





EXPLORANDO EL PATRIMONIO CULTURAL DE LAS ESCUELAS RURALES: UNA MIRADA INTEGRADORA DE LO MATERIAL Y LO INTANGIBLE

Exploring the Cultural Heritage of Rural Schools: an Integrative Look at the Material and Intangible

Melina Yuln'  

¹ Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

Aquí se propone explorar una mirada integradora para analizar la tangibilidad e intangibilidad del patrimonio regional en el noroeste de Buenos Aires (Argentina). Para ello, el trabajo se focaliza en el estudio de las escuelas rurales y se organiza a partir de tres usos o “formas” del patrimonio: la arquitectura; las representaciones y apropiaciones sociales; y las memorias e identidades ancladas en historias de maestras rurales. Para la investigación se recurrió a una metodología mixta, que combina métodos cuantitativos y cualitativos de recopilación y análisis de datos; un enfoque multidimensional y selección de casos de estudio. Los resultados de este trabajo se orientan al rescate de un patrimonio no necesariamente alineado con discursos dominantes, ni con monumentos históricos, sino que se sostiene desde una perspectiva social, que revaloriza la dimensión local y lo autóctono. Asimismo, para estudiar estas “formas” del patrimonio, se plantean perspectivas que conduzcan a estrategias para comprenderlo y gestionarlo.

Palabras clave: escuelas rurales; patrimonio tangible/intangible; identidad cultural; arquitectura; maestras rurales.

ABSTRACT

Here, an integrating outlook is proposed to analyze the tangibility and intangibility of regional heritage in Buenos Aires Northwest (Argentina). This work focuses on the study of rural schools and it is organized from three uses or “forms” of heritage: architecture; social representations and appropriations; and memories and identities of rural teachers. It used a mixed methodology that combines quantitative and qualitative data collection and analysis, a multidimensional approach, and a selection of case studies. The results of this work are oriented to rescue a heritage not necessarily aligned with dominant discourses, nor with historical monuments, but rather sustained from a social perspective, revaluing the local dimension and the autochthonous. Likewise, to study these “forms” of heritage, this work proposes approaches towards strategies to understand and manage it.

Keywords: rural schools; tangible/intangible heritage; cultural identity; architecture; rural teachers.

Fecha de Recepción	2023-01-25
Fecha de Evaluación	2023-04-13
Fecha de Aceptación	2023-05-09

INTRODUCCIÓN

El patrimonio puede entenderse como un conjunto de valores y de bienes que constituyen la herencia de una población y, a su vez, refuerzan los procesos de pertenencia e identificación en la actualidad. Durante las últimas dos décadas se han operado cambios significativos en este campo de estudio. Como resultado, la propia noción de patrimonio hoy abarca un sistema complejo de componentes materiales e inmateriales que interactúan entre sí y que resultan, en su conjunto, un referente simbólico de la identidad cultural de una comunidad (International Council of Monuments and Sites [ICOMOS] 2008; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1982; 2001; 2014; 2020).

Si bien se ha establecido, para los fines de estudio, la distinción entre patrimonio material o tangible y patrimonio inmaterial o intangible, los nuevos abordajes plantean la necesidad de superar esa división binaria, del mismo modo que entre las nociones de patrimonio natural y cultural (Harvey, 2001; Smith, 2006; Waterton y Smith, 2010; Sánchez Carretero, 2012; Mariano y Endere, 2013). El patrimonio, entonces, no se limita al aspecto material o a un evento intangible, sino que, en su definición se consideran conceptos sostenidos en la idea de patrimonio como un proceso activo y cultural (Smith, 2015, p.140).

Según Revaz *et al.* (2022), la dimensión material se contextualiza y recrea a la luz de lo intangible. Es necesario articular las formas tangibles “en relación con las personas, las creencias, los discursos y las prácticas que los produjeron o los reconocen como valiosos” (p. 172). De esta manera, el conjunto de bienes materiales o simbólicos constituye una invitación a realizar un recorrido particular de la cultura. El patrimonio actúa como un “intermediario entre su historia y el sistema cultural que lo recrea y valora” (Revaz *et al.*, 2022, p. 172).. Así, separar lo material de lo intangible responde a una necesidad operativa y de estudio. En sentido estricto, los bienes culturales se valoran de forma conexas: el patrimonio cultural inmaterial no puede separarse de la dimensión material ya que ambos se construyen como resultado de las interacciones sociales y mantienen entre sí una relación dialéctica. “Lo tangible se muestra en toda su riqueza cuando logra explicitar lo simbólico o intangible que le da sentido. Por su parte, este último puede ser objeto de un estudio empírico por cuanto se expresa o materializa” (Revaz *et al.*, 2022, p. 172).

Desde hace más de diez años, en la Universidad Nacional del Noroeste de Buenos Aires (UNNOBA), se desarrollan investigaciones sobre el patrimonio cultural de la región noroeste de Buenos Aires (NOBA), que atraviesan esas categorías usuales para la clasificación patrimonial. Estas investigaciones abarcan desde construcciones materiales hasta memorias colectivas,

incluyendo lugares, nociones o espacios de identidad. A partir de estas experiencias se realizan trabajos que proponen una mirada crítica de la gestión del patrimonio y, también, a partir de allí, se desarrollan actividades de transferencia en el ámbito regional¹. Tales acciones han reportado avances en este campo de estudio, sobre todo, en lo que refiere a las transformaciones territoriales vinculadas con procesos de patrimonialización. Desde 2007, los autores investigan problemáticas territoriales en el ámbito de la provincia de Buenos Aires, que luego fueron específicas para la región NOBA. Posteriormente, y de manera sostenida, estas actividades se enmarcaron en proyectos de investigación con sede en UNNOBA. Los principales resultados de esas investigaciones se refieren a: 1) proceso de territorialización, entre los siglos XIX-XX, promovido por el asentamiento de estancias, comunidades indígenas y pueblos, y especialmente por la extensión de la red ferroviaria hacia el interior de la provincia; 2) proceso de des-territorialización hacia el último tercio del siglo XX, por reforma del Estado y con degradación del patrimonio arquitectónico; y 3) proceso de (re)valorización de recursos territoriales en el siglo XXI².

A partir de los avances realizados en el tema de estudio, surge la siguiente pregunta de investigación ¿cómo construir una mirada que abarca, a la vez, la tangibilidad e intangibilidad de un patrimonio que se revela como proceso cultural? Para ello se focaliza en el estudio de las escuelas rurales del NOBA y se recurre al estudio de la arquitectura; las representaciones y apropiaciones sociales; y las memorias e identidades ancladas en historias de maestras rurales.

Este trabajo se inserta en estudios de larga duración, y contempla el despliegue territorial de las escuelas rurales entre los siglos XIX-XX; la relevancia de la educación en ámbitos rurales, así como las condiciones de transmisión patrimonial; las memorias de maestras rurales y sus legados identitarios, desde la articulación entre patrimonio, escolaridad rural y género³; todo ello en el contexto de producción del patrimonio cultural regional en el siglo XXI. La elección de las escuelas rurales como objeto de estudio se justifica en el hecho de que estos espacios representan una dimensión activa del patrimonio cultural de la región y que permiten abordar la dicotomía analítica: patrimonio tangible/intangible desde una perspectiva superadora. Estas escuelas tienen una arquitectura particular, reflejan el proceso de expansión territorial de la región, a la vez que su desarrollo histórico y cultural. Además, son portadoras de significados y prácticas sociales intangibles. Al estudiar estas formas del patrimonio cultural, se busca construir una mirada

¹ Proyectos y actividades de extensión: “Patrimonio en las escuelas” (Bragado, 2019; 2021); “Campo La Cruz desde la extensión universitaria” (Junín, 2020-2022); cursos de extensión universitaria y de posgrado y capacitaciones a municipios sobre el patrimonio arquitectónico de la región NOBA.

² Proyectos de Investigación Acreditados por UNNOBA: 2430/2012; 3036/2014; 0164/2017; 0516/2019; 1860/2022.

³ Aquí se aplica la perspectiva de género entendida como un enfoque analítico sobre las relaciones entre los géneros, no la visión particular que personas o grupos adoptan respecto a dichas relaciones.

integradora que permita comprender y gestionar de manera efectiva este patrimonio cultural en su complejidad, en lugar de enfocarse únicamente en monumentos históricos o discursos dominantes.

La organización del texto es la siguiente: en el segundo apartado se expone la metodología utilizada y el contexto geohistórico del NOBA. En el siguiente bloque, se presentan los resultados a partir de tres usos o “formas” del patrimonio: las construcciones materiales; las representaciones y apropiaciones sociales; y las memorias e identidades. Por último, se esbozan algunas reflexiones finales que dan cuenta de las posibles formas de patrimonio en la región, a la vez que se plantean perspectivas para estudiar ese patrimonio bajo nuevas categorías que conduzcan a estrategias para comprenderlo y gestionarlo.

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

El trabajo compendia un material diverso —por su contenido— y heterogéneo —por su modo de recolección y sistematización—. Para ello se recurrió a una metodología mixta, utilizando estrategias complementarias de investigación: métodos cuantitativos y cualitativos de recopilación y análisis de datos; un enfoque multidimensional y selección de casos de estudio. Se privilegió el enfoque que incorpora el estudio de casos, ya que estos brindan apoyo empírico para comprender fenómenos, probar hipótesis y se constituyen en ejemplos confirmatorios de procesos. El proceso de selección fue determinado por indagaciones previas, observaciones y, sobre todo, a partir del trabajo de campo, que reorientó la recopilación de información y la interacción con actores locales. Estos casos ofrecían mayores oportunidades de aprendizaje, así como una mayor receptividad. La información obtenida a través de la observación directa de registros orales y fuentes escritas se sistematizó e integró a partir de análisis cualitativos, cuantitativos y espaciales. El trabajo de campo y la interacción con actores locales permitió identificar y recopilar información relevante. Se llevó a cabo trabajo de campo en las localidades de Junín, Lincoln, Chivilcoy, Chacabuco y Pergamino, donde se contaba con contactos e informantes claves, además de facilidades logísticas. Para el estudio de la arquitectura escolar se recurrió a la revisión bibliográfica; se consultó información de archivos institucionales provinciales y locales⁴; archivos escolares, documentos históricos⁵; sitios web⁶; bases de datos oficiales e información estadística⁷. Para el análisis de las representaciones y

⁴ Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires (AHPBA); Biblioteca y Archivo Legislatura de la Provincia de Buenos Aires; Archivos Históricos de Junín, Lincoln, Chivilcoy, Chacabuco y Pergamino.

⁵ Dirección General de Escuelas y Consejo General de Educación (1906), Edificación Escolar en la Provincia de Buenos Aires; Fondo Dirección General de Escuelas.

⁶ <http://mapaescolar.abc.gob.ar/mapaescolar/> y <http://www.urbasig.gob.gba.gob.ar/urbasig/>

apropiaciones de comunidades educativas rurales se recurrió a la utilización de entrevistas semiestructuradas, realizadas a informantes calificados, entre ellos, personal jerárquico de Dirección General de Educación de la provincia de Buenos Aires y directivos de escuelas rurales, que permitieron orientar el trabajo de campo posterior. Las entrevistas en campo dieron lugar a la observación e identificación de nuevos actores susceptibles de ser entrevistados, posibilitando la retroalimentación del proceso. Para el estudio de las memorias de maestras rurales se analizan casos de “Historia de vida”, a partir de registros orales y escritos, y entrevistas a otros actores vinculados con la problemática. Se seleccionaron los casos y se efectuaron tres entrevistas en profundidad a maestras que han transitado la escolaridad rural entre 1940 a 1990 en localidades de la región. Asimismo, se recurrió a charlas informales documentadas en diarios de campo, acompañamiento de observación directa y observación participante en espacios privados y públicos.



Figura 1. Región NOBA (Fuente: Elaboración propia).

⁷ Sistema de Información normativa y documental de la Provincia de Buenos Aires; 1881- Censo General de la provincia de Buenos Aires: demográfico, agrícola, industrial, comercial, verificado el 9 de octubre de 1881 bajo la Administración del Doctor Don Dardo Rocha, Buenos Aires: Imprenta de El Diario, 1883; 1883-84- Censo Escolar Nacional, correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884, Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional, 1885.

CONTEXTO GEOHISTÓRICO NOBA

Para el estudio de la región NOBA se toman como referencia los partidos del noroeste de la provincia de Buenos Aires (Fig. 1). Esta región se conformó entre los siglos XIX y XX a partir de dinámicas y flujos de conexión entre la red de pueblos —asiento de instituciones y agentes estatales— y el tejido agroproductivo, compuesto principalmente por estancias, colonias agrícolas y pequeños productores. Las actividades que definieron el modo de apropiación de los espacios fueron la producción agroganadera, el desarrollo urbano y la extensión de la red ferroviaria. La actividad rural se caracterizó por dos circuitos diferenciados: uno, el de la producción de estancias, cuyos productos tenían como principal destino la exportación; otro, el de la agricultura o ganadería de escala reducida en los ejidos urbanos, destinada mayormente al consumo local o regional. La urbanización estimuló el desarrollo del comercio, la industria manufacturera, así como las actividades institucionales y de gobierno. A ello se sumaba el dinamismo generado por las escuelas y entidades bancarias diseminadas por los municipios de la región. El flujo de transporte del ferrocarril tuvo la capacidad de establecer, además de vínculos regionales, circuitos comerciales con los puertos; y fue generador de infraestructura y equipamientos de impacto territorial (Yuln, 2021).

A estos eventos de asentamiento poblacional, de producción agropecuaria o de desarrollo de infraestructura y equipamiento le corresponden recursos territoriales derivados de procesos culturales, sociales, económicos o tecnológicos asociados a distintas escalas temporales y espaciales (Yuln, 2022). A la par de la evolución regional, durante los siglos XIX y XX, se fue forjando un patrimonio cultural de alto valor. La construcción de escuelas públicas se incorporó, a finales del siglo XIX, como red de equipamiento impulsada por instancias de planificación de alcance nacional y provincial. Este despliegue territorial, en materia de infraestructura educativa, formó parte de la modernización del Estado y acompañó el crecimiento poblacional. En la región NOBA ese incremento fue evidente a partir de principios del siglo XX, tanto en ámbitos rurales como urbanos (Carrizo y Yuln, 2014). En el siglo XXI, las transformaciones territoriales plantean una revalorización de estos recursos, atribuyéndoles un valor colectivo y un sentido de pertenencia común donde, además, se incorporan nuevos actores (universidad, instituciones, empresas, cooperativas, ONG) y actividades (turismo, gestión cultural, labor educativa) en sus modos de apropiación, gestión y transferencia. Así, desde el entorno rural y socioproductivo, desde las comunidades indígenas, desde el ámbito urbano o el ferroviario, se han recuperado valores patrimoniales e identitarios como un modo de reversionar recursos territoriales de siglos anteriores (Yuln, Taghón *et al.*, 2016; Montecelli *et al.*, 2017; Yuln, 2021).

MATERIALIDADES: ARQUITECTURA ESCOLAR

Hacia el último tercio del siglo XIX, el equipamiento público se expandió sobre el territorio conformando redes⁸. Las obras públicas de representación estatal tenían la finalidad de modernizar el aparato burocrático del Estado, a la vez que apuntalar el desarrollo productivo y el poblamiento. Las escuelas, en tanto edificios públicos, también tuvieron una demanda simbólica, ya que su materialización debía transmitir la presencia del Estado. Originalmente las escuelas públicas no contaban con edificios especialmente diseñados para ese fin, sino que funcionaban en casas o construcciones reformadas y poco adecuadas a la función educativa (Shmidt, 2004, p. 211). En 1855, con el propósito del nuevo gobierno provincial de actualizar y difundir la educación en el interior de Buenos Aires y reorganizar la enseñanza pública, se estableció un Consejo de Instrucción Pública y al año siguiente se designó a Domingo Faustino Sarmiento⁹ como jefe del Departamento de Escuelas. En sus viajes por Europa y Estados Unidos Sarmiento había recopilado información y experiencias sobre la importancia de la educación popular para el desarrollo de los países modernos. A raíz de estos antecedentes, en 1858 se sancionó una ley que destinaba fondos específicos para la construcción de edificios escolares¹⁰. La ley contemplaba la formación de un fondo permanente de escuelas, con la contribución del Estado y de los vecinos. La inversión y administración de esos fondos quedaba a cargo de comisiones vecinales, con control del Departamento de Escuelas. La finalidad de ese sistema de rentas para el sostén de la educación común era separarlo del sistema de contribuciones, creando una administración propia que no dependiese del Poder Ejecutivo (Barba, 2011). Una década después, la organización escolar pública y privada en la provincia de Buenos Aires dependía de tres instituciones: 1) Departamento de Escuelas; 2) Municipalidad de Buenos Aires; y 3) Sociedad de Beneficencia. En 1875, se sancionó la ley provincial de Educación Común¹¹ que promovía la administración escolar colegiada a través de un Consejo de Educación, con autonomía en el manejo de fondos. Con la ley de 1858 como antecedente, los fondos provenían de impuestos a la propiedad —urbana y rural— y de impuestos municipales. Cada Juzgado de Paz de la provincia se consideró un distrito escolar, con su Consejo

⁸ El presupuesto destinado a “obras públicas y edificios fiscales” superaba el 50 % del presupuesto nacional. Dentro de este universo de la construcción del Estado se distinguían dos modalidades. La primera tenía que ver con aquella arquitectura destinada a la captación de apoyos internos, dentro del vasto territorio nacional; y a la burocratización y ampliación de los mecanismos de administración y control, que a la vez oficiaban como generadores de empleo público. Se pueden incluir en este grupo a los edificios que respondían a una demanda simbólica y representaban los tres poderes: sedes de gobierno, de justicia y legislativos. La segunda modalidad —la material— apuntaba a la creación y difusión de valores, conocimientos y símbolos que reforzaban la idea de nacionalidad. Para ello se construía una escena física unificada y se “replicaba” al Estado a través de redes de conexión (Liernur, 2001, p. 59).

⁹ Político, periodista y docente argentino (1811-1888). Fue presidente de la Nación Argentina (1868-1874).

¹⁰ Ley N° 200 de la Provincia de Buenos Aires.

¹¹ Ley N° 988 de la Provincia de Buenos Aires.

► **Artículos:** Explorando el patrimonio cultural de las escuelas rurales: una mirada...

local propio (Barba, 1968). Hacia 1879, Sarmiento, en su rol de director general de Escuelas, seguía insistiendo en la necesidad de agilizar las trabas burocráticas y administrativas para que los fondos destinados a la construcción de escuelas fueran efectivamente depositados en una cuenta especial del Banco de la Provincia. A pesar de esas dificultades se obtuvieron resultados exitosos y, en pocos años, la provincia había triplicado el número de escuelas y alumnos (Barba, 2011)¹².



Figura 2. *Proyectos de escuelas urbanas, suburbanas y rurales* (Fuente: Edificación Escolar en la Provincia de Buenos Aires, 1906).

En el proceso de modernización del país, la representación material fue clave para un Estado que asumía la tarea de construir identidad nacional. A partir de ese momento las escuelas, al ser parte del sistema de instituciones públicas, tuvieron un despliegue territorial. La arquitectura escolar, al igual que en el ámbito de la educación, planteaba enfrentamientos entre las nociones de laicidad-religión o de conservadurismo-progresismo, es decir, que no se partía de ideas uniformes y establecidas para la definición de un modelo de escuela. La discusión giraba en torno a dos cuestiones del edificio: el carácter y el tipo. Mientras el carácter indica un signo distintivo que expresa el destino de un objeto, el tipo representa la idea o esencia de ese objeto (Yuln, 2021, p.

¹² En 1884, se sancionó la Ley nacional de educación primaria (Ley N° 1420), que establecía una educación primaria laica, gratuita y obligatoria, y cuyo antecedente directo fue la ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires.

250). Respecto del carácter se alternaron dos modelos: el palacio y el templo¹³; aunque el debate central fue sobre los tipos más apropiados y las características de los elementos constitutivos. En ese escenario competían el tipo compacto con el tipo claustral. El aula adquiría fundamental importancia en cuanto a la definición de su forma, dimensiones, iluminación, ventilación o accesibilidad. En todos los casos, el programa respetaba los lineamientos pedagógicos (Liernur, 2001, pp. 69-71). Construir una identidad nacional requería la reproducción de escuelas similares en todo el país. El plan de escuelas-tipo desarrollado en los primeros años del siglo XX resumía dos cuestiones centrales de la arquitectura escolar: la representación homogénea y armónica de la institución escolar; y la repetición, garantizada por la utilización de tipologías que respondían a las dimensiones del terreno y el número de alumnos (Shmidt, 2004).

En sintonía con el propósito nacional y dentro del marco de la nueva ley de educación común, sancionada en 1905¹⁴, la provincia de Buenos Aires lanzó un Plan de Edificación Escolar para contrarrestar el déficit de infraestructura educacional, sobre todo en el interior¹⁵. El plan consistía en la construcción y ampliación de escuelas urbanas, suburbanas y rurales (Fig. 2). Las escuelas urbanas se proyectaron según planos-tipo, de acuerdo con las dimensiones y características de los terrenos —en esquina o entre medianeras— y el número de alumnos. El programa básico consistía en dependencias administrativas, aulas vinculadas por galerías y patios. En algunos casos se adicionaba una vivienda, lindera a la escuela, para el maestro/a. Cada proyecto podía desarrollarse en dos niveles o en uno, si la extensión del terreno lo permitía. La fachada concentraba recursos lingüísticos del clasicismo y los modernismos arquitectónicos, caracterizando así la institución escolar. Constaba de un módulo principal, coincidente con el acceso, y módulos de ventanas para las aulas. Los casos que incluían vivienda adicionaban en la fachada el acceso secundario para la misma. La categoría de escuelas suburbanas, desarrolladas en un solo nivel, mantuvo similares elementos lingüísticos de la fachada, reducidos a la mínima expresión. Los proyectos de escuelas rurales, que incluían una vivienda para el maestro/a, se dividieron en dos tipos: fijas y ambulantes. Las escuelas fijas se basaban en construcciones con muros de ladrillo y techo de chapa; mientras que los proyectos de escuelas ambulantes consistían en casillas de madera

¹³ Claudia Shmidt plantea dos etapas de construcción de escuelas primarias en la ciudad de Buenos Aires. En la primera (1882-1886), ubica al modelo de las escuelas-palacio, que corresponde a proyectos individuales y experimentales, de tono celebratorio, caracterizados por el lujo y la suntuosidad y con la utilización de distintos tipos. La segunda etapa (1899-1902), analiza el modelo de las escuelas como templo del saber. Allí se produce un viraje hacia la búsqueda de un carácter republicano, que desembocará en un plan de las escuelas-tipo, basado en dos cuestiones centrales: la aplicación de los principios higienistas y el problema de la representación, resumida en un carácter austero, que recurría al lenguaje arquitectónico clásico (Shmidt, 2004, pp. 209 y ss).

¹⁴ Ley provincial de Educación Común N° 2934/1905.

¹⁵ Ley provincial de Edificación escolar N° 2975/1906.

y revestimiento de hierro galvanizado. Un sistema industrializado de montaje en seco permitía el rápido armado y desarmado, para su posterior reutilización (Yuln, 2021). Si bien el Plan de Edificación Escolar no se concretó en su totalidad, debido a falta de recursos, se construyeron 235 edificios del total programado de 1043, y en su mayoría, fueron escuelas rurales (Galcerán *et al.*, 2006). En este sentido, la red escolar tuvo un rol relevante en la conformación de la región NOBA, con la construcción de escuelas públicas en distintas localidades de la región¹⁶.

REPRESENTACIONES Y APROPIACIONES SOCIALES: LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS

Por representaciones y apropiaciones sociales nos referimos a las formas en que la comunidad interactúa con su entorno y el modo en que percibe y valora su importancia cultural y patrimonial. Estas representaciones y apropiaciones pueden incluir percepciones sobre la arquitectura, la historia y el papel de las escuelas rurales en la comunidad, y cómo se relacionan con la identidad y la memoria colectiva de la región.

Desde el momento en que el patrimonio se constituye en un fenómeno que puede ubicarse en tiempo y espacio, su transmisión y conservación depende de la comunidad que le dio origen. El Estado es el principal actor encargado de salvaguardar y legalizar los bienes patrimoniales de la comunidad, aunque diferentes actores sociales intervienen en la gestión de estas iniciativas, haciendo del patrimonio cultural una herramienta para el desarrollo local. Sin embargo, en muchos casos las sociedades heredan valores culturales sin otorgarles las características de un recurso patrimonial que pueda promover el crecimiento. En gran medida, estas dificultades se deben a sus condiciones socioculturales y educativas, que les impiden utilizar los bienes heredados de manera responsable y económicamente sostenible. Es necesario un proceso continuo de educación para que las comunidades ejerzan su derecho a beneficiarse de sus recursos patrimoniales. Por tanto, se enfatiza el papel de la educación en la documentación, reconstrucción y sistematización de la función social del patrimonio cultural para el desarrollo de la región (Revaz *et al.*, 2022, p. 173).

Dada la necesidad de mejorar la formación académica de los profesionales de la educación, los administradores y otros actores culturales, las universidades asumen el liderazgo en la identificación, configuración, implementación y seguimiento de estas actividades. Dicha formación

¹⁶ Escuelas suburbanas en Chacabuco, 25 de Mayo y Chivilcoy; escuelas urbanas en Alberti, Carlos Casares, General Pinto, Junín, Lincoln, Pergamino y Rojas y escuelas rurales en las estaciones Olascoaga, de Bragado e Iriarte, de General Pinto. El mayor porcentaje de incremento del número de escuelas entre 1881-1914 lo presenta el partido de Lincoln, seguido por Junín, Bragado y Chacabuco. En cuanto a valores absolutos, para 1914 Chivilcoy contaba con el mayor número de escuelas (46), seguido por Lincoln (31), Chacabuco (29) y Junín (27) (Yuln, 2021, p. 256).

debiera tener en cuenta los diferentes niveles de especialización; promover la educación multidimensional para que los especialistas puedan abordar la complejidad de los casos en estudio; basados en supuestos interdisciplinarios, ya que los valores que componen el patrimonio son diversos: históricos, sociales, ideológicos, identitarios, afectivos, etc. Al mismo tiempo, debe ser flexible y estar posicionado para adaptarse a la dinámica de las estructuras culturales, así como a las diferentes realidades geográficas y entornos de aprendizaje; apoyar la inclusión de actores invisibilizados; considerar términos sociales, identitarios y culturales (Fontal e Ibañez, 2013).

En el campo de la educación primaria, el interés de las comunidades por la historia social suele ser visto a través de la arquitectura del entorno urbano o rural. En este sentido, distintas escuelas rurales de la región NOBA realizan proyectos tendientes a recuperar la historia local y en los cuales las construcciones arquitectónicas y las pervivencias materiales cobran un papel fundamental. Estas experiencias educativas demuestran la importancia de estimular y promover iniciativas sociales en el aprendizaje patrimonial. Por un lado, enriquecen la formación docente y estimulan el interés de los alumnos por nuevos conocimientos e inquietudes. Por otro lado, se recopila información inédita que busca ser revalorizada en otros contextos. Al mismo tiempo, estas prácticas incentivan nuevas iniciativas, y evidencian estados de deterioro y/o abandono de lugares históricos para la región. Debido a su emplazamiento en ámbitos rurales, estos proyectos pedagógicos recopilan valiosa información inédita sobre las estancias (haciendas), convirtiéndose así en fuentes de primera mano para acceder a un material que no está disponible libremente (Yuln *et al.*, 2013).

Los contenidos recortados para su tratamiento en el aula se orientan en función de la dimensión espacial y temporal de los procesos sociales, y se refuerza la idea de recuperación de las huellas de un pasado que hace a la identidad y las raíces locales. Estos proyectos involucran a la comunidad educativa en conjunto, integrada por docentes, alumnos, familias, vecinos, chacareros y estancias cercanas¹⁷. A partir de pequeñas investigaciones en el ámbito local, los estudiantes, con la guía de sus docentes y el acompañamiento de sus familias, recaban información sobre la historia de la localidad. Esto consiste en la búsqueda y recopilación de documentos escritos, material fotográfico y testimonios de vecinos (Fig. 3). En algunos trayectos, se recurrió a la búsqueda de datos en oficinas municipales de catastro. Las propuestas se complementan con visitas a lugares históricos cercanos como pulperías, almacenes de ramos generales y estancias. La realización de

¹⁷ En la escuela rural esos vínculos suelen institucionalizarse a través de cooperadoras escolares, es decir, entidades de ayuda escolar, supervisadas por el Ministerio de Educación, que dan apoyo material para adquisición de bienes y equipamiento, para la realización de actividades y acceso a material pedagógico, según las necesidades del medio social.

► **Artículos:** Explorando el patrimonio cultural de las escuelas rurales: una mirada...

visitas de campo y el relevamiento de edificios y construcciones, tiene por objetivo mostrar las pervivencias en el presente de ese pasado en estudio y, de ese modo, las comunidades se constituyen en fuentes de información relevante. Para ello, el plantel docente y directivo recibe capacitación específica a través de profesionales e historiadores convocados especialmente para este fin.



Figura 3. Material producido a partir de proyectos que involucran a la comunidad educativa rural (Fuente: autora)



Figura 4. Material recolectado en trabajos de campo realizados por alumnos de escuelas rurales. (Fuente: autora)

Mediante un rastreo previo de información con vecinos y con las familias de propietarios de estancias, cabañas y establecimientos ganaderos, se identifican los casos de estudio. Asimismo, el recorte espacial permite ubicar geográficamente las localidades y municipios involucrados, aun cuando estos formaban parte de la frontera con los pueblos indígenas, en el siglo XIX. Con los casos identificados, se realizan visitas de campo, entrevistas, relevamientos fotográficos y tipificación de actividades pasadas y presentes (Fig. 4). El reconocimiento *in situ* de construcciones materiales permite individualizar edificios (vivienda principal, vivienda de peones, galpones,

almacenes de ramos generales, ranchos, estaciones de ferrocarril abandonadas, palomares, etc.); herramientas o instrumentos (palenques, carruajes, buzón de correo, respiraderos de sótanos, aldabas, etc.); y materiales de construcción (enlucidos de barro, pisos de tierra o ladrillo, techos de paja), o recursos constructivos antiguos (espesor de los muros, tamaño reducido de las ventanas, uso de rejas en todas las aberturas, mirador en las azoteas, sótanos, galerías semicubiertas). A los relevamientos materiales se suman anécdotas de vecinos, historias y personajes de pueblo, recuerdos de familia, antiguas costumbres y prácticas de la vida cotidiana. Los resultados de estos trabajos reafirman el objetivo de recuperar la historia local a través de distintas metodologías de recolección y procesamiento de datos. Las visitas, además de los datos recolectados en campo, permiten vislumbrar las formas de vida y de trabajo de las familias fundadoras y antiguos habitantes de la región, todo ello localizado en los alrededores de sus propias escuelas rurales.

MEMORIAS: EL LEGADO DE LAS MAESTRAS RURALES

La feminización de la docencia fue un fenómeno que se profundizó desde finales del siglo XIX, en la provincia de Buenos Aires antes que en el resto del país. Esta tendencia de avance de la mujer en el magisterio tuvo varios factores de incidencia, entre ellos, el cierre de magisterios masculinos, la priorización en la apertura de escuelas Normales de mujeres en la ciudad de Buenos Aires y, particularmente, los bajos salarios en comparación con otras profesiones burocráticas (Rodríguez, 2021). Desde la década de 1930, en la Provincia de Buenos Aires, a aquellos docentes que cesaban en su desempeño por jubilación, se les solicitaba la redacción de “historias de vida”. Esta práctica —habitual hasta unas décadas atrás— consistía en la documentación de autobiografías docentes y experiencias de vida profesional. A partir de allí surgen diversas interrogantes acerca del destino de esos registros y su puesta en valor, en el sentido de su reconocimiento patrimonial. Particularmente resulta relevante indagar el grado de incorporación de las memorias de maestras rurales en el patrimonio cultural de la región NOBA; el modo en que se han conformado los procesos de construcción de esas memorias, sus criterios de legitimidad y transmisión. Además, se recurre a la perspectiva de género para explicar esa valoración y reconocimiento. El hilo conductor de esta idea es la vinculación entre historias de mujeres docentes rurales y las memorias sobre la educación rural en la región NOBA.

Este enfoque permite interpretar los hechos y acciones que las personas narran a la luz de las condiciones sociales y de los procesos históricos en los que se han construido. La memoria se utiliza aquí como una herramienta teórico-metodológica y, a su vez, como una categoría social en la que se

hayan ancladas las historias de maestras rurales y los sistemas de valoración, representación y creencias del patrimonio regional. En el camino surgen algunas preguntas: ¿Cómo y qué aspectos del patrimonio se han conservado en las escuelas rurales? ¿De qué modo afecta el sesgo de género la transmisión del patrimonio cultural a través de los relatos de las maestras rurales? Estas consideraciones guían la búsqueda de argumentos para explicar la relación entre las prácticas educativas, la perspectiva de género y la transmisión del patrimonio cultural, así como el reconocimiento de las historias de maestras rurales en el patrimonio de la región.

Las prácticas educativas son también sociales y están orientadas a que las nuevas generaciones adquieran conocimientos, destrezas y valores apreciados, en un momento histórico determinado, para ser conservados y promovidos. De este modo, las prácticas educativas se entienden como un proceso de endoculturación, desde el momento en que se ejercen a partir de la selección y transmisión de significaciones y su internalización por parte de los agentes que la reciben. Éstas configuran los procesos de apropiación de la cultura, su reproducción y transformación. En este sentido, la selección y transmisión cultural dentro del sistema escolar es una forma de incidir en el patrimonio y la memoria de un determinado grupo social. Centrarse en un modelo de educación contextualizado puede revelar la herencia cultural de la sociedad que la forma y las condiciones que la configuran. De manera que el acto de comunicación cultural en la educación es un proceso de apropiación activa, consciente o inconsciente, de formas culturales y de reafirmación o reproducción de determinados valores y sistemas de creencias (Burke, 2000, p. 246).

La perspectiva de género constituye una estrategia central al momento de pensar la articulación entre la educación y el sistema social de división del trabajo. Se trata de una mirada en la que confluyen la valoración de las relaciones de poder que existen en comunidades situadas históricamente, una determinada interpretación de esa valoración y la proyección del sesgo de género hacia todo el entramado social. Valentina Frades sostiene que el sistema social de división sexual del trabajo, que se basa en un modelo de desarrollo económico preconcebido y no desinteresado, establece roles específicos para cada género. Estos roles implican diferentes funciones, responsabilidades, derechos, obligaciones, libertades, intereses y expectativas tanto en la esfera pública como en la privada. Sin embargo, estos roles no solo son diferentes, sino que también tienen un valor desigual. Esto lleva a que la diferencia biológica entre los géneros se traduzca en desigualdades sociales, económicas, culturales, educativas y laborales a través de la organización social del poder y los esquemas mentales (Frades, 2006, p. 6).

En este sentido, los relatos de maestras rurales manifiestan tópicos comunes, entre ellos, la (difícil) accesibilidad de docentes y de estudiantes al edificio escolar; el alojamiento de las maestras durante la semana laboral; las condiciones de inseguridad a las que se exponían; la tensión entre la vocación y el trabajo docente; la concepción de su trabajo en términos de apostolado o segunda maternidad; el desplazamiento en la comprensión del rol docente; la jerarquización del rol de la maestra rural en la sociedad. Aquí se reconstruyen algunas expresiones que ilustran estos tópicos comunes mencionados:

- De acuerdo con los mandatos populares, la planificación familiar establecía que las hijas mujeres se convirtieran en maestras, mientras que los hijos varones se prepararan para ocupar cargos en bancos u otros espacios públicos. Como resultado, la mayoría de los puestos docentes eran ocupados por mujeres y solo excepcionalmente por hombres.
- Desde un punto de vista técnico-administrativo, la elección del lugar de trabajo para un docente estaba influenciada por varios factores. Estos incluían el puntaje docente, los medios de transporte disponibles y las aspiraciones profesionales de ascenso a categorías superiores. Estas categorías superiores podían ser atractivas debido a su posición en el sistema, una mejor remuneración por trabajar en zonas desfavorables o a larga distancia.
- La escuela desempeñaba un papel fundamental en la comunidad, actuando como el motor y el centro de la misma. En ella se fomentaban valores como la amistad, la cooperación y la implicación en la educación de los hijos. Además, servía como lugar de encuentro y participación para las familias dispersas en los campos circundantes, favoreciendo el conocimiento interpersonal y la organización de eventos como kermeses, campeonatos de truco y domas. De esta manera, la escuela cumplía con los requisitos de ser un patrimonio cultural y de transmitirlo.
- Las escuelas solían funcionar en diferentes tipos de edificios. Algunas se encontraban en galpones de estancias, como las Escuelas N° 27 y 28 del Distrito Ameghino. Otras se ubicaban en casas antiguas cedidas por propietarios de campos, como la Escuela N° 10 de L.N. Alem, o en edificios provistos por pequeños propietarios de campos, como la Escuela N° 18 de L.N. Alem. También había escuelas construidas en terrenos donados por estancieros, como la Escuela N° 17 de Perkins, L.N. Alem. Estas donaciones solían ser de una hectárea, lo que permitía desarrollar actividades escolares y comunitarias. Las estructuras clásicas de la década del 50 eran similares a las icónicas casas de los barrios obreros y estaban construidas con materiales de alta calidad, como techos de tejas, interiores de madera con tirantes a la vista, pisos de parquet y ventanas con celosía. También había espacio para caseros eventuales, como en la Escuela N° 29 del Paraje Manantiales en Pergamino. Además, existían estructuras con un aire más moderno, construidas por el estado con el aporte de Cooperadoras escolares y padrinos, como la Escuela N° 35 del Paraje Pujol en Pergamino.

Los registros que recopilan estas biografías, tanto como sus intervenciones en las historias de vida de los estudiantes, han quedado enclaustrados en los diferentes servicios, sin que sea posible

recuperar los trazos de la herencia cultural presentes en ellos. El desconocimiento del desempeño docente que ha impactado en las vidas individuales, y en la particular idiosincrasia de las comunidades, impide reconocer los trazos del patrimonio cultural por ellas reafirmado. Por su parte, la perspectiva de género, reforzada por una política aparentemente neutral, constituye una estrategia desigual que promueve la desvalorización de las historias de maestras rurales y sus prácticas. De hecho, esta mirada permite explicar por qué estas contribuciones no son visibles en la construcción del patrimonio cultural de la región (Revaz y Curia, 2022). En este sentido, las condiciones para la difusión del patrimonio cultural se ven afectadas por estos aspectos y repercuten en la memoria cultural de la región NOBA.

CONSIDERACIONES FINALES

En la noción de patrimonio confluyen tanto la herencia del pasado como su valoración presente, en un proceso cambiante y dinámico que atraviesa generaciones, cambios sociales o paradigmas culturales. En ese proceso activo, lo material y lo intangible se retroalimentan en la construcción de conceptos de patrimonio. La experiencia de investigaciones sobre patrimonio en la región NOBA atraviesa esas clasificaciones usuales del patrimonio, a través del estudio de edificios escolares —su historia, su distribución en el territorio, su conservación y restauración—; de la referencia simbólica de la escuela para la comunidad rural; de nociones de identidad vinculadas a las maestras y sus memorias. De esta manera, se rescata un patrimonio que no necesariamente está alineado con ejes o discursos dominantes, ni con construcciones monumentales o hitos históricos, y que se sostiene desde una perspectiva social, que revaloriza lo cotidiano, lo popular, lo vernáculo. Pero también se invierten las jerarquías patrimoniales. A diferencia de edificios escolares destacados por su calidad arquitectónica que, en muchos casos, son declarados bienes o monumentos (tangibles), las escuelas rurales cobran valor por ser depositarias de significados intangibles. Por ejemplo, por aquello que representan para la comunidad; porque se vuelven la representación tangible de una memoria intangible de momentos históricos o de identidades culturales. Es decir, que las categorías usuales de clasificación del patrimonio siguen estando presentes, pero se invierte su protagonismo. Las manifestaciones del patrimonio cultural que pueden ser encuadradas como intangibles por su representación simbólica, no necesariamente dejan de tener un anclaje material o

tangible como referencia, y viceversa. Este trabajo, entonces, aporta una mirada sobre el modo en que los aspectos materiales e inmateriales del patrimonio pueden estar interconectados y cómo se pueden invertir esas categorías usuales de clasificación. De esta manera, el texto contribuye a la idea de considerar el patrimonio como un proceso activo y cultural, del mismo modo que aporta a la discusión sobre la necesidad de superar la dicotomía de análisis.

Las escuelas rurales formaron parte de la construcción territorial del NOBA, una región ubicada en el corazón agropecuario de Argentina, consolidada entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Las escuelas se distribuyeron por el territorio como parte de la infraestructura de obra pública, en un momento de crecimiento de la población urbana, aunque entonces superada por la población y la forma de vida rural. La educación formal fue parte sustancial de las políticas estatales que buscaban extender la educación al interior de la provincia de Buenos Aires, a la vez que reorganizar el sistema de enseñanza pública. La construcción de edificios escolares respondía, además de la burocratización de los mecanismos de administración estatal, a una concepción de Estado-onnipotente, materializado y extendido por el territorio. De este modo, los valores, símbolos y significados del Estado moderno se volvían tangibles a través de edificios que operaban como réplicas de la institución pública escolar.

Las representaciones y apropiaciones sociales provenientes de las comunidades educativas plantean una expansión física y espacial hacia su entorno rural, es decir, que las percepciones del patrimonio sobrepasaron el ámbito escolar, extendiéndose a la comunidad rural que la conforma. Esta comunidad se integra con educadores, estudiantes, familias, vecinos, estancias y establecimientos rurales cercanos. Los trabajos realizados dieron cuenta de la apropiación del patrimonio local. Para ello recurrieron a referencias físicas y materiales del entorno, pero también a recuerdos, memorias, relatos y costumbres de la vida rural o de personajes relevantes para la construcción de su historia. A la vez, estas experiencias contribuyen a reconocer lugares o espacios patrimonializables, o bien a revalorizarlos y a visibilizar estados de abandono de determinados edificios u objetos materiales valiosos para la comunidad, que luego ponen en funcionamiento otros mecanismos de conservación patrimonial.

Las memorias de maestras rurales constituyen un archivo de la historia rural regional, con datos de primera mano que no han sido oportunamente conservados o sistematizados. Perviven a través de relatos orales o escritos —incluso publicados— de maestras que han transitado la experiencia personal y profesional de la ruralidad. Una forma donde se diluyen los límites entre la profesión y la vida privada para volverse una experiencia de vida, factible de ser documentada. A partir de aquí se identifican como principales interesados, en poner en valor estas historias, a los propios pobladores entrevistados, a los agentes escolares provinciales y/o municipales y empresas o agentes privados. Luego será necesario identificar si la puesta en valor debiera ser a través de la patrimonialización, y si es así, definir mediante qué medios y quiénes gestionarían esos recuerdos, esas historias, esos relatos. Este trabajo exploratorio da cuenta de la necesidad de revalorización de esas memorias para la conservación y transmisión del patrimonio.

Sin embargo, la investigación adicional necesitará involucrarse de manera más significativa con la disyuntiva tangible/intangible, así como también indagar más a fondo los métodos apropiados para capturar estas “formas” de patrimonio a partir de la escuela rural. También sería importante para el trabajo futuro revisar la investigación que explora el par tangible-intangible de una manera más sistemática, a medida que este campo de estudio sigue evolucionando. Los temas relacionados que debieran profundizarse son, por ejemplo, la incorporación de la perspectiva de género para el análisis de las memorias de maestras rurales, así como sobre las instituciones encargadas de recopilar y/o sistematizar esos relatos testimoniales. Otro enfoque importante de la investigación futura debiera ser el impacto que el tiempo y la historia tienen en los residentes locales como ciudadanos activos, quienes también pueden ser iniciadores de proyectos patrimoniales comunitarios. Áreas más amplias para una mayor investigación también incluyen las relaciones entre la experiencia pasada, la memoria y los imaginarios del futuro regional; además de una articulación más clara del papel del espacio regional en la relación entre el tiempo, la historia y la creación de significado cultural y patrimonial.

Como ya se exploró aquí, el análisis del patrimonio regional y la articulación entre las dimensiones tangibles e intangibles pueden promover perspectivas renovadas de abordaje dentro de la investigación patrimonial, y de manera específica, sobre las escuelas

rurales como referentes materiales y simbólicos de la identidad cultural. Asimismo, este uso de la noción de patrimonio no binario expone la integralidad entre su materialidad e inmaterialidad para abarcar la investigación exploratoria.

REFERENCIAS

- Barba, F. E. (1968). La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. *Trabajos y Comunicaciones*, (18), 53-65. <https://cutt.ly/jwn2dg7B>
- Barba, F. E. (2011). Un aspecto poco conocido del ideario de Sarmiento. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, (8), 4-13. <https://cutt.ly/jwn2fezR>
- Burke, P. (2000). *Formas de Historia cultural*. Alianza.
- Carrizo, S. y Yuln, M. (2014). Patrimonio arquitectónico en perspectiva geo-histórica: la territorialización del noroeste de la Provincia de Buenos Aires. *EURE (Santiago)*, 40(120), 73-90. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612014000200004>
- Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (1906). *Edificación Escolar en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata.
- Fontal Merillas, O. e Ibañez Etxebarria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Frades, V. (2006). *La educación de las mujeres en el medio rural*. En M. García Lastra, A. Calvo Salvador, J. M. Osoro Sierra y S. Rojas Pernía (Coords), *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006* (pp. 125-126). <https://cutt.ly/wwn2koJb>
- Galcerán, V., Longoni, R., Molteni, J. C. y Escanciano, M. (2006). La escuela rural en la Provincia de Buenos Aires (1902-1952): de la prefabricación al chalet. En *IV Jornadas Nacionales de Investigación en Arte y Arquitectura en Argentina*, La Plata. <https://cutt.ly/kwn2kBxY>
- Harvey, D. C. (2001). Heritage pasts and heritage presents: Temporality, meaning and the scope of heritage studies. *International Journal of Heritage Studies*, 7(4), 319-338. <https://doi.org/10.1080/13581650120105534>
- International Council on Monuments and Sites. (2008). *ICOMOS: carta de itinerarios culturales*. ICOMOS. <https://cutt.ly/Lwn2zBTL>
- Liernur, F. (2001). *Arquitectura del Siglo XX en la Argentina. La construcción de la modernidad*. Fondo Nacional de las Artes.
- Mariano M. y Endere, M. (2013). Reflexiones acerca de la protección del patrimonio intangible a nivel internacional, regional y su proyección en Argentina. *Dimensión Antropológica*, 58, 33-59. <https://cutt.ly/Vwn2x6NQ>
- Montecelli, F., Yuln, M. y Carrizo, S. C. (2017). El archipiélago ferroviario en Junín (Buenos Aires, Argentina). *Bitácora Urbano Territorial*, 27(3), 101-110, <https://doi.org/10.15446/bitacora.v27n3.57388>

► **Artículos:** Explorando el patrimonio cultural de las escuelas rurales: una mirada...

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. <https://cutt.ly/ewn2Wsgl>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. <https://cutt.ly/pwn2EhLg>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Indicadores Unesco de cultura para el desarrollo. Manual Metodológico*. <https://cutt.ly/5wn2Tmfy>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Textos fundamentales de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial de 2003*. <https://cutt.ly/nwn2EVoK>
- Revaz, M. y Curia, C. (2022). Género, Patrimonio y Educación. Memorias de maestras rurales en el Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (NOBA). En *XVIII Jornadas Interescuelas. La historia y las historias, desde la interdisciplina, el género y el feminismo*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Revaz, M., Curia, C. y Yuln, M. (2022). Patrimonio cultural: entre el producto y el proceso. Concepto, categorías y discursos. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7394>
- Rodríguez, L. (2021). Maestros y maestras y la cuestión de género: planes de estudio, salarios y feminización (Argentina, 1870-1914). *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 5(1): e130. <https://doi.org/10.24215/25457284e130>
- Sánchez Carretero, C. (2012). Hacia una antropología del conflicto aplicada al patrimonio. En B. Santamarina (Coord.), *Geopolíticas patrimoniales. De culturas, naturalezas e inmaterialidades* (pp. 195-210). Germania. <https://cutt.ly/Awn2SMUF>
- Shmidt, C. (2004). *Palacios sin reyes. Edificia pública para la capital permanente, Buenos Aires 1880-1890* [Tesis de doctorado, Universidad de Buenos Aires]. FILO. <https://cutt.ly/Dwn2FKOA>
- Smith, L. (2006). *Uses of heritage*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203602263>
- Smith, L. (2015). Intangible heritage: A challenge to the authorised heritage discourse? *Revista d'etnologia de Catalunya*, (40), 133-142. <https://cutt.ly/5wn2JZTa>
- Waterton, E. y Smith, L. (2010). The recognition and misrecognition of community heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 16(1-2), 4-15. <https://doi.org/10.1080/13527250903441671>
- Yuln, M. (2021). *Geohistoria del noroeste de la provincia de Buenos Aires: Territorios, frontera, región* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://doi.org/10.35537/10915/126477>
- Yuln, M. (2022). Revalorización de recursos territoriales en el Noroeste de la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Patrimônio e Memória*, 18(1), 232-250. <https://cutt.ly/5wn2Zost>
- Yuln, M., Carrizo, S. C., Lima, L. J., Manzione, G., Marveggio, L. y Taghon, A. (2013). *Estudios y gestiones sobre patrimonio arquitectónico en el Noroeste de la provincia de Buenos Aires*. En III Congreso Iberoamericano y XI Jornada de Técnicas de Reparación y Conservación del Patrimonio, La Plata. <https://cutt.ly/cwn2ZHPG>
- Yuln, M.; Taghón A. y Manzione, G. (2016). *Patrimonio arquitectónico rural: las estancias del noroeste bonaerense*. Encuentro Latinoamericano 200 años de Territorio, Ciudad y Arquitectura. El patrimonio cultural del Bicentenario, San Miguel de Tucumán.