

El analfabetismo en el sistema educativo del Territorio de Río Negro. Perspectivas y soluciones desde el ámbito nacional (1934-1943)

Educational systems Illiteracy in the Río Negro's National Territory. Perspectives and solutions from the national sphere (1934-1943)

ARTÍCULO

Agustín Assaneo

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina. Contacto: agustinassaneo@gmail.com

Recibido: septiembre de 2019

Aceptado: noviembre de 2019

Resumen

El sistema educativo en los Territorios Nacionales de la Patagonia estuvo caracterizado, durante la primera mitad del siglo XX, por la relación directa con el Estado nacional a través del Consejo Nacional de Educación, del cual dependía directamente. Sin embargo, la realidad de los territorios presentó condicionantes para el avance estatal en materia educativa. Durante la década de 1930 las estrategias utilizadas por el CNE fueron cambiando frente a un diagnóstico negativo sobre la persistencia del analfabetismo en los Territorios. Este artículo se propone analizar el crecimiento del sistema educativo de la Gobernación de Río Negro a través de los Censos de los años 1932, 1940 y 1948, buscando entrecruzar discursos sobre analfabetismo y las cifras provistas por los censos.

Palabras clave: Analfabetismo; Territorios Nacionales; Sistema Educativo.

Abstract

The educational system in the National Territories of Patagonia was characterized, during the first half of the 20th century, by the direct relationship with the national State through the National Council of Education, on which it directly depended. However, the reality of the territories presented conditions for state advancement in education. During the 1930s the strategies used by the CNE were changing in the face of a negative diagnosis on the persistence of illiteracy in the Territories. This article aims to analyze the growth of the education system of the Governorate of Río Negro through the Censuses of the years 1932, 1940 and 1948, seeking to cross-talk speeches on illiteracy and the figures provided by the censuses.

Keywords: Illiteracy; National Territories; Educational System.

1. Introducción

El crecimiento del sistema educativo a nivel nacional estuvo signado por diferentes factores que determinaron características comunes para todo el país, pero con marcadas diferencias en las distintas jurisdicciones. Al igual que otros aspectos del avance del Estado no pueden verse unívocamente como una voluntad de penetración en el territorio de políticas emanadas desde la Nación, sino como resultados producto de negociaciones entre agencias. La ley 1.420 como fundamento legal fue una herramienta que condensó discusiones de época sobre la educación y permitió establecer un norte para la construcción y ampliación de un proto-sistema educativo como el que se establecía hasta el momento. Durante los últimos años del siglo XIX y principios del XX se desplegaron mecanismos de burocratización y territorialización de las políticas nacionales emanadas desde el Consejo Nacional de Educación (en adelante, CNE), que dieron lugar a una expansión material y simbólica de la instrucción pública como la forma hegemónica de educación.

La ley que rigió sobre la Capital Federal y los Territorios Nacionales (TN) encontró limitaciones en su implementación (Rosso, 2008), pero también cosechó una amplia aceptación por parte de la población, tal como lo había pretendido Sarmiento (Southwell, 2015), que en muchos casos demandó la instalación de escuelas donde no las había. Aún así, el consenso alcanzado respecto de la importancia de la educación parecía no ser suficiente o no conciliarse con las posibilidades financieras del Estado, quien no alcanzaba a cubrir la gran demanda de educación en todo el país. Esta situación marcó un crecimiento desigual entre la Capital Federal, las provincias y los TN. Según la opinión del CNE, en 1920 el problema de la alfabetización se encontraba resuelto en la Capital, pero aún existían grandes dificultades en las provincias y en los TN, donde el Consejo "... está realmente en su casa..." pero se debía "intensificar la acción (...) en esas regiones recientemente incorporadas a la civilización, (donde) se agregan problemas de la nacionalización a las dificultades originadas por la dispersión de la población en grandes extensiones (...) y escasez de recursos" (Ángel Gallardo, 1920, p. 106).

La crisis del '30 resultó en un cimbronazo económico y social para las poblaciones y para el Estado, donde se vio falta de recursos y estrategias para hacer frente a una situación que excedía las posibilidades de maniobra, sumado a una condición política novedosa: el primer gobierno de facto del país. En este contexto, el problema de alfabetización se puso sobre la mesa como una marca de atraso que exponía las falencias del sistema educativo, pero también del país entero, según lo marcaban los discursos de la época. Los TN fueron particularmente sensibles a esta situación y sobre ellos se desplegaron estrategias de nacionalización y soberanía efectiva que reconfiguraron el territorio y a sus habitantes.

El objetivo de este trabajo es analizar el sistema educativo en Río Negro, entre los años 1934 y 1948, a partir del significativo “analfabetismo” como articulador de las discusiones sobre educación en los TN.

La elección del periodo responde a motivos de índole nacional y regional. Para Estado nacional el año 1934 marca un quiebre en cuanto al rol que jugó para la sociedad, tomando un lugar de intervención como respuesta a la crisis del '30, tanto en lo económico como en lo político, lo que dio lugar a una presencia novedosa a través de instituciones de alcance territorial y, muy claramente en educación, a través de la asistencia social (Billorou, 2013). Instituciones como Parques Nacionales, Gendarmería y un lugar de mayor peso para el Ejército fueron clave para la actuación en las regiones consideradas de frontera, donde se veía como necesidad la efectivización de una soberanía nacional en riesgo. En este sentido, la región cordillerana de la Patagonia norte fue clave para el despliegue de esas instituciones, con un quiebre en 1934, como ser la instalación de Parques Nacionales en 1934, configurando una territorialidad marcada por un proceso de modernización excluyente que produce un reajuste del colonialismo interno (Navarro Floria, 2008). Este nuevo marco institucional dio lugar a un crecimiento material en infraestructura (Ballent y Gorelik, 2001), como fue la extensión del tren desde Carmen de Patagones hasta Bariloche, conectando mar y cordillera. Este impulso fue positivo para el sistema educativo que se vio beneficiado por una mayor conexión entre ciudades, pueblos y parajes.

La elección de 1943 responde a la realización del censo escolar publicado en 1948, que tomó los datos del relevamiento hecho cinco años antes, en una publicación exhaustiva que muestra un panorama del sistema educativo que es fructífero para analizar en la transición de las dictaduras y los gobiernos fraudulentos de los '30 hacia el periodo democrático iniciado en el '46.

Con este objetivo se utilizarán como fuentes los censos educativos correspondientes a los años 1932, 1939 y 1948, que permitirán reconstruir un panorama cuantitativo de la instrucción pública en el periodo elegido. Estas fuentes se complementarán con publicaciones periódicas: *El Monitor de la Educación Común* y *la Revista Antártida*. La primera fue la publicación oficial del CNE, mientras que la segunda era una edición de docentes patagónicos realizada en Cipoletti, de mucho vínculo con el gobierno, ya que tenía notas de funcionarios (sobre todo inspectores) y que daba voz a maestros y maestras de la Patagonia. Por último, se utilizarán fuentes editadas por funcionarios del CNE, como fueron Díaz y Cárcano, quienes abordaron desde perspectivas diferentes el analfabetismo.

El problema de la alfabetización en la década de 1930, como cuestión estructural, ha sido estudiado por Ascolani (2015) para la región pampeana, en particular Santa Fe, como una forma de caracterizar la educación rural en las provincias y establecer la vinculación con el CNE y sus preocupaciones. En este caso, el vínculo entre el CNE y las provincias

no funcionó de la misma manera que en los TN. La legislación de la 1.420 digitaba el sistema nacional, mientras que las provincias se organizaban siguiendo su propia constitución. Sin embargo, el caso de las escuelas Lainez¹ permitía a la Nación tener una llegada directa a esas jurisdicciones, configurando así un entramado institucional muy diferente.

La historia de la educación en Patagonia norte ha sido, principalmente, abordada por investigaciones que permitieron caracterizar distintas aristas de la construcción del sistema educativo, en función de su vínculo con el Estado nacional y la Iglesia (Nicoletti, 2016) y a partir de la función argentinizadora y "civilizadora" de la instrucción pública (Teobaldo y García, 2002; Teobaldo, 2011; Zaidenweg, 2016; Luseti y Mecozzi, 2018), marca de distinción que orientó las acciones de la educación durante el periodo 1884-1934. En este sentido la perspectiva regional de estas investigaciones ha permitido contraponer la historiografía nacional de carácter centralista y complejizar la idea de "penetración" estatal en la diversidad territorial.

Si bien el proceso de escolarización de los TN patagónicos no se correspondió con la realidad de las provincias, que tuvieron legislaciones y sistemas de instrucción con relativa independencia del Consejo, sí es posible advertir líneas de pensamiento comunes y discusiones a nivel nacional que tendieron a territorializarse de formas diferentes según en el contexto geográfico. Es decir, pueden advertirse elementos comunes, pero deben cuidarse las diferencias en el desarrollo del campo educativo.

Una de las características destacables del sistema educativo norpatagónico fue la participación activa de las comunidades locales en la creación de escuelas. La didáctica y la burocracia administrativa corrió exclusivamente por parte de los docentes y funcionarios del CNE. Para analizar esta diferenciación de funciones se utilizará el concepto de *ciudadanía* propuesto por Zincone (1998), quien remite a la necesidad de quebrar la separación taxativa entre Estado y Sociedad civil, para analizar las formas de concesión de ciudadanía en los modelos de relación entre estas agencias. Para el objeto elegido fueron dos los condicionantes: el gobierno de facto y la condición de los habitantes de los TN. Esta configuración de ciudadanía restringida no puede ser leída de manera lineal, si bien la década de 1930 representa un retroceso en términos de derechos políticos, este artículo se propone analizar desde la educación el acceso a derechos de los habitantes territorianos.

¹ La Ley 4874, conocida como Ley Láinez, por ser su autor el periodista y senador Manuel Láinez, fue sancionada el 17 de octubre de 1905, complementando la Ley 1420. Posibilitaba al CNE la creación de escuelas en las provincias que lo requieran, lo cual otorgaba a la Nación la posibilidad de penetrar en los sistemas educativos provinciales. Esto estableció disputas entre las escuelas provinciales y las Lainez, las cuales gozaban de mejores condiciones salariales, edilicias y programas educativos diferentes.

2. Los Territorios Nacionales y la Ley 1.420: colonialismo interno y ciudadanía restringida

Los Territorios Nacionales fueron establecidos por la Ley 1.532 en el año 1884. Fueron unidades administrativas que dependían directamente del Estado nacional y establecieron una forma de ciudadanía particular. En total fueron nueve los territorios bajo el control directo de la nación "... en espacios sometidos o por someter a la autoridad de la nación y a la de ninguno de los estados provinciales existentes" (Navarro Floria, 2004, p. 3), donde el Estado central ejerció una administración de lógica unitaria.

La Patagonia perteneció a esta forma de administración hasta 1955, cuando se efectivizó la provincialización. Las poblaciones que en ella habitaban no tenían una ciudadanía de carácter pleno, sino que participaban de una ciudadanía restringida (Ruffini, 2006), donde debían cumplir con las obligaciones de habitantes, pero veían sus derechos políticos y económicos coartados por la imposibilidad de elegir sus propios representantes. La ley de organización de los Territorios Nacionales N -N° 1.532- estipulaba que a medida que aumentara el número de habitantes podrían elegir autoridades y conformar órganos de gobierno legislativos. La mayoría de los TN cumplía en las primeras décadas del siglo XX con las condiciones requeridas, sin embargo, el poder ejecutivo, judicial y legislativo sostuvieron la exclusión hasta 1955.

En este contexto, cobró particular importancia en el proceso de nacionalización de los Territorios, la violencia perpetrada por el Estado sobre sus habitantes originarios y la posterior imposición de un modelo político, económico y social que no tuvo en cuenta la heterogénea composición poblacional, a la que se sumaron las migraciones externas e internas. Esto conllevaría la idea de que no era posible convertir en provincias los TN si antes no estaban dadas las condiciones, es decir, una presencia efectiva del Estado y una conciencia "argentinizada", que diera cuenta de la soberanía nacional. Las garantías de esta "evolución" nunca fueron claras o, al menos, las que estaban establecidas en la ley no fueron respetadas. Otros elementos tuvieron que ver con el avance desigual de la infraestructura de transporte, la educación, la justicia y la presencia de las fuerzas armadas. En este sentido, las élites locales fueron funcionales a sostener esta situación, mientras que los gobernadores eran figuras sin poder de decisión real, nombradas por el Ejecutivo nacional y ajenas a la realidad de los TN, por provenir de otros lugares.

La reconfiguración en el campo de la política producto de la ley Sáenz Peña y la ampliación de la ciudadanía a grandes sectores del país -hombres mayores de 18 años- no tuvo su correlato en los TN. Se expresa entonces, una desconfianza generalizada hacia los habitantes territorianos, que vivían una relación de "tutelaje" con la Nación, por ello es que "la incorporación política de 'los muchos' (...) generaba incertidumbre en el gobierno oligárquico ya que transformaría el escenario político nacional" (Varela, 2015, p. 86). Los

argumentos apuntaban a la falta de experiencia de amplios sectores que nunca habían ejercido el voto y “las dudas sobre sus capacidades intelectuales contribuían a aumentar los reparos con respecto” (op. cit). De esta manera, se reeditó la idea sarmientina de “educar al soberano”, donde el iluminismo pedagógico se hacía presente en el mandato a un sistema educativo en ciernes que encontraba su misión patagónica en inculcar un sentimiento de pertenencia a la nación y la eliminación del analfabetismo como forma de crear las condiciones para la ciudadanía. Es entendible, entonces, que en 1920 el presidente del CNE sintetizara: “A mi modo de ver, la obra más urgente y más trascendental de la enseñanza primaria nacional se encuentra hoy en los Territorios” (Ángel Gallardo, 1920, pp. 107-108).

La Ley 1.420² de Educación común se sancionó, al igual que la Ley 1.532 de Territorios Nacionales, en 1884, dando un marco normativo legal al sistema educativo existente en la Capital Federal y Territorios, es decir, las jurisdicciones de dependencia directa del Gobierno nacional. La 1.420 sostuvo tres principios, neutralidad religiosa (que suele asociarse a la laicidad), principalidad del Estado y la homogeneización de los contenidos. Estos principios fueron el resultado de largas disputas políticas en los años previos -volcados en el congreso pedagógico de 1882- y, por lo tanto, su aplicación no fue en los términos que proponía la ley. Sobre todo, en los Territorios Nacionales, el vínculo con la Iglesia fue fundamental para expandir el sistema educativo (Artieda, 2015). La Ley daba al CNE la atribución central, asignándole la responsabilidad sobre el sistema educativo en término de control.

El artículo 57 establecía, en sus 26 puntos, las tareas y atribuciones del Consejo, que tenía, entre otras facultades, “dirigir la instrucción”, “vigilar la enseñanza de las escuelas normales de la Capital, colonias y Territorios”, “vigilar a los inspectores”, controlar la matrícula y la asistencia en sus jurisdicciones, “autorizar la construcción de edificios para las escuelas (...) y comprar bienes raíces con dicho objeto”³. Las capacidades del CNE se circunscribían al ejercicio del control y del cumplimiento de la ley, pero no a garantizarla, tanto en el cuerpo mismo de la ley como en los hechos. Esta forma particular de ejercicio de la ciudadanía reeditaba la lógica centralista del Estado oligárquico en términos del sistema educativo. Donde el Estado “...aseguraba no sólo el estrecho control de las noveles gobernaciones, sino también la preservación de un espacio privilegiado para el ejercicio del poder político” (Ruffini, 2006, p. 80).

² La Ley 1.420, sancionada en 1884 como consecuencia de los debates del Congreso Pedagógico de 1882, es considerada la piedra fundamental en materia de política educativa ya que fue la primera legislación que apuntó a la creación de un sistema escolar primario sobre las bases de la gratuidad, la obligatoriedad y neutralidad en términos religiosos. Su principal impulsor fue Domingo F. Sarmiento, un político y escritor de larga trayectoria, que disputó intensamente contra las posiciones de los legisladores católicos por la no inclusión de la religión en las escuelas y la creación de un sistema de instrucción pública.

³ Las citas encomilladas son extractos del artículo 57 de la Ley 1.420.

La presencia efectiva del CNE fue garantizada por los inspectores escolares. Una figura que conjugaba los aspectos pedagógicos y burocráticos con el ejercicio del control en el día a día de las escuelas, a través de visitas que sucedían cada determinada cantidad de tiempo.

3. El sistema educativo en la Gobernación de Río Negro

La historia de la Patagonia tiene como clivaje histórico las campañas militares⁴ iniciadas en 1879, que tuvieron como objetivo de eliminar a las poblaciones originarias que habitaban el territorio. El resultado de este proceso, para los que sobrevivieron a la conquista, fue la diseminación e invisibilización de las poblaciones originarias (Delrio, 2005), las cuales se vieron forzadas a entablar distintas formas de negociación con las agencias religiosas y estatales para subsistir, siempre en términos de subalternidad. Tras las campañas y el reparto de la tierra, la población de la Patagonia fue reestructurada. Con un importante predominio de población chilena de crianceros, sumados a los sobrevivientes indígenas de las campañas, mayoritariamente mujeres y niños, y los inmigrantes en busca de nuevas oportunidades, los territorios patagónicos representaban un obstáculo para la conformación de la identidad nacional debido a su alto grado de heterogeneidad social.

El sistema escolar rionegrino comenzó a configurarse como tal⁵ a partir de 1880 mediante la intervención conjunta del Estado central, la autogestión vecinal y la Congregación salesiana. A partir de las campañas militares y la sanción de la 1.420 se abrieron escuelas en Viedma, General Conesa y Guardia Mitre (luego Coronel Pringles), a las que siguieron las de los pueblos a lo largo del Río Negro entre 1880 y 1899. La gran inundación del río Negro en 1899 arrasó a las poblaciones ribereñas y a las escuelas que debieron ser reconstruidas modificando el mapa escolar inicial. Hacia principios de siglo XX la educación escolarizada era concebida como una forma de progreso social y económico, así como una forma de “civilización” en términos cosmopolitas, una tendencia de nivel mundial de inspiración latinoamericana, pero con raíces europeas.

⁴Las campañas militares de ocupación de la Patagonia fueron expediciones de conquista llevadas a cabo por el Estado argentino al mando de Julio Roca entre 1879 y 1884. El resultado de este proceso derivó en un genocidio a los pueblos originarios, el reparto de sus bienes y tierras y la imposición de la cultura occidental y cristiana. La administración del Estado central a través de un conjunto de leyes laicas le quitó poder a la Iglesia católica e instrumentó a través de escuelas el sistema educativo con la Ley 1420. Su objetivo fue *argentinar* la población indígena remanente y a los inmigrantes.

⁵La idea de sistema educativo remite a un conjunto de instituciones escolares (primarias, medias, de adultos) con cierto grado de articulación, la existencia de una jerarquía y burocracia. Si bien la primera escuela patagónica es de 1821 (un modelo Lancaster en la ciudad de C. de Patagones) no es posible pensar en una configuración de sistema.

En este contexto, el campo educativo escolar se construyó a partir de la presencia de las agencias estatales y religiosas, esta última representada por la Congregación salesiana (Salesianos de Don Bosco e Hijas de María Auxiliadora). La implementación de la ley 1.420, conocida como la “Ley de Educación Común, Gratuita y Obligatoria”, tuvo características particulares en los Territorios Nacionales del sur. La distancia con el gobierno central, la dispersión de la población y la escasa infraestructura en un territorio recientemente conquistado movilizaron a los “vecinos caracterizados”, por un lado, y a los Salesianos, por el otro, para cubrir las demandas educativas (Teobaldo y García, 2002). Desde la formación escolar, la educación política para la ciudadanía con un sentido patriótico y *argentinizante* fue uno de los motivos fundantes del sistema nacional de educación elemental. Tanto los Salesianos como el Estado ordenaron su sistema educativo en función de “la constitución de diferentes sujetos políticos y sociales” (Teobaldo y García 2002, p. 27), en donde surgieron coincidencias sobre un mismo objetivo: la “ciudadanización” y la “argentinización” de la infancia en Patagonia a través de la escolarización (Nicoletti, 2016).

En términos generales, el país disputó un modelo de educación basada en modelo normalista, para el caso de las provincias centrales, la creación de escuelas normales comenzó en Paraná en 1870, con la impronta sarmientina. Este modelo hegemonizaría la formación docente, oscilando entre las ideas positivistas y espiritualistas, expandiéndose desde su lugar de origen hacia las grandes ciudades.

A nivel del sistema educativo rionegrino, el gran salto cuantitativo se produjo entrado el siglo XX, producto de cambios institucionales, económicos y demográficos. El desarrollo productivo del Alto Valle, la zona frutícola más importante de Patagonia, a partir de 1930 a través del riego y el ferrocarril, la consolidación de Viedma como capital, el crecimiento de Bariloche de la mano de Parques Nacionales y la creación de otros municipios incrementó el número de escuelas del sistema educativo. En particular, para el caso de Bariloche (Nicoletti y Méndez, 2018) no fue sólo el impacto en el número de escuelas, sino en la calidad de estas, muchas pasaron de tener precarias casas que funcionaban como local a tener edificios consolidados construidos con fondos de distintas procedencias.

La presencia salesiana tuvo un rol fundamental en la conformación del sistema educativo rionegrino. A la par, encontraron resistencias en el contexto de la polémica nacional sobre la educación estatal y religiosa y en el marco de la formación de los Estados y las leyes laicistas⁶. En Patagonia, mientras el Estado iba tras las demandas de la población, la Congregación supo captar las necesidades educativas y sociales de las poblaciones urbanas y atender la precaria situación de los indígenas sometidos y los campesinos chilenos en el ámbito rural. La polémica entre la educación estatal y católica

⁶ Para el caso se pueden mencionar la Ley de Educación Común (Ley 1.420), Ley de Matrimonio Civil (Ley 2.393) y Ley de Registro Civil (Ley 1.565)

se reflejó en el Territorio patagónico durante la aplicación de la Ley 1.420, entre los Salesianos y el cuerpo de Inspectores Nacionales (Nicoletti y Navarro Floria, 2004).

Durante los primeros años, el sistema educativo en Patagonia tuvo el objetivo de “argentinar” tanto los territorios como las poblaciones. Esto significó imponer la soberanía del Estado nacional mediante la enseñanza de las primeras letras, los símbolos patrios y la religión católica en el sistema confesional. Este último aspecto no ha sido una constante, ya que, si bien la ley 1.420 era neutral, las prácticas escolares tendieron en algunas regiones a la enseñanza religiosa. Entre los objetivos que el Estado sostuvo con la fundación de escuelas -que debe diferenciarse de la creación material de las mismas- se destacaron la formación ciudadana y nacional. Es decir, que fue central el sentido político de la inclusión a la ciudadanía argentina de aquellas poblaciones que no eran consideradas como tales.

Si bien esta discusión forma parte de una tradición historiográfica ya desarrollada, la creación, expansión y consolidación del sistema educativo patagónico tiene más para decir en cuanto a las funciones y espacios que ocupó la escuela, es decir, en cuanto al rol que jugó el sistema educativo como agente político-territorial. Sin embargo, a diferencia de las provincias y la capital, el sistema educativo en Patagonia estuvo pocas veces impulsado por la voluntad estatal -particularmente nacional- y respondió a una combinación compleja de las demandas de las comunidades, el ejército y las comunidades de inmigrantes y al accionar de la Iglesia, representada por la Congregación Salesiana.

La región cordillerana se caracterizó por los movimientos poblacionales relacionados con actividades comerciales y migratorias (Méndez, 2010), facilitado por las características geográficas de los pasos fronterizos. Incluso mucho después de las campañas militares, los movimientos de personas y bienes entre Chile y Argentina siguieron formando parte de la vida cotidiana durante la primera mitad del siglo XX. Sin ir más lejos, la zona de San Carlos de Bariloche se estructuró a partir del comercio con el país vecino. Es decir, la frontera entre naciones era un espacio sumamente permeable, que mirado de forma regional comprendieron una unidad (Bandieri, 2000). Esta vinculación se extendió hasta la década de 1930 y se caracterizó por el proceso de clausura de la frontera en clave nacionalista. En este contexto Parques Nacionales, para el caso del Nahuel Huapi, fundado en el año 1934, fue determinante para establecer nuevas condiciones institucionales, dentro de las cuales la escuela no estuvo ausente, tanto en el ámbito urbano como el rural.

Como sostiene Zaidenweg, la etapa de expansión del sistema escolar -para el caso de Patagonia norte- fue marcado por un alto nivel de improvisación producto de condiciones adversas como “...la falta de docentes, la falta de recursos financieros, el aislamiento y la indiferencia de gran parte de la población” (Zaidenweg, 2016, p. 96). Si bien la sanción de la Ley 1.420 fue clave para la expansión del sistema escolar, el camino

de su implementación encontró resistencias. Muchas de ellas fueron de índole material, debido a las limitadas capacidades financieras del Estado en los territorios más alejados de Buenos Aires, que muchas veces fue precedido por el accionar de la sociedad civil y la Congregación Salesiana (Nicoletti, 2016).

4. La alfabetización como encrucijada del atraso social

Raúl B. Díaz⁷, en su libro “Territorios Federales: Los Analfabetos”, fue el primero en tratar de entender las causas del analfabetismo y su extensión, luego de haber acumulado años de recorrer el sistema educativo territorialiano en su función de Inspector General. Para Díaz, la problemática se circunscribía a las áreas rurales mientras que en las urbanas era de solución a corto plazo y sus causas eran múltiples: la falta de docentes, la falta de escuelas, la indigencia, la indiferencia de los padres, el trabajo infantil y la dispersión de las poblaciones. Para este inspector, la solución era continuar con la creación de escuelas y hacer un especial énfasis en la educación patriótica, ya que ese vínculo afectivo con el territorio nacional sería una garantía para profundizar la alfabetización. El mandato que inaugura Díaz sobre la erradicación del analfabetismo se mantuvo inalterable durante la primera mitad del siglo XX, con sus sucesivas reediciones.

El cincuentenario de la Ley 1.420 resultó en un balance poco favorable, para quienes pudieron pensar las condiciones del país, donde los “avances” realizados estaban muy lejos de los objetivos planteados durante la etapa fundacional del Estado, en el último cuarto de siglo XIX. El progreso no se había materializado de la forma esperada y, sobre todo, se expresaba de manera sumamente desigual entre las zonas urbanas y las rurales. Sumado a esto, la crisis económica había motivado la reducción presupuestaria del Estado y el ajuste redundaba en un obstáculo para continuar con el avance del sistema educativo. Funcionarios y docentes veían como parte del problema a la ejecución ineficiente del presupuesto, que se perdía en escuelas que no eran necesarias o bien podrían haber sido redirigidas a problemas más urgentes.

La tardía incorporación de la Patagonia a la Argentina y las condiciones materiales y políticas dieron como resultado una construcción social y económica muy diferente a la del modelo hegemónico agroexportador pampeano, con el cual se medían los términos del desarrollo. En su compleja coyuntura política, la década de 1930 mostró una proliferación de ideas que buscaron replantear estos objetivos, donde la confianza en la educación se sostuvo como consenso. Por una parte, fueron respuesta a la enorme crisis económica que inauguró el periodo y, por otra, como forma de repensar las relaciones entre

⁷ Raúl Basilio Díaz fue un maestro nacido en San Luis, en 1862, que cursó sus estudios en Tucumán. Cumplió un rol fundamental dentro del sistema educativo de los Territorios Nacionales al convertirse en el primer Inspector General de Escuelas de Territorios y Colonias Nacionales.

educación, sociedad y economía, en una época caracterizada por un alto grado de experimentación pedagógica.

La ley 1.420, sancionada en 1884, fue la reguladora de la educación en el ámbito de la Capital Federal y de los Territorios Nacionales durante más de un siglo, mientras que las provincias se rigieron por la obligación constitucional de garantizar acceso a la escolarización. La construcción de un sistema educativo nacional en los Territorios se guió por los principios propuestos por esta ley en lo correspondiente a contenidos de enseñanza, gobierno y jerarquías escolar, designación de maestros, organización de escuelas y el rol del CNE. Una mirada desde lo regional muestra que en otros aspectos hubo muchos obstáculos para la instalación de escuelas, lo que sistemáticamente se convirtió en una preocupación para funcionarios y políticos, como síntoma de un atraso de difícil solución. Al mismo tiempo, el avance de la instrucción pública era visto como el anuncio de la civilización, como ejemplificaba del presidente del CNE en una conferencia para inspectores: “El Chaco, Misiones, Formosa, hasta hace poco sede de los indígenas y de alimañas, muestran hoy al viajero atónito ciudades fabulosas, campos cultivados, chimeneas enhiestas y humeantes” (Octavio Pico, 1937).

En este contexto, la alfabetización fue entendida como un mal endémico que azotaba al país, con mayor intensidad en los contextos rurales, pero que en todos los casos desvelaba a los funcionarios y pedagogos quienes la veían como síntoma de los problemas estructurales del país y del sistema educativo. Según Ramón Cárcano, en su informe de 1933 sobre la situación “800.000 analfabetos: Aldeas Escolares”, la “... escuela común vive estacionaria. No ha evolucionado en los últimos cincuenta años defraudando la gran ley de su creación” (Cárcano, 1933, p.9). En las puertas del 50° aniversario de la sanción de la ley 1.420, la imposibilidad de cumplir el mandato que institucionalizó se volvía un hito, que en el contexto de la crisis de los '30 exponía las falencias de un país que había crecido, pero no de la misma forma para todos sus habitantes. Es decir, si había una salida a la debacle, vendría de la mano de la instrucción pública.

El inspector Próspero Alemandri, un funcionario de larga carrera dentro de la burocracia educativa también suscribió a las voces que alertaban contra los números del analfabetismo que arrojó el censo de 1932. En sus estimaciones llegaban a ser un millón y medio de personas que quedaban por fuera de la cultura letrada, donde incluía a la niñez y tenía en cuenta que el padrón electoral dejaba por fuera a las mujeres -con las que calculaba medio millón de analfabetas-. Para Alemandri, el problema se encontraba en la ineficiente asignación de recursos que resultaba de la educación de adultos, donde en la capital se enseñaban saberes innecesarios, y de la gran masa de inmigrantes analfabetos que tenía el país. Por este motivo, es que se debía priorizar el problema del analfabetismo y redirigir los esfuerzos educativos en ese sentido, dejando para un futuro otras instancias

como la educación secundaria y universitaria de los obreros.

Estas fueron algunas de las conclusiones a las que se llegaron en la Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Esta reunión, celebrada en 1934 (a 50 años de la Ley 1.420), convocó a representantes de provincias y territorios para analizar las causas del analfabetismo y delinear formas de solucionarlo definitivamente. Se entendía que el fenómeno alcanzaba niveles estructurales y se correlacionaba con otros factores, como los económicos. Por este motivo, en la resolución de convocatoria, el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Manuel M. de Yriondo, ponía como objetivo la discusión sobre las causas de la deserción, el analfabetismo en adultos, causas económicas y la necesidad de mejorar los datos estadísticos (se retoma en apartado 5.).

5. La alfabetización en el Territorio de Río Negro: una perspectiva regional

Cuando el CNE, en 1939, diagramó el censo del año siguiente, ponía especial énfasis en "... la difícil tarea de localizar los focos de analfabetismo que existen diseminados en nuestros territorios nacionales, facilitando la creación de unidades escolares" (Consejo Nacional de Educación, Censo Escolar 1940, p.7). Sin embargo, no era la única prioridad encontrar estos epicentros de iletrismo, sino que también se proponía conocer para saber dónde instalar comedores escolares y servicios médicos y distribuir ropa, calzado y útiles escolares. Esta misión da cuenta de cómo a lo largo de la década de 1930 las funciones de la escuela habían comenzado a ampliarse, poniéndose en sintonía con el rol que el Estado había asumido para dar respuesta a la crisis del '30, en una clave de intervencionismo y asistencia social. Como señala Billorou, "La crisis impulsó la necesidad concreta del accionar público en la asistencia social, especialmente sobre los sectores populares a partir de la instauración instituciones específicas de protección a la infancia" (2008, p. 175).

El crecimiento de la escolarización en Río Negro acompañó al resto de los territorios, si se toman en cuenta los datos de la población que concurría a la escuela y la cantidad efectiva de escuelas. La creación de estas respondió a un proceso conjunto entre el CNE y la población local interesada por conseguir acceso a la educación formal. La importancia que tuvo la institución escolar dentro del imaginario social de principios de siglo, tanto para el Estado como para la población civil, fue clave en la expansión material de sistema escolar. En 1919, Ángel Gallardo como presidente del CNE, habilitó la posibilidad de que los locales para el funcionamiento de las escuelas fueran provistos por comisiones de vecinos con materiales entregados por el Consejo, quien también regularía las obras mediante la Dirección de Arquitectura.

Esta disposición, de carácter pragmático, permitió afrontar un estancamiento en la creación de nuevos establecimientos, donde el CNE quedaba a cargo de la provisión de

docentes y del control de la enseñanza a través de las inspecciones, pero quedaba por detrás de la voluntad y la posibilidad de organización de las comunidades, lo que trajo aparejado dos problemáticas: la calidad de la edificación y la distribución no equitativa. El primer punto fue denunciado por docentes y funcionarios, como retrata una editorial de la revista para docentes *Antártida*: “El problema de la escuela promisoro y el de la profilaxis social que a la vez de combatir la desnutrición infantil persiga el mejoramiento de la vivienda escolar, (...) ranchos primitivos de pésimas condiciones higiénicas y en donde todo mueve a la tristeza y el desencanto” (Revista Antártida, 1940, p.17)⁸.

En el mapa escolar de Río Negro, bien avanzado el siglo XX, se podía observar un grado de concentración de escuelas muy alto en las zonas previamente habitadas. Las escuelas que se creaban en las zonas rurales lo hacían con la intención declarada de concentrar a la población para modernizar la forma de vida en el campo, donde la dispersión era vista como uno de los principales obstáculos para la “civilización”. Sin embargo, dado que el CNE dependía de la donación de edificios o terrenos para la edificación, era necesario contar con el apoyo de los vecinos de las localidades para que arremetieran las obras. La cantidad de escuelas a través de esta modalidad creció de manera sostenida, al menos si se tiene en cuenta la cobertura de estudiantes escolarizados, es decir, que figuraran dentro de la matrícula. En el siguiente cuadro se puede observar el crecimiento en términos de alumnado escolarizado, en el Territorio de Río Negro, de manera diacrónica:

Año	Población entre 6 y 14	Población Escolarizada	Porcentaje
1895	1882	404	21,50%
1914	7977	2202	27,50%
1932	18892	9901	52,40%
1940	20753	13276	63,97%
1943	21175	14028	66,24%

Cuadro 1. (Cuadro de elaboración propia a partir de datos extraídos del Censo Escolar 1948)

Como se puede observar, la población escolar, en términos relativos y absolutos creció a la largo de los casi 50 años comprendidos en estos censos. Tanto por la creación de nuevas escuelas como por la mayor provisión de docentes, es innegable que la escuela se instaló como la forma hegemónica de educación, alcanzando a más de la mitad de la

⁸ La *Revista Antártida* fue una publicación realizada por “Maestros de la Patagonia”, conformada por un *staff* editorial que escribían las notas y realizaba las entrevistas, pero en general no firmaba de manera individual los artículos, salvo en casos excepcionales. Además, volcaban información oficial como circulares o notas ministeriales.

población infantil hacia el año 1940 y marcando una tendencia de alza. Si se compara de manera diacrónica se puede ver un aumento significativo en el periodo de los gobiernos radicales (1916-1930), donde el porcentaje se duplica, mientras que en el periodo 1932-1943 la escolarización aumentó en 14 puntos porcentuales.

En el siguiente cuadro (Cuadro 2.) se extiende la comparación a las provincias patagónicas. Se puede observar cómo, de los cinco Territorios, Río Negro y Neuquén tenían la cobertura más baja (en términos de porcentaje de escolarización), mientras que La Pampa tiene –junto con Tierra del Fuego– presentaban el mayor índice de cobertura, a la vez que el mayor crecimiento –junto con Chubut–. Este cuadro muestra un crecimiento porcentual de todo el sistema educativo, en lo que respecta a la cantidad de alumnos escolarizados, pero es verdad que no permite analizar la distribución en los territorios. Dado el limitado alcance en cuanto a variables de los censos de 1932 y 1940 es imposible correlacionar la ubicación con la cobertura, de forma tal que se pueda entrever si la distribución fue dispersa en áreas rurales o concentrada en los centros urbanos.

1932					1940			
	Total	Concurren	No concurren	%	Total	Concurren	No Concurren	%
Chubut	14469	7000	7469	48%	14697	9866	4831	67%
La Pampa	42002	26154	15848	62%	30763	24342	6421	79%
Neuquén	12100	5937	6163	49%	13068	7840	5228	60%
Río Negro	18892	9901	8991	52%	20753	13276	7477	64%
Santa Cruz	4140	2943	1197	71%	3565	2587	978	73%
Tierra del Fuego	279	177	102	63%	339	271	68	80%

Cuadro 2. Infancia escolarizada. Cuadro de elaboración propia, a partir de los Censos Escolares de 1932 y 1940.

Los censos educativos dieron un lugar fundamental al relevamiento de información sobre el analfabetismo. Cada edición presentó niveles de desarrollo creciente en cuanto a categorías de indagación e inclusión de muestras. El censo de 1932 sólo tomaba en cuenta a la población en edad escolar y establecía tres categorías de clasificación: alfabetos, estudiantes que concurrieran de 3º a 6º; semialfabetos, aquellos que fueran a los tres primeros grados y analfabetos, aquellos que no concurrieran a la escuela. El censo de 1939 amplió estas categorías e incluyó diferenciaciones dentro de las categorías de

alfabetismo y analfabetismo, donde desagregó las categorías según la capacidad de lectoescritura, además de incorporar nuevas variables como sexo (mujeres/hombres) y tipo de contexto (rural/urbano). Asimismo, extendía su muestra censal a las edades entre 15 y 20 años, es decir, aquellos por fuera de la obligatoriedad de la 1.420. Desde un diagnóstico que veía eliminado el problema en la Capital Federal, se proponía encontrar los espacios analfabetos. Sobre este aspecto el censo publicado en 1948 recurre en esta identificación y concluye que hay una asociación directa entre ambiente rural y analfabetismo.

La comparación de las cifras del analfabetismo para 1932 y 1940 permite observar que no hubo un crecimiento de la cantidad de alfabetos, sino que se mantuvo igual, y en algunos casos decreció –como La Pampa-. Esto puede encontrar sus razones en que la categoría se construye a partir de la asistencia escolar y de haber pasado los primeros tres años de escolarización, donde se asociaba a una instrucción incompleta –semialfabetos- a 1º inferior, 1º superior y 2º. Este dato permite ver que el crecimiento del sistema no se dio en cuanto calidad de las escuelas, ya que permanecieron como básicas sino en cuanto a su cantidad.

1932	Alfabetos	Semialfabetos	Analfabetos	1940	Alfabetos	Semialfabetos	Analfabetos
La Pampa	10739	18521	12742	La Pampa	8417	17475	6417
Neuquén	1498	5152	5450	Neuquén	1286	7593	6405
Río Negro	2184	7717	8991	Río Negro	3662	10933	8061
Chubut	2655	5256	6558	Chubut	2877	7731	6048
Santa Cruz	1058	2193	889	Santa Cruz	988	1782	867
Tierra del Fuego	105	121	53	Tierra del Fuego	77	205	65

Cuadro 3. Elaboración propia a partir de Censos Escolares 1932 y 1940

La variable del tipo de escuelas⁹ es incorporada a partir de los Censos Escolares de 1940 y 1948. Ambos fueron realizados tomando las recomendaciones realizadas en la Conferencia Nacional sobre el Analfabetismo, de 1934, acerca de la incorporación de cifras estadísticas que reflejen los datos sobre iletrismo, así como también se incluyen las

⁹ La ley 1.420 determinaba la creación de tres tipos de escuelas siguiendo, acorde con el principio de gradualidad: infantiles, elementales y superiores. Las elementales alcanzaban hasta 4º, mientras que las superiores completaban el ciclo de 7 años de escolarización.

familias de los estudiantes, datos demográficos y económicos. Incluso, el censo del '48 incluía muchos más variables acerca de condiciones habitacionales, laborales y de vida que de las mismas educativas; se hacía evidente que la asociación entre analfabetismo y marginalidad era una convicción para el CNE. En este caso, el territorio de Río Negro muestra que este vínculo también respondía a las condiciones escolares, donde el sistema educativo era más precario en las zonas rurales.

Se retoma en el siguiente cuadro el dato que provee el censo del '48 con el último grado aprobado en la población de 14 a 21 años, diferenciado en los departamentos del Territorio.

Departamento	Último grado cursado: 6°
Alsina	367
Avellaneda	204
Bariloche	259
General Conesa	73
El Cuy	10
General Roca	1.262
9 de Julio	7
Ñorquincó	19
Pilcanieyeu	19
Pichi-Mahuida	174
San Antonio	165
Valcheta	16
25 de Mayo	102

Cuadro 4. Último año aprobado por población de 14-21 años, TN Río Negro. Elaborado a partir de Censo Escolar (1948)

Como se puede observar, existía una alta desigualdad dentro del Territorio en cuanto a la finalización de la primaria, donde el departamento con mayor cantidad de personas que finalizaron el primario era Gral. Roca, la parte de la provincia con mayor poder económico y mayor densidad poblacional, al mismo tiempo, otros departamentos no alcanzaban las veinte personas. Estos datos permiten entender que la distribución del

sistema educativo fue profundamente desigual y no respondió a los criterios que pretendía establecer el CNE, en relación a la concentración de poblaciones dispersas y de crear más escuelas.

6. Conclusiones

A través de un análisis de los censos se buscó entender los alcances territoriales, a nivel patagónico y del Territorio de Río Negro, del analfabetismo como problema de la política educativa en los años '30 y '40. Este significativo que se volvió recurrente en las preocupaciones del CNE, sus docentes y funcionarios, fue la expresión de un desencanto con las posibilidades de la educación, impronta que el positivismo de principios de siglo XX había impreso en el imaginario pedagógico del centenario y que se sería reeditado en el periodo de los gobiernos de facto como forma de volver a compaginar la nacionalidad en términos más amplios. La preocupación por el gran "interior" –comprendido por los territorios y las zonas extra-pampeanas- fue acompañada de propuestas, que no siempre decantaron en acciones concretas. La capacidad limitada del CNE en cuanto a sus finanzas lo dejaba, muchas veces, sin competencia para ampliar el sistema educativo que se veía pequeño frente a los problemas que los TN presentaban. El resultado fue una distribución desigual de las escuelas, que se pudo ver reflejado en el apartado 5.

Una primera comparación entre los TN patagónicos mostró un crecimiento efectivo de sistema escolar, pero con un mayor impulso durante los gobiernos radicales que durante los gobiernos de facto o fraudulentos. Las cifras muestran mayores niveles de escolarización y un decrecimiento del analfabetismo, pero que debe ser matizado por la gran cantidad de semialfabetos, esta categoría que mostraba cómo el alcance de la escuela se veía limitado por incumplimiento de los años de escolarización que estipulaba la ley 1.420, donde la mayoría de escuelas rurales sólo garantizaban hasta 4º grado, mientras que en las grandes ciudades –sobre todo en los departamentos de Alsina y Gral. Roca- el acceso al nivel primario completo estaba más extendido, lo que se correspondía con niveles de analfabetismo similares a los de otras regiones del país con mejores condiciones.

La exclusión en el acceso a la educación se vio determinada por la capacidad de las poblaciones de gestionar sus propias posibilidades de inclusión, como se pudo observar hubo un marcado crecimiento material del sistema educativo, a través de las formas que se delinearón durante los 20, siguiendo la demanda de las poblaciones y a partir de sus capacidades de autogestión. La influencia de las nuevas instituciones de frontera (parques y gendarmería, así como el ejército de montaña) repercutieron en la región cordillerana, pero no fueron determinantes para el resto del territorio.

El acceso a derechos de ciudadanía se incrementó a partir del crecimiento del sistema educativo donde había una instalación de una presencia estatal, si bien precaria, efectiva, lo cual se pudo observar en las zonas de mayor desarrollo económico. De esta manera, el acceso a la escolarización y a la cultura letrada, contracara del analfabetismo que el CNE pretendía eliminar, quedaba vedado para gran parte de las poblaciones del TN de Río Negro, así como para el resto de los Territorios. Si bien, por un lado se reconocía la marginalidad de las poblaciones rurales, este estatus era garantía de su exclusión, correspondiéndose con la idea que presenta Castell, donde algunas poblaciones no son consideradas excluidas, pero sí son privadas de ciertos derechos (Castell, 2004).

En futuras investigaciones sería interesante volver sobre la influencia de la instituciones estatales (Ejército, APN y Gendarmería) sobre las zonas cordilleranas en cuanto a su influencia en educación. Por otro lado, analizar más en profundidad la relación entre las zonas rurales y las poblaciones indígenas en cuanto a su instrucción y a las formas de marginación que padecieron.

Fuentes Utilizadas

- CNE (1932). *Censo Escolar Nacional de 1931-1932*. Consejo Nacional de Educación.
- CNE (1941). *Censo Escolar de Territorios (1940)*. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- CNE (1950). *IV Censo Escolar de la Nación*. Consejo Nacional de Educación. Buenos Aires: Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- Díaz, R. (1915). *Territorios Federales: Los Analfabetos*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de J.L. y Rosso.
- El problema de la Escuela en el Sur. *Revista Antártida*, 4(26), pp. 17-19 (15 de junio de 1940). *Sin autor*.
- Gallardo, A. (31 de mayo de 1920). La enseñanza primaria en los Territorios Nacionales. *Monitor de la Educación Común*, 38 (569), pp. 105-120.
- Pico, O. (Marzo de 1937). Discurso de Inauguración de la Conferencia de Inspectores Seccionales de los Territorios Nacionales. *Monitor de la Educación Común*, 56(771), pp. 42-43.

Referencias bibliográficas

- Artieda, T. (2015). Educación ¿común y laica? para la infancia indígena en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900 a 1930 circa. *Anuario de Historia de la Educación*, 16(1), pp.8-24.

- Ascolani, A. (2015). Ruralidad, analfabetismo y trabajo en la Argentina. Proyectos y acciones del consejo nacional de educación (1930-1940). *Cadernos de História da Educação*, 3 (14), 853-877
- Ballent, A. y Gorelik, A. (2001). País Urbano o país rural: La modernización territorial y su crisis. En Cataruzza (dir), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*, (pp. 143-200). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana
- Bandieri, S. (2000). Ampliando las fronteras: la ocupación de la patagonia. Lobato, M. (dir) *Nueva Historia Argentina: El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916) (Vol. 5)*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Billorou, M. J. (2008). El surgimiento de los comedores escolares en la Pampa en crisis. *Quinto Sol*, 12, pp. 175-200.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En Karsz, S. (coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras: definiciones y matices* (pp. 55-86). Buenos Aires: Gedisa.
- Delrio, W. M (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia 1872-1943*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lusetti, L. y Mecozzi, C. (2017). Las escuelas en la dinámica político-cultural de los espacios de frontera. Bandieri, S. y Fernández, S. (coord.). *La historia argentina en perspectiva local y regional. Nuevas miradas para viejos problemas (Tomo 2)*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Mendez, L. (2010). *Estado, frontera y turismo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Navarro Floria, P. (2004). La nacionalización fallida de la Patagonia: los territorios nacionales 1862-1904. *Pueblos y Fronteras* (3), 12-21.
- Navarro Floria, P. (2009). La mirada del reformismo liberal sobre los Territorios del Sur argentino, 1898.1916. *Quinto Sol*, 13, 73-103.
- Nicoletti, M. A. (2016). Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los Territorios Nacionales: La Congregación Salesiana y las escuelas del Estado (1880-1950). *Boletín americanista*, (72), 71-88.
- Nicoletti, M. A., y Méndez, L. M. (2019). "Progresos de la Educación en la República Argentina y Chile": Escuelas e Iglesias para los vecinos de Bariloche en las primeras décadas del siglo XX. *Historia de la Educación. Anuario*, 19(1).
- Rosso, L. (2008). El inspector de escuelas Raúl Díaz: entre el proyecto civilizador para la frontera y sus formas de concreción en Territorio Nacional del Chaco (Argentina 1900-1909). *Cuadernos Interculturales*, 6 (11), 115-126.
- Ruffini, M. (2006). Ciudadanía restringida para los territorios nacionales: contradicciones en la consolidación del estado argentino. *EIAL: Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, 17(2), 61-86.

Ruffini, M. (2007). *La pervivencia de la República posible en los territorios nacionales. Poder y ciudadanía en Río Negro*. Bernal, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Southwell, M. (2015). La Ley 1.420 y la tarea de los inspectores escolares. *Anuario de Historia de la Educación*, 16(1), 63-72.

Teobaldo M. y García, A. (2002). *Actores y Escuelas, una historia de la educación de Río Negro*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Multimedial.

Teobaldo, M.E. (2011). *¡Buenos días, Sr. Inspector! Historias de los inspectores escolares en la Patagonia Norte: Río Negro y Neuquén. Perfil y Funciones (1884-1962)*. Córdoba: Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Varela, T. (2015). Estado y Territorios Nacionales. Relaciones, tensiones y conflictos en la sociedad y la política rionegrina (1916-1943). Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina.

Zaidenweg, C. (2016). *Amar la Patria*. Rosario, Argentina: Prohistoria.

Zincone, G (1998). Due vie allecittadinanza: il modello societario e il modello statalista. En Ansaldi, W. (comp.). *Ciudadanía (s)*, Documento de Trabajo/3, Tomo I (pp. 217-240). Buenos Aires, Argentina: UBA.