

LA ESCUELA ARGENTINA EN LA REGIÓN AUTÁRQUICA ARGENTINO-CHILENA¹

M. DE LOS MILAGROS PIERINI²
DINA N. ROZAS³

Fecha de recepción: 16 de junio de 2009

Fecha de aprobación: 10 de julio de 2009

Entre los años 1880 y 1930 se constituyó en el extremo sur de la Argentina y Chile la región autárquica argentino-chilena integrada por los territorios de Magallanes, Santa Cruz, Tierra del Fuego y las Islas Malvinas y cuyo centro fue la ciudad de Punta Arenas. Dicha región autárquica aglutinó a zonas que, por su lejanía geográfica y la incapacidad de los respectivos gobiernos nacionales, estuvieron mucho más conectadas –política, económica, social, cultural y religiosamente– entre sí que con sus respectivas metrópolis. Si bien la base económica fue la producción y exportación de lana y carne a los mercados europeos por vía marítima, existió también una dependencia en las otras áreas señaladas, entre ellas la educativa, ya que en Punta Arenas existieron escuelas, tanto primarias como secundarias, antes que en Santa Cruz y las deficiencias de las muy escasas existentes en ese Territorio hicieron que muchos padres enviaran a sus hijos a estudiar a esa localidad magallánica, lo que se constituyó paralelamente una mayor demanda de instalación de escuelas en Santa Cruz. Nos interesa mostrar de qué manera –y a pesar de sus carencias– la escuela argentina se esforzó por plasmar “argentinidad” en un área tan dependiente e influenciada por la región magallánica chilena.

Palabras claves: escuela, región autárquica, argentinización

¹ La presente colaboración se enmarca en el proyecto de investigación “Escuela y cárcel: la presencia del Estado Central en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1885-1957)” radicado en la Unidad Académica Río Gallegos de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Parte de la misma fue presentada en el VIII Congreso Argentino-Chileno de Estudios Históricos e Integración Cultural realizado en Santiago de Chile entre los días 22 y 24 de abril de 2009. Agradecemos los comentarios de los integrantes de la mesa de Educación coordinada por la Prof. Eliana Urrutia.

² Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Correo electrónico: mmpierini@infovia.com.ar.

³ Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Correo electrónico: dinarozas@gmail.com.

Argentine School in the autarkic Argentine-Chilean region

The Argentine-Chilean autarkic region was built between the years 1880 and 1930 in the southern region of Argentina and Chile, integrated by the Magellan territories, Santa Cruz, Tierra del Fuego and the Islas Malvinas (Falkland), whose center was the Punta Arenas city. This particular autarkic region agglutinated zones that, due to their geographic distance and the incapacity of their respective national governments, were much more connected -politically, economically, socially, and culturally- to each other than with their respective metropolis. Although the base economy was the production and exportation of wool and meat to the European markets by sea, also existed a dependency in the other areas, such as the educative, since in Punta Arenas there were primary schools as well as secondary ones, before they were established in Santa Cruz however, the deficiencies of the existing ones in that territory caused many parents to send their children to study to that Magellan city and was the impulse to establish more schools in Santa Cruz. We are interested in showing in what way -and in spite of their deficiencies- the Argentine schools made an effort to shape “argentinity” so that was a dependent on influenced by the Magellan Chilean region area.

Key words: school, autarkic region, argentinization

Introducción

“La escuela de los Territorios debió luchar para que la Patria fuese conocida y reconocida por sus educandos. La obra de educación nacionalista y cívica -que quiere hacer de cada niño un argentino amante de su patria y consciente de su dignidad ciudadana- continúa en las escuelas tendidas desde Ushuaia hasta el Alto Pilcomayo, desde el Océano hasta la Cordillera”⁴

Entre los años 1880 y 1930 se constituyó en el extremo sur de la Argentina y Chile la denominada “región autárquica argentino-chilena” integrada por la región magallánica chilena, los Territorios de Santa Cruz y Tierra del Fuego y las Islas Malvinas, cuya base económica era la producción y exportación de lana y carne a los mercados europeos, teniendo como centro económico, cultural y religioso a la ciudad de Punta Arenas. La dependencia económica tuvo su correlato en otras áreas entre las que podemos mencionar a la laboral, la demográfica, la social y la religiosa. Los

⁴ Consejo Nacional de Educación. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires. 1938. págs. 133 - 134

trabajadores de las estancias santacruceñas provenían de Chile; Punta Arenas fue la vía de ingreso al Territorio de muchos europeos; en esa ciudad se desarrolló una importante vida social y cultural y la Congregación Salesiana –que fue la monopolizadora de lo eclesiástico en la región- tenía su centro en la misma. En el caso que nos ocupa, en Punta Arenas existieron escuelas, tanto primarias como secundarias, antes que en Santa Cruz y las muy escasas que se crearon en ese Territorio tuvieron muchas deficiencias, lo que provocaba que los padres que podían hacerlo enviaran a sus hijos a estudiar a esa localidad. Esta última circunstancia fue el motor para que los funcionarios e integrantes de la sociedad civil preocupados por el tema educativo reclamaran con urgencia la instalación de escuelas y colocaran este argumento en un lugar expectante en sus propósitos fundacionales del primer instituto de enseñanza secundaria de Río Gallegos, a comienzos de la década de 1920.

El objetivo de nuestra investigación es estudiar de qué manera –y a pesar de sus carencias- la escuela pública del Territorio Nacional de Santa Cruz se esforzó por atraer a los niños de esta región fronteriza y plasmar “argentinidad” en un área tan dependiente e influenciada por la región magallánica.

La región autárquica argentino-chilena

El Territorio Nacional de Santa Cruz fue una región con una población muy reducida, ya que según los Censos Nacionales contaba con 1.058 habitantes en 1895 y 9.948 en el de 1914. Además de lo escasa, tenía la particularidad de que era integrada mayoritariamente por extranjeros que, en el Censo Territoriano de 1912 eran el 70% y en el de 1920 el 53%, con una densidad que nunca superó 0,2 hab/km² y que estaba concentrada mayoritariamente en las localidades de la costa atlántica.

Su incorporación a la Nación se dio en primer lugar por la exploración de su territorio, que era prácticamente desconocido, a cargo de científicos y militares o de gobernadores como Carlos M. Moyano y Ramón Lista, y en segundo lugar por el dictado de la legislación requerida para su ocupación, de la cual la más importante fue la ley 1.532 de Territorios Nacionales sancionada en 1884, que creó las Gobernaciones de La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Misiones, Formosa y Chaco, estableciendo los límites de las mismas y su funcionamiento institucional y administrativo. Esta ley le otorgaba una importancia decisiva a la cantidad de población, ya que en el caso de que se alcanzaran los 60.000 habitantes el Territorio tendría derecho a ser declarado Provincia; para contar con una Legislatura se debía tener más de treinta mil habitantes y los Jueces de Paz y el Concejo Municipal existirían en poblaciones de más de mil habitantes.

En esta etapa inicial podemos calificar a la política central hacia los Territorios Nacionales de excesivamente débil y con una total ausencia de apoyo real a sus pobladores. La participación estatal estaba limitada a las funciones administrativas que estaban a cargo del gobernador, que era simplemente un delegado nacional. Como excepción a este estado de cosas podemos mencionar a Carlos M. Moyano que tuvo poder para encarar el problema de la distribución de la

tierra y del poblamiento, para lo cual se relacionó con los habitantes del sur de Chile y de Malvinas logrando atraer a una importante cantidad de pobladores ganaderos. La fuerte dependencia del poder central acompañada por la ausencia de autonomía política, sumadas a la escasa población, hicieron que Santa Cruz tuviera una sociedad civil débil con formas de articulación poco consolidadas y que presentara un mayor atraso que el resto de los territorios patagónicos, con la excepción del de Tierra del Fuego.

Las funciones de seguridad se circunscribían a la defensa de las costas por medio de las Subdelegaciones Marítimas, y luego Prefecturas, en los puertos de Río Gallegos, Santa Cruz y Deseado. En el interior estaban a cargo de la policía rural que contaba con comisarías desperdigadas por la región con las carencias que describían las memorias ministeriales, ya que carecía de monturas y armamentos, siendo tan indispensables unas como otras debido a lo extenso de su geografía y el carácter de los pobladores, por lo que debía utilizar su fuerza física o adquirir armas por sus propios medios. Pero el principal problema de la policía fue la escasez de personal provocada por los sueldos inferiores a los de los establecimientos industriales, por lo cual el Ministerio del Interior intentó sin éxito el reclutamiento de efectivos en los Territorios del Norte. El 20 de junio de 1912 se creó la policía fronteriza en Santa Cruz –en total eran sesenta y tres efectivos– para perseguir a la “plaga de bandolerismo” que se había refugiado allí luego de ser expulsada de Río Negro y Chubut⁵.

La deficiente situación de la policía se complementaba –agravándose– con una Justicia que era “lenta, dispendiosa y a veces ilusoria” y en la cual –como denunciaba el propio Ministerio– los jueces letrados se habían convertido “en entidades independientes del poder federal y en una autoridad peligrosa “ya que se carecía de los controles existentes en otras regiones como “la sanción de la opinión, la vigilancia de los superiores jerárquicos y el concurso que presta el foro a la justicia “. Esta situación provocó permanentes conflictos de poder entre el Gobernador y el Juez Letrado los que repercutieron –agravándola– en la seguridad del Territorio⁶.

Además de la presencia de las autoridades territorianas, policía y prefectos, la distribución de la tierra fue el único lazo que unía a los pobladores con el gobierno nacional ya que los contratos de arrendamiento, compra o permisos de ocupación se gestionaban ante la Dirección Nacional de Tierras y Colonias. Este proceso tuvo sucesivas etapas: inicialmente se entregaron las mejores tierras en grandes extensiones y, debido a la conformación de la región autárquica, la mayor parte de los mejores campos del sur de Río Gallegos quedaron en manos de residentes chilenos. Posteriormente, las restantes parcelas se repartieron a pequeños arrendatarios con títulos de ocupación precarios. El resultado de esta política

⁵ *Memoria del Ministro de Interior presentadas al Honorable Congreso Nacional. Año 1895, p. 57; Año 1899, p. 57; Año 1904 – 1905, p. 127; Año 1912 – 1913, pp.156-157.*

⁶ *Memoria del Ministro de Interior presentadas al Honorable Congreso Nacional. Año 1899, p. 57.*

distributiva fue la existencia de un reducido grupo de latifundistas absentistas y un grupo mayoritario de hacendados carentes de títulos de propiedad convertidos en meros ocupantes de tierras fiscales, con permisos precarios, lo que incidió en la ausencia de una elite latifundista (Barbería 1995:51-53).

Ante la existencia de un Estado Nacional que los pobladores del Territorio sentían como lejano y desinteresado, en la década de 1900 comenzaron a surgir asociaciones civiles para intentar paliar, en parte, las carencias evidentes. Entre ellas podemos mencionar a las asociaciones étnicas como las de españoles, asturianos, gallegos, británicos e italianos; a la Sociedad Rural, que entre las décadas de 1910 y 1930 fue fundando sus delegaciones en las localidades costeras; al Comité Radical Hipólito Yrigoyen que fue el primer partido político con representación nacional que surgió en el Territorio; a la brigada local de la Liga Patriótica Argentina creada en julio de 1921 y, finalmente, a la Logia 312 del Rito Escocés Antiguo llamada “Logia Rivadavia” instalada en Río Gallegos el 15 de marzo de 1920 y que tuvo una participación destacada en la vida política, en la reafirmación de la identidad territorial, en los análisis y debates sobre temáticas específicas entre las que estaban siempre presentes las educativas, en la elaboración de proyectos para el Territorio y en las gestiones ante el gobierno nacional proponiendo a sus candidatos para los cargos territorianos. Sus miembros eran mayoritariamente extranjeros (un 74%), desarrollaban actividades urbanas, eran por partes iguales católicos y protestantes y sólo una minoría de ellos representaba los intereses de los grandes latifundistas de la región (Bona 2008).

En Santa Cruz no se produjo la conquista militar como en la Patagonia septentrional ya que el indígena, por lo reducido de su población y su carácter dócil, no fue un obstáculo sino que, además, jugó un papel destacado en los conflictos entre Argentina y Chile, que desde la década de 1860 estaban disputándose la soberanía en estas regiones con la instalación provisoria por parte de los chilenos en la zona del río Santa Cruz. Es por ese motivo que tanto Argentina como Chile se esforzaron por conseguir su reconocimiento mediante halagos, regalos, títulos militares y alcohol, mientras que los particulares negociaron con ellos para obtener plumas y pieles que colocaban en los mercados europeos.

La integración con Chile

Una de las características más importantes de esta etapa, y por eso utilizamos la denominación de Barbería de “región autárquica argentino-magallánica” (Barbería 1995) fue la integración de Santa Cruz a la región magallánica chilena, junto con Tierra del Fuego y las islas Malvinas, cuya capital era la ciudad de Punta Arenas y cuya base económica era la producción y exportación de lana y carne a los mercados europeos. La ocupación de las regiones australes chilenas se materializó con la instalación de un presidio en Fuerte Bulnes en el año 1843, cuya población se trasladó poco después a la “Punta Arenosa” de donde deriva el nombre de la ciudad de Punta Arenas. La localidad fue destruida por una sublevación en 1852 pero a partir de 1867 renació y cobró impulso mediante una política decidida de

atracción de pobladores y desarrollo económico, siendo una de las principales medidas la eliminación de la aduana. En 1865 se inauguró la navegación regular con Europa y Punta Arenas se convirtió en el puerto obligado para el aprovisionamiento de leña, agua, carne y hortalizas para las numerosas embarcaciones que cruzaban el Estrecho de Magallanes. En la década de 1870, e impulsado por el gobernador Oscar Viel, comenzó el ingreso de europeos con picos en los años 1907 y 1914 y una disminución muy notoria en la década de 1930, ya que en el censo de 1930 representaban sólo el 2,6%. Desde el punto de vista financiero, en Punta Arenas se originaron los capitales que impulsaron la ocupación de los territorios argentinos australes y hacia donde volvieron los ingresos nacidos en ellos.

La década de 1870 marcó también el inicio de la explotación ovina con ejemplares traídos desde las islas Malvinas, por lo que la proyección inicial de Punta Arenas hacia las regiones vecinas -que en un comienzo había consistido en esporádicas incursiones de los pobladores relacionadas con el comercio con los tehuelches, la búsqueda de oro, la caza de lobos marinos y el salvataje de las mercaderías de las embarcaciones naufragadas (“raque”)- en la década de 1880 se convirtió en el avance de la frontera ovina hacia el territorio de Santa Cruz generando necesidades como aserraderos, transportes marítimos y casas comerciales y bancarias, de las cuales las más importantes fueron la “Compañía Argentina del Sud” y la “Sociedad Anónima Importadora y Exportadora de la Patagonia”, que se había constituido en 1908 por la fusión de las firmas de José Menéndez y de Braun y Blanchard, y que instaló numerosas sucursales en el territorio santacruceño contando con una flota mercante propia que monopolizaba el tráfico del litoral atlántico austral. Asimismo, la mayor parte de la mano de obra requerida, calificada o no y predominantemente estacional, provino del sur chileno y de la isla de Chiloé. En Chile se inició también, en 1905 en Punta Arenas y en 1918 en Puerto Natales, la actividad frigorífica y de grasería para la utilización de la carne ovina, con la particularidad de que sus instalaciones continuaron procesando la mayor parte de los ovinos del sur de Río Gallegos a pesar de la posterior instalación de frigoríficos en las costas santacruceñas, en las localidades de Río Gallegos, Puerto San Julián y Puerto Deseado en las décadas de 1910 y 1920 respectivamente.

Un papel importante en este proceso de integración argentina-magallánica lo desempeñó el ya mencionado gobernador de Santa Cruz Carlos M. Moyano quien, en su política de poblamiento territorial, valoró el progreso alcanzado por la ciudad de Punta Arenas y las islas Malvinas y como intento por replicarlo en el territorio a su cargo ofreció a sus pobladores, en 1885, muy favorables condiciones de traslado e instalación, logrando el ingreso de una importante cantidad de los mismos.

La dependencia económica tuvo su correlato en otras áreas como la sanitaria, ya que en la ciudad chilena existía atención médica para los nacimientos mientras que en la localidad argentina lo hacían las parteras, y la religiosa, ya que en Punta Arenas estaba instalada, desde 1883, la sede de la Prefectura Apostólica de los Salesianos que abarcaba Santa Cruz y Tierra del Fuego.

Desde el punto de vista educativo, la región magallánica chilena aventajó a la santacruceña, ya que en esa ciudad existieron escuelas, tanto primarias como

secundarias y de adultos⁷, antes que en Santa Cruz y con un nivel superior a las argentinas, lo que hizo que, debido a esa frontera “porosa” y al origen de sus padres, muchos alumnos comenzaran sus estudios en las escuelas magallánicas, en donde además existía la facilidad de internados y casas de pensión para su alojamiento.

La etapa final de la región autárquica estuvo signada por graves conflictos sociales consecuencia de la crisis económica posterior a la Primera Guerra Mundial que provocó el descenso del precio internacional de la lana. Las poblaciones de Punta Arenas y Puerto Natales fueron sacudidas por movilizaciones de obreros y peones rurales en enero de 1919, mientras que, en el caso de Santa Cruz, se produjeron huelgas de peones rurales en los años 1920 y 1921. En este Territorio la respuesta de los sectores dominantes –en los cuales se aunaron los intereses de los nacionalistas católicos de la Liga Patriótica y la Masonería- frente a lo que consideraban una situación de inestabilidad política y caos social fue la de solicitar en primer lugar el desplazamiento del juez letrado Ismael Viñas, al que hacían responsable de alentar los desórdenes, y posteriormente la intervención directa del Gobierno Nacional por medio del envío de tropas militares –el 10° de Caballería a cuyo mando estaba el coronel Héctor B. Varela- las cuales provocaron la masacre de alrededor de 1.500 trabajadores, muchos de ellos de origen chileno.

La desintegración de la región autárquica, según Barbería en 1925 aunque el historiador magallánico Mateo Martinic señala el año 1943 como de efectiva disolución de la misma (Gelman 2006:390), fue producto de varios factores, tanto nacionales como internacionales, entre los que podemos mencionar la apertura del Canal de Panamá que eliminó el monopolio del transporte marítimo intercontinental que tenía el Estrecho de Magallanes, el descenso de la demanda y del precio de la lana, los factores climáticos adversos, y la política de integración nacional de Hipólito Yrigoyen especialmente con la reimplantación de los impuestos aduaneros, medida que ya había tomado Chile años antes, y la nacionalización del servicio de cabotaje. Por tal motivo las empresas comerciales instaladas a ambos lados de la frontera debieron trasladar sus sedes en uno u otro de los países y las sucursales bancarias cerraron sus puertas. Este proceso de desintegración trajo como consecuencia que Santa Cruz dejara de ser un área dependiente de Punta Arenas para convertirse en una zona periférica de la Argentina, ya que no se avanzó en una efectiva integración al territorio nacional y simultáneamente se observaron los signos de agotamiento del modelo basado en la ganadería ovina.

La misión de la escuela

⁷ En la localidad de Punta Arenas la Federación Obrera de Magallanes creó la “Escuela Nocturna Popular” en la primera década del siglo XX con el objetivo de capacitar en oficios a los obreros, concientizarlos ideológicamente y ocupar sus horas libres alejándolos del peligro del alcoholismo (Vega Delgado 1996).

Para los hombres de la Generación del Ochenta el proyecto de construcción de la nueva Nación tenía como objetivo modelar y formar hombres y mujeres en concordancia con el nuevo modelo que se quería establecer. Según la Ley de Educación Común n° 1.420 sancionada en 1884 la escuela debía responder a:

“un principio nacional en armonía con las instituciones del país, prefiriendo la enseñanza de materias como la historia nacional, la geografía nacional, el idioma nacional y la instrucción cívica de acuerdo con el régimen político del país, armonizando esa enseñanza con las condiciones de la sociedad y cuidando especialmente de la formación del carácter de la juventud” (Salvadores 1941:366).

La conformación de este nuevo tipo de ciudadano le dio a la escuela un rol de suma importancia ya que tenía la misión de inculcarle valores, normas, principios y costumbres en una tarea “homogeneizadora” preferentemente cultural antes que política. El sistema educativo argentino estaba inspirado en el pensamiento de que todos debían ser socializados de la misma manera sin importar sus orígenes, en virtud de lo cual debían abandonar sus propios modos de socialización así como sus “héroes” y figuras míticas. La escolaridad fue pensada como un terreno “neutro” y “universal” que “cobijaría” a todos los habitantes del país, para lo cual se conformó un sistema educativo caracterizado por jerarquías y pautas que se implementarían de manera similar en todos los rincones del país.

En 1887 se inició una reforma interna del Consejo Nacional de Educación que se tradujo en una mayor preocupación por la nacionalidad y las manifestaciones del entusiasmo patriótico. No sólo se reformaron los contenidos con esta orientación sino que se buscó que las actividades escolares trascendieran hacia la sociedad en ocasión de las fiestas patrias, para lo cual el Consejo reglamentó cuidadosamente la celebración de las mismas estableciendo que los escolares y sus maestros, embanderados, realizaran los festejos fuera de su establecimiento en las plazas, cementerios y paseos públicos de la ciudad (Bertoni 2001:45,112).

Con el propósito de dar a la enseñanza primaria una orientación nacional, el presidente del Consejo Nacional de Educación Dr. Ramos Mejía llamó a concurso – cuyo plazo vencía el 1° de noviembre de 1908- para la presentación de un libro que se titularía “Los servidores de la Patria” y que contendría una recopilación “prolija de los episodios y anécdotas históricas de carácter nacional, así como de los ejemplos de patriotismo o de civismo de los hombres que con sus trabajos e iniciativas en la industria, comercio, artes en general, en la educación, creencias, letras, organización social, política y económica, en las guerras de independencia y defensa del país, etc., hayan contribuido al mayor bien de los representados aumentando su riqueza, su fuerza, su cultura, su gloria”. El libro que ganara el primer premio sería adoptado por el Consejo Nacional de Educación y distribuido entre sus maestros para que lo utilizaran en clase. En el mismo tenor de exaltación del patriotismo se dispuso la conmemoración de los próceres de las guerras de la independencia y de la tiranía el 2

de noviembre de cada año y la visita de los escolares a los monumentos y tumbas erigidos en su honor. (Universidad Nacional de La Plata 1908:483-484).

Para el logro de estos principios de la escuela, el Estado contaba con la acción de los docentes, formados en las Escuelas Normales que desde mediados del siglo XIX comenzaron a inaugurarse en las principales ciudades del país. Los maestros/as “normalizadores/as” fueron los encargados de brindar una imagen del docente sin fisuras, de representar al Estado y de asumir una misión superior que cobraba más importancia en quienes desarrollaban su actividad en los extensos y despoblados Territorios australes. En ellos –junto con los miembros de las Fuerzas Armadas y de Seguridad- se convirtieron en los agentes representantes de la moral, el orden y el Estado. De esta manera el docente desarrollaba una carrera de “vocación, abnegación y sacrificio” a la manera de un “sacerdote laico” (Baeza 2007:20).

En la década de 1930, el cincuentenario de la Ley de Educación Común fue la ocasión para el análisis de los logros de la misma, concluyendo en que sus resultados no habían sido tan positivos como los pretendidos. Las causas de esa realidad eran varias y cada analista acentuaba unas más que otras: los padres y su condición socioeconómica, la responsabilidad de la escuela primaria, entre las que incluían sus características intrínsecas como la falta de locales adecuados y su dispersión en los Territorios Nacionales, y también se responsabilizaba a los propios docentes tanto por su mala preparación como por su accionar, o el aislamiento en el que se encontraban los pertenecientes a los Territorios. Se reforzó también la necesidad de revitalizar la política alfabetizadora y –coincidentemente con el espíritu nacionalista de la década, que se acentuó en la siguiente- se le otorgó un objetivo integrador y homogeneizador que fue muy fuerte en los territorios despoblados de la Patagonia, cuya población era mayoritariamente extranjera (Sarobe 1935:347). Pero también tuvieron una gran importancia los deseos de alcanzar la civilización y el progreso por medio de la educación⁸, el afán moralizador⁹ y la formación de una conciencia cívica del futuro ciudadano.

Las corrientes nacionalistas de la década mencionada, que se acentuaron en la siguiente, veían la necesidad de “eliminar” el elemento extranjero de los Territorios Nacionales del sur mediante el impulso de diversos factores entre los que incluían a la escuela, el servicio militar, el aumento de la densidad de población, el periodismo y la acción del gobierno gracias a los cuales llegarían a “diluir” los

⁸ “Más escuelas para que cada niño no vea torcerse su destino por no tener a su alcance un banco en la escuela, templo augusto de la sabiduría, faro de luz eterna, semillero fecundo de civilización integral”. *La Unión* (Río Gallegos), 8-11-1934.

⁹ “La Patagonia debe elevar su nivel moral por vía de la educación”, afirmaba J.M. Sarobe (1935). Por su parte M.E. Demaría proponía que, ante la situación de los niños y adolescentes en las calles de las grandes ciudades amenazados por los peores vicios, “se hace urgente la acción del Estado y la colaboración del pueblo para una campaña de higiene social desanalfabetizando (sic) a los millones de niños que por ignorancia, abandono o miseria, son una promesa de elementos perniciosos para la sociedad” (M.E. Demaría 1936:72).

elementos que actuaban en detrimento del sentimiento nacional. Gracias a ellos se podría combatir –entre otras- la concentración por nacionalidades, la libertad de culto, la indiferencia oficial, las escuelas extranjeras y la carencia de derechos políticos (Baeza 2007:37).

La implementación del modelo nacionalista en el ámbito educativo –ya que según las apreciaciones de José M. Sarobe el “sentimiento nacionalista no había germinado todavía debidamente” en los Territorios australes y la misión de la escuela era el “encauzarlo y modelarlo en la arcilla plástica de los niños” (Sarobe 1935: 347)- produjo resultados visibles en la década de 1940, y los informes oficiales mostraban que gracias a los maestros los extranjeros habían conocido no sólo los símbolos patrios y la lengua del país sino también todos los aspectos de la Patria –recursos, situación frente a otras naciones y garantías constitucionales- lo que se había plasmado en el amor hacia ella.

La escuela en el Territorio Nacional de Santa Cruz

En el terreno educativo observamos con mayor claridad la ausencia del Estado Nacional, lo que se traducía en la escasez y pésima condición edilicia de las escuelas y lo reducido de los maestros, a los cuales los informes de los inspectores del Consejo Nacional de Educación –también reflejados en los periódicos locales- atribuían además una muy incompleta formación y hasta una deficiente moral. Los informes del inspector Raúl B. Díaz denunciaban que la vida escolar de Santa Cruz – “esta atrasada y lejana Gobernación”- estaba afectada por la ausencia de docentes, la existencia de maestros sin título o “personas acosadas por la miseria que sin vocación para la enseñanza se dedican a ella como un medio de pasar la vida o de llegar a posiciones más lucrativas”, el reducido número de alumnos debido a la escasa población y/o al desinterés de los padres, ya que muchos de ellos retiraban a sus hijos de la escuela una vez que lograban los rudimentos de la enseñanza, los inmigrantes sin asimilar y las precarias condiciones materiales en las que se desenvolvía (Díaz 1906:13, 42, 94, 98). Y años más tarde el informe anual del Consejo Nacional de Educación denunciaba la existencia de “maestros sin título, sin estudios especiales, de escasa cultura general, alejados de todo centro de información y de control, enseñaban, seguramente, sin otra norma que la ocurrencia de cada día” (Consejo Nacional de Educación 1938:106).

Aunque para las autoridades educativas y para los propios padres la escuela cumpliría una doble función –erradicar el analfabetismo en los niños disipando “las brumas del espíritu, dirigiéndolos por el camino de la inteligencia y del bien” y la de moralizar/civilizar/argentinar a poblaciones nuevas caracterizadas por su “imperfección moral y porque “allí la civilización proyecta débilmente su luz”¹⁰, lo que era más urgente debido a la inserción en la región autárquica que ya mencionamos- la realidad mostraba que durante muchos años existieron sólo dos

¹⁰ *El Antártico*, 6-9-1914 y 11-12-1914 y *La Unión*, 4-12-1919.

escuelas primarias en el Territorio: en Río Gallegos, inaugurada el 17 de marzo de 1888 con cuatro niños, bajo la dirección de María Raggio de Battini, que carecía de título docente y era la esposa del jefe de Policía, y en el Presidio de Santa Cruz, fundada en diciembre de 1893 y que funcionaba en un antiguo local de la Subprefectura Marítima. De la primera decía el vocal del Consejo Nacional de Educación Juan B. Zubiaur en su informe de 1906, que todo era pobre y que el extenso patio semejaba un sitio baldío, y a la segunda describía como “ruina mal atendida por un suplente y un tanto abandonada por su titular” (Zubiaur 1906:24-26).

El censo territorialiano de 1912 informaba de la existencia de dos escuelas en Río Gallegos y de una en cada una de las localidades de Puerto Santa Cruz, Puerto Deseado y Puerto San Julián. Una característica de todas ellas, además de las deficiencias ya señaladas, fue el hecho de que no tenían el ciclo primario completo, lo que, al concretarse las demandas por la creación de la escuela secundaria en la década de 1920, se convirtió en un escollo casi insuperable para los niños que deseaban comenzar ese nivel de estudios.

Pocos años después, al referirse a la inauguración de la escuela pública de El Paso el 1° de diciembre de 1914, el corresponsal reflejaba la alegría de los padres que:

“Véan con dolor que sus hijos crecen en el más completo analfabetismo con todas las horribles consecuencias y sienten renacer sus esperanzas al ver que cual faro luminoso que ilumina y dirige al navegante [...] se alza una escuela que disipará las brumas del espíritu y dirigirá al niño por el camino de la inteligencia y del bien”.¹¹

Ratificando los efectos benéficos y moralizadores de la escuela decía el mismo periódico al elogiar la medida del director Gutiérrez de sentar separados por sexo a los niños de la escuela de Río Gallegos que:

“es altamente perjudicial, peligroso y absurdo confundir los sexos de los niños en los bancos y mucho más en poblaciones que surgen a la vida y que como todo lo que empieza surge con muchos defectos y uno de ellos es la imperfección moral”.¹²

En el mismo sentido, los padres de San Julián solicitaban la designación de una maestra para treinta niñas ya que no querían que sus hijas fueran a la escuela mixta con un maestro¹³, y frente a la inexistencia de esta modalidad, muchos de ellos optaban por enviar sus hijas a las escuelas de María Auxiliadora.

¹¹ *El Antártico*, 6-9-1914.

¹² *El Antártico*, 6-9-1914 y 11-12-1914.

¹³ *La Unión*, 4-12-1919.

Las carencias educativas provocaron la aparición de las demandas de la población –impulsadas por los “vecinos caracterizados” y vertidas en los periódicos– por más escuelas públicas¹⁴, en las cuales se incluían las referencias a los beneficios civilizatorios y moralizantes de la educación junto con el deseo de frenar el desarraigo de los niños que debían completar sus estudios primarios en Punta Arenas o en otras regiones. Lamentablemente sus esfuerzos tuvieron resultados muy escasos, lo que se reflejaba en los periódicos como *El Austral* de Río Gallegos que denunciaba que “los edificios en general son simples barracones –podríamos decir pocilgas, pero no lo decimos por respeto a los tiernos alumnos- [...] Y en cuanto a la enseñanza que en ellos se da deja mucho pero mucho que desear”. Días más tarde pedía por “una educación sana y moral” calificando a los maestros de “jugadores de garito”¹⁵.

Años más tarde, en las postrimerías de la etapa autárquica, la situación educativa del Territorio no había mejorado demasiado, ya que el informe del gobernador Danieri al finalizar la gira de inspección al asumir su cargo en 1930 denunciaba las “numerosas necesidades urgentes insatisfechas” que provocaban que la juventud estuviera incapacitada para desenvolverse en la vida”. Su extenso informe describía la situación de las escuelas de Santa Cruz calificando al edificio de la escuela de Puerto Santa Cruz como “muy viejo, pequeño, inadecuado y mal ubicado”, cuyo reducido tamaño y la carencia de maestros frente a la población de ciento cincuenta alumnos obligaba a dictar las clases en dos turnos; la escuela de Paso Ibáñez funcionaba en un edificio alquilado; la de Puerto Coyle –que había estado sin funcionar un año por falta de maestro– lo hacía en un edificio cedido gratuitamente por un particular y del que el propio funcionario decía que las puertas y ventanas estaban tan destruidas que los fuertes y constantes vientos de la región hacían penosa la concurrencia a clase de los alumnos, agregando que “el mobiliario es tan pobre que no merece el nombre de tal”. El funcionario solicitaba la designación de cuatro nuevos maestros para la escuela de Río Gallegos cuyo nuevo edificio estaba por habilitarse y, en el caso de las escuelas de Paso Ibáñez y Puerto Santa Cruz requería al Consejo de Educación que se elevara la categoría para que pudieran tener sexto grado.

El informe era coincidente con las conocidas y permanentes denuncias hacia la amenaza del extranjero ya que expresaba que:

“En estas regiones apartadas, cuya masa principal de población es extranjera, la escuela nacional es la única fuente de nacionalismo y de cultura en general y en ella está cifrada casi toda la esperanza de un futuro cambio en el medio ambiente general, hoy muy por debajo del de otras regiones más privilegiadas de la Nación”.¹⁶

¹⁴ Situación similar se daba en los Territorios de Neuquén y Río Negro como lo señalan Teobaldo y García 2000:133.

¹⁵ *El Austral*, 30-4-1921 y 7-5-1921.

¹⁶ *La Unión*. 28-11-1930.

Las carencias educativas que acabamos de describir provocaron reclamos públicos por parte de los padres que, como dijimos, fueron prácticamente desoídos por las autoridades. Ante esta situación tuvieron que recurrir a sus propias fuerzas: algunos enviaron a sus hijos a estudiar a Punta Arenas –que tenía las ventajas ya mencionadas- o a Europa, y los estancieros contrataban docentes en ese continente – generalmente ingleses y escoceses- o simplemente personas que tuvieran un cierto nivel cultural para que instruyeran a los niños en sus hogares en períodos variables, que dependían de las necesidades educativas de los alumnos, y que una vez finalizados, mientras el niño era enviado como pupilo a los colegios que contaban con internados, el maestro se trasladaba a otra estancia para continuar allí su tarea convirtiéndose en una especie de “maestro ambulante”. Todos estos traslados que los alumnos de Santa Cruz debían realizar de manera obligada si querían realizar sus estudios primarios, y en el caso de los más afortunados continuar con los secundarios, fueron sentidos por los padres y los dirigentes de la sociedad civil como un gran obstáculo para lograr el arraigo de las poblaciones y su desarrollo moral y económico, y por eso fueron frecuentes sus pedidos ante los sucesivos gobiernos para que se arbitraran las medidas necesarias para dotar de un buen nivel educativo al Territorio.

Por todo lo expuesto podemos coincidir en que la escolarización de los niños santacruceños –en el período de la región autárquica- era más un desafío que una realidad ya que al bajo nivel de la matrícula y la inexistencia del ciclo completo en todas las escuelas se añadía el grave problema del ausentismo y la deserción, lo que traía en consecuencia que fueran muy pocos los que llegaban a completar el ciclo primario (Sarasa y Rozas, 2006: 54-55).

Como respuesta frente a la acentuación de la gravedad de los problemas mencionados que traían aparejados el desarraigo de los jóvenes que partían de su lugar de origen para cursar estudios en otros sitios y que no regresaban a la localidad, la extranjerización de los que sí regresaban, los efectos negativos de las “teorías disolventes” -anarquismo, comunismo- y el alejamiento temprano de los hijos de sus hogares en el caso de los niños que quisieran continuar sus estudios secundarios, un sector de la sociedad integrado por ganaderos, comerciantes prósperos y profesionales liberales continuó con las gestiones emprendidas tres años antes –pero sin éxito- por el gobernador Germán Vidal para dotar de un establecimiento secundario al Territorio. Éstas se materializaron en la creación del Instituto de Enseñanza Secundaria de Río Gallegos, que funcionó entre 1921 y 1932 y que fue la primera institución de ese nivel en el Territorio de Santa Cruz. Estaba sostenido económicamente por los vecinos y de manera más o menos regular por la Municipalidad, fue de carácter público y laico y estuvo incorporado a otros colegios nacionales¹⁷ sin que los promotores de la iniciativa logaran su nacionalización. Pero,

¹⁷ El Colegio Nacional Nicolás Avellaneda en diciembre de 1921 y posteriormente, en 1927, el Colegio Nacional de Trelew.

en el marco de debilidad institucional producida por la inestabilidad del plantel docente que se desempeñaba mayoritariamente *ad honorem*¹⁸ y por la falta de recursos, y a pesar del apreciable número de alumnos que tenía y el egreso de cuatro promociones, la continuidad de esta institución fue difícil de garantizar. Finalmente, una denuncia “anónima” sobre un supuesto funcionamiento irregular llevó al ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación Adolfo Bioy a ordenar una investigación que derivó posteriormente en una resolución inhabilitando al personal directivo y docente del Instituto para el ejercicio de sus funciones y la renuncia de su rector el Dr. Julio Ladvoat¹⁹, por lo cual el Instituto cerró sus puertas en 1932 obturando la posibilidad de continuar sus estudios a muchos alumnos tanto primarios como secundarios.²⁰

Algunas conclusiones

Podemos considerar a la Generación del Ochenta como la que asignó a la escuela pública la tarea de homogeneizar y argentinizar a la heterogénea masa de inmigrantes, lo que se consideraba más urgente en las tierras recientemente incorporadas a la Nación bajo la jurisdicción de los Territorios Nacionales. Es interesante subrayar cómo abundaron los planteos teóricos y hasta declamativos en tal sentido, provenientes de todos los ámbitos, no sólo los oficiales; planteos que señalaban el problema del extranjero, la débil nacionalización de la población y la amenaza que significaba –para la unidad y soberanía argentinas– la presencia de poblaciones extranjeras dispersas por la región.

En el caso del Territorio de Santa Cruz –despoblado, demasiado extenso y alejado de los centros de poder político y económico– la realidad escolar nos indica que ese propósito quedó frecuentemente en meras intenciones. En la etapa elegida para nuestro análisis –la de la región autárquica– el problema del extranjero se vio agravado por la incorporación de hecho de ese espacio a la región magallánica, lo que significó una estructura compleja e interrelacionada que trascendió las fronteras políticas y cuyos resabios siguen muy presentes en la actualidad. Fue entonces cuando la escuela pública santacruceña vio reforzada su misión de homogeneizar y

¹⁸ Debido a que la mayoría de los docentes del Instituto eran profesionales dedicados a su profesión, y en algunos casos ocupaban cargos públicos, con frecuencia se ausentaban de la localidad por tiempos relativamente prolongados y no se pudo conformar un plantel docente suplente.

¹⁹ Julio Ladvoat, médico de profesión, fue director de la Asistencia Pública de la capital del Territorio y unos de los principales referentes de la masonería local.

²⁰ Para la profundización en el estudio de estas experiencias educativas de Nivel Medio en Santa Cruz puede consultarse: Sarasa, Ariel y Dina Rozas, “Las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1921-1947)”, en: Sarasa, Ariel (coord.), *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del Sistema Educativo de Santa Cruz*. Tomo I. Ossanna, Edgardo (dir.), Historia de la educación en la Patagonia Austral, Buenos Aires, Dunken, 2006.

argentinar, a lo que se agregó la intención de convertirla en una alternativa tan válida como la magallánica para las nuevas poblaciones.

Sin embargo, la falta de provisión de los aportes y de la atención necesarios para cumplir acabadamente con su tarea –denunciada permanentemente por los actores de la sociedad civil sin que mayoritariamente pudieran conmovier al aparato estatal– provocó que la misma sociedad decidiera tomar en sus propias manos la iniciativa de crear escuelas, tanto primarias como secundarias, con el objetivo de contribuir al progreso del Territorio, su argentinización y fundamentalmente desterrar el desarraigo al que estaban condenados los niños que quisieran completar sus estudios. En el campo de la educación secundaria su demanda fue satisfecha en forma exclusiva por los sectores dirigentes de la sociedad riogalleguense, que conformaban un conjunto de asociaciones de origen étnico, político, social y cultural, dentro de las cuales la Logia Rivadavia fue la más preocupada por la elaboración de propuestas educativas que suplieran la ausencia del Estado y fueran un freno tanto al avance de la Congregación Salesiana como a las calificadas “teorías disolventes”.

La década de 1930 asistió, simultáneamente, a la disolución de la región autárquica argentino-magallánica y al avance del nacionalismo, que fue más acentuado en los Territorios Nacionales. A pesar de esta disolución y que el porcentaje de extranjeros sobre la población nativa se había reducido, la conjunción de esta ideología, el monopolio chileno en este sector y el valor estratégico-energético de Santa Cruz provocaron la permanencia de la escuela, junto con las Fuerzas Armadas y de Seguridad, como la herramienta ideal para cumplir acabada y conjuntamente con el objetivo de integrar al Territorio a la Nación.

Referencias

Fuentes documentales

- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1938). *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1937*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1938). *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires, Talleres Gráficos del Consejo Nacional de Educación.
- DÍAZ, Raúl B. (1906) *La Educación en los Territorios y Colonias federales. Informes 1890-1904*. Tomo I. Buenos Aires, Imprenta "La Baskonia".
- DÍAZ, Raúl B. (1910) *La Educación en los Territorios y Colonias federales. Veinte años de Inspector. 1890 - 1910*. Tomo III. Buenos Aires, Cía. Sudamericana de Billetes de Banco.
- MINISTERIO DEL INTERIOR. *Memorias del Ministro de Interior presentadas al Honorable Congreso Nacional*. Años 1895, 1899, 1904-1905, 1912-1913.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (1908). *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*. Director Víctor Mercante. Tomo IV. Buenos Aires, Peuser.

ZUBIAUR, Juan Bautista (1906). *Las escuelas del Sud. Informe presentado por el Vocal del Consejo Nacional de Educación Dr. J. B. Zubiaur*. Buenos Aires, Establecimiento Tipográfico El Comercio.

Fuentes de prensa

El Antártico, 1914.

El Austral, 1921.

La Unión, 1918, 1919 y 1930.

Bibliografía

- BAEZA, Brígida N. (2007) La escuela y la emergencia de “imprimir” nacionalidad en niños/as de la frontera chileno-argentina de Patagonia Central. El papel de los docentes como productores identitarios. En: PIERINI, M. de los Milagros (coord.). *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas*. Historia de la Educación en la Patagonia Austral, Tomo II .Río Gallegos, UNPA, 15 -49.
- BANDIERI, Susana (2006). La Patagonia: mitos y realidades de un espacio social heterogéneo. En: GELMAN, Jorge (coord.). *La historia económica argentina en la encrucijada. Balances y perspectivas*. Buenos Aires, Prometeo.
- BARBERÍA, Elsa Mabel (1995). *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880 - 1920*. Río Gallegos, Universidad Federal de la Patagonia Austral.
- BERTONI, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires, FCE.
- BONA, Aixa (2008). La Logia Rivadavia en el Territorio de Santa Cruz. 1920-1944. CD-ROM *Historia de la Patagonia. 3as Jornadas*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.
- BRUNO, Cayetano (1981). *Los Salesianos y las Hijas de María Auxiliadora en la Argentina*. Tomo I. Buenos Aires, Inst. Salesiano de Artes Gráficas.
- DEMARÍA, María Elina R.B. de (1936). *La Instrucción primaria en la Argentina (1884-1936)*. Buenos Aires, El Ateneo.
- SALVADORES, Antonino (1941). *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*. Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- SARASA, Ariel y Dina ROZAS (2006). Las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1921-1947). En: SARASA, Ariel (coord.). *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del Sistema Educativo de Santa Cruz*. Tomo I. OSSANNA, Edgardo (dir.) Historia de la educación en la Patagonia Austral. Buenos Aires, Dunken, 53-124.
- SAROBE, José María (1935). *La Patagonia y sus problemas*. Buenos Aires, Aniceto López.

- TEOBALDO, Mirta E. (dir.) y Amelia B GARCIA (2000). *Sobre Maestros y Escuelas. Una mirada a la Educación desde la Historia. Neuquén, 1884-1957*. Rosario, Arca Sur.
- VEGA DELGADO, Carlos (1996). *La masacre en la Federación Obrera de Magallanes. El movimiento obrero patagónico-fueguino hasta 1920*. Punta Arenas, Fondo de Desarrollo de la Cultura y las Artes.