



12º CONGRESO ARGENTINO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL

La Plata, junio y septiembre de 2021

GT34: Migración y educación: experiencias formativas, identificaciones y relaciones generacionales en contextos de movilidad

Escuela e itinerarios de movilidad cotidiana.

Primer acercamiento al papel de la escuela en el proceso de conformación de un barrio popular en la ciudad de San Carlos de Bariloche

María Laura Crego, Instituto de Investigaciones en Diversidad Cultural y Procesos del Cambio (IIDyPCa) UNRN-CONICET, mlauracrego@gmail.com

Resumen

Este trabajo se desprende de uno mayor que busca abordar el desplazamiento condicionado por los efectos del genocidio indígena entendido como una movilidad particular en la ciudad de San Carlos de Bariloche (provincia de Río Negro). Como parte de esta investigación, nos propusimos pensar puntualmente en cómo los desplazamientos de los sujetos se entrelazan con la producción del espacio. Particularmente nos dimos la estrategia de rastrear los primeros desplazamientos, los más antiguos que fueron configurando lo que hoy es un barrio popular de la ciudad, el barrio Virgen Misionera.



Ahora bien, en este camino nos encontramos con la escuela como una piedra de toque permanente en los relatos de las y los entrevistados, como espacio de paso, permanencia, referencia despertando algunas preguntas ¿qué lugar ocupa la institución en los derroteros de movilidad cotidiana? ¿cómo la escuela condiciona itinerarios de movilidad para quienes asisten a ella y para quienes no? Más aún, si con Lefebvre (1974) entendemos que son las prácticas y experiencias de los sujetos las que dan forma y contenido al espacio como producto social, ¿Cuál es el lugar de la escuela en ese proceso de producción del espacio? ¿cuál fue el rol de la escuela en los procesos de territorialización de la zona? ¿cómo se relaciona la escuela como institución funcional a la intención fijadora/sedentaria del Estado? ¿Cómo articular estas dimensiones de movilidad/fijación, proyecto político estatal y vida cotidiana?

La propuesta de este trabajo es compartir algunas reflexiones preliminares en torno a estas preguntas a partir del análisis de dieciséis entrevistas a antiguos pobladores y pobladores del Barrio Virgen Misionera. Y lo haremos desde el lente conceptual del “paradigma de la movilidad” (Sheller y Urry 2006) que se centra en la aproximación de la vida social como un flujo constante de personas, objetos, capitales, información, imágenes, etc. (Appadurai 1986, Salazar 2017).

Palabras clave: *escuela; espacio; movilidad; barrio popular.*

Presentación

Este trabajo se desprende de uno mayor que busca abordar el desplazamiento condicionado por los efectos del genocidio indígena entendido como una movilidad particular en la ciudad de San Carlos de Bariloche (provincia de Río Negro). Como parte de esta investigación, nos propusimos pensar puntualmente cómo los desplazamientos de los sujetos se entrelazan con la producción del espacio. Para esto, la estrategia inicial fue rastrear los primeros desplazamientos, los más antiguos que fueron configurando lo que hoy es el barrio Virgen Misionera que tiene la particularidad de ser reconocido como un barrio popular en un sector definido hegemonícamente como de clase media. Además de los derroteros previos de



movilidad y migración, las entrevistas se orientaron a conocer los desplazamientos propios de la vida cotidiana en los orígenes del barrio y en el transcurso del tiempo al calor de la formalización de su traza y su conformación como lugar. Lo que nos interesó aquí tiene que ver el modo en que la movilidad construye alteridad al producir desigualdades de velocidad, riesgo, derecho y status a la vez que reorganiza la materialidad de los lugares creando tensiones y trayectorias de movimiento que los individuos adoptan dando forma a su propia vida y a los lugares por los que transitan (Sheller y Urry 2006).

Atento a esto, durante el año 2019 hicimos dieciséis entrevistas en profundidad a personas reconocidas entre los más antiguos pobladores y pobladoras o por haber conocido bien a algún antiguo poblador o pobladora. Además, sumamos a personas que manifestaron interés espontáneo en participar. En quince de estas entrevistas la escuela aparece como referencia espontánea en los relatos. De allí que mientras avanzábamos con las entrevistas quedará resonando una inquietud que poco novedosa como es ¿Cómo se relaciona la escuela pública con la intención fijadora/sedentaria del Estado?. A este interrogante general se enlazan otros propios de este barrio, estas personas y sus itinerarios, ¿Cuál fue el rol de la escuela en los procesos de territorialización de la zona, de Virgen Misionera en particular?

A comienzo del corriente año, la llegada de un nuevo ciclo lectivo en pandemia del COVID 19 y, semanas más tarde, la certeza de que había llegado la “segunda ola” que exigía tomar medidas que limiten la circulación, pusieron a la escuela en el centro del debate público donde parte importante de los argumentos por la presencialidad o virtualidad giró en torno al flujo de personas que circulan alrededor de la dinámica escolar: docentes, no docentes, madres, padres, estudiantes, transportistas escolares. En otras palabras, la escuela aparece como promotora y condicionante de desplazamientos, de movilidad. Este marco actualizó aquellas preguntas pendientes ¿Es posible pensar la escuela desde los desplazamientos de sus actores? ¿Qué lugar ocupa esta institución en los derroteros cotidianos de quienes la transitan? ¿Y de quienes transitan en sus bordes? ¿Cómo incorporar el movimiento en el estudio de la escuela y la experiencia escolar?.



De estas inquietudes nace esta ponencia que busca compartir algunas reflexiones iniciales, preguntas para pensar la escuela como nodo de distintos movimientos en la trayectoria de vida y en los derroteros cotidianos, particularmente de las y los pobladores del Barrio Virgen Misionera de San Carlos de Bariloche. El trabajo se organiza en tres apartados: en el primero de ellos, repasamos brevemente estudios dedicados al estudio de la función fundante de la escuela en el proyecto de consolidación del Estado nacional. En los tres apartados siguientes revisamos los modos en que la escuela aparece en el relato de los entrevistados y entrevistadas como nodo de movimiento, a saber: como marca espacial, como marca temporal y como inflexión en las biografías e historia colectiva del barrio. Finalmente compartimos algunas reflexiones finales.

“Argentinizar”: Territorialización y escuela

El siglo XIX fue escenario del largo proceso de consolidación del Estado nacional argentino. La definición territorial, la organización de un régimen político y la construcción de una identidad fueron campos de batalla entrelazados en las luchas por la definición de un proyecto nacional. En este proceso la educación se establece como un campo estratégico a través del cual el Estado generará los nuevos sujetos deseables para la nación: *“Bajo el lema ‘civilización o barbarie’, la escuela debía implementar un proceso de expropiación de la memoria colectiva; debía formar un nuevo ciudadano único y homogéneo”* (Giovine, 36: 2001) fundado en una supuesta identidad nacional preexistente. Así, la educación se suma al proyecto de la oligarquía como estructura desde la cual imponer sus lineamientos político-económicos.

En paralelo, producto de la necesidad de incorporar tierras productivas al Estado, se avanza con sumar la Patagonia al sistema productivo, particularmente para la producción de lana. El Estado nacional en consolidación definió unilateralmente la extensión territorial que consideraba propia y logró someter a los pueblos autónomos a partir de un amplio y surtido despliegue de dispositivos a lo largo de todo el siglo XX, que van desde la eliminación física hasta los desplazamientos forzosos y el silenciamiento cultural (Cañuqueo, Kropff, Pérez y Wallace, 2015; Pérez, 2016). Así,



los procesos de territorialización de la NorPatagonia estuvieron guiados por el genocidio indígena. El desafío de instalar la civilización y el progreso pautado por el modelo urbano moderno en la Patagonia significaba imponer la “ciudadanización” de la población en vistas a su homogeneización en contraposición a un “otro interno” - pueblos originarios- a quien se marginó o incorporó en términos de desigualdad económica y social a través del tutelaje (Delrio, 2005). En ese sentido, distintos estudios abordan la experiencia urbana en relación a las memorias mapuche del desplazamiento desde territorios que el Estado exigió como propios hacia zonas periféricas de las ciudades (Ramos, 2010).

Tal como señalan Nicoletti y Nuñez (2019) la urbanización del espacio se asoció a la red escolar que el Estado implementó con la Ley de educación común 1420 en 1884. Como parte de los dispositivos utilizados, el discurso historiográfico y los planes educativos contribuyeron a la construcción de la idea de sentido común según la cual los indígenas estaban extintos producto de un proceso presentado como “natural” de la civilización sobre la barbarie, sin incidencia de la política estatal. En relación a esto encontramos investigaciones atentas al abordaje planteado por los libros de texto escolares (Teobaldo y Nicoletti, 2007), por los discursos de diversos actores sociales como inspectores, docentes o miembros referentes de la sociedad civil (Teobaldo, 2008) así como al silenciamiento presente en el discurso historiográfico y en los planes de estudio (Delrio y otros, 2010; Nagy, 2013; Assaneo y Nicoletti, 2018).

En suma, tal como afirma Nicoletti (2005), la educación actuó como brazo funcional de uniformización en un territorio que el Estado argentino se proponía “argentinizar”. Pero a fines del siglo XIX si este sistema centralizado y homogéneo iba tomando forma en Buenos Aires y las provincias, muy lejos estaba de llegar a los territorios nacionales¹ donde ese espacio fue ocupado por congregaciones salesianas o colectividades de inmigrantes (Duarte, 2013).

Distintas investigaciones han abordado el lugar de la intervención salesiana en la tarea educativa, en diálogo y tensión con el Estado (Nicoletti, 2005; Nicoletti y

¹ Cabe recordar que la Patagonia fue organizada en unidades administrativas más pequeñas en 1884 con la ley 1532 que establecía como territorios nacionales a Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego, así como Chacho, Formosa, Misiones y La Pampa, al tiempo que definía su extensión y modo de gobierno.



Nuñez, 2019). Desde la Congregación Salesiana se elaboró un plan de evangelización y educación para los pueblos indígenas de la Patagonia sobre el supuesto de considerar “infieles” y ya no culpables de sus “hábitos salvajes” a los pueblos originarios. Dicho plan tomó forma en las misiones que llegaron a la zona desde 1880 e incluyeron colegios, reducciones y colonias mixtas. Junto con el adoctrinamiento en la fe católica, los misioneros entendieron que debían educar a los indígenas en la “civilización” para que éstos tuvieran “derecho al cielo”, y a su vez desempeñaran los “deberes de buenos ciudadanos” (Nicoletti; 2005). Los salesianos fueron así tomando las tareas que el Estado dejaba de lado en los territorios nacionales en tensión con la lógica educativa del Estado laico naciente. Más allá de las tensiones lo cierto es que la formación integral y cristiana ofrecida por las misiones era funcional al objetivo “argentinizador” y homogeneizador del territorio recientemente incorporado a las fronteras nacionales al tiempo que contribuyó también a construir las representaciones del espacio y del otro indígena como peligroso y propio del pasado (Pérez; 2016) según demandaba el naciente Estado.

Este marco general de estudios que se han dedicado a pensar la escuela como parte del proyecto territorializador es un punto de partida necesario para poder avanzar en la pregunta por la movilidad, la escuela y la territorialización. Esto porque si la escuela aparece como referencia en los itinerarios de movilidad es también porque hubo un proyecto mayor que las ubicó en determinados lugares, con ciertas funciones y mandatos que permean en la vida cotidiana. Además, el plan educativo fue en paralelo a distintos mecanismos de presión que acabaron en desplazamientos condicionados como continuidad del genocidio indígena. De hecho, si revisamos los itinerarios de quienes hoy confluyen en el barrio puede observarse que se conectan con parajes rurales de las provincias de Río Negro (zona andina y línea sur), Neuquén y Chubut en Argentina, y de las IX y X región de Chile. En gran medida, sus desplazamientos se relacionan con el proceso de proletarización selectiva provocado por la concentración de tierras por parte de grandes capitales nacionales y extranjeros así como por parte de pobladores que los funcionarios estatales consideraban que respondían al modelo de ciudadano ideal de la nación:

inmigrantes europeos y sirio-libaneses y sus descendientes (Kropff, Pérez, Cañuqueo y Wallace 2019).

En este marco de desplazamientos forzados la escuela aparece como una opción en Bariloche y los entonces parajes cercanos donde se ubicaron los y las primeras pobladoras. Tal como los antecedentes repasados señalan, la escuela como institución acompañó estos procesos de territorialización desde sus fundamentos y contenidos como lugar donde contribuir a la civilización y construir la ciudadanía, pero ¿La escuela y la escolaridad condicionan también movildades? ¿Cómo la escuela aparece –o no- en los circuitos cotidianos? Más allá de los diseños curriculares mencionados ¿Cómo fue la repercusión en la vida cotidiana de los desplazamientos a la escuela?

Caminar

Las conversaciones con antiguos pobladores y pobladoras comenazaban con la pregunta por el pasado, por los lugares donde nacieron ellos, sus padres, madres, abuelos para luego avanzar en los derroteros que los llevaron hasta la zona de lo que hoy es Virgen Misionera. Siguiendo con la lógica cronológica, los relatos continuaban repasando desplazamientos dentro de lo que hoy es el barrio hasta asentarse en sus domicilios actuales. Inevitablemente en la pregunta por la vida cotidiana y el repaso por las trayectorias de vida el factor común es el movimiento. Aunque este no hubiera sido parte del interés de la investigación, la reconstrucción de sucesos, inflexiones, decisiones conllevan la referencia a desplazamientos de distinto tipo: migraciones, mudanzas, caminos al trabajo, a comprar, a la escuela. Caminos. Caminar.

“Anduve mucho tiempo así, caminando, después encontré ese hombre que era mi marido me llevó a la casa él, después me dejó y estuve más tranquila (...) De tantos años de andar caminando, ya después vinieron mis hijos, ya fue otra cosa. Después de tanto andar, de tanto sufrimiento, de dar vuelta tanto, después vinieron muchos años” (Ofelia Barriga, entrevista 2018)



Caminar en este caso es mucho más que el desplazamiento a pie de un lugar a otro. Supone la migración que la trajo hasta Bariloche pero además hace referencia a todos los desplazamientos que hicieron falta, a “dar tanto vueltas” hasta llegar a su casa actual y la estabilidad que asocia a los últimos años de su vida. Caminar.

La mayor parte de los entrevistados y entrevistadas llegaron a esta zona entre los años ´50 y ´70, motivados por posibilidades laborales que abrían grandes obras ubicadas al oeste de Bariloche como los cuarteles y una usina eléctrica. El trabajo y el matrimonio aparecen con las principales causas de desplazamiento desde las estancias hacia la ciudad. Estos primeros pobladores habían sido definidos como indígenas desde el Estado y, por lo tanto, presionados a desplazarse y proletarizarse dejando esas tierras para los ciudadanos ideales de la nación.

La fuerza del caminar en el relato de Ofelia se asocia a estos desplazamientos. Es sin duda una cuestión espacial pero también es temporal -el tiempo que pasamos caminando- y simbólica –el movimiento que me llevó llegar hasta acá aún cuando en la actualidad siga efectiva y materialmente caminando-.

Desplazarse muchas veces suponía también hacerse el camino:

“No teníamos colectivo, me venía de Bustillo caminando a la noche sin luz, sin nada, porque no había luz, y a veces con una linterna cuando tenía para comprar las pilas (...) ya te conocías todo el caminito donde había una rama y te esquivaba así, todo de memoria” (Ana María, entrevista 2018)

El movimiento cotidiano, repetido se vuelve camino, instala circuitos y va tejiendo el mapa, los circuitos, el paraje.

“Era una montaña de mosqueta. Habían caminitos chiquitos así donde íbamos a Puerto Moreno a comprar. Cuando hacíamos un viaje nos juntábamos 2 o 3 para ir a comprar. Pero veníamos de a pie, no había colectivo”. (Florencia Parra, entrevista 2018)

La zona a la que hace referencia, Puerto Moreno, queda aproximadamente a unos 4 kilómetros de donde hoy se encuentra Virgen Misionera y sus zonas lindantes que son nombradas como “acá” haciendo referencia a un único agrupamiento de



viviendas dispersas en una amplia zona que iba desde el lago hasta pasar por varias cuadras la ruta del Faldeo (hoy Avenida Pioneros) al pie del Cerro Otto. En ese momento, no tan lejano en el tiempo, el paisaje era bien otro:

“Para trabajar teníamos que salir porque acá no había nada, casa ni una cosa nada, había un ranchito por allí otro por acá entre los montes, lleno de montes todo. Entre los montes había un huellita chiquita tenias para salir a la calle grande. Uno salía andar y se encontraba con los soldados que andaban por entre los montes.” (Ofelia Barriga, entrevista 2018)

La escuela aparece en este caminar como una referencia a los recorridos más extensos:

“Sí, acá nos trajo...íbamos a la escuela de Puerto Moreno, la escuela vieja esa de madera. En ese tiempo no había camino, nada, agarrábamos la cortadita y pasábamos para la escuela de Puerto Moreno” (Marcelo Cayún, entrevista 2018)

“Rita: Yo cuando empecé a ir a la escuela empecé a ir a Puerto Moreno (...) sí, lejísimos.

Entrevistadora- Y ¿se iban todos juntos caminando?

Rita- Caminando, sí.

Entrevistadora-¿Cuánto tardaban de acá a Puerto Moreno caminando?

Rita- Ah no sé...un montón.

Entrevistadora- En el camino hasta allá, había algún otro poblado o era...¿cómo era?

Rita- No... los militares (...) hasta llegar a los militares.” (Rita Umaña, hija de Ofelia Barriga, entrevista 2018)

No es casual que en territorio nacional y cercano a la frontera, la presencia del Estado fuera a través de la escuela y de “los militares”, que tenían sus cuarteles y un puñado de casas a mitad de camino yendo hacia Puerto Moreno. La convivencia con estas instituciones y sus actores va demarcando circuitos y conformando el espacio al tiempo que se articulan con los derroteros biográficos previos.

Para gran parte de los y las entrevistadas provenientes de la Línea Sur, establecerse en Bariloche, puntualmente en la zona de Playa Bonita y Virgen Misionera fue la

posibilidad de empezar la escuela. Tenemos aquí entonces un movimiento subjetivo y simbólico que se suma a esos desplazamientos materiales hasta Puerto Moreno y que se hilvana de manera coherente con los movimientos condicionados que las y los trajeron hasta la zona como parte de un proyecto mayor de la lógica estatal capitalista en consolidación.

Más cerca en el tiempo, a principios de los '80, llega a la zona de lo que hoy es Virgen Misionera el padre Juvenal Currulef, proveniente de Ingeniero Huergo y vinculado al peronismo de base. Atendiendo a la demanda de los y las habitantes de la zona, desde la parroquia emprende la construcción y gestión de una escuela primaria. Esta nueva presencia repercute en los derroteros cotidianos principalmente porque los niños y niñas ya no tenían que ir hasta Puerto Moreno pero también por el cambio en la fisonomía del espacio y sus relaciones. De hecho, *“el primer alambre que hubo en el barrio fue el que rodeaba la escuela”*, dijo Graciela Belli (compañera de Currulef) en una de nuestras reuniones, *“y no pasó mucho tiempo para que uno que venía en moto por una de las cortadas se lo llevara puesto”*. A su vez, la institución educativa, junto con la parroquia, se consolidaba como lugar de referencia y encuentro para las familias.

Sheller y Urry (2006) invitan a las ciencias sociales a atender los movimientos que las personas desarrollan sistemáticamente en su vida cotidiana. En esta línea Chaves y Segura (2015) investigan los desplazamientos en megaciudades y señalan la importancia de incorporar la dimensión espacial de las experiencias. Salvando las distancias entre esta investigación y la presente, interesa recuperar el aporte en relación a cómo los trayectos y derroteros de desplazamiento hacen a las trayectorias de vida y dan cuenta de ellas al tiempo que se configuran los espacios. Coherente con estos aportes, al analizar los desplazamientos de los primeros pobladores y pobladoras de Virgen Misionera, la escuela aparece como referencia, como un nodo de movimiento material –ir hasta la escuela, caminar- y simbólico –ir a la escuela como posibilidad-.

La escuela participa de la dimensión espacial de los relatos biográficos de los entrevistados y entrevistadas como nodo de movimiento que, además, se ubica en una red de relaciones con otros espacios y tiempos. La escuela y el ejército son las



únicas marcas o presencias del Estado dando cuenta del proyecto de Nación que llevaba décadas imponiéndose en la región. El Ejército como defensa de las fronteras y el territorio y la escuela como institución por excelencia para la formación de la ciudadanía, tienden un puente entre el caminar a la escuela con el desplazamiento desde el campo a Bariloche al tiempo que esos movimientos van conformando la zona. Las cortaditas, los caminos entre el mosquetal, los circuitos irían poco a poco volviéndose calles, marcando pertenencias al calor de distintas tensiones y negociaciones que suponen la convivencia con las mulas y los soldados, con pobladores y pobladoras, con la lógica estatal capitalista que se empieza a hacer presente a partir de alambrados e inmobiliarias.



Llegar

Hay una segunda manera en que la escuela aparece en los relatos: como mojón que modeliza el relato temporal, la experiencia. A principios de los '80 la llegada a la zona el padre Juvenal Currulef, aparece como un hito central en la historia de Virgen Misionera pero también en las biografías de quienes lo habitan. La conversación con Haydeé y Rosa Colhuan nos invita a pensar sobre este momento:

“Quiero memorizar cuando vino el padre, la escuela, todo eso quiero anotar, sí.”

Nos cuenta Haydeé y su hermana, Rosa, completa *“vino el padre y tuvimos la salita, el jardín”* En referencia a otros acercamientos de personas ajenas a la zona y vinculadas al mundo religioso Haydeé recuerda que *“yo decía si viene ahí seguro que nos va a dar religión y se va a ir.”* Otra vez Rosa completa unos segundos más tarde *“pero fue el jardín, la salita y los colegios”*. *“Y un montón de cosas”* cierra Haydeé.

Cabe señalar que las entrevistas fueron realizadas en conjunto con Graciela, la compañera de Currulef y personaje fundamental en la Fundación Gente Nueva de la que forman parte las escuelas del barrio. Esto sin duda condicionó la estructura de los relatos. Sin embargo, la llegada del padre Currulef y la escuela organiza los relatos de las entrevistas en un antes y un después. Más aún, el barrio Virgen Misionera como tal empieza un camino de consolidación a partir de una serie de eventos donde la participación de estos nuevos actores así como las acciones impulsadas desde las instituciones de las que formaban parte fueron centrales. De esta manera, más allá de la reflexión metodológica necesaria, los relatos biográficos nos permiten reconstruir la historia colectiva y allí la llegada de Juvenal y su proyecto aparecen como nodales.

En torno a este nodo de movimiento entonces, el verbo que aparece con recurrencia es llegar. *“Cuando yo volví –a Bariloche- ustedes recién habían llegado”* dice Irene Chaves buscando una referencia para saber cuándo es que volvió a vivir a Bariloche después de un paso por Bahía Blanca. Si en el apartado anterior lo significativo era el caminar como acción permanente, como desplazamiento cotidiano y biográfico, acá lo que resuena es el llegar, como si el movimiento se detuviera por un momento.



Ese primer alambrado del barrio alrededor de la escuela funcionó como símbolo de la fijación que la propiedad supone, fija la presencia de la institución al marco de alambre que delimita la propiedad privada de la tierra, al mismo tiempo que evidencia la presencia de nuevos actores. Sin embargo, lo hace para integrarse a los derroteros de movilidad y circuitos diarios. El llegar del padre, la parroquia y la escuela, no es un único episodio estático sino que aparece como nodo de nuevos movimientos. Modifica el movimiento cotidiano para no chocarse el alambrado, porque las y los niños y jóvenes ya no tienen que caminar largos trayectos para llegar a la escuela, porque la escuela es un lugar donde ir a pedir ayuda o llevar adelante actividades para juntar fondos para distintos fines.

Además, al primer alambre que llegó con la escuela lo siguieron otros que venían a tensionar otras lógicas de ocupación del espacio prevalecientes hasta ese momento:

“No había nada. No, no nada. Todo era bosque. De noche era una boca de lobo, la gente se proveía de mercadería y leña para el invierno porque nevaba mucho, más de un metro. Se hacían pedidos mensuales que los traían en un camión. Los terrenos los ocupaban cualquiera, no tenían dueño, no había ninguno cercado, todo era matorral, al que no le gustaba el lugar que había ocupado se iba a otro. No se sabía si hacías tu casa en la mitad del terreno en el fondo o adelante. Acá no tenían dueño, era un campo abierto. Hasta que pusieron unos carteles que decían: Miraglia vende, Marín, Vinelli o Moreno venden” (Haydeé Colhuan, entrevista, 2018)

Tal como Haydeé nos cuenta, los actores vinculados a la escuela y la parroquia no fueron los únicos en llegar. En ese tiempo también aparecen carteles de inmobiliarias ofertando lotes y con ellos se instala la propiedad como lógica capitalista y estatal imperante, lo que dio inicio de una larga disputa por el espacio con quienes ya vivían allí desde otras lógicas de ocupar, transitar y habitarlo.

Antes de avanzar en esta tensión vale detenerse unas líneas en otras repercusiones del “llegar”. La llegada de la escuela en el barrio supone para muchos y muchas la posibilidad de retomar sus trayectorias educativas. A la construcción de la primaria la siguieron el jardín, la secundaria y una escuela de jóvenes y adultos.



“Irene-Volví de grande. Cuando era chica me encapriché con eso que no quise ir más y no fui más (...) Que tuvimos que mudarnos...que irnos a Bahía Blanca así que perdí todas las evaluaciones toda esa cosa y dije no puedo seguir, deje. Y ahí –cuando volví a Bariloche- fui a hablar con Graciela porque había quedado en eso y ahí fuimos con Graciela a ver qué podíamos hacer, que yo quería estudiar quería hacerlo, la secundaria y se dio gracias a Dios (...) por suerte había muchos interesados en el barrio, nos juntamos un buen grupo. Por suerte se abrió y ahí terminé la secundaria y después me anoté en el Instituto. Porque yo trabajaba en el jardín.” (Irene Chaves, entrevista 2018)

Para Irene, la mudanza a Bahía Blanca interrumpe una trayectoria educativa que había retomado de grande. Volver a la escuela es una oportunidad que se teje en el barrio y que redundaba en nuevos movimientos que en este caso son simbólicos, pero también materiales, que marcan y condicionan las trayectorias de vida: llegar a terminar la escuela, continuar la trayectoria educativa en el nivel superior, tener un trabajo en blanco. Llega a terminar la escuela y a jubilarse trabajando en el nivel inicial de la misma.

A su vez, Florencia Parra nos contaba que antes para poder seguir estudiando había que irse a Buenos Aires:

“Cuando se enfermaba mi maestra yo cuidaba los chiquitos, me hacían ser maestra a mí. Yo me gustó mucho estudiar, mucho, mucho. Yo cuando quise ir a Buenos Aires mi mamá no me dejó (...) porque acá no había más que primaria, no había secundaria acá para hacer, en Buenos Aires sí había, pero acá no (...) acá empezó, acá cuando estuvieron ellos –Currulef y Graciela- acá la secundaria empezó” (Florencia Parra, entrevista 2018)

La posibilidad de continuar su trayectoria educativa se vio truncada por la ausencia de escuelas secundarias en la ciudad. Sin embargo, la primera escuela secundaria de Bariloche se fundó en 1945, cuando Florencia tenía 14 años. Esta escuela se ubicaba en el centro de la ciudad en crecimiento, a aproximadamente ocho kilómetros de lo que hoy se conoce como Virgen Misionera, de modo que “acá” no era la ciudad sino el barrio, y esa se constituía en su referencia para ubicar la marca



temporal del nivel secundario: a Virgen Misionera el secundario llegó alrededor de 40 años después.

Por último, la llegada de la escuela es la posibilidad de que hijos, hijas, nietos vayan a la escuela del barrio, como Ana María Navarro dice al pasar *“Mis hijos fueron a la escuela de Puerto Morreno, todavía”*. Ese *todavía* es una marca temporal vinculada a la escuela del barrio, da cuenta de que sus hijos tuvieron edad escolar antes de la llegada de la escuela, dando por sentado que de haber sido menores iban a ir a la nueva escuela cerca de casa. Podemos más o menos conocer la edad de los hijos porque *todavía* tuvieron que ir a aquella escuela. Marca también una diferencia con sus nietas para quienes el desplazamiento hasta la escuela es mucho menor. Hay allí también un cambio en los desplazamientos que hace a las posibilidades y organización familiar condicionado por la presencia de la escuela.

La escuela, como parte de un proyecto mayor vinculado a la parroquia y el peronismo de base, estructura temporalmente los relatos por su participación en la configuración del barrio, porque su llegada fue un punto de inflexión en los derroteros de desplazamiento de los y las entrevistadas así como en algunas de sus trayectorias de vida, como movimiento material y simbólico, por las redes vinculares que habilita así como por las oportunidades que representa.

Quedarse

Más avanzada la década del '80, como adelantábamos líneas atrás, llegan al barrio las inmobiliarias como representantes de supuestos dueños de las tierras. La lógica territorializadora estatal se sumaba a la configuración del espacio delimitando terrenos y lotes dentro de una plantilla urbana que incluye también manzanas y calles donde antes había cortadas y caminitos. Además, la propiedad como modalidad de tenencia estable se vuelve un requisito ante el cual quienes ya estaban habitando la zona deben amoldarse a través de distintas estrategias.

En ese contexto, en torno a la parroquia y la escuela primaria se crea la Fundación Gente Nueva -de la que pasan a depender las escuelas- y el Equipo Pastoral de Tierras que se incorpora como actor central en la disputa por el espacio. Los primeros y primaras habitantes de la zona de habían dado ciertas estrategias para



lograr la propiedad de la tierra como contactar a los dueños, negociar el pago del -ahora- lote, pagar los impuestos municipales. La Fundación y el Equipo Pastoral se suman a este proceso facilitando redes entre vecinos y vecinas, el espacio para organizar ventas y eventos para juntar fondos así como recursos propios para la compra de algunos terrenos. En palabras de Graciela, cuando aparecieron los carteles de las inmobiliarias la prioridad para la Fundación y el Equipo Pastoral era *lograr que nadie se fuera, o al menos que nadie fuera desplazado por los alambrados*. El propósito de la organización colectiva era quedarse. Luego de diferentes derroteros por la provincia, por la ciudad e incluso por lo que ahora se iba configurando como barrio parecía tener un punto de llegada, ahora lo que interesaba era quedarse. El devenir de ese proceso, los desplazamientos que supuso se concentraron en la escuela y parroquia como lugares físicos de encuentro y organización, la trama barrial iba tejiéndose en esta cotidianeidad que en su movimiento redefinía su territorio y se consolidaba en Virgen Misionera como tal, produciéndose como lugar, ya no paraje rural sino Barrio Virgen Misionera. El correlato subjetivo fue el fortalecimiento de la trama comunitaria entre vecinos y vecinas, ya no pobladores, indígenas o paisanos, sino miembros del nuevo barrio que comparten el derrotero hacia la propiedad para quedarse.

El título de propiedad se suma a los movimientos en las trayectorias de vida que son condicionados por la lógica estatal pero también por las acciones colectivas que se gestaron principalmente en torno a la Fundación y sus actores. Quedarse no significa el fin del movimiento sino la posibilidad de otros derroteros y circuitos con sus propias fricciones y negociaciones.

“Todos los cambios que hubieron en el barrio es como que yo siempre le agradecí a Currulef y porque él cambió mi vida junto con Graciela... y yo empecé a trabajar en el jardín y yo no tenía ni la primaria terminada” (Irene Chaves, entrevista 2018)

Todos los cambios a los que se refiere Irene remiten justamente a las modificaciones de los desplazamientos materiales de ir a un lugar a otro así como a los subjetivos, biográficos y comunitarios. No es menor entonces, el lugar de la



Parroquia, la Fundación y sus escuelas como instituciones que también llegaron para quedarse y se conforman como nodo de movimiento en este sentido.

Ahora bien, la conformación del barrio y la apelación a la figura del vecino evidencian la consolidación de la lógica estatal y su pretensión fijadora. La escuela participa de este proceso coherente con su mandato fundacional de “argentinizar” desde su diseño curricular y disciplina como así también desde su participación y condicionamiento de los movimientos cotidianos. La imagen de vecino se instala por sobre la de indígena, paisano, mapuche como parte de un proceso mayor de fijar a la ciudadanía (Malkki, 1992). Si bien queda pendiente la indagación en torno a las prácticas pedagógicas concretas que pudieron abonar este camino, sí puede observarse cómo en otras estrategias desplegadas se juega este significante: Sabiendo que el proyecto estatal y el mercado de tierras querían esa zona para la residencia de clases medias y medias altas, cuenta Graciela que hacían correr el rumor de que el barrio era peligroso, inseguro, sin servicios, para desalentar las compras de los lotes. Además, desde el Equipo Pastoral se compraban lotes “salpicados” donde se instalaban vecinos con casillas precarias de modo que quienes vinieran a conocer terrenos con intención de comprarlos se sintieran “rodeados”. Nos hicimos fama, dice Graciela, para espantar compradores, descomprimir la presión inmobiliaria y posicionarse en la disputa por este sector de la ciudad que el proyecto urbano quería para otra clase social. La otredad que les fue asignada desde el discurso hegemónico barilocheño es procesada con efectos hacia afuera y hacia adentro del barrio. Hacia afuera se *hicieron fama*, hacia adentro la inserción de los *vecinos humildes* está orientada a correrse del lugar asignado por esa matriz de alteridad que se impone en Bariloche en contraposición a otras alteridades (Kropff, 2002). Quienes se quedaron fueron *vecinos humildes* sin referencia a subjetividades demarcadas en clave étnica, no a los paisanos, ni a los indígenas sino que -coherente con las significaciones propias de la militancia peronista- fueron los humildes, los trabajadores que la clase media alta residente en los barrios lindantes necesitaba cerca como mano de obra para distintas labores.

La trama comunitaria que se teje en torno a la parroquia, la Fundación y las escuelas se suman a la plantilla de lotes que va dando forma al barrio Virgen Misionera. Ahora

bien, quedarse no es sinónimo de inmovilidad, así como el llegar no es sinónimo del final de derroteros de desplazamientos. Por el contrario, la elección de estos verbos da cuenta de particulares fricciones y tensiones que condicionaron la movilidad hasta ese momento para dar lugar a otros desplazamientos, negociaciones y relaciones. En el centro de la recurrencia de estos verbos en los relatos está la escuela como nodo de movilidad en distintos sentidos como intentamos mostrar.

Un intento de cierre para seguir pensando

A partir de una serie de entrevistas en profundidad, el presente trabajo buscó describir el modo en que la escuela aparecía en la construcción de los relatos biográficos: como eje de movimiento en los circuitos cotidianos, como referencia temporal y como punto de inflexión en las trayectorias de vida de los y las habitantes del Barrio Virgen Misionera así como en la historia colectiva del mismo. En suma, la escuela aparece como nodo de movimiento. Si bien la escuela no aparece directamente ligada a la migración, sí pudo observarse cómo participa de los procesos de territorialización estatal, no solo desde el curriculum y los valores que imparte sino por los movimientos y desplazamientos que habilita y condiciona.

En primer lugar, vimos como el desplazamiento hasta la escuela participa del armado de los primeros senderos y caminos de la zona. El caminar hasta Puerto Moreno pero también la ilusión de seguir haciendo la secundaria en Buenos Aires, o la posibilidad de internarse en una escuela de monjas de Patagones, dan cuenta de imaginarios de movimiento asociados al valor simbólico de la escolaridad en crecimiento. Esto a su vez dialoga con las trayectorias de quienes por distintos motivos dejaron la escuela y siguieron otros caminos principalmente vinculados al trabajo. En el caminar hasta la escuela se va constituyendo la trama de los parajes y sus relaciones entre sí y con el Estado representado por la escuela y por el Ejército. Los derroteros de desplazamiento cambian cuando la escuela llega al barrio, hito que se vuelve referencia temporal en los relatos. Sin embargo, llegar es también movimiento: llega la escuela, sus alambres, nuevos actores y nuevas relaciones. Llegar a terminar la escuela, volver a la escuela como posibilidad de movimientos subjetivos y materiales en las trayectorias biográficas.



No es menor que haya sido esta escuela, vinculada a la parroquia y, más tarde a la Fundación y el Equipo Pastoral. Las acciones particulares impulsadas por el padre Currulef y la militancia consolidan el lugar de la escuela al tiempo que condicionan la conformación del barrio como lugar. Quedarse entonces, tampoco es estático sino que habla de fricciones, de un largo proceso de territorialización que empezó en los parajes de la Línea Sur, para llegar al campo entre Playa Bonita, el cerro Otto y el predio del Ejército, hasta que llegaron los alambrados y tocó conseguir el título de propiedad. En paralelo las propuestas en torno a la escuela también crecían denotando la consolidación de su presencia en el barrio: una radio, una escuela de adultos, el taller de oficios, de modo que quedarse es también mojón, nodo de nuevos movimientos.

En suma, el presente trabajo invita a pensar la escuela como nodo de movimiento vinculados al modo en que los y las vecinas producen y despliegan sus propias vidas en esos desplazamientos en, dentro, alrededor y entre lugares. Quedan pendientes una serie de interrogantes en relación al entre, es decir, a las posibilidades así como las acciones y relaciones concretas desarrolladas *entre* esos lugares material y simbólicos, es decir, en el propio movimiento: Entre el mandato fundante de la escuela como institución para la ciudadanización y esta escuela en particular que llega para quedarse a Virgen Misionera ¿Qué noción de ciudadanía estuvo en juego en este devenir vecinos y vecinas? ¿Qué tensiones tuvo? ¿Cómo entre el mandato fundante y cada institución en particular se tejen estrategias y modos de hacer escuela en diálogo y tensión con esos ideales de argentinización? Entre el ideal de fijación y el proyecto de territorialización estatal -más particularmente el modelo de ciudad pensado para Bariloche- y la efectiva consolidación de Virgen Misionera ¿Cómo el caminar hasta la escuela participa del flujo de movilidad que hace al territorio? ¿Qué disputas supuso la llegada de la escuela y su primer alambrado? ¿Qué experiencias condicionó esa llegada? ¿Cómo el quedarse configura el espacio? ¿Qué hay de lo propiamente público en la participación de la escuela en estos procesos?

Más aún, hoy ¿es posible pensar la dinámica escolar como movimiento? ¿es pertinente? Este primer acercamiento al cruce entre escuela y movilidad indica que



sí e invita a incorporar esta dimensión como aporte a la complejidad que las experiencias escolares suponen para pensar los desplazamientos en la escuela, en sus alrededores, en las biografías de quienes las transitan pero más aún instalándolas en derroteros mayores en diálogo con la trama y flujo comunitario.

Referencias bibliográficas

- Assaneo y Nicoletti, (2018). Bárbaros e infieles: Proyectos educativos para indígenas en la Patagonia Norte (1890- 1945). *Social and Education History*, 7(3), 204-231.^[1]^[SEP]
- Cañuqueo, Kropff, Pérez y Wallace (2015) La tierra de los otros. La dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente. Editorial UNRN. Viedma.^[1]^[SEP]
- Chaves y Segura (2015) Hacerse un lugar. Circuitos y trayectorias juveniles en ámbitos urbanos. Editorial Biblos.
- Delrio, Lenton, Musante, Nagy, Papazian, Pérez (2010) Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina. III Seminario Internacional Políticas de la Memoria.
- Delrio (2005) Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943). Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Duarte, (2013) La escuela en el desierto. El Estado de la educación pública en la Patagonia de fines del siglo XIX. Cuadernos del Sur. Núm 86, pp 42-69.
- Giovine (2001) Culturas políticas, ciudadanías y gobierno escolar. Tensiones en torno a su definición: La provincia de Buenos Aires (1850-1880) (tesis de maestría) FLACSO.
- Malkki (1992). National Geographic: The rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees. *Cultural Anthropology* 7: 24–44.
- Nagy, M. (2013): “Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales”. En *Espacios en Blanco*, No 23 – Junio, pp. 187-223.^[1]^[SEP]
- Nicoletti (2005). Evangelizar y educar a los indígenas en la Patagonia: conceptos



- claves de Giovanni Bosco y sus misioneros salesianos. *Espacios. Historia, Política y Educación*, 4, 92-107.^[L]_{SEP}]
- Nicoletti (2009): “Los indígenas de la Patagonia en los libros de texto de la congregación salesiana: la construcción de otros internos (1900-1930)”. En: *Revista TEFROS – Vol. 7 N° 1-2*.^[L]_{SEP}]
- Nicoletti y Núñez (2019). “Desarrollo y sentidos del territorio norpatagónico”. *Bitácora Urbano Territorial*, 29 (2): 169-178.^[L]_{SEP}]
- Pérez (2016) *Archivos del silencio. Estado, indígenas y violencia en Patagonia Central, 1878-1941*. Ed. Prometeo. Buenos Aires.^[L]_{SEP}]
- Ramos (2010) *Los pliegues del linaje. Memorias y políticas mapuches-tehuelches en contextos de desplazamiento*. Buenos Aires: Eudeba.
- Segura y Chaves (2019). *Modos de habitar: localización, tipo residencial y movilidad cotidiana en el Gran La Plata*. En Di Virgilio, Mercedes y Perelman, Mariano (eds.). *Disputas por el espacio urbano. Desigualdades persistentes y territorialidades emergentes*. Buenos Aires: Biblos.
- Sheller, Mimi y John Urry 2006 *The new mobilities paradigm*. En *Environment and Planning*, vol 38: 207-226
- Teobaldo (2008) *Las luces de la civilización enseñar y aprender en las escuelas de la patagonia norte. Neuquén y Río Negro (1884- 1957)*. *Revista Espacios en Blanco*, vol. 18, UNCen.^[L]_{SEP}]
- Teobaldo y Nicoletti (2007) *Representaciones sobre la Patagonia y sus habitantes originarios en los textos escolares: 1886-1940*. Universidad Nacional de La Pampa.