acción del clima y la destrucción provocada por las ratas, que socavaban y llenaban de agujeros paredes y techos. Padres y maestros levantaron los primeros edificios y se hicieron cargo de las sucesivas ampliaciones y refacciones; construyeron muebles rústicos, alambraron el predio y mejoraron los caminos, invirtiendo dinero propio y recuperándolo, en el mejor de los casos, después de años de reclamos.

Sobre directores, matrícula y programas

La asistencia de los alumnos era muy irregular. Fue constante el reclamo de los directores respecto a la inasistencia, llegando incluso varios de ellos a solicitar la colaboración de la policía. El primer paso era pedir al juez de paz que cobrara multas a algún padre en particular y luego pedir instrucciones al inspector sobre qué medidas tomar frente a la inasistencia de los alumnos.

En los informes de directores, de inspectores y en la prensa se proclamó, de manera frecuente, la dificultad de sostener la matrícula debido a causas diversas: mal estado del tiempo, mortandad de animales caba-



Figura 7:
Fiesta en el “patio” escolar
de la Escuela N° 103.
Fuente: gentileza ex alumnos
Escuela N° 103.

llares que impedía asistir a los que vivían lejos de la escuela, epidemias (como la difteria, la tos convulsa y el coqueluche) y, fundamentalmente, la pobreza hasta un grado indescriptible. Esto hizo que algunos directores optaran por ofrecer el servicio de la “copa de leche” costeados por ellos mismos, en vistas de la necesidad urgente que detectaron en el alumnado.

Sin embargo, la principal causa de inasistencia se debió a que los alumnos colaboraban en el sostenimiento de la economía de subsistencia de sus familias, cuyas tareas abarcaban desde el faenamiento de animales y la siembra, hasta la recolección de productos agrícolas. La rusticidad de los procedimientos empleados, sumada a la imposibilidad de contratar peones, convertía la tarea en lenta, pesada y extenuante. Los niños fueron mano de obra necesaria en el sostenimiento y reproducción de la economía familiar.

Cotejando la precariedad e insuficiencia de las instalaciones con la cantidad de chicos, cuesta pensar cómo pudieron desarrollarse las clases. Si a esto se le agrega la escasez de docentes y la irregularidad en la asistencia de los niños, se puede comprender la preocupación de las autoridades respecto a la calidad y eficacia de la educación impartida en estas escuelas fronterizas.

Los directores, como funcionarios estatales, muchas veces estuvieron abandonados en la lejanía, pero a la vez muy vigilados, hecho visualizado en innumerables informes y respuestas a distintas demandas que enviaron desde el paraje a la capital y a través de las indicaciones que dejaron los visitantes e inspectores en sus recorridos. En el período analizado en este trabajo se contabilizaron más de 13 visitas y 5 funcionarios distintos. Los directivos debieron enviar todos los meses una planilla de asistencia a la policía, rutina que realizaban metódicamente.

Directores y maestros cumplían con la tarea *argentinizadora* de la sociedad local como nexo entre el Estado y la comunidad. Su formación “normalista” y

las indicaciones que recibían de los inspectores del Consejo Nacional de Educación, que supervisaban el desarrollo de la enseñanza en los Territorios Nacionales, les permitió desarrollar esta labor. Su tarea debió incluir la transmisión de las “pedagogías cívicas” desplegando, a través de las conmemoraciones, una acción “civilizadora” y nacionalista para reforzar el patriotismo en la sociedad. Por ello, los actos escolares vinculados a fechas patrias trascendieron el espacio escolar para transformarse en una gran fiesta de la cual participaba toda la comunidad.

De este modo, 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 y del maestro como sujeto de la nación.

El aprendizaje de estos rituales escolares estuvo vinculado a la forma en que se los enseñaba, en tanto que el modelo disciplinador que tenían despertaba respeto y una valoración positiva, hasta convertirlo en un sentimiento. La particularidad del ritual se afirmó en la necesidad de la realización grupal y en la carga de significación para todo el conjunto de participantes, ya que, según el análisis de la antropóloga Baeza, “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. A su vez, es confirmatoria de la pertenencia a esa comunidad imaginaria la posibilidad de sentirse partícipe e incluido en la sociedad, de allí que la organización de los actos despertara un interés y preocupación especial”.

Doña Carlina Quisle, una de las primeras alumnas de la Escuela N° 118, que empezó primer grado a los 12 años y actualmente tiene 87, recuerda: “Si el 25 de Mayo solía estar lindo, 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.”

Disposiciones, controles, reglamentaciones y programas reglaron el control del Estado nacional sobre la educación en las sociedades de frontera de la Norpatagonia, defendidas vehementemente por los inspectores de los Territorios, los visitantes de las escuelas y los maestros, pero poco acompañadas por las políticas educativas nacionales que, en este contexto, priorizaron el discurso más que la acción concreta de estimular la eficacia y funcionamiento de las escuelas de frontera.

Consideraciones finales. Escuelas de frontera: claves de argentinización

En la década del 30 se construyó una concepción cultural y política que impulsó la aplicación de mecanismos de “argentinización” en la región periférica del noroeste rionegrino, en la urgencia por integrar estas “áreas” con el todo simbolizado de la comunidad nacional.

El afianzamiento del aparato estatal y el poder otorgado a las *elites* sobre el control de los recursos de dominación intentaron crear soberanía, gestionando y financiando la realización de obras públicas. El crecimiento arrollador producido en Bariloche a partir de la creación de la Dirección de Parques Nacionales en 1934 y los cambios económicos y sociales, cualitativa y cuantitativamente significativos, impulsados por el gobernador rionegrino Adalberto Pagano en El Bolsón, implicaron para la región de la Norpatagonia andina una transformación decisiva en la integración 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”. 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.

Las distancias, la burocracia estatal, un presupuesto exiguo y la falta de edificios, equipamiento y docentes, interpelaron el 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 permanentemen-

te hostigados desde la escuela modélica y normalizadora.

La documentación consultada y los testimonios recogidos permiten cuestionar si había en la región fronteriza de la Norpatagonia una educación libre, gratuita, laica y obligatoria de calidad. Por tal razón, deberían redefinirse las líneas de investigación que postulan el éxito que la escuela tuvo como institución de control social en el corto plazo en el que al afán homogeneizador se le antepusieron otras lógicas que perduraron en el tiempo.

Los vecinos colaboraron voluntariamente en la construcción y mantenimiento de los edificios escolares, los directores y maestros desplegaron sus acciones de enseñar transformando la sociedad, aunque con reclamos y demandas desde ambos sectores hacia un Estado que no terminaba de definir su acción educadora en estas zonas alejadas de los centros del poder. Queda por seguir indagando hasta qué punto los habitantes de la Norpatagonia aceptaron adaptarse a la educación formal y si lo hicieron como dóciles presas de la lógica estatal o como sujetos críticos que organizaron diferentes formas de reclamo y resistencia.

Desde un análisis en perspectiva, si se encuentran algunas semejanzas con la actualidad transcurridos casi cien años, no es pura coincidencia: todavía hoy, la educación pública reclama ocupar un lugar jerarquizado, digno y significativo dentro de la sociedad.

Fuentes consultadas

Libros Históricos de las Escuelas N° 103 y N° 118.

Libro de Inspección de las Escuelas N° 103 y N° 118.

Entrevista realizada a Doña Catalina Quisle, 10 de diciembre de 2005.

Lecturas sugeridas

Baeza, B. (2002). “Las prácticas sociales de conmemoración en el Departamento Tehuelches. Los actos cívicos en la época Territoriana”, *V Jornadas de Historia Regional*, U.N.P.A., Río Gallegos.

Bandieri, S. (1995). Acerca del concepto de región y la historia regional, la especificidad de la Norpatagonia. *Revista de Historia*, 5, pp. 277-293.

Blanco, D. y Méndez, J.M. (2002). Frontera, poblamiento y circulación comercial en los valles fronterizos cordilleranos del paralelo 42 (1920-1950). *Revista de Estudios Trasandinos*, 6, pp. 43-64.

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*. Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche. UNComa. C.E.H.I.R.

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*. Buenos Aires: Miño y Dávila.