

MARÍA DE LOS MILAGROS PIERINI

THE PRIMARY SCHOOL IN THE NATIONAL TERRITORY OF SANTA CRUZ:
A TOOL TO NATIONALIZE THE POPULATIONS
OF A PERIPHERAL REGION (1884-1957)

LA ESCUELA PRIMARIA EN EL TERRITORIO NACIONAL DE SANTA CRUZ:
UNA HERRAMIENTA PARA NACIONALIZAR A LAS POBLACIONES
DE UNA REGIÓN PERIFÉRICA (1884-1957)

The men of the Generation of the 1880s and from the first decades of the 20th century in Argentina considered that the school was the fundamental tool, on the one hand, to homogenize the heterogeneous population that was the result of the massive immigration process and, on the other, to get the children of immigrants to become Argentines. In the case of the National Territories, the school, together with the Armed and Security Forces, was considered one of the agencies of the Central Government. For this reason, in addition to the goals mentioned above, the school had also that of contributing to integrate the children of immigrants to the nation. These goals were not always achieved due to a range of obstacles, among them the large dimensions of the area and the scarce population, so that often those goals remained an expression of wishes. The situation changed in the 1930s and 1940s, when the Patagonian Territories attracted a larger geopolitical interest, which also had a positive impact on education. In spite of this, the civil society continued to point out the shortcomings and to ask for improvements of the schools of these Territories. The aim of this article is to analyse how the schools in a peripheral territory, namely, Santa Cruz, achieved their goal of creating a nation, which obstacles they found and how they went about overcoming them.

La escuela fue considerada por los hombres de la Generación del Ochenta y de las primeras décadas del siglo XX como la herramienta fundamental para homogeneizar a la población heterogénea que fue el resultado del proceso de inmigración masiva de la Argentina y otorgarles “argentinidad” a los hijos de los extranjeros. En el caso de los Territorios Nacionales, la escuela fue también considerada, junto con las Fuerzas Armadas y de Seguridad, como una de las agencias del Estado Central por lo cual, a las misiones ya mencionadas se agregó la de contribuir a integrarlas a la Nación. Pero no siempre se alcanzaron estos objetivos debido a los obstáculos existentes entre los que podemos mencionar a la extensión de la región y su escasa población, por lo cual los mismos quedaron muchas veces en la mera expresión de deseos. A pesar de que esta situación fue modificándose durante el periodo estudiado ya que en las décadas de 1930 y 1940 los Territorios patagónicos concitaron un mayor interés geopolítico, por lo que se vieron beneficiados también en el campo educativo, se mantuvieron siempre presentes los reclamos de la sociedad civil por las carencias y en pos de un mejoramiento de las escuelas territorianas. El objetivo de nuestro artículo es analizar de qué manera las escuelas instaladas en un territorio ubicado en la periferia – Santa Cruz – cumplieron con su misión nacionalizadora, qué obstáculos encontraron en su accionar y de qué manera lograron superar a algunos de ellos.

Key words: primary school, National Territory, nationalisation, periphery.

Palabras claves: escuela primaria - Territorio Nacional - nacionalización - periferia.

Introducción

La escuela fue considerada por los hombres de la Generación del Ochenta y de las primeras décadas del siglo XX como la herramienta fundamental para homogeneizar a la población heterogénea que fue el resultado del proceso de inmigración masiva de la Argentina y otorgarles “argentinidad” a los hijos de los extranjeros.

Esta situación de predominante presencia de extranjeros fue más notoria en el caso de los Territorios Nacionales, creados en el año 1884 sobre las tierras apropiadas a las poblaciones originarias. Debido a que en los mismos no existían los gobiernos locales, la escuela se convirtió en una de las agencias del Estado Central por lo cual, a su misión de homogeneizar y argentinizar a los hijos de los extranjeros se le agregó la de contribuir a integrarlos a la Nación.

La obra desarrollada por el Consejo Nacional de Educación (luego CNE) – responsable de promocionar y controlar la tarea educativa en la Capital Federal y los Territorios Nacionales – no siempre alcanzó sus objetivos debido a los obstáculos presentados entre los que podemos mencionar a lo extenso de la región en la cual actuaba y su escasa población quedando muchas veces en la mera expresión de deseos, en especial en las regiones más alejadas de la sede central. A pesar de que esta situación fue modificándose durante el periodo estudiado ya que en las décadas de 1930 y 1940 los Territorios patagónicos concitaron un mayor interés, lo que se tradujo también en el aspecto educativo, estuvieron siempre presentes los reclamos de la sociedad civil por las carencias y en pos de un mejoramiento de las escuelas territorianas.

En el caso del Territorio Nacional de Santa Cruz que fue, junto con el de Tierra del Fuego, uno de los más alejados del poder central, fue más evidente el abismo entre lo deseado y planificado por el CNE y lo realmente efectivizado. Esta situación se vertió – abundantemente – en los periódicos locales que se habían convertido en el órgano de comunicación preferido de la sociedad civil por medio de los cuales interpelaban a un Estado al que acusaban de mantenerse sordo a los reclamos de los habitantes.

Algunas caracterizaciones sobre el Territorio Nacional de Santa Cruz

El Territorio Nacional de Santa Cruz fue una región con una población muy reducida ya que según los Censos Nacionales contaba con 1058 habitantes en 1895, 9948 en el de 1914 y se daba la cifra de 24.582 en el de 1947 para, finalmente, contar con 52.908 habitantes según el censo de 1960. Además de lo escasa, tenía la particularidad de que contaba con una gran proporción de extranjeros que en los censos mencionados eran el 52.6%, el 67.4% y el 30% respectivamente, con una densidad que nunca superó el 0,2 habitantes por km² y que estaba concentrada mayoritariamente en las localidades de la costa atlántica.

Su incorporación a la Nación se dio por la exploración de la región a cargo de científicos y militares y por la sanción de la Ley n° 1532 de Territorios Nacionales (1884) que determinó su funcionamiento institucional y administrativo y dispuso que sus

autoridades – el Gobernador, su Secretario y el Juez Letrado – fueran designadas por el Poder Ejecutivo Nacional estando el otorgamiento de los derechos políticos supeditado al progresivo aumento de población.

Para una mejor comprensión del periodo que se extiende entre 1884 y 1957 podemos realizar una periodización teniendo en cuenta procesos económicos y políticos: una primera etapa hasta mediados de la década de 1920, continuada por las décadas de 1930 y 1940 que poseyeron una fuerte impronta nacionalista y, finalmente el periodo del primer peronismo que efectivizó la provincialización de la mayoría de los Territorios Nacionales.

En las primeras décadas de existencia la política central hacia Santa Cruz fue excesivamente débil y con una total ausencia de apoyo real a sus pobladores limitándose la participación estatal a cubrir funciones administrativas y de seguridad y a la distribución de la tierra pública. Esta se fue entregando en sucesivas etapas comenzando por las mejores y en grandes extensiones y luego lo restante se repartió a pequeños arrendatarios con títulos de ocupación precarios. El resultado de este proceso fue la existencia de un reducido grupo de latifundistas ausentistas y un grupo mayoritario de hacendados carentes de títulos de propiedad o con permisos precarios lo que provocó la ausencia de una elite latifundista (Barbería 1995, 51-53).

Las funciones de seguridad se circunscribían a la defensa de las costas por medio de las Subdelegaciones Marítimas y en el interior estaba a cargo de la policía rural que tenía múltiples deficiencias. Esta realidad se complementaba – agravándose – con una Justicia que era «lenta, dispendiosa y a veces ilusoria» y en la cual los jueces letrados se habían convertido «en entidades independientes del poder federal y en una autoridad peligrosa». Esta situación provocó permanentes conflictos de poder entre el Gobernador y el Juez Letrado los que repercutieron – agravándola – en la seguridad del Territorio¹.

Ante la existencia de un Estado Nacional que los pobladores del Territorio sentían como lejano y desinteresado, en la primera década de 1900 comenzaron a surgir asociaciones civiles para intentar paliar, en parte, las carencias evidentes. Además de las fundamentalmente étnicas como las de españoles, asturianos, gallegos, británicos e italianos, podemos citar a la Sociedad Rural que entre las décadas de 1910 y 1930 fue fundando sus delegaciones en las localidades costeras, el Comité Radical que fue el primer partido político con representación nacional que surgió en el Territorio, la brigada local de la Liga Patriótica Argentina creada en julio de 1921 y la Logia 312 del Rito Escocés Antiguo llamada “Logia Rivadavia” que fue fundada en Río Gallegos el 15 de marzo de 1920. Todos tuvieron una participación destacada en la vida política reafirmando la identidad territorial, en la elaboración de proyectos para el Territorio y en las gestiones para lograr mejoras en el ámbito educativo.

En Santa Cruz no se produjo la conquista militar como en la Patagonia septentrional ya que el indígena tehuelche, por lo reducido de su población y su carácter dócil,

¹ *Memorias del Ministro de Interior presentada al Honorable Congreso Nacional*. 1899, 57. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

fue integrado a las actividades de la ganadería ovina o, en caso de no aceptar voluntariamente ser integrado a la economía ganadera, recluido en las Reservas que, además de estar instaladas en las zonas económicamente menos aptas fueron reduciendo su extensión por las gestiones de los hacendados vecinos.

Una de las características más importantes de esta etapa, y por eso utilizamos el concepto 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. En el caso de Chile, la ocupación de sus regiones australes se materializó con la instalación de Fuerte Bulnes en 1843. Pocos años más tarde, la recién fundada ciudad de Punta Arenas, al inaugurarse en 1865 la navegación regular con Europa, se convirtió en la escala obligada para los navíos que cruzaban el Estrecho de Magallanes originando capitales, escuelas, Iglesias y hospitales que la hicieron extender su influencia hacia los territorios argentinos australes.

En la década de 1880 comenzó el avance de la frontera ovina magallánica hacia el territorio de Santa Cruz generando necesidades como aserraderos, transportes marítimos, frigoríficos, graserías, y casas comerciales y bancarias. 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.

La desintegración de la región autárquica a mediados de la década de 1920 fue producto de varios factores, entre los que podemos mencionar la apertura del Canal de Panamá, el descenso de la demanda y del precio de la lana, los factores climáticos adversos, y la política de integración nacional del gobierno argentino que se tradujo en la reimplantación de los impuestos aduaneros y la nacionalización del servicio de cabotaje. Por tal motivo las empresas comerciales instaladas a ambos lados de la frontera debieron trasladar sus sedes a uno u otro de los países. 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 y simultáneamente se observaran los signos de agotamiento del modelo basado en la ganadería ovina.

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 se materializaron en los levantamientos populares en Punta Arenas y Puerto Natales (1919) y el Territorio de Santa Cruz (1920 y 1921). En ambas regiones la respuesta de los sectores dominantes fue solicitar el auxilio de las fuerzas militares y policiales para efectivizar la represión hacia el sector de los trabajadores la que, en el caso de Santa Cruz, puede ser considerada como un genocidio.

En las décadas de 1930 y 1940 los territorios patagónicos – incluyendo a Santa Cruz – fueron objeto de un nuevo interés por parte del gobierno central, centrado en su valor estratégico y en su carácter de proveedores de recursos energéticos para la incipiente industrialización.

En la etapa peronista, iniciada en 1946, se observó una continuidad entre las décadas de 1930 y 1940 en lo referido al aumento de la presencia de las Fuerzas Armadas,

en las políticas migratorias con un notorio “control” de los extranjeros, en especial los chilenos, y en el marco jurídico esencial que regía la relación del Estado central con el Territorio Nacional (Hudson 2007, 22).

En Santa Cruz se pudo observar con mayor exactitud lo dicho por José Rezzano, funcionario del CNE, cuando expresaba en el año 1937 que:

Los territorios están constituídos por pueblos activos, con una nueva psicología. Se encuentran allí valores individuales, destacados, enérgicos, cuya siembra de luchadores fructifica en la suma de discípulos que actúan constructivamente. Hoy el hombre de los territorios es un tipo activo, dominador del terreno circundante, porque tiene el hábito de la lucha que, si fue obligada al comienzo, es experiencia positiva ahora. Lo vemos actuar con todo desinterés en la construcción de escuelas, por ejemplo, o de otros edificios públicos o en otras tareas donde se pone en evidencia su amplio criterio de colaboración social, que así compensa su ruda individualidad señalada al comienzo. Vale decir que es un tipo humano superior que sólo necesita se le suministren elementos psicológicos que le hagan más representativo, y animen su espíritu de servicio social, con los ideales superiores de la nacionalidad².

La “misión” de la escuela

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° 1420 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 juventud³.

El sistema educativo argentino estaba inspirado en el pensamiento de que todos debían ser socializados de la misma manera, sin importar sus orígenes y abandonando sus propios modos de socialización así como sus “héroes” y figuras míticas, de modo que la escolaridad fuera pensada como un terreno “neutro” y “universal” que “cobijaría” a todos los habitantes del país. Años más tarde, sostenía el CNE:

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 tendi-

² CNE. 1938. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Conferencia pronunciada por el Dr. José Rezzano en la Conferencia de Inspectores Seccionales de Territorios. 18 de enero de 1937, 437. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.

³ Salvadores, Antonino. 1941. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, 36. Buenos Aires, CNE. 1941; citado por Bertoni (2001, 43).

das desde Ushuaia hasta el Alto Pilcomayo, desde el Océano hasta la Cordillera⁴.

Para el logro de estos objetivos, el Estado contaba con la acción de los docentes, formados en las Escuelas Normales instaladas en las capitales de las provincias desde mediados del siglo XIX. Estos maestros/as fueron los encargados de brindar una imagen del docente sin fisuras, de representar al Estado, de asumir una misión superior que cobraba más importancia en quienes desarrollaban su actividad en los extensos y despoblados territorios australes. De esta manera el docente desarrollaba una carrera de «vocación, abnegación y sacrificio» a la manera de un «sacerdote laico» (Baeza 2007, 20).

En el caso de los territorios patagónicos, una vez producida la ocupación coercitiva y la expulsión de los habitantes originarios el Estado nacional hizo sentir su presencia a partir del accionar de una serie importante de “agentes civilizadores” portadores de la modernidad, como militares, científicos, maestros y religiosos.

En consonancia con el inicio de la efectivización de la soberanía en las nuevas tierras se hizo necesaria la afirmación de la identidad nacional “argentinizando” a una población extremadamente heterogénea en cuanto a sus orígenes nacionales. Por ese motivo, la escuela pública – a la cual la Ley 1420 (1884) le otorgó la impronta de ser «laica⁵, gratuita y obligatoria» – fue el instrumento idóneo para asegurar el control estatal del aparato educativo. La formación de los maestros, los planes de enseñanza nacionales, el uso de guardapolvos blancos y de libros comunes de lectura, fueron parte del mismo proceso. La enseñanza de una geografía orientada a resaltar los límites territoriales y de una historia también encerrada en esos mismos límites, con héroes sin debilidades humanas y fechas que se identificaban con el nacimiento definitivo de la nación – como el 25 de mayo de 1810 –, se impusieron en las escuelas públicas nacionales. Si bien los mismos objetivos estuvieron presentes en la Patagonia, en la práctica, la realidad fue muy diferente. Permanentes referencias documentales y periodísticas dan cuenta de la precariedad en que se desenvolvía el sistema educativo entre lo que podemos mencionar a la carencia de escuelas, la escasez de maestros, los salarios insuficientes y una permanente situación de indefensión presupuestaria (Bandieri 2009, 2-3).

Los informes de los funcionarios educativos que recorrían las escuelas de la Patagonia, se centraron en especial en el perfil de los maestros criticando su falta de formación y/o de vocación para el magisterio. Víctor Molina, Inspector Escolar de los Territorios Nacionales del Sud, decía en su Informe de enero de 1885 que, como consecuencia de estas falencias, a las que agregaba «su edad avanzada» y la carencia de diplomas, no podían ser empleados en la Capital Federal y, por lo tanto, eran enviados a los Territorios⁶.

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

⁵ Respecto a la laicidad educativa dispuesta por esta Ley debemos señalar que no fue absoluta ya que autorizó la enseñanza religiosa en la escuela pero con algunos requisitos: que estuviera a cargo de ministros autorizados de los diferentes cultos, que se diera a los niños de su respectiva comunión y que fuera antes ó después de las horas de clase (artículo 8°).

⁶ CNE. *El Monitor de la Educación Común*. N° 81, Tomo V. Mayo de 1885, 680.

La crítica más encendida hacia los docentes de estas regiones fue la vertida pocos años más tarde por el Inspector de Escuelas de los Territorios Nacionales Raúl B. Díaz, quien desempeñó esa función entre los años 1890 y 1910, quien denunciaba:

Es preciso confesarlo: golpean las puertas del Consejo pidiendo puestos en las escuelas [de los Territorios] [...] 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 (Díaz 1906, 13).

El Vocal del CNE, Juan B. Zubiaur, en 1906 calificaba a los docentes de las escuelas de Chubut de “malos” por «su limitada cultura y falta de aptitud o experiencia escolar» (Zubiaur 1906, 13). Por su parte, la *Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934* elaborada por el CNE, los definía como «maestros sin título, sin estudios especiales, de escasa cultura general, alejados de todo centro de información y de control, que enseñaban, seguramente, sin otra norma que la ocurrencia de cada día»⁷.

En la década de 1930 – en la cual la acentuación del aspecto nacionalista convirtió a la Nación o a la Patria en un modelo de identificación de la infancia – 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 socio-económica, la situación de la escuela primaria con su carencia de locales adecuados y su dispersión en los Territorios Nacionales o los propios docentes. Se reforzó también la necesidad de revitalizar la política alfabetizadora y, coincidentemente con el espíritu nacionalista de la década, 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 educación – a la que se equiparaba con un «faro de luz eterna y semillero fecundo de civilización integral»⁸. Asimismo se subrayaba la acción moralizadora de la educación y el rol que la escuela tendría, en ese aspecto, para los niños y adolescentes que se encontraban «amenazados por los peores vicios en las calles de las grandes ciudades» con los cuales «el Estado debía emprender una campaña de higiene social desalfabetizando (*sic*) a los millones de niños que por ignorancia, abandono o miseria, son una promesa de elementos perniciosos para la sociedad» (Demaría 1936, 72).

Los reclamos de los pobladores de los Territorios patagónicos para una reforma de la Ley 1532 en la década de 1930 también incluyeron el aspecto educativo. El proyecto de la Ley orgánica para los Territorios – que no llegó a efectivizarse- preveía que en cada capital de Territorio se instalara un Consejo escolar compuesto por seis padres

⁷ CNE. 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 CNE, 105.

⁸ *La Unión*. 8.11.1934.

de familia, de los cuales por lo menos cuatro deberían ser de nacionalidad argentina, y designados por el CNE de una lista de por lo menos veinte nombres propuestos por el gobernador; se designaba al gobernador como presidente del Consejo Escolar del Territorio y como secretario al Inspector de escuelas con asiento en esa capital y se establecía que en las localidades del interior habría comisiones o comisionados escolares cuyos integrantes deberían ser padres de familia de nacionalidad argentina o, en su reemplazo, tener hijos argentinos⁹.

En la década de 1930 la “necesaria eliminación” del elemento extranjero de los Territorios Nacionales del sur se lograría por la acción mancomunada de la escuela, el servicio militar, el aumento de la población, el periodismo y la acción del gobierno con el propósito de 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 acentuación de la preocupación nacionalista hizo más evidente en esta época la amenaza que significaba la existencia de maestros extranjeros y, en consecuencia, surgió la necesidad de nacionalizarlos o, directamente, prohibir su tarea. También se fue atenuando la concepción de la docencia como un “apostolado” considerando que la misión del maestro, tanto en la formación patriótica como en la proyección de la actividad escolar al resto de la comunidad, debía contar con una base concreta traducida en una adecuada estructura, y buenos salarios y condiciones de trabajo (Demaría 1936, 79).

Años más tarde, a fines de 1945, los representantes de los docentes de los Territorios Nacionales, contando con el apoyo de los integrantes del CNE, presentaron un Memorial al Presidente de la Nación en el que denunciaban que:

Nosotros, maestros, constituimos por antonomasia la clase media; la clase media estaba accionada desde arriba por el capitalismo y desde abajo por la clase obrera la que reclama también su justicia social. La clase media tan maltratada es la clase heroica, silenciosa y directiva de la nacionalidad. Bien puede llamarse a esta clase media la clase privilegiada porque conserva la tradición del país y procura sus glorias futuras. No es posible, no obstante, desconocer las necesidades de esta clase media y menos las del Magisterio argentino porque no sólo está formando a los hombres del presente sino que forma a los del mañana. Tiene razón el Magisterio en traducir alguna desilusión: las promesas se han ido sucediendo unas tras otras pero tengo la esperanza, la firme convicción de que ahora no será una ilusión más¹⁰.

A pesar de los mencionados esfuerzos nacionalizadores, en la década de 1940 se consideraba que la homogeneización de la población migrante presentaba muchos escollos ya que difícilmente modificaban sus peculiaridades en tierra extraña. La evaluación de la misión de la escuela en ese sentido proporcionó conclusiones ambivalentes ya que si bien se reconocían sus logros – en el conocimiento de los símbolos patrios, la lengua y sus recursos y garantías constitucionales – también se aceptaba el fracaso en

⁹ *La Unión*. 29.8. 1939.

¹⁰ *El Orden*. 20.12.1945.

lo atinente a los adultos y por lo tanto se concluyó en que había que orientar la acción de la escuela a la formación de las nuevas generaciones abandonando, implícitamente, a la educación de los adultos.

Pero es de hacer notar que en esta década se comenzó a reflexionar seriamente sobre la problemática que presentaba la educación de los niños de las zonas rurales. Finalizando la década de 1940 las autoridades del Consejo Nacional de Educación reconocían que:

En los Territorios Nacionales, y dentro de ellos en orden creciente a medida que su ubicación se aleja más de los núcleos importantes de población, la escuela primaria constituye, para el ambiente en que cumple su cometido, un verdadero e insustituible centro de cultura con el agregado de que de manera directa y circunstancial repercuten en ella todos los problemas de carácter social del vecindario que sirve y que debe encauzarlos hacia una adecuada solución, lo que equivale a decir: trabajar por el progreso integral de nuestro pueblo¹¹.

En el mismo sentido, el análisis del Censo escolar de 1945 afirmaba que:

La no concurrencia a la escuela y la deserción guardan íntima relación con la distribución de la población en las zonas urbanas y rurales. Las más altas tasas en ambos aspectos corresponden a la población que vive en centros de menos de 300 habitantes o directamente en el campo. Las causas que tienen más incidencia en estos problemas de no concurrencia o deserción son: distancia, negligencia y pobreza por encima de las de trabajo, enfermedad, clausura o traslado de escuela y falta de banco¹².

Por su parte, la revista *La Obra* sostenía que el Ministerio de Educación debía tomar a su cargo la tarea de educar dentro de la vida civilizada y culta a la masa infantil de las poblaciones rurales a las que calificaba de «ambientes preñados de lacras corporales y tenebrosidades espirituales»¹³.

Durante el período peronista el gobierno desarrolló una política sumamente activa que trascendía el mero sistema educativo, tendiente a monopolizar el espacio simbólico social y a la formación de un nuevo perfil de ciudadano al que se quería: movilizad, politizado, disciplinado y alfabetizado. Con estos objetivos la política educativa se orientó a lograr una importante expansión matricular; la reorganización de la estructura educativa para reorientar la matrícula hacia la enseñanza técnica y la modificación en los contenidos de la enseñanza escolar, lográndose la “politización” de los mismos. Este último aspecto se hizo más evidente en el proceso de exaltación de la figura de Eva Perón que se acentuó luego de su muerte en el año 1952¹⁴.

En el caso de los territorios patagónicos fue evidente el interés brindado por Juan D. Perón, basado en su experiencia personal ya que tuvo que abandonar su hogar

¹¹ Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Primaria. 1950. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1948*, 176. Buenos Aires: Talleres gráficos del CNE.

¹² *El Orden*. 30.8.1945.

¹³ *La Obra*. n° 483.1949, 323.

¹⁴ Ministerio de Educación. *Boletín* n° 232, 1.8.1952, n° 267; 10.4.1953, n° 273, 15.5.1953.

materno para ingresar en la escuela. En su política educativa se propuso que «ningún niño argentino, cualquiera sea el rincón de la Patria en que viva tendrá necesidad de abandonar su casa para instruirse y educarse. Y así podrá crecer, material y espiritualmente al amparo de la escuela y del hogar»¹⁵. Si bien no todas las disposiciones para promocionar la educación en la Patagonia tuvieron resultados exitosos se observa un mayor número de escuelas, tanto primarias como secundarias.

La situación educativa en el Territorio Nacional de Santa Cruz

Las características, como Territorio Nacional, de fuerte dependencia del poder central, sumado a la escasa población, hicieron que Santa Cruz presentara un mayor atraso que el resto de los territorios patagónicos exceptuando al de Tierra del Fuego. Desde las últimas décadas del siglo XIX y con más fuerza desde las primeras del siglo XX la sociedad civil fue construyendo y promoviendo acciones y sostén económico ya que consideraba que la educación era un factor importante para el desarrollo de los modelos de urbanización y modernidad y que, además de combatir el analfabetismo, proporcionaría una formación práctica en los oficios necesarios para el nuevo Territorio.

En el terreno educativo la ausencia y lejanía del Estado Nacional se traducían en la escasez y pésima condición edilicia de las escuelas, su dispersión por el Territorio, las características de sus maestros, la demora en el arribo de la documentación oficial y, cosa más grave aún, de las designaciones y sueldos docentes. Como expresaba el Gobernador Edelmiro Mayer, en su Informe anual, la escuela de Río Gallegos había estado varios meses sin maestro por separación del que estaba; faltaba un local ya que el que había lo había cedido la Gobernación quien luego lo había recuperado. Agregaba que el informe del Inspector R.B. Díaz había logrado que el CNE diera dinero para la construcción de un edificio pero que todavía no se había efectivizada. En Puerto Santa Cruz, donde había alrededor de 25 niños en condiciones de estudiar, se había pedido al Consejo la construcción de un edificio pero éste se había negado argumentando que la ley establecía que tenía que haber por lo menos 300 habitantes y que ya había una escuela en el radio del presidio militar a la que podían concurrir. Sin embargo, consideraba el Gobernador que era muy peligroso para las niñas hacer este recorrido de casi una legua por «caminos despoblados y transitado a menudo por soldados ebrios» y que «estas medidas perjudican seriamente a los padres con hijos pequeños»¹⁶.

Las críticas y denuncias ante la situación educativa fueron vertidas – en una primera época – en los Informes de los Inspectores y Vocales del CNE y luego – a partir de la década de 1920 – ocuparon un lugar destacado en las páginas de la prensa de las localidades del Territorio.

¹⁵ Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. 6 y 13.4.1951.

¹⁶ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional*. 1896, 762-764. Buenos Aires: Imprenta de la Tribuna.

Según los informes del Inspector Raúl B. Díaz la vida escolar de Santa Cruz – a la que calificaba de “atrasada y lejana Gobernación” – estaba afectada por la ausencia de docentes o la existencia de maestros sin título, el reducido número de alumnos debido a la escasa población y/o al desinterés de los padres, los inmigrantes sin asimilar y las precarias condiciones materiales en las que se desenvolvía (Díaz 1906, 42).

En el campo de la educación primaria laica, durante muchos años existieron sólo dos escuelas en el Territorio. La situada en Río Gallegos, inaugurada el 17 de marzo de 1888 con cuatro niños, bajo la dirección de María Raggio de Battini, tuvo como una de sus características principales durante sus primeros veinte años de vida el cambio permanente de maestros a cargo, no siempre con título, y el hecho de haber ocupado locales no construidos para ese fin, lo que hizo que el Inspector Díaz la calificara de poco útil y muy gravosa al erario del Consejo (Díaz 1906, 42). La segunda escuela, fundada en diciembre de 1893, estaba localizada en el Presidio Militar de Santa Cruz y funcionaba en el antiguo local de la Subprefectura Marítima.

El Vocal del CNE – Juan B. Zubiaur – en el Informe presentado en marzo de 1906, al finalizar su gira de inspección por la Patagonia, señalaba las deficiencias de las dos escuelas públicas del Territorio de Santa Cruz y el desarrollo de las escuelas privadas de los Salesianos, afirmando que «sobre las ruinas de la desolada escuela pública [de Puerto Santa Cruz] mal atendida por un suplente y un tanto abandonada por su titular, prosperan las escuelas de los salesianos y la limpia y agradable de las hermanas de caridad». Al referirse a la única escuela pública de Río Gallegos expresaba que «todo es pobre en esa escuela» y que el «extenso patio que invita a la alegría está vedado a los alumnos y en estado tal de abandono, que más que patio, semeja sitio baldío» (Zubiaur 1906, 24-26).

La necesidad de contar con un edificio apto para la escuela pública se basaba también en el afán de impedir que los niños fueran educados por maestros extranjeros o que los padres los enviaran a estudiar a la vecina localidad chilena de Punta Arenas – que contaba con un mayor desarrollo educativo¹⁷ – o a los internados de sus países de origen, preferentemente los británicos. Según los informes del Gobernador del Territorio de Santa Cruz, en el periodo de 1914-1915 había nueve escuelas de las cuales tres eran particulares y la población escolar era de 547 niños¹⁸. Años más tarde, en 1925, había once escuelas públicas, de las cuales la mayoría no contaba con el ciclo completo, y siete privadas, y el total de alumnos era de 1612¹⁹.

En el caso de los niños de las zonas rurales durante la etapa territorialiana fue habitual que los estancieros contrataran a docentes europeos o “personas instruidas” para que enseñaran a leer, escribir y las operaciones matemáticas a los niños en sus hogares durante períodos variables de acuerdo con las necesidades de los educandos y la solven-

¹⁷ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional. 1904-1905*, 127. Buenos Aires: Imprenta Vicente Daroqui.

¹⁸ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional. 1914-1915*, 200. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

¹⁹ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional. 1925-1926*, 256-258. Buenos Aires: Establecimiento Gráfico A. de Martino.

cia económica de los dueños de casa. Luego el docente era requerido por algún vecino bajo las mismas condiciones, por lo que se podría decir que se desempeñaba como una especie de “maestro ambulante” (Chaparro Serralta 2005).

La integración de los extranjeros a la vida nacional, o en su defecto sus hijos, chocaba frecuentemente con la barrera idiomática que era mucho más evidente en el caso que hemos citado de los niños de las estancias que comenzaban su educación en el hogar con maestros particulares. Los testimonios orales recogidos por Pablo Beecher indican que el primer choque con el idioma nacional se producía en el momento de ingresar en las escuelas instaladas en los núcleos urbanos lo que – sumado a la crisis provocada por el desarraigo de su hogar y del ámbito geográfico al que estaban acostumbrados – fue mucho más traumático que lo que las referencias, casi al pasar, nos permiten inferir.

Pero el problema de la barrera idiomática no fue privativo de los alumnos ya que afectaba también a los docentes que se desempeñaban en el Territorio. Al respecto el Inspector Escolar de los Territorios Nacionales del Sud, Víctor Molina, en 1885 los calificaba de «extranjeros que se expresan mal en español, circunstancia que aumenta la dificultad de hacerse entender de los alumnos»²⁰.

Lentamente, y en forma correlativa con el aumento de población, comenzó a ampliarse la oferta educativa en Santa Cruz y ya el Censo territorialiano de 1912 informaba la existencia de dos escuelas en Río Gallegos y una en las localidades de Puerto Santa Cruz, Puerto Deseado y Puerto San Julián con un total de cinco Directores, cuatro maestros, una inscripción de 248 alumnos y una asistencia media de 185²¹. Este aumento de escuelas era apoyado por los padres como en el caso de la inauguración de la escuela pública de El Paso (actual Piedrabuena), el 1° de diciembre de 1914, cuando el periódico *El Antártico* reflejaba la alegría de los progenitores que:

Veían 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 bien²².

Ratificando los efectos benéficos de la “moralización” emprendida por 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 era «altamente perjudicial, peligroso y absurdo confundir los sexos de los niños en los bancos y mucho más en poblaciones que surgen a la vida [...] con muchos defectos y uno de ellos es la imperfección moral»²³. 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

²⁰ CNE. 1885. *El Monitor de la Educación Común*. n° 81, Tomo V. Mayo de 1885, 680.

²¹ CNE. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Años 1911-1912, 359. Buenos Aires: Talleres gráficos del CNE.

²² *El Antártico*. 6.9.1914.

²³ *El Antártico*. 6.9.1914 y 11.12.1914.

a la escuela mixta con un maestro²⁴. El hecho de que no siempre se pudiera satisfacer este requerimiento provocaba que, independientemente de su postura ideológica y sus creencias religiosas, muchos padres enviaran a sus hijas a los colegios de María Auxiliadora lo que traía en consecuencia que en las escuelas públicas la matrícula femenina fuera mucho más reducida que la masculina.

Las carencias educativas del Territorio provocaron, desde las primeras décadas del siglo XX, la aparición en los periódicos de las demandas de la población que eran impulsadas prioritariamente por los “vecinos caracterizados”, reclamando por el aumento de las escuelas públicas cuyos edificios eran descriptos como «simples barracones, podríamos decir pocilgas pero no lo decimos por respeto a los tiernos alumnos», con una enseñanza que «deja mucho pero mucho que desear» y cuyos maestros eran calificados de “jugadores de garito”²⁵.

Por lo expuesto podemos coincidir con Sarasa y Rozas en que la escolarización de los niños santacruceños – en el período que se extiende entre 1880 y 1925 – fue 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).

En las décadas siguientes los problemas enunciados comenzaron a solucionarse parcial y lentamente aunque se mantenían los reclamos de las autoridades políticas y de la sociedad civil en los periódicos. Aumentó el número de alumnos, aunque sin alcanzar la masividad de matrícula que se registró en otras regiones del país, se mejoró la calidad y estabilidad del plantel docente, se amplió la cantidad de grados y se mejoraron relativamente las condiciones edilicias. La prensa coincidía en que:

Había que combatir la ignorancia y llevar la luz al reino de las sombras y por medio de la educación dar carácter y formar el tipo necesario del ciudadano argentino para ser dignos de los hombres que nos dieron nacionalidad [...] La escuela era el gran baluarte de las democracias, faro encendido por nuestros grandes afanes civilizadores para apresurar la marcha del progreso nacional²⁶.

La sociedad civil continuó intentando soluciones para paliar las carencias educativas. En el caso de la localidad de San Julián, ante la clausura por el Consejo Municipal del edificio de la escuela por lo ruinoso y la falta de respuesta del Estado a las demandas locales, una comisión de vecinos inició en 1925 una colecta pública para construir una escuela aunque lo reducido del local obligó a dividir en dos el turno de la primaria²⁷. En esta localidad la escuela pública competía con las de la Congregación Salesiana, para varones y mujeres y los colegios de las colonias alemana y británica que eran mixtos. Como un intento de comenzar a responder a las demandas de la pobla-

²⁴ *La Unión*. 4.12.1919.

²⁵ *El Austral*. 30.4.1921 y 7.5.1921.

²⁶ *La Unión*. 1.7.1931 y 5.3.1934.

²⁷ *La Verdad*. 22.3.1947.

ción santacruceña, el 2 de diciembre de 1927 el CNE resolvió la construcción de dos escuelas con cuatro aulas en Puerto Deseado y Puerto Santa Cruz y la ampliación con cuatro aulas de la de Puerto San Julián²⁸.

Similar iniciativa de la sociedad local se dio en la localidad de Calafate (anteriormente denominada como Lago Argentino) cuya escuela – «que funciona en un amplio y cómodo edificio» – fue construida mediante suscripción pública entre los vecinos para «llenar una sentida necesidad en aquella zona»²⁹. Sin embargo la iniciativa edilicia de los vecinos no impidió que la escuela tuviera un funcionamiento irregular, que era denunciado por el periódico *La Unión* expresando que:

A veces no ha tenido edificio, a veces le ha faltado maestro. En el curso anterior funcionó bien después de algunos años de clausura pero este año volvió a flaquear por retrasos del Consejo en hacer designaciones con carácter permanente y definitivo³⁰.

En 1930, luego de concluir su primera gira por el sur del Territorio, el Gobernador Comandante Francisco Danieri elevó una solicitud al CNE denunciando el estado en el que había encontrado las escuelas. Señalaba también las «numerosas necesidades urgentes insatisfechas» que provocaban que la juventud estuviera incapacitada para desenvolverse en la vida»³¹.

Denunciaba asimismo la amenaza del extranjero y ratificaba la amplia misión que tenía la escuela, expresando 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 Nación³².

Respecto a la escuela de Río Gallegos, cuyo nuevo edificio estaba por habilitarse, el funcionario solicitaba la designación de cuatro nuevos maestros. En peor situación encontró a la escuela de Puerto Santa Cruz, denunciando que funcionaba en un edificio «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. El Gobernador recordaba que el Estado nacional había prometido hacía tiempo un subsidio de \$ 56.000 para un nuevo local sin haberse efectivizado. La directora había iniciado de motu propio el dictado del quinto grado para atender las demandas de los alumnos inscriptos. Asimismo, la escuela de Paso Ibáñez (posteriormente bautizada como Piedrabuena) funcionaba en un edificio alquilado, que había sido ampliado gracias a la colaboración de los vecinos, y cuyo alquiler era pagado por la Comisión de Fomento. Para ambas escuelas el Gobernador solicitaba

²⁸ CNE. *El Monitor de Educación Común*. Año 47. n° 667.

²⁹ *Revista Argentina Austral*. 1.12. 1929.

³⁰ *La Unión*. 1.11.1931.

³¹ *La Unión*. 30.1.1931.

³² *La Unión*. 28.11.1930.

al CNE que se elevara la categoría para que pudieran tener sexto grado, lo que era imprescindible para quienes quisieran continuar con los estudios secundarios.

En su Informe expresaba Danieri que la escuela de Puerto Coyle era la que tenía mayores deficiencias ya que había estado cerrada un año por ausencia del maestro, funcionaba en un edificio particular cedido gratuitamente, cuyas puertas y ventanas estaban «en un grado tal de destrucción que los fuertes y constantes vientos que reinan en estas regiones hacen penosa la concurrencia a clase de estos pequeños alumnos» y con un mobiliario «tan pobre que no merece el nombre de tal». La situación se agravaba por el hecho de la extrema pobreza de las familias de los veinticinco alumnos lo que hacía imposible que pudieran colaborar con el sostén económico como ocurría en otras localidades³³.

También la prensa local se hacía eco del estado calamitoso de los edificios escolares: la escuela de Las Heras, que había vuelto a funcionar desde el 1° de septiembre de 1930, funcionaba en «un local inadecuado y pequeño para la gran cantidad de niños que diariamente asisten» y la situación se agravaba por el hecho de que ocupaba una casilla del Ferrocarril a un extremo del pueblo lo que obligaba a los alumnos a «recorrer cientos de metros con la incomodidad de los fuertes vientos que generalmente soplan en primavera y verano»³⁴.

El periódico *La Unión* informaba que en 1922 habían funcionado veintidós escuelas de las cuales doce eran oficiales y contaban con una inscripción de 1874 niños y en 1930 el total de alumnos había aumentado a 2110³⁵.

Las observaciones in situ del Gobernador Danieri fueron complementadas por el análisis hecho por Ramón Cárcano – Presidente del CNE – quien al analizar el censo escolar de 1932 hacía referencia a la desigualdad de recursos y posibilidades entre las regiones argentinas y, respecto a Santa Cruz, mencionaba que sólo contaba con catorce escuelas para una población de 4.140 escolares diseminados sobre una extensión de 300.000 km². Esta realidad impedía que se extendieran los beneficios de la instrucción primaria a esos niños ante lo cual Cárcano proponía que se tomaran medidas extraordinarias como la creación de internados (Cárcano 1933).

Esta propuesta de Cárcano se concretó años más tarde cuando se anunció la inauguración de la primera Aldea Escolar en Lago Posadas³⁶. Pero el derrotero de esta Escuela Hogar no estuvo exento de dificultades y clausuras como se infiere de la solicitud, en 1956, de la Comisión Protectora dirigida a los pobladores de la zona para restaurar el edificio que estaba muy arruinado debido a su clausura durante nueve años. El periódico mencionaba que la ampliación de las instalaciones, con el objetivo de implementar un internado, iba a estar a cargo del gobierno nacional³⁷.

La situación crítica de los docentes se mantuvo durante varios años y, si bien fue mejorando su formación académica, perduraron las demoras en las designaciones, los

³³ *La Unión*. 28.11.1930.

³⁴ *Revista Argentina Austral*. 1.9.1930.

³⁵ *La Unión*. 1.11.1931.

³⁶ *La Unión*. 27.3.1936.

³⁷ *El Sonido*. 7.12.1956.

bajos salarios, la movilidad de los docentes provocada por los traslados entre diversos puntos del país y el ausentismo o la dilación en retomar sus tareas luego de las vacaciones escolares. Frente a este último inconveniente, los padres de los alumnos de la escuela de Río Gallegos organizaran una “huelga de colegiales” en 1933 exigiendo el regreso de los docentes y expresando en la convocatoria a la Asamblea respectiva que:

La Escuela, que debiera ser el crisol donde se plasma el alma de nuestros hijos, solo nos da un ejemplo de desorganización e incuria. Levantemos la más viril protesta de condena hacia los hombres que dirigen los destinos de la educación de nuestro país; golpiemos (sic) en el seno de su propia indiferencia con medidas que signifiquen nuestro repudio a su actitud antipatriótica e inconcebible para aquellos que ocupan el sitio que honraron héroes civiles de nuestra nacionalidad³⁸.

Esa ausencia de personal docente era la que provocaba la clausura de las escuelas de localidades alejadas como las de Lago Argentino, Puerto Coyle, Lago Buenos Aires y San Julián³⁹. Como respuesta a esta situación, en 1942 la Inspección de la Dirección de los Territorios Nacionales decidió «adoptar enérgicas disposiciones para reprimir las faltas de asistencias de los maestros sin causa verdaderamente fundamental»⁴⁰.

Como reflejo del interés peronista por los territorios patagónicos, en Santa Cruz se creó una escuela en el paraje “Ventisquero Moreno” en 1949, las escuelas de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales ubicadas en “Campamento El Trébol”, “Cañadón Seco” y “Manantiales Belu” pasaron a depender del CNE y en la localidad de Río Turbio se creó una escuela primaria en un local cedido gratuitamente por la Dirección General de Combustibles Sólidos Minerales⁴¹. A mediados del año 1952 se clausuró temporariamente la Escuela n° 26 de Santa Cruz por “despoblamiento del lugar” y posteriormente se trasladó la misma al paraje “Bahía Tranquila” en un local construido y cedido por la Gobernación del Territorio. Por último, casi al final de la etapa peronista, se creó la escuela n° 43 en el paraje “Caleta Córdoba”⁴². En el marco del proceso de “evitización” mencionado anteriormente se le colocó el nombre de Eva Perón a la escuela n° 1 de Río Gallegos⁴³.

Sin embargo, debemos señalar que los progresos aportados por el gobierno peronista no se reflejaron en el campo de la educación de los niños de las zonas rurales y, al respecto, expresaba el periódico *La Verdad*, en 1950, que:

La obligatoriedad dispuesta por la Ley 1420 sigue sin cumplirse en algunos lugares de nuestra vasta zona rural, por falta de edificios escolares, de modestas escolitas al menos, [...] donde los niños puedan ser enviados a aprender a leer y escribir. Lago Posadas, Lago Pueyr-

³⁸ Impreso convocando a los padres de alumnos a la asamblea. Río Gallegos, 14.9. 1933. Archivo personal de Horacio Picard cuya madre Leonor Izquierdo fue una de las impulsoras del movimiento.

³⁹ *La Unión*. 1.11.1931.

⁴⁰ *La Unión*. 27.3.1942.

⁴¹ Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. 17.5.1949; 10.6.1949 y 27.10.1950.

⁴² Ministerio de Educación. *Boletín de Comunicaciones* 20.6.1952; 19.9.1952 y 5.3.1954.

⁴³ Ministerio de Educación. *Boletín* n° 232, 1.8.1952; n° 267, 10.4.1953; n° 273, 15.5.1953.

redón, Lago Belgrano, Tamel Aike y la zona de San Julián son lugares en cuyos contornos existen muchos niños en edad escolar pero en los que no existen escuelas y si algunos reciben instrucción porque se les envía a otros lares, no todas las familias están en situación de costear los gastos que tal exigencia implica. Y por eso indicamos como solución la construcción de escuelas rurales, con la contribución mixta del Estado y los pobladores. Es un deber moral indeclinable hacer que la escuela se adentre también en el espíritu de los niños de las zonas rurales y gocen de los beneficios de la enseñanza gratuita establecida por ley nacional. Y así serán conquistados para la ciudadanía argentina esos niños rurales, hoy como extrañados en su propia tierra, porque salvo raras excepciones pocas veces se les tendió una mano franca⁴⁴.

Y, premonitoriamente con lo que va a ocurrir con las primeras escuelas rurales de la etapa provincial, el mismo periódico sostenía que «en esos lugares podrían erigirse sin mayores dificultades los edificios escolares porque sin ninguna duda los pobladores de las inmediaciones contribuirían con su óbolo a costearlos»⁴⁵.

Conclusiones

A lo largo del período estudiado – la época territoriana – podemos observar cómo la situación educativa de Santa Cruz mostró cambios y continuidades que giraron alrededor de la premisa fundamental de que la educación tenía que alcanzar a todos los habitantes ya que gracias a ella se concretaría su principal objetivo de integrar a los extranjeros y convertir a los alumnos en ciudadanos de un extenso país. 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 el territorio.

Si bien la situación de Santa Cruz tiene coincidencias con lo ocurrido en el resto de los Territorios Nacionales patagónicos, se agravaba por su escasa población, su dispersión en las zonas rurales y su concentración mayoritaria en las localidades costeras lo que trajo en consecuencia que las primeras escuelas, y las que alcanzaron un mayor desarrollo fueran las ubicadas en esas poblaciones atlánticas.

Aunque podemos considerar a la Generación del Ochenta como la iniciadora de la tarea de otorgar a la escuela el propósito de homogeneizar y argentinizar a la heterogénea masa de inmigrantes, la realidad escolar de Santa Cruz nos indica que, recién a partir de las décadas de 1930 y 1940, ese propósito comenzó a efectivizarse en una mayor medida. Sin embargo, habrá que esperar a la provincialización – con su política de creación de escuelas en todas las localidades – para poder encontrarnos ante un efectivo progreso educativo.

⁴⁴ *La Verdad*. 13.5.1950.

⁴⁵ *La Verdad*. 11.2.1950.

También se hizo visible en el período estudiado cómo la escuela fue considerada una institución responsable de efectivizar la presencia del Estado Central en estas lejanas y periféricas regiones junto con las Fuerzas Armadas, la Policía, la Cárcel Federal y la Gendarmería.

Ante la diferencia entre lo que se pretendía y lo que se lograba, los actores de la sociedad civil reclamaron permanentemente al Estado la implementación de las medidas necesarias y, cuando veían la inutilidad de estos esfuerzos, tomaban en sus manos la creación de escuelas – tanto primarias como secundarias – y su sostenimiento económico sin perder de vista que era el Estado el garante de la educación en los Territorios Nacionales y que se debía mantener su carácter público y gratuito. Por ese motivo, podemos considerar a la sociedad civil como la co autora, junto con el gobierno nacional, de una política educativa que trató de implementar los postulados de la Ley de Educación Común de 1884.

Por todo lo dicho podríamos entonces afirmar que la escuela primaria de Santa Cruz fue una herramienta, aunque cargada de falencias, para nacionalizar a los niños de la región santacruceña y que en esta tarea, en la cual fueron muy visibles las diferencias entre el discurso y la realidad, tuvieron un rol fundamental los integrantes de la sociedad civil que intentaron, en la medida de sus posibilidades, suplir las “ausencias” de las autoridades nacionales.

Fuentes

- CNE. 1938. *Cincuentenario de la Ley 1420. Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.
- CNE. Varios años *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.
- CNE. Varios años *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.
- Memorias del Ministro del Interior presentadas al Honorable Congreso Nacional. Años: 1895, 1899, 1901-1904, 1904-1905, 1912-1913, 1914-1915, 1925-1926. Buenos Aires: varias Editoriales.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Varios años *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Buenos Aires: varias Editoriales.

Periódicos

- El Antártico, La Nueva Era, La Opinión Española, El Nacional, La Unión* (Río Gallegos)
- El Orden* (Puerto Deseado)
- La Verdad, El Eco, El Sonido* (Puerto San Julián)
- Revista *La Obra*.
- Revista *Argentina Austral*.
- Beecher, Pablo. 1997 a 2007 y 2009 a 2015. Edición dominical del Diario *La Opinión Austral*. Río Gallegos.

Bibliografía Editada

- Baeza, Brígida N. 2008. "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 *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas*. Coord. María de los Milagros Pierini, 15-49. Río Gallegos: UNPA.
- Bandieri, Susana. 2009. "Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario." En *Revista Pilquen*, 1-5. Sección Ciencias Sociales. Año XI, n° 11.
- Barbería, Elsa Mabel. 1995. *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880-1920*. Río Gallegos: UFPA.
- Bertoni, Lilia Ana. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Cárcano, Ramón J. 1933. *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Buenos Aires: Roldán.
- Chaparro Serralta, Tatiana. 2005. *El colegio salesiano 'Nuestra Señora de Luján' de Río Gallegos. 1900-1930*. VI Jornadas de Historia Regional, UNPA (*mimeo*)
- de Demaría, María Elina. 1936. *La instrucción primaria en la Argentina (1884-1936)*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Díaz, Raúl B. 1906. *La Educación en los Territorios y Colonias federales. Informes 1890-1904*. Buenos Aires: La Baskonia.
- Hudson, Mirna. 2007. "El primer peronismo: mecanismos de control, centralización y politización del aparato institucional del estado santacruceño." En Aixa Bona y Juan Vilaboa. *Las formas de la política en la Patagonia. El primer peronismo en los Territorios Nacionales*, 21-45. Buenos Aires: Biblos.
- Pierini, María de los Milagros. 2008 coord. *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas*. Río Gallegos: UNPA.
- Ruiz, Juan D. 2006. "Sociedad civil, Estado y educación en Río Gallegos. Debates y movilización en torno a la educación patagónica." En *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz*. Coord. Ariel N. Sarasa, 13-52. Buenos Aires: Dunken.
- Sarasa, Ariel y Rozas, Dina. 2006. "Las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1921-1947)." En *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz*. Coord. Ariel N. Sarasa, 54-55. Buenos Aires: Dunken.
- Sarobe, José María. 1935. *La Patagonia y sus problemas*. Buenos Aires: Aniceto López.
- Zubiaur, Juan Bautista. 1906. *Las escuelas del Sud. Informe presentado por el Vocal del Consejo Nacional de Educación Dr. Juan B. Zubiaur*. Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico El Comercio.

