EDUCAR Y VIGILAR. POBREZAS Y DISCURSOS NORMALISTAS EN LA EDUCACIÓN TERRITORIANA NEUQUINA, EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Rolando Javier Bel¹

Resumo. No território de Neuquén – Norte da Patagônia argentina – durante o período compreendido entre 1883-1957, estabeleceram-se diversas instituições de ensino num processo simultâneo de crescimento quantitativo e de complexidade educativa que vai desde as primeiras escolas primárias em bairros rurais no começo do século XX, até a criação de institutos de ensino médio nos centros urbanos na metade desse mesmo século. As professoras e os professores, em sua maioria vindos de outras regiões argentinas, se depararam com uma população escolar marcada pela diversidade étnica e social cuja grande maioria era de origem indígena e/ou chilena tanto nos espaços urbanos como nos rurais. Famílias e comunidades transandinas, em sua maioria de origem popular, apresentaram variadas formas de resistência e integração frente às tentativas de escolarização e de nacionalização exercidas pelo Estado, evidenciando um conflito que vai além do existente entre a cultura letrada dos docentes e os imaginários dos grupos relacionados para a cultura oral. Pesquisar sobre a construção dessas representações a partir dos discursos dos docentes envolvidos, assim como resenhar os dispositivos de controle e disciplinarização implantados pelo Estado junto às comunidades transandinas analisando as continuidades e rupturas desses processos, são os objetivos do trabalho aqui apresentando.

Palavras-clave: educação; controle; pobreza; Neuquén; discursos normalistas; imaginários.

EDUCATING AND SUPERVISING: SHORTCOMINGS AND TRAINING COLLEGES' DISCOURSES IN NEUQUÉN'S LOCAL EDUCATION DURING THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Abstract. From 1883 to 1957 several educational institutions were settled in Neuquén, a province in the north of the Argentine Patagonia. This coincides with a process of quantitative growth and educational complexity ranging from the first

¹ Profesor en Historia, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén – Argentina.

primary schools in rural areas at the beginning of the 20th century to the secondary level institutions in urban areas in the middle of the 20th century. Hailing from other parts of the country, teachers encountered students with different ethnic and social backgrounds, mainly indigenous or Chilean. This diversity was found both in the cities and in the rural areas. They were families from trans-Andean communities, the majority of them belonging to popular social classes, which resisted the state's intents of schooling and nationalizing, and became integrated in different ways. These issues bring to light a conflict beyond the one existing between the teachers' learned culture and the groups' imageries, mainly connected to an oral culture. The aim of this paper is to study the building of these representations through the teachers' discourses, review the control and disciplinary devices used, and analyze the vicissitudes of the process.

Key words: education; control; poverty; Neuquén; teacher's discourses; imageries.

INTRODUCCIÓN

En mis actividades de recolección e interpretación de numerosas narraciones de viejas docentes², me sorprendieron las *miradas* de las mismas sobre los pobres, tales como la impronta disciplinaria presente en sus discursos. ¿Por qué esas alteridades en los discursos de estas docentes?, ¿En qué consistían?, ¿Existieron cambios en su forma de percibir la realidad?, Si existieron ¿En qué se sustentaban estos cambios en la subjetividad?, ¿Cómo los encontramos inscriptos en la práctica áulica?.

Tal vez, parafraseando a Paul Veyne estos *indicios* sólo eran la punta de un iceberg (VEYNE, 1982, p. 152). A partir de las preguntas emergentes de los mismos comencé una relectura de algunos textos de Michel Foucault, por ejemplo: *Vigilar y Castigar* y *Microfísica del Poder*, y leí algunos artículos que tratan de enlazar perspectivas foucaultianas con la historia de la educación y con la historia social. ¿Pero por qué

² La perspectiva que pretendo trabajar forma parte de una producción más amplia Comahue correspondiente a un proyecto de investigación denominado *Historia de la Educación de la Región Comahue. La Educación en el Territorio Nacional de Neuquén 1884-1957*, que con la dirección de la Mirta Teobaldo que se desarrolló en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo, cuyo objetivo general fue indagar sobre las problemáticas de la educación de la Región Comahue, que comprendía a los territorios nacionales, hoy en día provincializados, de Neuquén y Río Negro.

precisamente Michel Foucault, autor polémico, tantas veces cuestionado por diversos cientistas sociales, principalmente por los historiadores³.

Más allá del impacto que generó su lectura en mi vida estudiantil, considero que las herramientas propuestas por el filósofo francés constituyen una de las vías más adecuadas para entender a las instituciones, por la fecundidad de su mirada, adecuada para interpretar el entramado entre los discursos y las prácticas de los actores, especialmente cuando están atravesados por relaciones de poder/saber y otras interacciones.

Intentar comprender los propósitos de esos mecanismos como, el entramado simbólico construido para su implementación eficaz en la cotidianeidad institucional constituyen los objetivos del presente artículo. Como fuentes utilizo a testimonios orales de viejas/os docentes, biografías, libros históricos de las escuelas, reglamentaciones y circulares oficiales y fotografías.

SOBRE LAS FUENTES

Específicamente, en mi condición de becario universitario participé en la *construcción* de un Archivo Oral de la Educación como así también en el análisis de los procesos de producción de memorias e identidades de los diversos actores educativos: alumnos/as, docentes, porteros/as, administrativos/as, etc. Para esta ponencia enfatizo el análisis de testimonios de docentes de las localidades de Neuquén y Zapala, principalmente porque las mismas constituyen el corpus de entrevistas más numeroso y mejor sistematizado (aproximadamente treinta), en el período territorialiano comprendido en los años 1883 a 1957.

Considero como historia social de la educación al conjunto de construcciones que historicen los procesos educativos tratando de rescatar la multiplicidad de miradas de los actores de acuerdo a sus experiencias, ampliando los horizontes de investigación. Más allá de los que priorizan el análisis de las políticas educativas, los modelos y alternativas pedagógicos, las cuestiones curriculares, pretendo avanzar hacia tópicos y problemas provenientes de la práctica áulica cotidiana y

³ Para profundizar en este debate ver el sugerente artículo de Francisco Vázquez García, "Foucault y la Historia Social". En *Historia Social* N° 29, Valencia, Centro de la UNED Alzira, 1997.

su vinculación con la esfera privada, como por ejemplo: la feminización del magisterio coloca a las docentes en una doble y muchas veces contradictoria situación, de madre y trabajadora, las vivencias y conflictos de la diaria rutina, la pobreza y pauperismo infantil en el espacio educativo, los cambios en la sociabilidad, los dispositivos de control sobre cuerpos y prácticas de alumnos y docentes, las estrategias y elecciones de estos actores sociales, las representaciones sobre las educadoras, en síntesis tratar de interpretar todo el complejo entramado que media entre los discursos y las prácticas.

Para ello pretendo incorporar esa *polifonía de voces* de los diversos actores educativos: docentes, preceptores, administrativos, madres, padres y especialmente la de las alumnas y alumnos.

LA EDUCACIÓN EN EL TERRITORIO

En el territorio del Neuquén (Norpatagonia argentina) durante el período comprendido entre 1883-1955 se establecieron varias instituciones educativas, en un proceso tanto de crecimiento cuantitativo como de complejidad educativa. En las primeras décadas del siglo predominaban las escuelas primarias, a partir de la década del 40 surgen colegios de enseñanza media y Escuelas Normales.

Durante este tiempo la educación territoriana sufrió varias transformaciones: de contexto político, de proyectos educativos, etc. Sin embargo, encuentro una sugerente *continuidad* en lo referente a las tecnologías de control sobre los cuerpos y sociabilidades de alumnos y docentes, por ejemplo: en la percepción de los pobres, sus prácticas y su posible peligrosidad al orden imperante.

En tiempos anteriores a la constitución del territorio del Neuquén en provincia, la conformación del campo educativo había alcanzado apenas el primer esbozo de nivel primario. Esta situación obedecía, entre otros factores, a las grandes distancias que, agravadas en aquella época por la escasez y precariedad de los medios de comunicación, se convertían en escollos para vincularse con los centros de poder “del país civilizado”, sin obviar que gran parte de la población continuaba siendo rural, con cierta tendencia a la trashumancia. En cuanto a la configuración de la red escolar, desde la primera escuela fundada en Chos Malal en 1887, se sucedieron numerosas creaciones de establecimientos educativos de carácter elemental: hacia 1900 había 15 escuelas, 13

infantiles mixtas costeadas por el estado y 2 particulares de la orden salesiana; en 1907, funcionaron 28 escuelas primarias; en 1911, 46 escuelas atendidas por 76 maestros normales nacionales. El estado de la mayoría de las escuelas era lamentable, según lo denunciaban los gobernadores en sus memorias y también los inspectores del Consejo Nacional de Educación⁴. En 1936 se crea en Neuquén Capital la Escuela Granja para niños de origen mapuche⁵, que posteriormente llevará el nombre de Ceferino Namuncurá.

Esta situación determinó, de alguna manera, la secundarización de este tipo de establecimientos en la región hasta que, como consecuencia de los reclamos de los vecinos vehiculizados por los periódicos de la zona, el Poder Ejecutivo determina la conveniencia de crear, por considerarla más importante, una Escuela Normal de Adaptación Regional previendo también el presupuesto la instalación de los establecimientos de Artes y Oficios solicitados. Recién en 1943 comienza a funcionar el primer establecimiento de nivel medio, la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial Mixto y Profesional de Mujeres. Un par de años más tarde, en mayo de 47, el Ministerio dispone la separación del anexo comercial, convirtiéndose el mismo en Escuela Nacional de Comercio, que en 1951 incorporaría el anexo de la Escuela Normal. En la localidad de Zapala se crea en 1947 la Escuela Industrial Mixta y al poco tiempo surgió otra secundaria, pero de gestión vecinal, conocida como el Instituto Félix San Martín que luego se fusionaría con la primera, para convertirse en el año 1951 en la segunda Escuela Normal del Territorio, pero con una orientación diferenciada como Regional.

⁴ El inspector Raúl Díaz de prolongada y laboriosa gestión al frente de Inspección General de Territorios Nacionales destacaba las enormes dificultades existentes para el desarrollo de un sistema educativo elemental en el territorio neuquino: las grandes distancias con centros urbanos, escasa infraestructura, la carencia de docentes titulados y de nacionalidad argentina, etc. Ver de este autor: *La Educación en los Territorios Nacionales y Colonias Federales, Informes Generales, 1890- 1904, Tomo I*, Buenos Aires, Publicación Oficial, El Comercio, 1907.

⁵ Pueblo originario que dominara una parte del espacio patagónico y pampeano antes de la invasión y ocupación militar por parte del Ejército y del Estado argentino, un genocidio que la historia oficial ha denominado Conquista del Desierto.

PAUPERISMO, POBREZAS Y DISCIPLINAMIENTO: UNA PEQUEÑA GENEALOGÍA

Cuando hablo de pobreza surgen varios interrogantes: ¿qué entendemos por pobreza?, ¿pobreza o pobreza?, ¿la misma es inherente a toda sociedad humana o propia de ciertas formaciones socio-económicas?, ¿los pobres son conscientes de esta situación?, ¿qué relaciones existen entre las diversas formas de pauperismo y sus representaciones?

No podría avanzar sobre estos interrogantes si no historiamos, aunque sea sucintamente, sobre el pauperismo y sus representaciones a través de la historia, al menos de Occidente.

Ya desde los tiempos antiguos, en los siglos X y XI, y posteriormente durante el feudalismo los pobres eran territorio de la acción social de la Iglesia católica, “la Iglesia funcionaba como unidad feudal de reproducción social; así como el señor garantizaba la vida a sus vasallos, la Iglesia lo hacía respecto a sus fieles más miserables, a la vez que garantizaba (dentro de ciertos límites) el orden mediante la difusión de una ideología paralizante”; la pobreza era exaltada como virtud y objeto de diversas prácticas caritativas, no para erradicarla, “sino para permitir su reproducción en tanto tal” (NIEVAS, 1996, p. 154) sirviendo también para el monitoreo y control de las clases pudientes. Pero en el siglo XVI comienza a modificarse la mirada sobre los *pauperes*, en forma bastante radical. ¿Por qué?

Se estaba ante la emergencia de nuevos pobres, los generados por el incipiente capitalismo. Anteriormente existieron diversas formas de pauperismo, y de hecho perduraron esas pobreza tradicionales hasta el siglo XIX en las regiones de menor desarrollo industrial, como en gran parte de España⁶, pero siempre en el contexto de una economía que si bien era inequitativa en la distribución social de los bienes producidos, esa producción era escasa para el abastecimiento de toda la población.

El avance y consolidación del capitalismo industrial multiplicó la producción social de bienes pero también las desigualdades en su apropiación y distribución. No constituye una mera casualidad que el

⁶ Para profundizar sobre este aspecto como para conocer una rica agenda de las problemáticas de la historia de la pobreza sugiero ver el interesante artículo de Pedro Carasa Soto: “La Historia y los pobres: de las bienaventuranzas a la marginación”. En *Historia Social* N ° 13, Valencia, Centro de la UNED Alzira, 1992.

primer país industrializado, Inglaterra fuera el pionero en evidenciar la disruptiva y masiva presencia de estos grupos de nuevos indigentes. En poco tiempo se modifica, desde las clases dominantes, especialmente la incipiente burguesía, la percepción de los indigentes: el pobre no sólo es el carente de medios de subsistencia sino también es ausente de voluntad, fortaleza, espíritu y juicio, pasando a ser percibido como un ser sospechado, vicioso y potencialmente peligroso, porque entendían que los mismos constituían una amenaza para el naciente y todavía endeble orden burgués, los grupos de menesterosos se convirtieron en clases peligrosas.

Se había pasado de la santificación religiosa a la condena moral; de una cuestión religiosa, que involucraba una opción salvacionista se lo ha transformado en un problema político, que requiere la intervención del estado. Con el avance y afianzamiento del control del estado por la burguesía y se produce la imposición de sus proyectos y prácticas tendientes a eliminar a los pobres de forma estructural.

Ahora la visión de los pobres los asocia con la vagancia y la peligrosidad, por lo que a comienzos del siglo XVII, en varias ciudades italianas aparecerán una serie de hospitales - fundaciones para el encierro de vagabundos y mendigos. En pocas décadas esta modalidad, el encierro de los anormales, se irá extendiendo a otras regiones: Francia, Inglaterra, etc, pero también a otros grupos o individuos considerados como disfuncionales, o al menos como no productivos: criminales, locos, enfermos, revoltosos, siendo el panóptico de J. Bentham su máxima utopía edilicia (FOUCAULT, 1992, p. 199 a 208).

Fernando Díez R., desde otra perspectiva, a la que podríamos considerar como neoweberiana, se refiere a la pobreza, precisamente a la de la población trabajadora preindustrial como que “es un hecho universal la identificación que los hombres y mujeres de la época establecen entre trabajo y pobreza. La condición pauperizable de la población trabajadora viene dada por la incidencia de toda una constelación de factores, en absoluto excepcionales, que actúan sobre aquélla de manera general aunque, evidentemente, con efectos diferenciales según la consistencia de las economías familiares y el grado de intensidad e insistencia de los mismos. (...) Esta misma debilidad supone una peligrosa exposición a toda una serie de avatares, estructurales y coyunturales, que quiebran este modesto equilibrio y someten a las familias y a los individuos a una situación estrictamente carencial” (DÍEZ R., 1992, p. 106).

Esta interpretación de la pobreza la resitúa como producto de un contexto relacional, variable de acuerdo a condicionantes sociohistóricos y estrechamente vinculada a políticas de paternalismo y asistencialismo, de instituciones como las eclesiásticas, y/o del Estado.

Para Márcio Ezequiel el concepto de pobreza es polisémico y mutable en el tiempo, proviene del latín *pauperes*, que se diversifica en las lenguas vulgares a partir de los siglos XIII y XIV, por lo que no podemos pretender una interpretación unívoca. Sin obviar, que simultáneamente a las modificaciones de las condiciones de pauperización y de los sujetos involucrados en ellas, también cambian las percepciones existentes sobre los mismos: "A condicao do pobre pode ser precisada por sinonímias ou antinímias. O pobre lavrador, agricultor, o que trabalha a terra com as maos pela subsistencia é um exemplo da sinonímia que, por vezes, há entre pauper e agrícola ou laborator" (EZEQUIEL, 1998, p. 99).

Es importante conocer, discutir e interpretar los parámetros por los cuales una sociedad específica, ciertos grupos pertenecientes a la misma, en un determinado contexto socio-histórico, perciben y/o construyen a sus pobres, por lo que tendría que hablar de pobreza.

Todavía me queda otro concepto para rastrear en sus posibles significaciones.

¿Qué entendemos por disciplina?, ¿Cómo se implementa?, ¿Cuáles serían sus relaciones con las instituciones, principalmente con las educativas?. Para Foucault la disciplina es una técnica de ejercicio de poder que no fue totalmente inventada sino reelaborada en sus principios fundamentales durante el siglo XVIII (FOUCAULT, 1992, p. 162).

Se trataría de una tecnología política por la cual la fuerza del cuerpo se encuentra minimizada como fuerza política pero maximizada como fuerza útil, por lo general producción económica. A través del disciplinamiento del cuerpo, se evitan los cuestionamientos, las rebeliones y se optimiza su uso para la producción de mercancías. La disciplina como modo específico de poder individualizante implica para su aplicación todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos. Son infrainstitucionales, es decir que atraviesan las instituciones: están en ellas, pero también fuera.

Las disciplinas están recorridas por cinco características que la definen:

-Son un arte de distribución espacial de los individuos.

-No ejercen su control sobre el resultado de una acción sino sobre su desenvolvimiento.

-Son una técnica de poder que encierra una vigilancia perpetua y constante de los individuos.

-Suponen un registro continuo, lo que equivale a decir que no sólo todo debe ser visible, sino que todo debe ser, además, inteligible. Visibilidad e inteligibilidad se unen en el registro. Son éstos los grandes ejes rectores del positivismo decimonónico.

- Su aplicación no es inocua, genera diversas instancias y modalidades de resistencias (NIEVAS, 1996, p. 66 y 67).

Para F. Álvarez - Uría la disciplina, mejor dicho, sus aplicaciones han encontrado en las instituciones educativas un espacio fundamental de anclaje, con una forma específica de ejercicio de poder que nace en los monasterios y en los ejércitos, pero que algunas órdenes como los jesuitas trasladaran a los centros educativos. En la escuela estaríamos ante la presencia de un artefacto disciplinario compacto, siendo una institución unitaria de secuestro de cuerpos, de enclaustramiento, donde se encuentran concentradas las distintas tecnologías de micropoder de fabricación de los cuerpos (ÁLVAREZ-URÍA, 1992, p. 56). Las instituciones educativas identificadas con la cultura letrada operan, a través de esta identificación, un reforzamiento de los saberes oficiales y agudizan a la vez la negación de otros conocimientos, en razón, quizás de su incierto estatuto, pero también en razón de su carácter disolvente e intempestivo. Al decantarse de este modo por el orden establecido, se convierten en instituciones incapaces de asumir las diferencias, en centros refractarios a las minorías étnicas y culturales y a esas mayorías de niños y niñas procedentes de las clases populares.

En el territorio neuquino este disciplinamiento se implementó desde los comienzos de la educación institucionalizada, pero también en concomitancia con el avance de la presencia del estado nacional en la región.

POBREZA (O POBREZAS) EN NEUQUÉN

¿Por qué abordar la cuestión de la pobreza, sus implicancias sociales y las percepciones de la misma en el período territorial genera varios problemas historiográficos?

En primer lugar, porque las producciones de historia social en la región son escasas si bien existe una producción orientada a la investigación sobre sectores populares, pero siempre en asociación de los mismos con la marginalidad y el control social⁷.

Por ejemplo, Daniel Lvovich en un interesante artículo sobre pobres, borrachos, enfermos e inmorales en las primeras décadas del siglo, nos descubre una sociedad dicotómica y en conflicto: "encontramos por un lado a los "hombres de bien": funcionarios municipales, intelectuales de pueblo (maestros, periodistas, tinterillos) y comerciantes, en el otro extremo un pequeño ejército de jornaleros, peones, desocupados, prostitutas. El escenario serán las calles, los ranchos, los prostíbulos, los carnavales, las ramadas " (LVOVICH, 1994, p. 83), allí la *sociedad decente* intentara por medio de discursos y otros dispositivos de configurar un campo urbano de acuerdo a un orden que ellos consideran legítimo. Estos intentos de disciplinamiento involucraron a diversos actores e instituciones, que a veces diferirán en estrategias y objetivos, por ejemplo: en el conflicto suscitado entre los inspectores del Consejo Nacional de Educación con la Orden Salesiana, con relación a la educación -mejor dicho la discusión versaba sobre distintos proyectos de asimilación forzada- de las comunidades indígenas.

Sobre este escenario presento algunas objeciones, en primer lugar el autor aclara que utiliza a lo urbano como categoría analítica en un espacio extremadamente complejo y en gran medida desconocido como el territorio neuquino, el cual en mi opinión, a pesar del surgimiento de

⁷ Por ejemplo: Enrique Masés, Alina Frapiccini, Daniel Lvovich y Gabriel Rafart, *El Mundo del Trabajo: Neuquén 1884-1930*, Neuquén, Gráfica Althabe, 1994; Lvovich Daniel: "Pobres, Borrachos, Enfermos e Inmorales. La cuestión del orden en los núcleos urbanos del Territorio del Neuquén", en *Estudios Sociales* N ° 5, Santa Fe, 1993; Rafart Carlos Gabriel: "Crimen y castigo en el Territorio Nacional del Neuquén, 1884-1920", en *Estudios Sociales* N ° 6, Santa Fe, 1994; Ernesto Bohoslavsky: *El Mundo del Delito en el Territorio del Neuquén 1900-1930*, Tesis de Licenciatura, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, UNCo; María B. Gentile y otros, *Historias de Sangre, Locura y Amor (Neuquén 1900-1950)*, General Roca, 2000, PubliFadecs; y Susana Bebatista, Marcela Debener y Diego Suárez (compiladores), *Historias Secretas del delito y la ley. Peligrosos y desamparados en la norpatagonia, 1900-1960*, Neuquén, 2004, Educo.

ciertos núcleos urbanos, conservará una sociabilidad y hasta una fisonomía ruralizada. Quizás Neuquén, la capital territorial, fuera la excepción por contar con una población de miles de habitantes y con la presencia de ciudadanos provenientes de otras urbes del país como de España e Italia.

El segundo punto tiene relación con la batalla entre la gente decente y los subalternos. No tengo certeza de que los docentes como parte del primer colectivo tuvieran un discurso y una actitud homogénea. Por ejemplo: entre dos maestros normalistas que recorrieron gran parte del territorio neuquino, el inspector Raúl Díaz y Eduardo Alizeri, difieren en la percepción de los pobres, en las causas y posibles soluciones de esta situación.

Finalmente dudo de la afirmación, introductoria del texto, que se refiere a la población regional como: "Pueblos nuevos, sin tradiciones propias, con población trasplantada. Sin el beneficio de los años que envuelven a Montailou" (LVOVICH, 1994, p. 83). Considero que al menos una parte de la población, que además de mayoritaria era de origen indígena y/o chileno sí poseía una rica cultura campesina, en muchos casos con una presencia anterior la ocupación militar del territorio neuquino por el Estado argentino, en ese genocidio conocido a través de la historia oficial como Conquista del Desierto⁸.

La presencia de esta cultura conformaría fuertes elementos identitarios como festividades de religiosidad popular, expresadas en varias fiestas como la de San Sebastián, ciertas estrategias de subsistencia, y cuestiones más cotidianas como comidas típicas (el ñaco, la chupilca, la chicha), la práctica de medicina tradicional, etc, todo un corpus de conocimientos y saberes populares, recogidos y transmitidos por medio de tradiciones orales. Será precisamente la persistencia de esta cultura uno de los mayores obstáculos para los planes educacionales, de los tantas veces frustrados maestros del territorio, durante las primeras décadas del siglo pasado.

¿ Pero quiénes eran los subalternos, los pobres en la incipiente sociedad territorial? Hacia fines del siglo XIX y parte del presente, un

⁸ Algunas características de estas sociedades, como la autonomía de sus prácticas sociales y políticas, sus múltiples actividades de subsistencia, nos recuerdan a las comunidades llaneras estudiadas Miquel Izard, en "Vagos, prófugos y cuatrerros. Insurgencias antiexcedentarias en la Venezuela tardocolonial". En *Boletín Americanista* N ° 41, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, 1991.

gran sector de la población, predominantemente de origen chileno y de cultura campesina vivía en espacios rurales dedicándose a actividades primarias, principalmente a la ganadería (caprinos u otros) complementada con una agricultura de subsistencia. Conocidos como crianceros, comenzaron en poco tiempo a ser desplazados de las regiones más fértiles por la apropiación privada de grandes estancieros (BENDINI, 1994). Sin embargo estos grupos se trasladaron a nuevas áreas, más áridas y remotas, donde al precio de una pauperización permanente pudieron mantener las particularidades de su cultura campesina⁹.

Pero ¿qué características presentaba la economía del territorio?. A principios de siglo existieron varios proyectos de colonización, por lo general impulsados por organismos estatales, fracasando en su mayoría. Pero si bien gran parte de la tierra quedó en manos de hacendados, la alta valorización de la misma, según Andreas Doeswijk, se sustenta en tres procesos históricos: "la construcción de una infraestructura de transporte, sobre todo la construcción del ramal ferroviario Bahía Blanca-Neuquén; la puesta en marcha de un grandioso Sistema de Riego Integral y, finalmente, pero no en último lugar, por el proceso valorizador del trabajo de indios, milicos, presos, jornaleros y aspirantes a chacareros. Cabe destacar que la construcción de las infraestructuras de riego y transporte también puede ser considerada como fruto del principal factor creador de valor: el trabajo" (DOESWIJK, 1998, p. 51). Ante estas potencialidades para la producción frutícola, los propietarios se vieron incentivados a vender lotes pequeños y medianos aptos para la producción intensiva de manzanas y peras que fueron constituyendo la unidad de producción conocida como chacra, lo que reportó una alta tasa de ganancia para los mismos.

El traslado de la capitalidad y sede de las autoridades político administrativas desde el norte (Chos Malal) a la zona enmarcada por los ríos Neuquén y Limay, permite obtener contornos más definidos de un asentamiento allí existente: Neuquén. La llegada de la línea férrea y su prolongación al centro geográfico de la Gobernación (Zapala), la instalación de organismos e instituciones nacionales en el contexto del avance del Estado, tanto en la capital como en el resto territorial,

⁹ Uno de los escasos trabajos de historia social sobre un grupo de crianceros es el de Pablo Bestard: *La veranada. Un Estudio de Caso: Comunidad Huayquillán*, Neuquén, edición del autor, 1996. Este investigador realizó un fecundo trabajo de campo al convivir varias temporadas con esta comunidad indígena, compartiendo sus trabajos, sus comidas, su vida cotidiana.

estimulan la llegada de funcionarios de Buenos Aires y, por lo tanto, aumentan las demandas para cubrir las necesidades de estas reparticiones federales.

ANÁLISIS DEL CORPUS

Desde los comienzos de la educación institucionalizada en el territorio neuquino las condiciones de pauperismo de la población infantil -(y de la sociedad en general, podríamos agregar)-, fueron percibidas por maestros, funcionarios, periodistas y viajeros. Las causas no eran solamente la ausencia de medios y recursos materiales, sino también la falta de instrucción, al menos en la mirada del inspector del Concejo Nacional de Educación Don Raúl Díaz en 1891: *“cuando se levante un censo escolar exacto, se verá que un número considerable de neófitos indígenas é hijos de colonos de diversas nacionalidades, cobijados por la bandera argentina quedan privados de toda cultura”* (DÍAZ, 1907, p. 27). Dentro de las tantas preocupaciones de este funcionario, también maestro normalista, se encontraba el difícil proceso de asimilación de los grupos inmigrantes, *“la escuela perfecta no existe en las Gobernaciones, porque es un mito (...). Abí están los galeses del Chubut y los chilenos del Neuquén”* (DÍAZ, 1907, p. 98).

En años posteriores esta situación se agravaría, por ejemplo en los años 1896 y 1897, este inspector destaca una disminución de los alumnos debido a la emigración de estos pobladores chilenos a su país de origen, ante la posibilidad de un conflicto bélico entre Chile y Argentina, pero especialmente ante la discriminación sufrida en el territorio. También en 1899 menciona el agravamiento de las condiciones de vida por el deterioro que la inundación causó a viviendas, edificios escolares, caminos e infraestructura en general, lo que impidió el funcionamiento de la mayoría de las escuelas. En otra obra del autor, de una década posterior, destaca otras causas que influían en el atraso educativo, predominando las de carácter socioeconómico: los locales estrechos de las escuelas, la falta de vestido, calzado y alimento de los niños, indiferencia de padres y tutores, niños “conchabados” y huérfanos, falta de puentes y caminos, enfermedades epidémicas como viruela, difteria, tos convulsa y escarlatina (DÍAZ, 1907, p. 37).

En otro testimonio, Roque Salinas, maestro de la escuela de Vilú Mallín, inhóspito paraje rural ubicado a 70 km de Chos Malal, el poblado más próximo y a 250 km de Zapala, el nudo ferroviario más cercano, encuentra numerosas dificultades para incorporar a los niños del lugar a

la escuela, entre ellas enfermedades como el sarampión, siendo la profilaxis y el aislamiento muy difícil debido, a que " *la falta absoluta de higiene y de precauciones entre estos nómades semisalvajes ha hecho que el mal tome cuerpo*"¹⁰, además de otros inconvenientes como " *distancias lejanas al recinto de la escuela, mal tiempo, fuertes y continuadas lluvias y nevadas, ríos y arroyos crecidos (...) más la falta de cabalgaduras*", todo esto agravado con una actitud de resistencia de parte de padres y madres " *y como corolario la estúpida indiferencia y desidia de los padres por los asuntos escolares*"¹¹.

Considera que la población circundante a la escuela, carecen de inquietud por el progreso y la vida civilizada, y por el contrario manifiestan una profunda indisciplina al trabajo " *cada rancho tiene un santo y virgen que llegado a su día arma la batalla. Bailes que duran los días (...) y la noche. Bailes monótonos, aquí cueca de día, cueca de noche y siempre cueca*"¹², jadeantes, sudorosos y se bebe vino, chicha, aguardiente, comúnmente hasta que caen de ebriedad y de ganas de caerse para que el cuerpo goce un arrastrarse por la tierra"¹³.

Estas impresiones son compartidas por su sucesor, el docente italiano Colón Pio Doderio: "De este atraso intelectual nacen las justamente calificadas Orgías que se llevan a cabo ese holocausto de tal ó cual Santo, de tal ó cual fiesta y en ellas se inmola la juventud que participa de los bacanales festines- (Neo Roma Meroniaca)." ¹⁴. También denuncia la escasa colaboración de parte de los vecinos, en un ambiente al que califica de viciado "donde la corrupción moral y la atrofia intelectual hace de los padres de familia enemigos consagrados del saber y del progreso". El heroico trabajo del maestro sería contribuir en el límite de lo posible, "a regenerar en parte estos retoños de otra cepa, de la corrupción, ocio y vicio, trilogía imperante en la deidad adorada por esos

¹⁰ *Libro Histórico de la Escuela primaria* de Vilú Mallín, julio de 1910, pág. 22.

¹¹ *Idem*, pág. 24.

¹² La cueca es una danza popular de origen chileno. La influencia cultural de los pobladores de este país en la cordillera argentina ha sido tan significativa que la danza oficial del folklore neuquino es la cueca neuquina, una adaptación regional del baile proveniente del sur chileno.

¹³ *Ibidem*, octubre de 1910, pág. 29. Los historiadores ingleses Edward Thompson y Eric Hosbsbawm, destacan que en el trapaso de la sociedad preindustrial inglesa a la industrialización, se producen esos choques y tensiones ofrecidos por la resistencia de la plebe, permanentemente amonestados por patrones, clérigos y educadores: "La gente, es cierto, tiene trabajo; pero todos ellos se abandonan al vicio propio de la muchedumbre... En los ratos que las gentes no trabajan en la fábrica se aplican a la caza furtiva, al libertinaje y al pillaje". Testimonio aparecido en Edward Thompson, *La Formación de la clase obrera en Inglaterra, Tomo I*, Barcelona, Crítica, 1989, pág. 198.

¹⁴ *Libro Histórico de la Escuela primaria* de Vilú Mallín, julio de 1910, pág. 123.

viejos empedernidos que son las columnas que constituyen el vecindario de Vilú - Mallin", al que consideraba predisuesto al mal por herencia atávica¹⁵.

Ambos docentes habían solicitado reiteradas veces la colaboración e intervención de la policía local para obligar a los padres a que envíen sus hijos a la escuela y también para evitar estas fiestas que consideraban inmorales y primitivas, pero para su desazón sus reclamos de disciplinamiento externo nunca fueron atendidos¹⁶. Presumiblemente porque los policías territorianos, la principal fuerza pública de la región, estaba integrada en gran parte por agentes provenientes de sectores populares chilenos, quienes compartían la misma cosmovisión y sociabilidad que las díscolas comunidades escolares; o sea estaban más propensos a las fiestas dionisiacas que a la construcción de un imaginario civilizatorio.

Más allá de las percepciones socialdarwinistas que estos docentes tenían sobre las comunidades vernáculas la escasas fuentes disponibles no permiten inteligir hasta que grado sus imaginarios normalistas estaban influenciados por las corrientes positivistas y krausistas que se irradiaban en esa época. Pero como bien señala Sandra Carli, se puede sostener que a través del discurso educativo positivista se pretendió que la difusión de la escuela logrará suturar la diversidad cultural, mejor dicho la fuerte escisión entre Estado y sociedad (CARLI, 2003, p. 100).

Poco tiempo después, el maestro José Mercado, inmediato sucesor de Pio Doderó, nos pinta un escenario sensiblemente distinto, por ejemplo en la colaboración una comunidad en la que: *"no he notado el más pequeño decaimiento, tanto de parte de los alumnos como de los padres de familia, en el interés por la puntualidad en la asistencia a clase y en el cumplimiento de los deberes escolares"*.

¿Por qué esta mirada tan diferente de las anteriores?. Ciertamente no puedo, como planteé anteriormente, con las evidencias que poseo, conocer el imaginario de este docente aunque es indudable que logró percibir precozmente una de las claves de estas sociedades: las múltiples actividades o pluriactividad, tan intensiva como azarosa, a la que estaban obligados para su subsistencia: *"Durante los primeros días de su funcionamiento, la asistencia fue deficiente, á causa tanto de que gran parte de los pobladores se hallaban aún en los lugares que destinan para pasar el verano con sus*

¹⁵ Idem, pág 123.

¹⁶ Ibídem, pág., 34,78, 125 y 127.

*haciendas, como por ser la época de las cosechas de trigo, en las cuales por sus escasos recursos no emplean más peones que sus propios hijos*¹⁷.

En poco tiempo las relaciones de la escuela con la comunidad se afianzaron, lográndose una continuidad en la asistencia de los alumnos con la implementación del jarro de ñaco, debido a que en el período invernal " *en que empiezan a escasear á los padres el alimento para sus hijos, á causa de que la mayoría de ellos no tienen otro medio de vida que el producto de la pequeña siembra que hacen*"¹⁸. Esta situación tanto de indigencia y precariedad alimentaria como el acercamiento familiar a la institución educativa, que permitiría vencer esas resistencias u obstinaciones duraderas, fue tal vez en un intento exitoso de disciplinamiento interno, desde el mundo escolar. Encontramos una experiencia similar en el testimonio de Carlos Munirraga, en la década del cincuenta en la vecina Río Negro¹⁹.

Eduardo Alizeri, antiguo maestro normalista, en su autobiografía nos describe a la sociedad de un pequeño pueblo del interior neuquino en la década del 30: "*La reducida población de El Huecú era muy cosmopolita. Había representadas muchas nacionalidades: españoles, italianos, libaneses, turcos, rusos, húngaros, judíos y muchos chilenos. El grupo de argentinos era en su mayoría formado por nativos indígenas, aun cuando de estos había muchos mapuches chilenos*" (ALIZERI, 1997, p. 61). Al referirse a las actividades económicas del lugar destaca la ausencia de industrias, obras o actividades mercantiles importantes, siendo el intercambio de cueros, lanas y animales de los crianceros con los bolicheros la actividad económica principal, muchas veces en forma de trueque pero siempre con "grandes ventajas personales" para el comerciante, según el autor.

Curiosamente, ante esta relación de explotación, sus críticas se orientan hacia los paisanos: "En su mayoría gente indolente, incapaz de plantar una ramita de álamo o sauce, para tener luego una arboleda protectora de los vientos o del fuerte sol del verano"²⁰. Más censurable aún le parece la conducta de estos sujetos a los que acusa de viciosos, especialmente por su consumo de alcohol, de explotación y maltrato a sus

¹⁷ Ibidem, diciembre de 1921.

¹⁸ Ibidem, noviembre de 1922, pág. 270.

¹⁹ Informe de Carlos Muniagurra: "La escuela rural y sus problemas. Escuela Nacional N ° 75. Arroyo Los Berros, 15 de agosto de 1960. En Mirta Teobaldo, Amelia García y Adriana Hernández, Informe Final del Proyecto de Investigación *Historia de la Región Comahue. 1945-1989*, Facultad de Ciencias de la Educación, UNCo, 1996, pág. 43 y 44.

²⁰ Idem, página 62.

mujeres y en cuanto a los niños: "Se evitaba mandarlos a la escuela o se los retiraba antes de cumplir con el segundo grado, pues la mayoría de los quehaceres de la casa, cortar y traer leña de los cerros y muchos mandados de distinta índole, estaban bajo su exclusiva cuenta".

También detalla el maltrato físico y psicológico sufrido por la infancia lugareña, "muchas veces se les veía con grandes fardos de rama al hombro o llevando botellas de vino, caminando sobre la nieve en un total estado de desnutrición y muy haraposos, teniendo que recorrer grandes distancias" ²¹. Ante este cuadro la escuela, mejor dicho el maestro era un medio de refugio: "por eso le gustaba ir a la escuela; allí jugaban y se divertían, eran muy amigos del maestro, quien se convertía en su guía, en su compañero, en su progenitor; el docente era el depositario de sus quejas, de sus penas e inquietudes, y el único capacitado para hacerles llegar un consejo, un cariño o unas palabras de aliento y amor"²².

Podría comparar estos relatos con los de los/las maestros/ras maringaenses estudiados por Nerli Ribeiro Mori, que a la vez de construir sus identidades docentes intentaban hacer de la escuela un reducto de la moral y de las buenas costumbres, para lo cual aplicaban una práctica disciplinadota que también se proyectaba sobre los cuerpos de los/las alumnos/as (RIBEIRO MORI, 1998, p. 28).

En los años 40 la situación de la niñez continuaba siendo percibida como inadecuada y extremadamente lastimosa en diversas localidades de la región. Una de las entrevistadas, en ese tiempo alumna de una escuela zapalina recuerda las precarias condiciones de abrigo y transporte el la que concurrían: "*llegar a la escuela con los pelitos escarchados, ¿no es cierto?, yo tengo acá un problemita de piel, los vasos capilares rotos y eso ahí del frío que tomé cuando era niña ¿no es cierto?*". (Beatriz P.).

"Fíjese, cuando yo vine a Zapala eh... la vía del tren pasa, ¿no es cierto?, por el barrio Don Bosco y nunca me voy a olvidar del primer viaje que hice, (...) la vía del ten pasaba un poquito alta y allá abajo se veían chicos que pedían, extendían su manito y la gente tiraba monedas o alguna cosita". (Lidya R.).

También en otro paraje rural, Cancha Huinganco, la esposa de un maestro de la escuela del lugar recuerda a los alumnos: "Estee... eran más bien de origen chileno y una gente pobre, muy pobre, venían pobrecitos

²¹ Ibidem, páginas 62 y 63.

²² Ibidem, página 63.

descalzos de kilómetros y kilómetros, se empezaban las clases a la diez de la mañana hasta que alcanzaran a llegar ellos se les daba de comer, y era desesperante tenían que venir pobladores a ayudarnos a la hora que había que darles de comer porque la desesperación era tal que tiraban la olla, no se podía tener disciplina". (Josefa S.).

En las miradas de estos/as docentes las pobreza siempre se encontraba asociada al analfabetismo y la falta de instrucción en general, pero más allá de esas generalidades existen algunas heterodoxias en estos discursos normalistas, por ejemplo: si bien para el inspector Raúl Díaz en la instrucción de la sociedad y la escuela era el principal agente gestor de la nacionalidad, no la considera el principal factor de desarrollo social. Argumenta que: *"Algunos hombres públicos se preocupan de la transformación y asimilación al país del elemento extranjero que nos ha venido como una consecuencia natural de la vecindad, estrechez y pobreza del país de su origen, y creen que por medio de la escuela primaria lo conseguirán. No soy de la misma opinión, pues pienso que se operará más pronto esa evolución social prolongando hasta el centro mismo del Neuquén nuestros ferrocarriles y llevando en ellos al inmigrante europeo (...). El efecto de la escuela es muy lento, y sostener en comarcas lejanas que están fuera del alcance de la civilización. El Neuquén no saldrá de su atraso presente, mientras no repercuta en sus valles el silbato de la locomotora y no se sientan allí los pasos del colono europeo"* (DÍAZ, 1915, p. 418).

Por el contrario, en la perspectiva de Eduardo Alizeri la escuela es un agente de mejoramiento social y transformador de los sectores humildes e incultos como los niños indígenas: *"piensen ustedes que esos chicos venían de las tribus, 35 tribus, dependían de la gobernación (...) esos dos chicos llegaban como verdaderos indígenas, rotos, llenos de... lo primero que había que hacer era cortarle el pelo (...), al chico había que hacerlo, vamos a llamarlo, ciudadano"*. (Eduardo A.).

Encuentro otros testimonios, de carácter oral, que también depositan su confianza en la educación como estrategia de mejoramiento social: *"cosa que al tiempo de estar funcionando la escuela nosotros teníamos ya chicos con guardapolvos, zapatos, teníamos bandera para la escuela bandera que nunca habíamos tenido"*. (Lidya R.).

En general las estrategias hacia los pobres estaban orientadas hacia diversas formas de asistencialismo, con una alta dosis de paternalismo, algunas a partir de acciones individuales y presumiblemente espontáneas: *"yo llevaba un ajuar como hija de inmigrante y un pasaje bueno, llevaba muchísima ropa como si fuese a un lugar de mejor nivel ¿no es cierto?. Tuve que hacer pedazos toda mi ropa para envolver los piecitos de los chicos porque usaban*

ojotas, para envolverlos con tiras de telas (...), porque sino se lastimaban los piecitos". (Josefa S.).

Muchas veces estas acciones eran combinadas con la colaboración de otras instituciones públicas, por lo general el ejército: "Eran pobres un grupo, entonces el Jefe del Regimiento, macanudo, venían nosotros lo trabajábamos un poquito - mire que los chicos le falta esto, le falta lo otro- y nos proveía, nos proveían ropas, proveían comida, los soldados tenían que llevarle del cuartel la comida, el almuerzo, todo eso se fue llevando ahí y eso era una labor muy grande". (Oscar Ch.).

"Y bueno la inauguramos con la presencia y la ayuda de los militares porque ellos siempre ayudaron a la escuela, el Taller de Mantenimiento ayudó muchísimo, este había un Teniente Coronel Díaz Moreno que fue un gran benefactor de la escuela". (Eduardo A.).

Algunas continuidades en estos discursos, pero también en las duras condiciones de vida en estas escuelas, encontramos todavía en 1956 en la vecina Río Negro donde Carlos Munirraga, docente rural, contaba que "... (en) plena meseta patagónica con suelo pedregoso, castigada durante la mayor parte del año por fuertes vientos... temperaturas de hasta 18 ° bajo cero...", con una población "*formada por descendientes de araucanos algo mestizados, pero con preponderante sangre indígena ...*", se debatía la escuela rural N ° 75 entre la indiferencia del Estado y la voluntad "apostólica" del maestro²³.

CONCLUSIONES. UNA AGENDA ABIERTA

Considero arriesgado plantear conclusiones que puedan considerarse como categóricas, al menos por dos razones. Si bien he hurgado, trabajado e interpretado un cuerpo de fuentes, en su mayoría inéditas e interesante, las mismas fueron construidas por sujetos pertenecientes a la cultura dominante, al menos en las relaciones de poder/ saber existentes en la escuela: maestros/as e inspectores. Faltan las voces de los otros, de los alumnos, de los analfabetos, de aquellos sectores (no siempre) subalternos por lo que todavía conocemos muy poco de las culturas populares de la región, de sus tradiciones y sociabilidades, sus formas de vida, en síntesis de una identidad que en

²³ Carlos Muniagurra, op. cit., pág. 41.

algunos casos a pervivido hasta la actualidad pero con cambios y adaptaciones.

Empero, podría afirmar que nos encontramos ante *estrategias pedagógicas* compartidas por parte de los educadores, que a pesar de sus diferencias intentaron conquistar el imaginario de sus alumnos y de sus comunidades, quizás con la emergencia de un espacio de transición, donde ciertos elementos discursivos se encuentran en tensión pero también en abierta coalescencia. En el discurso del inspector Raúl Díaz se encuentran marcas de un *imaginario civilizatorio*, donde la educación institucionalizada es uno de los factores de progreso, pero en concomitancia con el desarrollo de otras *fuerzas de la modernidad*: el establecimiento de una infraestructura básica: construcción de caminos, extensión de las vías férreas; la inmigración europea, el avance de la urbanización, entre otros.

En las crónicas de Salinas y Pio Dodero, también encontramos esa impronta civilizatoria, aunque la educación ya ocupa un lugar protagónico en el proceso de civilización de los problemáticos lugareños. Constató, además de una discursividad inscrita en un imaginario de la modernidad, bregando a favor del progreso y de la civilización con una fuerte premisa nacionalista, una *profunda incomprensión* de este mundo rural, compuesto por indígenas (mapuches, pehuenches), por chilenos y por nativos que no parecían muy interesados en su argentinización. Población, en su mayoría de *crianceros*, que sí poseen una rica cultura campesina y que cotidianamente libraban una dura lucha por su subsistencia.

En los testimonios de Alizeri y Muniagurra, la escuela se convierte en el agente transformador y civilizador por excelencia, estamos ante la emergencia de un *imaginario fuertemente normalista*, donde el maestro en su práctica redentora puede (y debe) convertir al indígena y al mestizo analfabeto y díscolo en un ciudadano civilizado. Los infructuosos intentos de disciplinamientos de los pobres se intentarán tanto desde el interior de la escuela como solicitando la intervención de la fuerza pública. Estos docentes aplicaron con mayor eficacia que los docentes anteriores otras *estrategias de disciplinamiento*, desde el interior de la escuela y también en colaboración con otras instituciones como el ejército, donde se combinaba el asistencialismo (alimentación, entrega de vestimenta, curación de enfermedades, etc), con el control de los cuerpos y de las sociabilidades (corte de cabellos, uniformización de la indumentaria, rutinización de actos y marchas patrióticas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIZERI, Eduardo. *Maestros solo Maestros*. Neuquén, Edición del autor, 1997.
- ÁLVAREZ –URÍA, Fernando. Microfísica de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. n. 203, Barcelona, 1992.
- BENDINI, Mónica y otros. *Campesinado trashumante y ganadería trashumante en Neuquén*. Buenos Aires: La Colmena, 1994.
- BESTARD, Pablo. *La veranada*. Un Estudio de Caso: Comunidad Huayquillán. Neuquén: Edición del autor, 1996.
- CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogía y política*. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: UBA/Miño y Dávila, 2003.
- CARASA SOTO, Pedro. La Historia y los pobres: de las bienaventuranzas a la marginación. *Historia Social* (13), Valencia: Centro de la UNED Alzira, 1992.
- DÍAZ, Raúl. *La Educación en los Territorios Nacionales y Colonias Federales*. Informes Generales, 1890- 1904, Buenos Aires: Publicación Oficial, El Comercio, Tomo I, 1907.
- _____. *Territorios Federales*. Los Analfabetos. Buenos Aires: Talleres Gráficos Rosso y Cía, 1915.
- DÍEZ R., Fernando. Estructura Social y Sistema Benéfico-Asistencial en la ciudad preindustrial. *Historia Social* (13), Valencia: Centro de la UNED Alzira, 1992.
- DOESWIJK, Andreas y otros. *Juntando Recuerdos en Oro*. Una Historia Local: El Municipio de Fernández Oro. Neuquén: Educo/ Municipalidad de Gral. Fernández Oro, 1998.
- EZEQUIEL, Márcio. Pobreza como objeto histórico: problemas empíricos e teóricos. *Diálogos* (2). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI. 1992
- _____. *La vida de los hombres infames*. Montevideo: Altamira/Nordam, 1992.

IZARD, Miquel. Vagos, prófugos y cuatrerros. Insurgencias antiexcedentarias en la Venezuela tardocolonial. *Boletín Americanista* (41), Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 1991.

MASÉS, Enrique y otros. *El Mundo del Trabajo: Neuquén 1884-1930*. Neuquén: Gráfica Althabe, 1994.

NIEVAS, Flabián. *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: CBC Editora, 1996.

LVOVICH, Daniel. Pobres, Borrachos, Enfermos e Inmorales. La cuestión del orden en los núcleos urbanos del Territorio del Neuquén. *Estudios Sociales* (5), Santa Fe, 1993.

RIBEIRO MORI, Nerli. *Memoria e Identidade*. Travessias de velhos profesores. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 1998.

THOMPSON, Edward. *La Formación de la clase obrera en Inglaterra*, Tomo I, Barcelona: Crítica, 1989.

VÁZQUEZ GARCÍA, Francisco. Foucault y la Historia Social. *Historia Social* (29), Valencia: Centro de la UNED Alzira, 1997.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a História*. Foucault revoluciona a História. Brasília: Editorial Universitaria de Brasília, 1982.