



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

G

La formación de la identidad nacional en los territorios nacionales australes

1884-1955

La escuela como representación ideal

Autor:

Semadeni, Pablo José

Tutor:

Chiaromonte, José Carlos

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Historia

Grado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Pet. Reb.?

TEHS 11-9-5

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DEPARTAMENTO DE HISTORIA

SEMINARIO ANUAL DE TESIS: El concepto de Nación y el vocabulario político en la Historia Europea e Iberoamericana, Siglos XVIII y XIX.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TESIS DE LICENCIATURA: La formación de la identidad nacional en los Territorios Nacionales Australes (1884 – 1955). La escuela como representación ideal.

DIRECTOR: PROF. JOSE CARLOS CHIARAMONTE

ALUMNO: PROF. PABLO JOSE SEMADENI

INDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	1
<u>CAPITULO 1: EL ESPACIO EN CUESTION</u>	3
<u>CAPITULO 2: EL PROCESO DE POBLAMIENTO</u>	6
<u>CAPITULO 3: LA IRRUPCIÓN Y PRESENCIA DEL ESTADO NACIONAL</u>	10
Modalidades de incorporación y presencia del Estado nacional.....	14
Las otras vías de penetración del Estado.....	18
<u>CAPITULO 4: LAS VIAS DE CREACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL</u>	25
La presencia militar.....	26
La utopía agraria.....	28
El rol de la prensa local.....	31
<u>CAPITULO 5: LA ESCUELA Y EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE LA NACIONALIDAD HACIA FINES DEL SIGLO XIX</u>	34
<u>CAPITULO 6: 1884 – 1930. LA ESCUELA TERRITORIANA Y SU FUNCIONAMIENTO. ESPERANZA Y DESALIENTO</u>	39
1884 – 1930. Surgimiento de la escuela territorialiana.....	41
1884 – 1930. El conglomerado escolar y su funcionamiento.....	50
Raúl B. Díaz. Un paradigmático inspector territorialiano.....	52
La delimitación de los problemas.....	55
El conglomerado escolar y sus problemas	
La escuela.....	56
Los Consejos Escolares locales.....	58
La inasistencia, las distancias y el analfabetismo. Las diferentes	

modalidades de la escuela territorialiana.....	59
Los programas escolares.....	61
La competencia entre las escuelas oficiales y privadas.....	65
Los maestros.....	69
<u>CAPITULO 7: 1884 – 1930. LA ESCUELA TERRITORIANA. BALANCES Y PERSPECTIVAS.....</u>	74
<u>CAPITULO 8: 1930 – 1955. OTRO CONTEXTO PARA LOS TERRITORIOS NACIONALES.....</u>	77
<u>CAPITULO 9: 1930 – 1955. LA ESCUELA TERRITORIANA REDOBLA SU ACCION.....</u>	81
1930 – 1955. El conglomerado escolar y su funcionamiento.....	83
La burocratización del C.N.E.....	84
Los reformistas de las décadas de 1930 y 1940.....	85
<u>CAPITULO 10: 1930 – 1955. BALANCE Y PERSPECTIVAS.....</u>	94
1930 – 1955. La escuela se refuncionaliza.....	95
<u>CAPITULO 11: EL PERONISMO Y LA DEFINITIVA PROVINCIALIZACION DE LOS TERRITORIOS NACIONALES AUSTRALES.....</u>	100
<u>CONCLUSIONES.....</u>	103
<u>BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.....</u>	107

INTRODUCCIÓN

Este trabajo trata sobre la formación de la identidad nacional en los Territorios Nacionales Australes. A lo largo de él intentaremos reflejar las vías que utilizó el Estado Nacional para forjar la identidad Argentina en tan dilatados espacios, haciendo hincapié fundamentalmente en la institución escuela, que durante todo el periodo bajo estudio gozó de la preferencia tanto de las autoridades como de los diferentes actores involucrados. La misma escuela que impartía la educación básica o común, como veremos, irá sufriendo una serie de transformaciones a la largo del tiempo, o al menos eso denotaba la voluntad general de los observadores, que buscaban mejorar su función esencial orientada a homogeneizar la población y a crear una identidad común.

El primer periodo que trabajaremos abarcará los años que van entre 1884 y 1930, momento en que nacen a la luz los Territorios Nacionales mediante la sanción de la ley 1532 del 16 de Octubre de 1884. Paralelamente, en el mismo año 1884, se sancionará la Ley 1420 de Educación Común, pudiéndose decir que tanto los Territorios Nacionales como la ley madre de la educación en la Argentina nacieron al unísono, y ambos irán sufriendo sucesivas transformaciones y reformas en el espacio que nos interesa.

En el primer periodo haremos énfasis en los pormenores de la instalación de las escuelas públicas y privadas en el espacio patagónico, junto con el relevamiento de sus dificultades, como así también el surgimiento de algunas tempranas ideas reformistas que pretendían optimizar su función política, social y cultural. La escuela, en este primer contexto, no fue el único medio elegido por la clase dirigente para socializar y argentinizar a la población de esta apartada región, sino que hubo otras iniciativas referidas al reparto de la tierra y a la presencia militar, entre otras herramientas, aunque a la hora de lograr la incorporación de esta población dentro de la corriente nacional la escuela ocupó un lugar de preferencia. Podríamos decir entonces que desde un inicio y hasta bien avanzado el siglo XX la escuela se convirtió en la representación ideal por excelencia a la hora de inculcar un sentimiento de adhesión a la patria entre la población, convirtiéndose en definitiva en la institución socializadora fundamental en la que todos los actores tenían depositadas sus esperanzas y esfuerzos.

El segundo periodo que analizaremos tomará los años que van de 1930 a 1955, momento que se inicia con el derrocamiento de Hipólito Irigoyen a nivel nacional y que coincide con una mayor importancia dada por las autoridades nacionales a los Territorios Nacionales. De hecho la escuela en este periodo será objeto de un fuerte debate sobre el mejor modo de optimizar su conocida y vieja función, dentro del contexto de un profundo nacionalismo cultural y económico que impulsaba asimismo reformas de todo tipo en la esfera de las otrora postergados Territorios. Detrás de todo este movimiento se adivinaba finalmente el advenimiento de los Territorios Nacionales como provincias dentro del sistema republicano y federal, iniciativa en la que participaron tanto actores locales como del nivel nacional.

La realidad del desenvolvimiento de la escuela en los espacios patagónicos y su complejo entramado y funciones es el objeto central de nuestra Tesis, estudio que pasaremos a detallar a continuación.

CAPITULO 1: EL ESPACIO EN CUESTION

Una primera y rápida mirada podría hacer pensar que tomar como unidad de análisis la Patagonia Argentina en su conjunto para cualquier tipo de estudio podría parecer excesivo y hasta peligroso. La inmensidad del espacio y lo heterogéneo que se muestra al análisis tanto de geógrafos como de historiadores podría hacer desechar cualquier intento de agrupamiento, aunque en realidad para el tema que hemos elegido esta precaución puede ser desechada.

De hecho si miramos un poco más allá de este espacio, ya sea en el resto de los Territorios Nacionales existentes en el Norte del país durante fines del siglo XIX y buena parte del XX, o aún a las catorce provincias históricas que formaban previamente parte del Estado Nacional, la escuela básicamente cumplió el mismo rol en todos estos espacios, como era socializar e inculcar en la población infantil y aún adulta el sentimiento de adhesión a la patria. Esta constante, que en el caso de los Territorios Nacionales patagónicos presentaba algunas especificidades, como veremos, nos permite tomar al espacio patagónico como una única variable para el análisis, basándonos en sus unitarios caracteres tanto en el plano de la vida social, cultural, política y económica, como así también de la misma escuela, a la que constantemente se va a tratar de adaptar y reformar sus programas, sus maestros y hasta sus modalidades de presencia y acción.

La Patagonia se presenta de esta manera para nuestro caso de estudio de una manera relativamente unitaria y homogénea, aunque geográficamente la región presente numerosos contrastes que condicionaron, y aún condicionan, la actividad humana y su presencia.

De este modo podemos destacar en primer lugar que el límite convencional que abarca la región Patagónica se extiende al sur de los ríos Colorado y Barrancas, aunque ciertas características naturales y culturales puedan verse también presentes al sur de La Pampa y centro y sur de Mendoza.

La región andina Patagónica está caracterizada por su escasa altura, situación que facilitó durante mucho tiempo los intercambios materiales y humanos tanto de un lado como del otro de la cordillera. Precisamente la cordillera de los Andes en este segmento se halla cubierta por una masa boscosa, presentando característicos espejos lacustres de origen glaciario. El clima predominante en la región andina es húmedo, favorecido por la descarga

de los vientos del Pacífico, aunque el nivel de las precipitaciones desciende notablemente en dirección Oeste – Este.

La Meseta central Patagónica se halla sometida a un bajo nivel de precipitaciones, transformándose paulatinamente la vegetación boscosa en otra definitivamente esteparia, condición que afectó y aún hoy afecta la instalación humana y sus actividades económicas. En el interior de la meseta central son comunes la presencia de rodados, arena y arcillas, como así también la presencia de salinas y cuencas salobres. En esta zona de la Patagonia, de clima frío y árido, la orientación económica tempranamente se orientó hacia la explotación del ganado ovino, de manera extensiva y con escasos asentamientos poblacionales.¹

Los valles fluviales, en cambio, están formados por los ríos y aguas de deshielo que descienden de la cordillera hacia el Océano Atlántico, dando lugar a verdaderos oasis de vida en donde se presentan las mejores condiciones para la instalación humana y para el desarrollo de las actividades productivas. Este es el caso por ejemplo del valle inferior de los ríos Chubut y Negro, y de la zona denominada Alto Valle del río Negro, compartida por el Río Negro y Neuquén, lugares caracterizados por la presencia de pasturas y de los cultivos intensivos bajo riego.

La costa atlántica de la región Patagónica se halla modelada en cambio por golfos, caletas y bahías, descendiendo la meseta central en forma abrupta sobre ella, produciendo grandes acantilados y costas pedregosas, más frecuentes hacia el sur.

Por último el extremo meridional de la Patagonia Argentina se halla caracterizado por la presencia de archipiélagos y canales, destacándose las islas de Malvina Occidental (o Gran Malvina) y Malvina Oriental (o Soledad), separadas por el estrecho de San Carlos. En estas latitudes, como en la Isla de Tierra del Fuego, las bajas serranías y la existencia de pasturas y praderas permitieron desde su ocupación una actividad económica orientada tempranamente hacia la explotación ovina.²

Como vemos el territorio Patagónico presenta una gran diversidad fisiográfica, que debe tenerse en cuenta a la hora de comprender ciertas características del asentamiento de la población y el desarrollo de las actividades productivas y económicas. Estas condiciones

¹ Susana Bandieri, *Historia de la Patagonia*, Bs. As., Sudamericana, 2005, pp. 18 – 24.

² Susana Bandieri, *Ob. Cit.*, pp. 24 – 28.

fueron generando una desigual distribución de la población y de los recursos entre las áreas costeras y el interior patagónico, generando zonas de mayor dinamismo y otras con menor estímulo. Sobre este espacio geográfico fue que hacia fines del siglo XIX va a ir dándose una dinámica de poblamiento y de movimiento de la población, algunas originarias y otras provenientes de diferentes regiones. La ocupación del espacio y la presencia del Estado nacional se irían pues insinuando con fuerza a partir de este momento, dando lugar a la incorporación de la Patagonia dentro del ámbito de la soberanía Argentina.

CAPITULO 2: EL PROCESO DE POBLAMIENTO

Hacia fines del siglo XIX podría decirse que la Patagonia no pertenecía a un país con una soberanía específica y detallada. Antes bien su condición parecía acercarse a la categoría de “res nullius”, aunque países como Chile y Argentina pretendieran desde hacía tiempo ocupar y poblar dicho espacio. La imagen que daban los cientistas, escritores y viajeros hasta ese momento era la de una tierra lejana e inhóspita, que sólo la voluntad y el duro sacrificio serían capaz de hacer fructificar.

De este manera, hacia fines del siglo XIX el espacio bajo estudio podría decirse que era un territorio en disputa, que sólo una hábil jugada del Estado argentino, en momentos en que Chile se hallaba ocupado en la guerra del Pacífico en 1881, pudo hacer caer dentro del ámbito de la soberanía nacional. Posteriormente vendrían una serie de tratados y trabajos de fijación de límites entre los dos Estados, situación que por momentos pareció tomarse tensa y amenazar incluso con la guerra, hasta que en 1902 el Presidente Roca y su par Errázuriz de Chile sellaron un acuerdo con un histórico abrazo en los canales fueguinos.

Mientras el Estado hacía cada vez más visible su presencia en los territorios australes, se fueron dando varias corrientes de poblamiento, que abarcaron diferentes puntos de la región Patagónica. Esta presencia de la población venía alguna desde antigua data (como la población indígena y chilena que habitaba con anterioridad al avance del ejército argentino), y otras fueron más contemporáneas en base a las oportunidades que iba generando la nueva región. Para controlar esta población el Estado nacional debía erigirse con el título de soberano sobre estas regiones, alejando las pretensiones de soberanía de otros países, algunas insólitas por cierto, como la del aventurero Orllie Antoine de Tounens que pretendió erigirse como Rey de la Araucanía y de la Patagonia hacia fines del siglo XIX. En todo este proceso de ocupación del espacio por parte del Estado argentino la parte más dolorosa la sufrieron sin duda las sociedades nativas, que van a vivir un profundo proceso de desestructuración material, social y cultural. De hecho estas poblaciones terminarán incorporándose de manera subordinada a la nueva sociedad en formación, mientras que sus tierras pasaran rápidamente a manos privadas.

Hacia el extremo sur del continente, de este modo, en la Isla de Tierra del Fuego y sobre las misiones anglicanas dirigidas por Thomas Bridges, va a surgir el rumor de la existencia de

oro, noticia que atrajo a numerosos aventureros deseosos de hacer una rápida fortuna en yacimientos de dudosa capacidad. La explotación aurífera dio lugar a una verdadera “fiebre del oro”, apareciendo la figura del empresario Julius Popper, personaje sin igual que logró formar en el extremo sur del continente un pequeño imperio con moneda propia, guardia armada y ejército personal. La resuelta figura de Popper y su discrecional accionar contaba con algunos apoyos a nivel nacional, y ocurrió a menudo que su figura chocó con las autoridades establecidas en Tierra del Fuego, como los Gobernadores Félix Paz y Mario Cornero, debiendo abandonar este último su cargo por decisión del gobierno central.

Algs.
ref.
crow.

Luego de la fiebre del oro y agotadas sus promesas la región de Tierra del Fuego y Santa Cruz fue volcándose paulatinamente a la actividad ovina, convirtiéndose al fin en la actividad dominante.

En este punto convendría hacer una aclaración ya que muy a menudo se piensa que las corrientes de poblamiento y aún los estímulos de tipo comercial y económico provinieron para la Patagonia en dirección Este – Oeste, es decir, desde la región pampeana y a instancias del avance del Estado nacional. Esto, si bien en algunas regiones y aspectos puede resultar cierto, no deja de ser una extrema simplificación de lo que realmente ocurrió, ya que en general la Patagonia se hallaba inscripta en circuitos comerciales y humanos de antigua data, que unían a uno y otro lado de la cordillera. Los límites que intentó fijar el Estado nacional en la región cordillerana no fueron de esta manera tan estrictos, perviviendo antiguos lazos comerciales y humanos en forma de una frontera permeable y abierta. En todo caso los límites de los Estados nacionales se volverían más estables recién a partir de 1930, cuando tanto Argentina como Chile intenten controlar mejor el comercio y la población con una serie de medidas arancelarias y de control.

(?)

Hacia fines del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX, sin embargo, subyacía otra realidad, dada por la permeabilidad y el contacto entre este tipo de sociedades, que en el caso argentino implicaba reconocer que la mayoría de la población y de los estímulos comerciales provenían desde Chile.

La región de Tierra del Fuego, de este modo, se fue poblando merced a la colonización emprendida desde las Islas Malvinas y Punta Arenas, oficiando esta última localidad como puerto mercantil que irradiaba un gran influjo en la porción sur del Continente. Esta característica centrífuga de las actividades sociales y humanas debe tenerse en cuenta por lo

tanto en toda esta región, tanto como ocurría en la porción norte de la cordillera de los Andes, en donde existían circuitos humanos y comerciales de igual alcance.

Profundizando en este aspecto algunos autores llegan a hablar incluso de una “región autónoma de Magallanes”, para referirse a este circuito de comunicación de alguna manera independiente tanto del Estado nacional Argentino como del Chileno. Traducido a la porción sur del continente, como es hoy la Isla de Tierra del Fuego y Santa Cruz, podemos observar que la mayor parte del flujo de capitales y de inmigración provenía de la Isla de Chiloe y de Punta Arenas, conformando una única región que hasta por lo menos 1920 funcionó con una dinámica propia y relativamente desvinculada de los centros políticos de los respectivos Estados nacionales. La posibilidad de comunicación directa con los mercados de ultramar a través de los puertos chilenos, facilitada por la eliminación de impuestos aduaneros y la débil presencia estatal favoreció dicho proceso de integración.³

De esta manera podemos observar la difícil existencia de límites estatales para buena parte de la región Patagónica, por lo menos en un momento inicial, y lo que se observa por el contrario es la presencia de espacios sociales muy dinámicos e interrelacionados, que desbordaban las restricciones que se pretendían imponer.

Algo parecido sucedía en la llamada frontera Nordpatagónica, cercana a la región de Río Negro y Neuquén, en donde hombres, capitales, animales y bienes diversos circulaban en forma permanente en esta permeable frontera.

De este modo, podemos afirmar que la dinámica de poblamiento y de ocupación del espacio Patagónico argentino no se concretó tan sólo en una dirección Este – Oeste, sino que existían circuitos preexistentes y centrífugos que el Estado mal pudo controlar y aún tuvo que tolerar como un hecho natural. En el caso de Neuquén, sin embargo, sobre esta realidad apuntada se va a ir sumando la ocupación militar que realizó el Estado argentino, conformando el fortín el elemento espacial característico. Además de la población de origen militar se va a ir sumando en esta región otra de variados circuitos, como la mendocina, que se dedicó a la construcción de canales y diques y al cultivo de la vid, y la chilena y bonaerense que se dedicó mayormente a la producción ganadera en unidades domésticas. En este caso sí se podría hablar de una ocupación poblacional en sentido Este –

³ Susana Bandieri, Ob. Citada, pp. 219 – 222.

Oeste, aunque para buena parte de la Patagonia como vimos no pareciera ser ésta la orientación dominante.

Otra conocida corriente de poblamiento es la que van a protagonizar los Galeses en el valle inferior del Río Chubut. El primer núcleo poblacional se asentó en esta región en el año 1865, debiendo afrontar condiciones muy desalentadoras para su desarrollo, hasta que los sistemas de riego y sobre todo el agua permitieran una serie de cosechas y excedentes que permitieran su arraigo. Más tarde, y por iniciativa de los propios Galeses, junto con el Gobernador del Territorio del Chubut Jorge Fontana, se va a realizar una expedición armada hacia el Oeste, conocida como los “Rifleros de Chubut”, creando en Febrero de 1888 la colonia “16 de Octubre”, más tarde conocida como Trevelin. ✖

El caso de la colonización galesa no deja de ser interesante, ya que además de provenir de otro país implicó reconocerles al principio cierta autonomía que muy lentamente el Estado nacional pudo recortar. Podríamos decir entonces que el Estado Argentino maniobró con mucha astucia para atraer a esta población a la región Patagónica, población que buscaba ante todo mantener su autonomía en el plano jurídico, cultural y educacional. De hecho, cuando veamos el tema de la escuela y la acción del Estado sobre este conjunto social, observaremos la complicada tarea de expropiación llevada a cabo por las autoridades y funcionarios nacionales, que implicaba acotar el influjo de sus escuelas e idioma, junto con su autonomía política, legislativa y judicial que mantenían en los años iniciales.

Como vemos hasta el momento, el poblamiento de la región Patagónica no deja de mostrar un cuadro por demás complejo, viéndose rápidamente que si bien existió una corriente en dirección Este – Oeste (la militar y la de lo propios Galeses) lo que subyacía eran antiguos circuitos que involucraban a la región trasandina (región Nordpatagónica y Tierra del Fuego y Santa Cruz). Sobre este mapa social móvil y difuso, y sobre esta enorme, dura e intrincada geografía es en donde el Estado nacional va a intentar penetrar e ir fijando sus propios valores y normas, con el corrimiento de la frontera entre los años 1883 y 1884. La tarea no fue fácil y sus diferentes modalidades y suerte serán analizadas en el próximo capítulo.

CAPITULO 3: LA IRRUPCIÓN Y PRESENCIA DEL ESTADO NACIONAL

Como hemos dicho hasta el momento la irrupción y presencia del Estado Nacional en el espacio Patagónico implicó que de ahora en más ese territorio pasara a formar parte de la soberanía Argentina. Recordemos entonces que la Patagonia hasta casi finalizado el siglo XIX parecía ser un espacio abierto a la colonización internacional, situación que se había dado con las Misiones Anglicanas en el extremo sur del continente, de alguna manera bien vista por la corona británica.

La insólita aspiración de Orllie Antoine de Tounens entre 1858 y 1878 de convertirse en Rey de la Araucanía y de la Patagonia, había llamado igualmente la atención de las autoridades nacionales, aventura que terminó con su apresamiento y posterior juicio, pero que debe entenderse en el marco de la Francia Imperial de Napoleón III y su vocación de conquista colonial.

Pero sin lugar a dudas era la República de Chile quien tenía más oportunidades y títulos para ocupar la región Patagónica, secuencia que tenía un antecedente en la Presidencia de Bulnes, cuando entre 1841 y 1851 consolidó la presencia del Estado Chileno en los territorios meridionales. De allí en más, y con una interrupción durante la guerra del Pacífico, que sirvió por otra parte para el avance estratégico del ejército argentino, Chile mantendría una activa presencia política, militar y diplomática en los territorios australes, sellada a su pesar en torno a 1902 cuando Roca y el presidente Errázuriz pactaron un acuerdo por la cuestión de los límites. No obstante este hecho en varias ocasiones se estuvo muy cerca de ir a la guerra con el país vecino, situación reforzada por la cultura de la época y hasta por los medios de difusión y educativos, que valorizaban las propias reivindicaciones y principios ya sea desde la prensa como desde los manuales escolares.

Simultáneamente toda una legión de científicos, militares y funcionarios fueron delineando lentamente con sus estudios y observaciones el ámbito sobre el que posteriormente ejercería su soberanía el Estado Nacional.

Francisco Pascasio Moreno (designado perito en la cuestión del diferendo limítrofe con Chile), los viajes del funcionario del Ministerio de Guerra y Marina Ramón Lista, la figura de Luis Jorge Fontana que sería el primer Gobernador del Chubut, y Carlos María Moyano que exploró las nacientes del Río Santa Cruz navegando el Lago Argentino, se hacían eco

de un cientificismo positivista muy de época, que procuraba conocer para luego poder dominar. De hecho, como menciona Susana Bandieri, se trataba de dibujar una Nación que “incluya a la Patagonia”, esfuerzo realizado por todos los órganos del gobierno y aún por periodistas y particulares que visitaban y recorrían la región.⁴

De esta manera, y de manera progresiva, se fueron reconociendo las tierras y su posible valor y utilidad en el nuevo contexto económico y comercial de fines del siglo XIX, que culminaría con el corrimiento de la frontera y con la incorporación de estas tierras a la esfera de la soberanía estatal. El sobrepastoreo a que estaba siendo sometida la región pampeana permitiría con el avance de la frontera el corrimiento del ovino hacia la región Patagónica, especializándose en cambio la región pampeana en la producción de carnes y cereales, que ahora el mercado internacional pasaba a demandar.

En un primer momento, fue el ejército como brazo militar del Estado el que se hizo presente en la región Patagónica, mediante una serie de campañas militares que doblegaron la resistencia de los indígenas, incorporándolos a la nueva realidad de manera subordinada.

Las Memorias del propio Ministerio de Guerra y Marina presentaban en torno a 1883 un aire triunfalista, a medida que se consolidaba la presencia en el territorio y se exploraban y navegaban los ríos y tierras. De hecho es un completo relevamiento geográfico, de los recursos, de la flora y de la fauna lo que se emprende en este momento, pasándose con el transcurrir de los años a aspectos que tenían que ver más con las comunicaciones y con la población de estas regiones. Así cada vez se harían más frecuentes las consideraciones políticas sobre la realidad Patagónica, especialmente a partir de la sanción en 1884 de la Ley 1532 de creación de los Territorios Nacionales.⁵

A partir de esta fecha, precisamente, es cuando los Territorios Nacionales pasan a formar parte de la esfera del Ministerio del Interior, que creará a sus efectos una oficina específica que se ocupará de los Territorios y Colonias Federales. De hecho en las Memorias de este último Ministerio durante estos años existía un anexo dedicado a los Territorios Nacionales, en donde se agregaban los informes provenientes de los Gobernadores de esos lugares. El Ministerio del Interior, en este momento de su funcionamiento, tenía una gran variedad de funciones, que sólo el tiempo y la especialización burocrática irá recortando, ocupándose en

⁴ Susana Bandieri, *Historia de la Patagonia*, Sudamericana, Bs. As., 2005, pp. 99 – 124.

⁵ Memoria del Ministerio de Guerra y Marina, 1883 – 1885. A.G.N..

un principio del tema de las elecciones y de las “situaciones provinciales”, del sistema de postas y caminos, del avance de la inmigración y la agricultura, y como un modesto anexo iban apareciendo los informes de los Gobernadores de Territorios que hemos aludido.

Así por ejemplo en la Memoria presentada en el Año 1883 al poder Ejecutivo, por parte del Ministro Bernardo de Irigoyen, se habla de la Colonia Chubut como un lugar en donde había que favorecer la instrucción y generalizar “nuestras costumbres y nuestro idioma”.⁶

Estas consideraciones, algunas de tipo económicas como podía ser garantizar las mensuras en las colonias de inmigrantes, pero en el caso citado profundamente política como se adivina, fueron formando el acerbo común de los informes de los Gobernadores, abandonándose el tono triunfalista y casi geográfico de los informes del Ministerio de Guerra y Marina para ocuparse de la compleja tarea de gobernar a esta sociedad.

En el año 1886, el Ministro del Interior Eduardo Wilde reconocía los avances y la creciente complejidad de estas sociedades incorporadas al gobierno central, recomendando su necesaria organización administrativa y judicial. La referencia a los progresos de la sociedad comienzan a ser frecuentes a partir de esta fecha en los informes, aunque también la conciencia de sus especificidades y problemas, como podía ser la falta de estadísticas y censos, la carencia de mensuras, de transportes e infraestructura, y como veremos el deficitario funcionamiento de la escuela pública.⁷

Como apreciamos hasta el momento el corrimiento de la frontera y el avance del ejército sobre los nuevos territorios conquistados fueron revelando de a poco lo complejo que resultaba ordenar y dar vida a una nueva sociedad. El tono triunfalista que presentaba el Ministerio de Guerra y Marina fue dando paso a informes más pormenorizados y minuciosos, por momentos abrumadores dado las deficiencias que se descubrían en varios aspectos. En esta inteligencia había obrado las funciones del Ministerio del Interior, el brazo más político del Estado y que ahora pasaba a recibir detallada información por parte de los Gobernadores de los Territorios.

Además de la labor de los científicos, militares y funcionarios en la conformación de un espacio nacional que incluyera a la Patagonia, bien que de manera marginal como veremos, una serie de escritores venían también elaborando un tipo de relato que, todavía recostado

⁶ Memoria del Ministerio del Interior, 1883, p. 36, A.G.N..

⁷ Memoria del Ministerio del Interior, 1886, A.G.N..

en el mito que encerraba la región, venía reclamando paulatinamente una mayor atención hacia estas regiones y a sus pobladores por parte del gobierno central.

Este era el caso por ejemplo de Fray Mocho (José S. Alvarez), quien en su libro *En el mar Austral*, y a pesar de nunca haber visitado el escenario que narra, se hace eco de los mitos que se asociaban por entonces a la Patagonia como una tierra recorrida por cazadores de lobos marinos, pescadores, buscadores de oro, imbuidos todos de un fuerte aire cosmopolita y exótico. De hecho, el objetivo del libro de José S. Alvarez era llamar la atención de la gente ilustrada del país, para atender mejor a una región que de hecho se veía en la misma época como remota, periférica y fuertemente subordinada al Estado nacional.⁸

Roberto J. Payró, en la *Australia Argentina*, visitó por la misma época y enviado por el diario La Nación la región de Chubut, Santa Cruz, Ushuaia e Isla de los Estados, recogiendo de su experiencia la dureza de la vida allí existente, la lejanía, la falta de transportes y también la indiferencia del gobierno central. De hecho en una parte de su crónica adelanta la idea de que aquellos territorios eran un “plantel para el futuro”, utilizando la figura de una alcancía en donde se echa “la moneda menuda” que al fin pueda redundar en una forma de capitalismo.⁹ Estos relatos lo que estaban haciendo de hecho era incorporar a través de las narraciones y de la utilización de la palabra a la remota y mítica región Patagónica, para diluir así su desconocimiento y misterio y garantizar el proceso de apropiación afectiva, material e intelectual sobre ella.

Como hemos visto hasta ahora tanto científicos, como funcionarios, militares, escritores y viajeros fueron delineando poco a poco una imagen más realista de lo que significaba para la Argentina la inclusión de la Patagonia. El mismo Estado nacional, como hemos visto, luego de la conquista militar de este territorio pasó a tener un canal de comunicación más estrecho con estas regiones, primero a través de los informes de los militares y funcionarios y más tarde a través del accionar de los Gobernadores impuestos.

Pasemos entonces a analizar cómo fue el proceso de incorporación de estos territorios desde el punto de vista jurídico y político luego del avance del ejército nacional.

⁸ Fray Mocho (José S. Alvarez), *En el Mar Austral*, Eudeba, Bs. As., 1960.

⁹ Roberto J. Payró, *La Australia Argentina*, Secretaría de Cultura de la Nación / Editorial Galerna, Bs. As., 1994.

MODALIDADES DE INCORPORACIÓN Y PRESENCIA DEL ESTADO NACIONAL

Como hemos mencionado el Estado argentino incorporó al área de la Patagonia primeramente bajo una acción militar, debiendo más tarde abocarse a la tarea de dotarla de una organización jurídica y administrativa, a la vez que comenzaba lo que se puede llamar conquista espiritual y / o social. Esta fue una larga tarea de aprendizaje y ensayos que venían precedidos incluso por un esfuerzo de legislación sobre estos espacios, como había sido la Ley 9784 del año 1878, que había creado la Gobernación de la Patagonia con límites entre el Río Negro y el Cabo de Hornos, y a cuya cabeza se nombró al Coronel Alvaro Barros. Prontamente esta legislación va a resultar insuficiente para la nueva situación, y se va a ir buscando las formas de ajustar mejor la dominación y la presencia del Estado en estos territorios, que se incorporaban al ámbito de la soberanía nacional en un contexto internacional de valorización de las tierras y de los recursos naturales, fundamentalmente orientados hacia la producción de bienes primarios.

→ antes
en
texto

La población presente en la región en este momento, como la que se irá sumando paulatinamente, vivirán de manera cotidiana el esfuerzo del Estado por mantener algún tipo de presencia y de autoridad en la vida diaria, a menudo de manera coercitiva dada las características de la sociedad de frontera existente. En el caso de la población indígena, como hemos señalado, el avance del Estado nacional sobre sus territorios significó una incorporación en un proyecto de vida y social que los excluía, o que a lo sumo los incorporaba de manera subordinada como proveedores de mano de obra, cuando no fueron víctimas de lo que varios autores calificaron como un genocidio.

De este modo y luego de la conquista militar el primer movimiento que tuvo el Estado Nacional sobre estos territorios fue encuadrarlos en una serie de normativas, la más conocida la Ley 1532 de creación de los Territorios Nacionales, sancionada el 16 de Octubre de 1884. La antigua Gobernación de la Patagonia, que databa de 1878, comenzó a fraccionarse de este modo en unidades administrativas más pequeñas, que aseguraran una mejor administración y control del espacio y de la población.

La Ley 1532 creó de esta forma los Territorios Nacionales de Chaco, Misiones y Formosa en el Norte, el de La Pampa en el área central del país, y hacia el sur, por subdivisión de la

Gobernación de la Patagonia, los Territorios Nacionales de Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. En el año 1900, por otra parte, y como resultado de los acuerdos limítrofes establecidos con Chile, se incorporará en la región de la Puna el Territorio Nacional de los Andes, disuelto en 1943 y de cuyo territorio se beneficiaron las provincias vecinas de Catamarca, Salta y Jujuy. El resto de los Territorios Nacionales tendrían una vida hasta por lo menos la década de 1950, provincializándose Chaco y La Pampa en 1951, Misiones en 1953, Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz en 1955, y finalmente Tierra del Fuego en 1990.

Hasta ese momento, sin embargo, los Territorios Nacionales carecían de plena autonomía política, y sus habitantes estaban excluidos de la participación política a nivel nacional, reservándose, siempre y cuando las localidades superaran los mil habitantes, el ámbito de la política local y municipal. Los nuevos espacios incorporados por la Ley 1532 no sólo dependían directamente del Ejecutivo nacional, sino que desde la misma ciudad de Buenos Aires se trazaron con un desconocimiento absoluto los límites entre sus dependencias, a partir de divisiones cartográficas (paralelos fundamentalmente) o accidentes geográficos conocidos. Con estas medidas tomadas desde el ejecutivo se buscaba homogeneizar la sociedad y evitar las posibles divisiones, subordinándose de alguna manera el interés regional al nacional.

La Ley 1532 presentaba en su factura un claro carácter gradualista, ya que en el plano de la participación política se pensaba para los habitantes de los Territorios su participación en un primer momento en las comisiones de fomento locales, y recién cuando las localidades tuvieran más de mil habitantes podrían elegir a las autoridades del Municipio y al Juez de Paz. En cambio, la creación de las Legislaturas estaba ideada para cuando los Territorios tuvieran treinta mil habitantes (esta proyección de la ley en realidad nunca se cumplió) y cuando llegaran a los sesenta mil habitantes se convertirían finalmente en provincias.

Por todas estas características podemos resaltar el fuerte centralismo y hasta la desconfianza que mantenían las autoridades nacionales frente a los territorios recientemente conquistados e incorporados, estipulándose como hemos visto un gradualismo en su aspecto político y social, que incluía asimismo la optimización y el desarrollo de las fuerzas productivas, claves para sostener cualquier estructura política compleja.

El Gobernador del Territorio era frecuentemente de origen extra territorialiano, siendo elegido por el Ejecutivo nacional con acuerdo del Senado, durando tres años en su cargo y pudiendo ser reelecto. Al Gobernador se lo reconocía como la autoridad local superior, y velaba por el cumplimiento de las leyes y disposiciones nacionales, a la vez que debía tomar medidas para la percepción de los impuestos y rentas y velar por el progreso de la enseñanza y la civilización.

<?>

Colaborador estrecho del Gobernador era el Secretario y el Juez letrado, ambos elegidos también por el ejecutivo nacional y que tenían jurisdicción sobre todo el Territorio, residiendo generalmente en la capital regional. En cambio, el Consejo Municipal y el Juez de Paz (que ejercía la justicia local), eran elegidos por voto popular en los municipios de más de mil habitantes, estando diseñado este aspecto de la política territorialiana como una verdadera “escuela de ciudadanía”, hasta que se pudieran adquirir los derechos políticos plenos (elegir Diputados y Senadores nacionales y participar de las elecciones de Presidente y Vice), que eran usuales por otra parte en las catorce provincias de base histórica.

Las funciones del Consejo Municipal era la de formar los padrones y juzgar la validez de las elecciones locales, a la vez que establecía los impuestos municipales y velaba por la concreción de las obras públicas principalmente. Como dice Susana Bandieri, entonces, “en la medida en que la participación ciudadana se fue ampliando, los consejos municipales fueron la expresión más importante de la vida política en los territorios”.¹⁰

Por todas estas características podemos coincidir con la mayoría de los autores que trabajan sobre los Territorios Nacionales que su realidad fue diseñada en base a un férreo principio de centralismo y de control por parte del gobierno central, estando sometidos a una verdadera tutela política y en situación de minoridad. La misma Ley 1532, como hemos apuntado, establecía las pautas que debían cumplir los Territorios para convertirse en provincias, estando reservados hasta el momento apenas los rudimentos de la política local, hasta alcanzar un progresivo aprendizaje y práctica de la ciudadanía. En esta consideración por parte del Gobierno central seguramente influyó la lejanía de los territorios que se estaban considerando, como así también su población heterogénea y su ausencia de base política, económica y social.

TB
aut:
citer

¹⁰ Susana Bandieri, Historia de la Patagonia, Sudamericana, Bs. As., 2005, p. 162.

Resumiendo y como señalaba en torno a 1940 el abogado Segundo Linares Quintana, los Territorios Nacionales eran “una división administrativa ex lege del suelo de la Nación, situada fuera de los límites provinciales, de carácter temporario (y) que se hallan sometidos a la jurisdicción y legislación del gobierno nacional”. Y más tarde agregaba que estos Territorios están llamados a convertirse en provincias “tan pronto como demuestren su aptitud para el gobierno propio”.¹¹ Al comparar a las viejas provincias de anclaje colonial con los nuevos Territorios Nacionales de fines del siglo XIX, Linares Quintana afirmaba que las provincias son anteriores a la Constitución, y que poseían como característica cierto grado de autonomía delegando en el poder central una parte de su soberanía.

En cambio los Territorios Nacionales eran una creación “ex lege”, es decir de la ley, siendo creados con posterioridad a la sanción de la Constitución, careciendo de cualquier viso de autonomía. De hecho los habitantes territorianos, por el solo hecho de vivir en estas unidades jurídicas y administrativas, carecían de derechos políticos o los ejercían en una mínima expresión, pudiendo adquirirlos automáticamente si se trasladaban a las áreas centrales del país, y viceversa; si un habitante de la llanura pampeana, por ejemplo, decidía trasladarse a un Territorio Nacional, sus derechos políticos, por el simple hecho de habitar en un Territorio, se veían restringidos.

Esta es una de las peculiaridades que envuelve al nacimiento y desarrollo de los Territorios Nacionales, tanto de los Australes como de los situados en el Norte, Centro y la Puna. En realidad se trataba de regiones que el Estado nacional incorporó tardíamente al ámbito de su soberanía, y sobre las que ejercía un fuerte control. Seguramente en esta consideración primó la naturaleza ambigua y hasta conflictiva de estos espacios, abiertos hasta hace poco a la colonización internacional y de los países vecinos. Las autoridades del Estado nacional, de este manera, reflejaban una acusada prudencia a la hora de dar autonomía a estas regiones, siendo controladas estrictamente desde el centro del país, en una suerte de lo que un autor llamó un centro y una periferia interna. La especificidad propia de los Territorios Nacionales queda así a la luz desde el punto de vista administrativo y jurídico, como así también, como esperamos demostrar, desde el punto de vista de la sociedad y de sus caracteres específicos.

¹¹ Segundo Linares Quintana, *Concordancia del proyecto de Ley orgánica de los Territorios Nacionales*, Biblioteca del Congreso de la Nación, Bs. As., 1940, p. 9.

LAS OTRAS VIAS DE PENETRACIÓN DEL ESTADO

La sanción de la Ley 1532 de creación de los Territorios Nacionales fue tan sólo un tipo de intervención que tuvo el Estado nacional para incluir los nuevos territorios conquistados. Como hemos visto la sanción de esta ley significó un movimiento reflejo por parte del Estado nacional para encuadrar las nuevas regiones que se sumaban al proyecto nacional, especificándose su evolución y modo de funcionamiento, a la vez que se ejercía la soberanía desalentando las pretensiones de otros países y potencias.

Pero sin lugar a dudas más que la existencia de una ley era la propia presencia y funcionamiento del Estado lo que iba a garantizar o no la posible incorporación de estas regiones dentro del marco de la naciente Nación, desplegándose de allí en más las acciones tanto de los Gobernadores como de los respectivos Jueces y personal policial, que encarnaban de hecho a las únicas autoridades. En realidad, en un tipo de población que durante mucho tiempo había gozado de una total autonomía, la idea de disciplinar la sociedad y lograr que respetaran y acataran el nuevo orden no era una tarea fácil, sobre todo si pensamos en el sistema capitalista en formación que se estaba desplegando en la Patagonia, con su garantía de funcionamiento de cierto cuerpo de leyes y contratos, y sobre todo con la necesidad de tornar a la sociedad más previsible y estable.

Varios autores concuerdan que además de la existencia del marco de la Ley 1532, y de la presencia de los Gobernadores y los respectivos Jueces en los Territorios, fue la acción policial la que garantizó el tipo de relación social que procuraba perpetuar el Estado, disciplinando a la población y estableciendo hábitos de buena conducta y moralidad.

Carlos Gabriel Rafart, de este modo, nos advierte sobre la existencia de un “universo social en transición, donde progresivamente se van imponiendo relaciones de tipo capitalista”, en regiones que podríamos calificar como de frontera y en donde era necesario imponer el orden, hacer previsible las transacciones y regularizar los comportamientos.¹² Para lograr esto, el foco en donde principalmente el Estado y la acción policial dirigían su atención era en los lugares de sociabilidad en donde se daba la mayor tasa de homicidios,

¹² Carlos Gabriel Rafart, “Crimen y castigo en el Territorio Nacional de Neuquen, 1884 – 1920”, En: Estudios Sociales, Año IV, Nro. 6, Santa Fe, Primer Semestre de 1994.

principalmente en las áreas rurales pero también en los boliches, casas de juegos y prostibulos.

La acción policial se fue desplegando, en la medida de sus posibilidades, a todos los puntos críticos del territorio, y en el fondo la estrategia represiva se basó en el aumento del número de efectivos y su presencia, tanto en los núcleos urbanos como en las áreas rurales y de frontera, apoyándose en la utilización de destacamentos móviles o volantes. El tema del control de la frontera, a través de las villas militares, la policía de boquetes y en la década de 1930 con la Gendarmería, era una cuestión especialmente sensible, dado las características centrífugas que tenía la población en la región andina, inserta en circuitos que incluía no sólo los contactos sociales sino también lazos comerciales muchos de ellos de origen ilícito.

María Argeri y Sandra Chía también concuerdan en este aspecto represivo que adquiriría en los Territorios Nacionales australes la presencia estatal, intentando imponer “la ley a la costumbre, controlando los hábitos cotidianos”.¹³ A menudo, y en realidad se hallaban muy extendidos, los abusos por parte del personal policial resultaban muy frecuentes, ocasión en que la opinión pública territoriana mostraba su indignación, generalmente a través de los periódicos locales.

La acción policial, como los incipientes medios gráficos y periódicos que comenzaban a arraigar en los Territorios, asumieron la función de disciplinar a esta sociedad de frontera, divulgando preceptos morales e intentando controlar los espacios de sociabilidad peligrosos, como los boliches, prostibulos, fondas y casas de juego. Se trataba, de este modo, de erradicar los hábitos “viciosos e inmorales”, en una tarea de disciplinamiento que, como veremos más adelante, también le cupo un destacado lugar a la escuela.

El Estado Nacional fue arraigando de esta manera lenta y penosa en los Territorios Nacionales, con una dotación de personal por demás exigua, sin medios materiales, bajos salarios y carencia de edificios y mobiliario, circunstancia que favorecía las prácticas corruptas. La presencia de la autoridad nacional encarnada en los Jueces letrados y Gobernadores, la presencia fundamentalmente represiva llevada a cabo por la policía, y poco a poco la acción moralizadora llevada a cabo por los periódicos, Sociedades de

¹³ María E. Argeri, Sandra Chía, “Resistiendo a la ley: ámbitos peligrosos de sociabilidad y conducta social. Gobernación de Río Negro, 1880 – 1930”, En: Anuario IEHS, Tandil, Vol. 8, 1993.

Fomento locales y Municipios, fueron sin embargo articulando una serie de preceptos, que hacían más viable la existencia del orden y de las buenas costumbres en estos apartados lugares.

Además de la presencia policial, el otro medio que privilegió el Estado Nacional para afianzar su presencia luego de sancionada la Ley 1532 fue garantizar la acción de la justicia, tanto letrada como de paz, que aplicaban los códigos rurales cuya base era el de la provincia de Buenos Aires proyectado en 1865 por Valentín Alsina. Los códigos rurales, de este modo, fueron enviados directamente a los Gobernadores de Territorios, para ser aplicados por los comisarios de policía y por los Jueces de Paz departamentales. Previamente, sin embargo, se había buscado adaptarlos a las condiciones de vida existentes en la Patagonia, intentando contemplar los rasgos y costumbres locales que estaban ausentes en otras regiones del país. Este esfuerzo de adaptación, que partía en realidad del conocimiento progresivo del medio, no estuvo ausente en otro tipo de instituciones, por ejemplo de la escuela, a la que como veremos constantemente se va a intentar adaptar a las características de la región.

A su vez, las incipientes elites que poco a poco irán surgiendo en el escenario local, con un medio tan sutil y poderoso como era la prensa, fueron de alguna manera pautando lo que se veía como deseable y civilizado, excluyendo por otra parte todo lo que denotara falta de apego a las normas y nuevas costumbres que se pretendía instaurar.

En este punto convendría entonces trazar un paralelismo con las formas y tiempos en que arraigó el Estado nacional en las catorce provincias históricas.

En estos últimos espacios, poblados en realidad desde el remoto pasado colonial, y aún antes, hay toda una secuencia histórica de formas de dominación que se fueron imponiendo, estando de alguna manera la población acostumbrada desde antiguo a algún tipo de acción coercitiva, que fue cambiando sus formas y modalidad merced avance el tiempo. Este juego de comparación, que ameritaría en realidad un pormenorizado estudio, muestra un notable contraste cuando se analiza la situación de los Territorios Nacionales, ya que virtualmente es el Estado decimonónico del siglo XIX quien irrumpe violentamente en ellos, a través de la vía militar y posteriormente policial e imponiendo un tipo de relación sin atenuantes. Si utilizáramos los argumentos de Oscar Oszlak volcados en su clásico libro *La formación del Estado Argentino*, veríamos que no hay nada parecido a una vía cooptativa de penetración

del Estado en estas regiones, y mucho menos la vía material dado el atraso recurrente en que se hallaban en los Territorios las obras públicas y de infraestructura. Además, en estas regiones, hasta muy avanzado el siglo XX no existiría nada parecido a una burguesía local que pudiera reclamar estos beneficios al Estado, por lo cual la vía de afirmación que en un primer momento utilizó el Estado en el caso de la Patagonia se hizo, siguiendo el planteo de Oszlak, bajo una modalidad represiva e ideológica; la primera mediante la acción de las autoridades, del ejército, de la justicia y de la policía como hemos reseñado, y la segunda, como esperamos demostrar, se basó en la estrategia de difundir a través de la escuela ciertos valores que pudieran homogeneizar y lograr el consenso de la población.

Se puede decir, entonces, que no hay nada parecido para el caso de los Territorios Nacionales a la complejidad de un Estado colonial o Republicano como sucede en el caso de las provincias históricas, sino que la incorporación de estas regiones al ámbito de la soberanía nacional se hizo de manera relativamente rápida y violenta, tanto en el Sur como en el Norte, imponiéndose un tipo de orden y disciplina que no a todos podía convenir o gustar. Al respecto, es conocido para el caso de la Patagonia la existencia de jefaturas indígenas cada vez más cohesionadas y complejas, que fueron surgiendo a través de largos años de tráfico y negociaciones con el gobierno de Buenos Aires y Chile, jefaturas que sin embargo se desvanecieron al contacto con las armas de los blancos, y más tarde bajo el yugo de las enfermedades, del licor, del exterminio y de la marginación y el olvido.

Otras aventuras, como la de las Misiones Anglicanas en el sur del continente, la del buscador de oro Julius Popper en Tierra del fuego, o aún la de Orllie Antoine de Tounens con su frustrado reino de la Araucanía y la Patagonia, no pueden presentar un ejemplo representativo de organización política y social, dada su escasa complejidad y durabilidad histórica.

La vía represiva e ideológica fue la que utilizó el Estado nacional hacia fines del siglo XIX a la hora de afirmar su soberanía en la Patagonia, pudiéndose pensar que los emulentes materiales y / o cooptativos comenzaron a operar de manera sistemática recién a partir de la década de 1930, cuando de hecho ya existía una embrionaria burguesía a nivel local y cuando el Estado nacional pase a prestarle mayor importancia a los Territorios Nacionales, secuencia que culminaría con su definitiva provincialización durante la etapa peronista.

Hay un caso sin embargo que puede romper esta regla y se trata de las colonias galeses que se habían establecido en el valle inferior del Río Chubut hacia 1865 en adelante.

En este caso sí se puede observar una lenta tarea de expropiación de funciones por parte del Estado nacional hacia otros poderes u organizaciones, tal vez similar a la que se vivió en las regiones centrales del país durante el largo proceso de consolidación del Estado Nacional. Porque lo que estamos apuntando hasta el momento es que en realidad el Estado no tuvo una larga y tediosa tarea de expropiación de funciones en la región Patagónica, y a lo sumo de lo que se trató fue de direccionar y disciplinar la acción que libremente hasta el momento venía desarrollando la población civil. Esta tarea, como hemos visto para el caso de la acción de la justicia y policial, no dejaba de generar de por sí un sin fin de dificultades, dado lo arraigadas que estaban ciertas prácticas, principalmente en las áreas rurales y de frontera donde el robo y otras “desviaciones” eran comunes. De esta manera, se puede decir que el Estado nacional en la región Patagónica no encontró ningún rival institucional con verdadero poder y peso (como podían ser otras autoridades o la misma Iglesia en otras regiones del país) y a lo sumo su actividad se multiplicó en un sin fin de acciones, tarea por demás ciclópea.

Con los galeses, sin embargo, ocurrió algo diferente.

En realidad esta colonización se había asentado originalmente en el valle inferior del Río Chubut hacia 1865, para de allí emprender toda una serie de iniciativas, casi todas ligadas al éxito de la agricultura, y que los llevaron a explorar la región de la península de Valdés y más tarde a asentarse en el área cordillerana, en la vieja colonia 16 de Octubre (Trevelin).

El Estado nacional estaba en realidad interesado desde hacia tiempo en atraer población inmigrante al litoral Patagónico, mucho más hacia la década de 1860 y 1870, (en donde la región todavía no gozaba de una definitiva soberanía por parte de ningún Estado soberano. La Argentina y las autoridades del momento, en este punto, mantuvieron una estrategia muy inteligente, de atracción y coerción hacia los inmigrantes Galeses, otorgándoles al principio casi una completa autonomía, que de hecho los involucrados ejercieron a través de sus propios consejos políticos y de justicia. La independencia cultural era también algo que apreciaban mucho los nuevos pobladores, manifestación que se reflejaba en la conservación de sus costumbres, idioma, culto y escuelas.

Sin embargo, una vez asentados en el territorio en cuestión, y en el contexto de los primeros años por cierto muy duros de su arraigo, el Estado argentino comenzó a manifestar su presencia en el territorio, primero bajo la forma de subsidios en semillas, animales y herramientas que otorgaba a los colonos, pero más tarde también mediante la instalación de un comisario, de una Aduana y de las escuelas oficiales. A partir de este momento, entonces, comenzó una serie de fricciones y mal entendidos entre el gobierno nacional y los galeses, que pretendían conservar su autonomía cultural, jurídica y política, batalla en la que finalmente fueron derrotados imponiéndose las instituciones del Estado.

En todo este proceso, el gobierno argentino obró con mucha cautela y prudencia, atrayendo primero a los inmigrantes para luego, muy lentamente, ir imponiéndoles un orden y una cultura que en alguna medida les era ajenos. Además de esto, no dejaba de ser preocupante que numerosos galeses pidieran frecuentemente ayuda a los ingleses residentes en Tierra del Fuego, situación que se volvía apremiante a la hora de distinguir a qué país volcarían su adhesión y soberanía.¹⁴

En este caso de la inmigración galesa en el valle del Río Chubut sí se puede observar una lenta y paciente tarea de expropiación de funciones por parte del Estado, imponiendo al fin sus instituciones y normas, y afectando aspectos esenciales de la cultura galesa como eran el idioma y la dimensión escolar.

En los otros casos analizados del proceso de formación del Estado argentino en la región Patagónica, no pareciera darse esta misma articulación y complejidad, lo que nos lleva a afirmar que prácticamente el Estado nacional no tuvo rivales al asegurar el orden estatal en estos territorios, ya no sea a través de las múltiples acciones que se emprendía desde el ámbito policial o ideológico.

Precisamente una vez aseguradas las bases del orden, que contemplaba la presencia de una ley marco, primera constitución quizá de los Territorios, y de las autoridades encarnadas en la figura de los Gobernadores, Jueces y personal policial, era necesario echar las bases de un consenso más amplio entre la población, que asegurara más firmemente la aceptación de un marco de dominación estatal y nacional.

¹⁴ Para conocer más aspectos de este tema se puede consultar la obra de Bernabé Martínez Ruiz, *La colonización Galesa en el valle del Chubut*, Editorial Galerna, Bs. As., 1977.

A esta tarea, como veremos, también se abocó el Estado de fines de siglo XIX y principios del XX, utilizando varias vías o caminos que intentaban crear una identidad común. Como con la simple coerción no bastaba era necesario por lo tanto crear los medios que garantizaran la pertenencia a un proyecto común.

CAPITULO 4: LAS VIAS DE CREACIÓN DE LA IDENTIDAD NACIONAL

La vía represiva que utilizó en un primer momento el Estado nacional para disciplinar y en alguna medida encauzar a la población fue cayendo de esta manera dentro del marco de una política estrecha, que llegado el momento fue necesario superar. Recordemos brevemente entonces que la población que ocupaba los ahora recién creados Territorios Nacionales australes era en buena medida de origen extranjero, constituyendo la población nativa tan sólo un pequeño cuerpo de funcionarios, militares y oficiales, y también algunos inmigrantes de provincias vecinas que habían decidido radicarse en ellos. La población de origen indígena, mientras tanto, veía diluirse sus relaciones sociales y su vida en un marco de opresiva marginación.

Otra buena parte de la población, en cambio, era de origen chileno, sociedad que desde hacía mucho tiempo venía cruzando espontáneamente los Andes para asentarse tanto de un lado como del otro. Corrientes de inmigrantes más puntuales provenientes de ultramar estaban constituidas por los Galeses en la región del Río Chubut, por algunos inmigrantes italianos en el alto valle del Río Negro, y por otros pobladores europeos que cruzaron desde Chile. La población nativa de base indígena, como hemos señalado, presentaba una presencia para nada despreciable, desarrollando su vida en las misérrimas colonias que el Estado había intentado crear para su redención, dentro del marco de la civilización blanca y europea. En definitiva, y en el caso de los pobladores nativos, aunque también involucraba a la población de origen chileno e inmigrante, se trataba de convertir a estos pobladores en agricultores sedentarios, para terminar con sus métodos de trashumancia y de subsistencia, incorporándolos a lo que se pensaba era el vértice de la civilización.

LA PRESENCIA MILITAR

Aunque parezca contradictorio un medio que utilizó el Estado nacional para ir forjando la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes fue el despliegue de la fuerza policial y militar. Esto, si bien tocaba a aspectos más represivos que estaban lógicamente incluidos, se pensaba que coadyuvaría con el proceso de formación de la identidad

nacional, al asegurar la soberanía en el territorio y al hacer visibles la presencia del Estado y de sus funcionarios junto con sus símbolos. Sin embargo, un problema que prontamente salió a la luz fue el origen mismo del personal que debía cumplir con estas tareas, la mayoría de estratos sociales bajos que incluso rayaban con la delincuencia. De algún modo, entonces, se dio el caso de que los que debían velar por el orden a menudo se hallaban inscriptos en redes familiares y sociales relacionadas con el robo y el contrabando, situación que tiene que ver con la formación de los cuadros burocráticos a nivel regional y que muy lentamente fueron formándose y perfeccionándose.¹⁵ No faltó incluso quien se alarmara desde el Estado nacional al observar que las personas reclutadas para los cuadros de la policía y de la gendarmería eran de origen chileno, lo cual se constituía para el funcionario en cuestión en un peligro, ya que se trataba de armar a un ejército de ocupación extranjero.

Ya sea entonces a través de la presencia policial, o a través de la creación de villas militares, como así también de la acción de la Prefectura en la costa o de la policía de boquetes en las áreas fronterizas, se pensaba que su presencia y despliegue podían asegurar cierta amalgama con un Estado y una Nación en formación, aunque sus medios, además de ser escasos desde el punto de vista material, resultaban demasiado chocantes en el plano de su aplicación efectiva.

En este período, recordemos, que abarca los años que van de 1884 a por lo menos la década de 1910, las elites políticas discutían fervientemente sobre los mejores modos de forjar una identidad común entre la población, utilizándose varias vías o herramientas para lograr esto.)

En las provincias históricas, por ejemplo, incorporadas en un marco de poder institucional y de referencias culturales desde hacía bastante tiempo, las vías utilizadas para fortalecer la pertenencia nacional fueron fundamentalmente la participación en el ejército y en la política. A través de estos medios se buscaba obtener cierto consenso y participación por parte de la población, aunque como muchos autores han señalado estas prácticas se hallaban inscriptas en el marco de la "política criolla", con su secuela de fraudes y restricciones. La otra vía utilizada en las provincias para crear la identidad nacional fue lógicamente la creación y difusión de la escuela moderna, que a lo largo de esta tesis

¹⁵ María E. Argeri y Sandra Chía, "Resistiendo a la ley: ámbitos peligrosos de sociabilidad y conducta social. Gobernación de Río Negro, 1880 - 1930", En: Anuario IEHS, Tandil, Vol. 8, 1993.

estudiaremos su arraigo y funcionamiento en el espacio de los Territorios Nacionales australes.

Las autoridades nacionales quizá sentían de manera más acuciante la tarea de argentinizar y nacionalizar la región Patagónica, por las características de la población que hemos apuntado y por su dinámica centrífuga que se conectaba con regiones más dinámicas allende los Andes. Para lograr esto, como venimos diciendo, intentaron utilizar en un principio la vía militar y policial, bajo diferentes modalidades, que culminaría hacia la década de 1930 con la creación de la Gendarmería y su presencia en forma de verdaderos "oasis de soberanía" dentro del territorio, en un clima de un nacionalismo económico y cultural muy acentuado. Para fines del siglo XIX y principios del XX, sin embargo, este camino venía ensayándose muy lentamente, e incluso la sanción de la Ley 4031, de Servicio Militar Obligatorio (1901), afectaría de manera relativa a nuestra región de estudio.

Recordemos entonces que esta Ley fue votada durante la segunda presidencia de Julio A. Roca, en un contexto de rivalidad muy fuerte con Chile, que hacía temer una guerra. Se trataba de esta manera de movilizar masivamente a la población, especialmente a la más joven, en aras de un posible acontecimiento y con fines más definidos que tenían que ver con nacionalizar sus creencias. De hecho, como varios autores han reconocido, en el cuartel se terminaría la tarea socializadora iniciada por la escuela, en términos de fortalecer la identidad nacional y la noción de patria. Este desarrollo, sin embargo, se dio en profundidad a partir de la década de 1930 y 1940, por lo menos en los Territorios Nacionales, de la mano de algunos reformistas que ensalzaban conjuntamente a la escuela y al ejército como privilegiados constructores de la identidad nacional.

En los Territorios Nacionales la aplicación de la Ley 4031 de Servicio Militar Obligatorio, como corolario de la presencia militar y policial en estos espacios, encontraría sin embargo un escollo importante. Si su aplicación podía hacerse medianamente efectiva en las provincias, en donde ya existía una práctica de participación política y militar de la población, en los Territorios Nacionales no existía nada parecido a ello, y es más los habitantes territorianos se hallaban expresamente excluidos de la política nacional, quedándoles reservados tan sólo la práctica de la ciudadanía a nivel local. Estos dos tipos de ciudadanía política, territorial y provinciana si así la queremos llamar, hacía por lo

menos contradictorio la aplicación del Servicio Militar en los Territorios Nacionales, y es más; seguramente su aplicación y el proceso de enrolamiento, que incluía un ejército de línea, una guardia nacional y una guardia territorial, según clases y edades, no podía dejar de verse como una imposición contradictoria. Si sumamos este hecho al dispar y en general deficitario funcionamiento del accionar policial en la zona, desatendida por parte del gobierno nacional en cuanto a sus necesidades de comunicación e infraestructura, podemos llegar a la conclusión de que pese a su intento la vía militar no era la más adecuada para forjar la identidad nacional en estos espacios, y antes bien debería existir otro medio, o a sus efectos crearse ex profeso, para lograr este anhelado objetivo. La vía militar y policial para forjar la identidad nacional, por lo menos hasta la década de 1930, se confundía demasiado con la acción represiva del Estado, por lo que su apelación y uso no obtuvo demasiado logros por lo menos en un principio.

LA UTOPIA AGRARIA

A otro expediente al que recurrieron las autoridades nacionales para fomentar el arraigo de la población y su aceptación de una identidad nacional fue la llamada utopía agraria. Esta en realidad estaba especialmente diseñada para las áreas centrales del país, especialmente la región pampeana, sacudida por entonces por una ola inmigratoria que era necesario direccionar tanto desde el punto de vista cultural aunque si era posible también espacial.

Los fundamentos de la utopía agraria se sostenían en algunas creencias que por entonces alcanzaban el estatuto de dogma, como ser que la civilización se conquistaba fundamentalmente a través del desarrollo de la agricultura, y a cuyo seno era necesario atraer a los brazos laboriosos. Un corolario de esta afirmación era que las personas una vez asentadas en el territorio, y dueñas de las tierras que trabajaban, de por sí mismas terminarían por adherir a la Nación que así las cobijaba, o por lo menos sus hijos, que gracias al medio y a la acción enaltecedora de la educación y la escuela conseguirían este objetivo.

Lo que se diseñaba de esta manera tan idealista desde el principal escenario del proceso de modernización en la Argentina, como era la región pampeana, intentó trasladarse también a

otras regiones, especialmente a los Territorios Nacionales y con más dificultades a las viejas provincias, apesadas en sus viejas estructuras agrarias y sociales.

Para esto el gobierno diseñó un arsenal de leyes y decretos, algunos en franca contradicción. Bastaría señalar que estas leyes, las mejores inspiradas al menos, en su mayoría no fueron cumplidas, desvaneciéndose rápidamente la realidad del acceso a la tierra y sus efectos, debido al proceso de valorización de las tierras, su abierta especulación y el acaparamiento en manos privadas. La tendencia que se dio en general, en algunas áreas de la región pampeana y especialmente en la Patagonia, fue hacia la formación de grandes latifundios, poblándose la meseta central Patagónica de unas pocas estancias y de inmensos rebaños de ovinos.

Recordemos entonces que una buena porción de estas tierras había caído en manos de los especuladores privados a través de la Ley 947, de 1878, también llamada “Ley del Empréstito”, por la cual se financiaron las campañas militares favoreciendo, con un apetecido premio, la concentración de la propiedad.

La Ley 1628, de “Premios Militares”, sancionada en 1885, favoreció en cambio en un principio a los expedicionarios del “desierto”, según su graduación militar, en bonos canjeables por superficie de tierras aunque la mayoría de estos bonos fueron cedidos posteriormente a precios muy bajos a los grandes especuladores o compañías de tierras.

Estas dos leyes, y el incumplimiento de otras mejor inspiradas, como la “Ley Avellaneda”, que admitía la colonización privada, fueron desalentando el surgimiento de agricultores o de pequeños propietarios, que sintieran a través de la posesión de la tierra la pertenencia a un proyecto común. Vale decir entonces que la idea de la utopía agraria no sólo se borró rápidamente de la cabeza de los sujetos de la región pampeana, sino que el proceso de concentración y acaparamiento de tierras se vivió aún con mayor celeridad en el caso de la Patagonia.

Alguna excepción a esta norma podría contemplarse en el ya analizado caso de la colonización Galesa en el valle inferior del Río Chubut, que merced a un esfuerzo tesonero y gracias a la ayuda del Estado nacional lograron superar el nivel de subsistencia y exportar sus excedentes de trigo a las áreas centrales del país.

Otros proyectos de colonias, que se dibujaron prestamente en los gabinetes de la Capital Federal, fracasaron estrepitosamente, como la colonia indígena de Cushamen en Chubut, cuya pobreza era proverbial a pesar del sueño de progreso y civilización que encerraba.

Pero sin lugar a dudas fue en la región del Ato Valle del Río Negro y su zona adyacente en donde mejor se puede distinguir un perfil más parecido a esa utopía agraria que movía a tantos interesados, consolidándose con el tiempo en esta región un proceso que la distinguiría en el tiempo, y que incluyó una aceptable infraestructura y medios de comunicación, obras de riego, acceso a la pequeña y mediana propiedad y una corriente de inmigrantes de las provincias vecinas y de Italia que alentaron un proceso general de crecimiento. Este proceso, acelerado a partir de la década de 1930, favoreció el tránsito de las pasturas de alfalfa a la fruticultura, con toda una serie de actividades conexas e integradas que le fueron dando un perfil distintivo a la región.

Salvo estas dos excepciones, la de los Galeses y la del valle inferior del Río Negro, podemos decir que el sueño de ser propietario no prosperó en la Patagonia, por un lado por las condiciones de acceso a la tierra que hemos visto, pero también por sus características fisiográficas que impiden la autonomía de las pequeñas explotaciones. A esto debemos sumar las dificultades que existían en los Territorios Nacionales para mensurar y adquirir una propiedad a través de la escritura, realidad que era una queja constante de los interesados y que demoraba las adquisiciones como los ulteriores procesos de mejoras e inversión.

Quizá entonces la más fiel imagen que nos queda de este frustrado intento agrarista para la región sea la formación en la meseta central de las grandes estancias y latifundios, en manos de compañías de tierras extranjeras y rodeadas de ovinos y de trabajadores rurales, permanentes y temporarios, que vivían a su entorno. La utopía agraria, como la modalidad de la presencia militar y policial, dejó de ser de este modo un vínculo viable para conectar al habitante con la pretendida Nación.

EL ROL DE LA PRENSA LOCAL

Un medio que no se puede soslayar a la hora de pensar en la creación y difusión de una comunidad de pertenencia es el rol que cumplió la prensa en el escenario local. La prensa territorialiana, en realidad, fue un gran aliado del Estado Nacional, esfuerzo detrás del cual se encontraban las incipientes elites locales, generalmente de origen plebeyo y comercial.

Nada parecido a las grandes familias patricias y oligárquicas existía en realidad en los Territorios Nacionales, y desde la prensa que casi siempre estos sectores dirigían se van a propalar a lo largo de los años las normas de convivencia y los cánones de comportamiento que se creían como deseables, sobre una población esquiva y móvil, preferentemente de origen rural.

Si la escuela en el largo plazo, y a partir de 1930 la mayor presencia del Estado y militar, coadyuvaron en el esfuerzo de nacionalización del territorio austral, resulta imprescindible resaltar que en este cometido la prensa tuvo también un rol fundamental, al alentar el respeto a las normas, al estimular los hábitos de convivencia y suavizar las costumbres. De hecho desde estas a menudo humildes hojas se va a intentar revertir la imagen de con fin y de desierto que todavía tenía la Patagonia hacia principios del siglo XX, incorporando fragmentos de poesías y de autores destacados, y estableciendo “pautas de sociabilidad que sustituyeran al desierto o a la primera y aislada existencia del cuartel, el prostíbulo y la pulpería”.¹⁶ La prensa territorialiana, de este modo, se presentó como una avanzada de la civilización, alentando el desarrollo edilicio de los pueblos, la higiene de los paseos públicos y escuelas, y aún más incorporando toda la liturgia patriótica que era usual en nuestro país durante los días patrios.

Si bien entonces la circulación de estas hojas y periódicos se circunscribía fundamentalmente al ámbito urbano de las pequeñas localidades o capitales de Territorios, y a pesar de que mucha de la población a quien estaban dirigidas era analfabeta y residía en

¹⁶ Leticia Prislei, “Imaginar la Nación, modelar el desierto: los 20 en tierras del Neuquen”, En: Leticia Prislei, *Pasiones sureñas. Prensa, cultura y política en la frontera Nordpatagónica (1884 – 1946)*.

el área rural, no se debería subestimar sin embargo la circulación y la recepción de estos trabajos entre la población, y sobre todo sus efectos que era lo que se pretendía inculcar. La prensa territorialiana, de este manera, además de permitir el accionar progresivo de una elite local y regional, que usará también este medio para sus reivindicaciones económicas y políticas, cumplió un rol fundamental a la hora de crear un imaginario común entre los habitantes territorianos, alentando a la civilidad y a la idea de pertenecer a un proyecto o Nación común.

Como hemos visto hasta ahora, tanto la presencia militar, como la utopía agraria y el uso de la prensa local fueron los medios utilizados en un primer momento por las autoridades para forjar un ideario nacional en la región austral del país. En cuanto a la modalidad de la presencia militar y policial sus efectos no fueron en realidad significativos, ya que su propia acción se confundía fácilmente con la acción represiva que estaba encarando simultáneamente el Estado, y a lo sumo esta modalidad se ajustó mejor a este fin recién partir de la década de 1930, cuando la sociedad local ya estaba más estabilizada y en un contexto de avance general del Estado y del nacionalismo económico y cultural.

La utopía agraria, pensada en realidad para recibir en el seno de la naciente Nación a la ola de inmigrantes y extranjeros arribados a partir de fines del siglo XIX, tampoco pareció funcionar plenamente, tanto en las áreas centrales del país como mucho más en la Patagonia, cuya norma fue la formación de los grandes latifundios y la escasez de centros poblados. Apenas parte de este sueño pareció cumplirse en la región del alto valle del Río Negro y en las regiones de colonización Galesa, dando paso a un proceso de formación económica y social más complejo del que hoy todavía se pueden observar huellas.

En el caso de la prensa es justo reconocer el papel fundamental que tuvo a la hora de forjar una ideario y normas de comportamiento comunes, ya sea en las cuestiones que tocaban a los hábitos de vida, como vamos a ver más adelante en el momento de convocar a ciertas actividades durante las fechas patrias.

Sobre estas vías utilizadas por el Estado Nacional para forjar una identidad común, y en consonancia con el accionar de las autoridades y de las elites en el plano local deberíamos agregar, se va a superponer sin embargo el gran artefacto nacionalizador de fines del siglo XIX y principios del XX como fue la escuela moderna. Su instrumentación venía precedido de un extenso debate en el que habían participado destacadas personalidades, tanto a nivel

nacional como internacional. La escuela, en este período, y sobre todo en el ámbito que nos ocupa, se convertiría en la representación ideal por excelencia a la hora de forjar una identidad nacional, referencia que se llevó como estandarte en los momentos de triunfo y aún como esperanza difusa en los tiempos de pesimismo. De a poco, entonces, y hasta bien avanzado el siglo XX la escuela se convertiría en la institución socializadora por excelencia de todo el espacio Patagónico.

CAPITULO 5: LA ESCUELA Y EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE LA NACIONALIDAD HACIA FINES DEL SIGLO XIX

Como hemos dicho hasta el momento las autoridades debían privilegiar alguna acción o herramienta para crear y fortalecer la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes. Las noticias de la escasa integración y hasta el espíritu refractario que mostraban los habitantes de esta región, junto con la presencia del mantenimiento de su propia lengua, instituciones y costumbres en algunos casos, había alertado ya a los Gobernadores de Territorios, que anualmente presentaban sus informes al poder ejecutivo, incluyendo estos temas pero también otros relacionados con el avance de la infraestructura y las comunicaciones, y las actividades económicas en la esfera de sus gobernaciones.

La escuela comenzó a ser vista de este modo como la gran esperanza y como la gran herramienta a la hora de socializar a la población de la Patagonia, aunque su instrumentación resultaba deseable también para otras regiones del país, por ejemplo en la región pampeana, conmovida por entonces por una ola inmigratoria sin precedentes. Precisamente Lilia Ana Bertoni señala esta preocupación de la elite dirigente argentina hacia fines del siglo XIX, en un contexto de fuerte competencia entre las Naciones y de inmigración masiva, que tomaba borrosas las identidades y los marcos de pertenencia, especialmente en la Argentina. Para esta autora, la respuesta de la clase dirigente ante este desafío fue la creación de la escuela pública, a la vez que surgía una novedosa preocupación por las fiestas patrias, debatiéndose más tarde el problema de la naturalización de los extranjeros.¹⁷

El debate sobre la creación de la escuela moderna estaba relacionado de este modo con los dos grandes conglomerados materiales y simbólicos que surgieron hacia fines del siglo XIX, como son el Estado y la Nación, que desde Europa ofrecía sus modelos más apreciables y visibles. Oportunamente, en cada de uno de los países del viejo continente se habían ido creando sistemas educativos modernos para educar y homogeneizar a la población, adecuación que venía en realidad desde hacía tiempo y que tenía que ver con la nueva era de la democracia de masas.

¹⁷ Lilia Ana Bertoni, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*, F.C.E., Bs. As., 2001.

Las elites argentinas de fines del siglo XIX no podían por lo tanto sustraerse de este contexto internacional, caracterizado por las grandes migraciones interoceánicas y por la fiebre competitiva y poco más tarde imperialista que obligaba a cada país a extremar sus medios de control sobre la población.

Como reflejo de estas preocupaciones y esfuerzos por direccionar la conciencia y la conducta de la sociedad civil fue que entre los años que van de 1880 a 1900 se va a vertebrar el sistema educativo argentino, junto con toda una serie de leyes educacionales que en gran medida pueden percibirse funcionando en el presente. Con anterioridad, se habían hecho notar dos grandes personajes argentinos que habían iniciado y casi concluido el debate sobre la educación, como fueron Sarmiento y Alberdi.

Alberdi, fiel a sus ideas rectoras, defendió siempre una tradición utilitaria y pragmática de la educación, "reclamando una educación formadora de técnicos y científicos en lugar de abogados, médicos y teólogos".¹⁸ Esta idea la vinculaba Alberdi en verdad al desarrollo de la industria y el comercio, y su base de apoyo residía siempre en el inmigrante Europeo.

Sarmiento, en cambio, cuya labor pedagógica tenía amplios antecedentes y ya se había visto reflejada en dos de sus obras más reconocidas, la *Educación popular* de 1849 e *Ideas Pedagógicas*, producto de su experiencia de emigrado en Chile, pensaba en la educación más bien con una finalidad cultural y política, relacionando orgánicamente la educación popular con la estabilidad política, clave para dejar atrás los indeseables sobresaltos de los que hacía poco tiempo había salido el país.

Igualmente, y como trasfondo de este debate, el tipo de educación que finalmente se instauró presentaría un papel fundamentalmente moralizador, destinado a mantener en los grupos de elite las funciones directoras de la sociedad y en cambio a dotar al pueblo de una educación común o popular. El mismo sistema educativo poco a poco fue adquiriendo esa fisonomía segmentada, reservándose los Colegios Nacionales y las Universidades para los futuros cuadros y universalizándose en cambio la enseñanza primaria en la que creía fervientemente Sarmiento.

Como reflejo de esta larga preocupación y debate fue que finalmente se sancionó en el año 1884 la Ley 1420, completo corpus del sistema educativo argentino cuyo diseño y alcances

¹⁸ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina, (1880 – 1900)*, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1982, p. 26.

fueron de los más completos y ambiciosos por lo menos en América Latina. Este esfuerzo orgánico del Estado argentino se relacionó para algunos autores con la presencia de un verdadero Estado educador, que organizó a sus efectos un sistema de educación orgánico para lograr la homogeneización social y cultural de la población. Esta homogeneización cultural de la sociedad incluía en realidad tanto a la población escolar como a los mismos docentes, asumiendo el Estado la formación y el sostenimiento de las Escuelas Normales, para la creación de “maestros homogéneos e intercambiables, para cumplir funciones en la escuela pública en un proceso que se caracterizó por una gran expansión de la matrícula”.¹⁹

Otra herramienta que se creó en este momento para lograr la homogeneización del magisterio y para difundir las ideas, artículos e innovaciones educativas, fue la revista *El Monitor de la Educación Común*, órgano que dependía del Consejo Nacional de Educación y que llegaba a los más apartados lugares convertido en una verdadera fuente de culto.

La Ley 1420 fue promulgada el 8 de Julio de 1884 por el Presidente Julio A. Roca, cuando el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública estaba a cargo de Eduardo Wilde. Esta ley declaró la validez de la educación popular y común, limitando su ámbito de aplicación a la Capital Federal y a los Territorios Nacionales, aunque se le atribuía también un alcance nacional y se esperaba de los gobiernos provinciales cierta uniformidad desde el punto de vista teórico y práctico.

Como hemos dicho anteriormente la educación popular que finalmente se instauró estaba destinada a la población nativa e inmigrante, con lo que se buscaba “garantizar el proceso de integración nacional”.²⁰ Vale decir entonces que su objetivo principal era integrar al Estado a poblaciones que provenían de distintos países y de culturas heterogéneas, presentando una propuesta universalizadora y homogeneizadora que, en algunas oportunidades, como veremos, reflejaría sus límites.

La Ley 1420, como puede advertirse al analizarla pormenorizadamente, fue muy bien pensada y articulada, presentando una serie de artículos y capítulos que daban inicio al sistema educativo moderno argentino.

¹⁹ María del Carmen Fernández y Mirta Moscatelli, “Ciudadanía y educación en el proceso de formación del Estado Nacional”, En: *La educación en la Argentina, Estudios de Historia*, Adrián Ascolani (comp.), Ediciones del Arca, Rosario, 1999, p. 68.

²⁰ Roberto H. Albergucci, *Educación y Estado. La organización del sistema educativo*, Edit. Docencia, Bs. As., 1996, p. 132.

En el artículo primero, por ejemplo, se afirmaba que la educación común era para el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños entre 6 y 14 años, demostrando una integralidad en sus objetivos por demás ambiciosa. Además de ser integral, se establecía la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza pública (artículos tres y cinco), a la vez que se reforzaba su gradualidad en base al nivel de madurez de los sujetos involucrados.

Paralelamente, aunque en realidad había sido creado en Enero de 1881, se establecía las funciones y el rol del Consejo Nacional de Educación, destinado a convertirse en el centro político del gobierno y administración de la Educación Común. Poco tiempo después, como apuntamos con anterioridad, se creó la revista El Monitor, que era el órgano de difusión de las políticas del Consejo y que sirvió además como instrumento de homogeneización ideológica del magisterio.

Un capítulo especial mereció el tema de la enseñanza laica y/o religiosa, momentos en que la sanción de la Ley alcanzó su mayor nivel de sentido y claridad. Este tema despertó las más agudas discusiones, estableciéndose en el salomónico artículo ocho que la enseñanza religiosa sólo podría ser dada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos, a los niños de su respectiva comunión y antes o después de las horas de clase. En este principio de la laicidad de la educación que se establecía, bien que de manera diplomática y negociada, se veía la resistencia de los agentes de la Iglesia a perder el monopolio sobre la educación, mientras que el creciente Estado secular y laico se afanaba en expropiar sus antiguas funciones, como lo hizo en otros aspectos, por ejemplo con la ley de Registro Civil.

En síntesis, al analizarse en conjunto la Ley 1420 no puede dejar de pensarse que resultó bastante adecuada para el momento que vivía la Argentina hacia fines del siglo XIX, extendiéndose además en artículos que trataban sobre la inspección técnica de la enseñanza, la idoneidad y conducta del magisterio, la estabilidad, los sueldos y las jubilaciones, y la función de los Consejos Escolares locales entre otros temas.

Con esta nueva ley, fresca todavía en el papel, es que se va a pasar a instrumentar las escuelas en concreto, en clave con las funciones sociales y culturales que se le habían asignado. En este punto la formación y centralización del sistema educativo argentino llegaba a su punto más alto, notándose desde un principio su fuerte centralismo y su afán homogeneizador. Como veremos, al intentar instrumentar estos principios en las escuelas

de los Territorios muchos elementos comenzarían a hacer ruido, y francamente a funcionar mal.

CAPITULO 6: 1884 - 1930. LA ESCUELA TERRITORIANA Y SU FUNCIONAMIENTO. ESPERANZA Y DESALIENTO.

Como hemos visto hasta el momento la Ley 1420 de Educación Común fue pensada básicamente desde el ámbito urbano de la ciudad de Buenos Aires, advirtiéndose inmediatamente su fuerte centralismo y su afán homogeneizador. La Ley fue diseñada junto con el accionar del Consejo Nacional de Educación para ser ejecutada en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales, aunque se esperaba que las provincias no abusaran de su autonomía acordando rasgos y finalidades similares.

La escuela fue entonces la principal vía elegida por las autoridades nacionales para insuflar el sentimiento de la nacionalidad en los Territorios Nacionales australes, aunque su estructuración tocaba a todas las regiones del país, sin exclusión, dado el diagnóstico que había hecho la elite dirigente y la necesidad de moldear los fundamentos de la nueva Nación. También, en el caso de la Patagonia, la escuela fue el principal vehículo elegido para lograr este fin, dada las características de la población y su carencia de participación política y ciudadana plena, además del fracaso o relativo éxito que tuvieron otros medios como la presencia militar, el reparto de tierras y el persuasivo tono empleado por la prensa local.

Para lograr la creación de una identidad común, que en el caso de la Patagonia se veía por momentos como una carencia angustiante, se pensó entonces que la creación y posterior sostenimiento de la escuela era el medio más adecuado, con lo que ella implicaba en términos de socialización en nuevas prácticas, costumbres y saberes. En efecto, la vía militar que implementó en un principio el Estado Nacional, fue confundida muy a menudo con la misma acción represiva que ejercía sobre la población tanto el Estado Nacional como la embrionaria administración territorialiana, por lo que su aplicación se demostró muy limitada para los fines que se buscaban, por lo menos hasta la década de 1930 y 1940, en donde el Estado asumirá en los Territorios una presencia más legitimante.

Ya habíamos visto también que los principios de la utopía agraria no bastaron tampoco para fomentar la aceptación a una identidad nacional por lo menos en la Patagonia, y la fe en que la pequeña propiedad se convertiría en el mejor vehículo de la nacionalidad se fue evaporando a medida que se consolidaban las grandes propiedades y latifundios.

La prensa, en cambio, cumplió un importante papel al fomentar un código de conducta y de valores que estuvieran en línea con el espíritu de sociabilidad que se pretendía instaurar, convirtiéndose a la postre en un privilegiado medio constructor de la nacionalidad, propiciando la celebración de las fiestas patrias entre otros llamados a la sociedad.

Sin embargo, y como premisa principal de nuestro trabajo, sostendremos que será la escuela al fin el medio que privilegió la elite dirigente para construir la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes, circunstancia que no estuvo exenta de hechos aciagos.

La escuela, de este modo, se convertirá en la Patagonia en la ~~(representación)~~ ideal por excelencia a la ~~(hora de crear una identidad común)~~ en esta región, sobre una población de base heterogénea y considerada por entonces exótica.

Podemos decir entonces que si el proceso de formación del Estado nacional pareciera presentar algunas peculiaridades en el caso de los Territorios Nacionales, como ser la ausencia de una secuencia de instituciones y de poder que se remonte a los tiempos coloniales y a la Independencia, y la característica de una vía militar y represiva que irrumpe intempestivamente hacia fines del siglo XIX, rediseñando es cierto algunas sociedades previas, el proceso de formación de la identidad nacional en la Patagonia pareciera también presentar un canon específico, como ser la no mediación de autoridades y elites de antiguo arraigo en el plano regional, y la ausencia de un marco común normativo que tenga que ver con hábitos, costumbres, creencias y hasta un folklore de base material o simbólico. Esta ausencia de elementos comunes y aglutinantes, que por momentos se volvía desesperante para las autoridades nacionales, daba a la Patagonia la imagen de una región periférica y remota, completamente nueva y extraña a las regiones centrales del país. En esta situación en realidad se mantuvo tanto la Patagonia como el resto de los Territorios Nacionales durante mucho tiempo, llamándoseles a menudo "reservas del país", y se explica el por qué de la desconfianza y del fuerte centralismo que ejercía sobre estas sociedades y espacios el gobierno central, como temeroso de su autonomía e incorporación repentina dentro del marco del sistema republicano y federal.

La escuela, con todo lo que ella encerraba de idealismo y de realidad fue el camino elegido entonces para construir la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes.

Analicemos entonces cómo se dio el proceso de su arraigo y expansión, que, adelantemos, estuvo poblado de vicisitudes y problemas.

1884 – 1930. SURGIMIENTO DE LA ESCUELA TERRITORIANA

En este punto podríamos señalar que tanto la Ley 1420 como la 1532 de creación de los Territorios Nacionales se sancionaron en el mismo año de 1884, por lo que ambas entidades nacieron casi al mismo momento. A partir de ahora lo que vamos a ver es a diferentes actores y funcionarios intentando arraigar las escuelas en los diferentes Territorios, en base al diagnóstico que se había hecho, ya convertido en verdadero culto de fe.

En primer lugar entonces lo que vamos a observar es el accionar del Consejo Nacional de Educación (C.N.E.), creado hacia 1881, y encargado de las cuestiones relativas a la educación en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales. Esta institución, con el transcurrir de los años, irá complejizando y burocratizando sus prácticas de una manera inédita, conformando quizá el caso más emblemático para comprender este proceso en la República Argentina.

A través de las fuentes y documentos que su accionar nos ha legado se puede reconstruir los pasos dados por este organismo para estructurar la Educación a nivel nacional, acusando un ámbito de competencia muy amplio y un nivel de centralización en la toma de decisiones que se convirtió en un tópico. Tanto en sus libros de actas como en los expedientes corrientes que habitualmente manejaba se ve el minucioso accionar de esta institución y sus hombres, ocupándose de la compra y escrituración de terrenos para escuelas, del monto y la forma de los alquileres, de la compra de libros de texto y aún cuestiones más puntuales ligadas a la revalidación de los títulos de los maestros y su comportamiento. Toda esta minuciosidad en los actos administrativos guiaban al accionar del Consejo, complejizándose de una manera notable, como veremos, según avancen los años.

Al Consejo Nacional de Educación arribaban archivos y expedientes de todas partes del país, incluyendo a las provincias históricas en donde también mantenía una influencia importante. La maraña de pedidos y solicitudes que atendía el Consejo era realmente

importante, incluso poco pertinentes si se tiene en cuenta el grado de centralización que ejercía.

Así por ejemplo, en el expediente 1912 del año 1891 el Preceptor Juan Ruiz Galau solicitaba autorización desde Tierra del Fuego para comprar una estufa, “ en virtud del clima tan crudo como es el del Territorio de las Tierras del Fuego”.²¹ Al fin llegó una autorización del Consejo recomendando su compra, especialmente en Punta Arenas debido a sus ventajas y cercanía.

En cambio, en 1884, Juan Finochetto le comunicaba al Consejo lo bien que habían salido los exámenes escolares en Rawson, aunque se lamentaba de la debilidad de las escuelas nacionales ya que había lugares en donde no se enseñaba el “idioma del país” y sí la “lengua muerta galense”.²²

Toda una multitud de informes llegaba de este modo al seno del Consejo, expidiéndose en cada caso solicitado, pasando a menudo los expedientes por varios Ministerios, como los pedidos que llegaban desde los Gobernadores al Ministerio del Interior, notas que eran enviadas a menudo al Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, para recaer finalmente dentro de la esfera del Consejo. A su vez, al interior de este mismo organismo, merced avance el tiempo, se van a ir creando diferentes oficinas y dependencias, como la Contaduría, el Cuerpo de Médicos y Arquitectos y un sin fin más que hacían circular a los expedientes en busca de los sellos y vistos buenos respectivos.

Otras funciones de las que comúnmente se hacía cargo el Consejo era de los pedidos de las escuelas privadas para abrir sus puertas, a la vez que inspeccionaba los títulos de propiedad de las escuelas públicas en los Territorios Nacionales y direccionaba la acción de los Consejos Escolares locales, en el dificultoso cometido de hacer arraigar la escuela y la educación. Las denuncias y sumarios por rencillas entre el personal docente, o por la indigna conducta de alguno de ellos, eran muy comunes también, debiendo concretar con cada decisión un acto de reparación y justicia, a la vez que no escapaba a las posibles consideraciones políticas que debía mantener en cada tema. No obstante esto como característica central del modo de accionar del Consejo salta a la vista el nivel de centralismo y de organización burocrática que fue adquiriendo desde su surgimiento,

²¹ Fondo: Consejo Nacional de Educación, Caja 16, Año 1891, Exp. 1912, A.G.N..

²² Fondo: Consejo Nacional de Educación, Caja 2, Año 1884, Exp. 204, A.G.N..

B

ocupándose como mejor podía de la función que se le había asignado, nada menos que implantar la educación en tan remotos parajes. Esta tarea, por supuesto, en principal medida involucraba a las áreas directamente afectadas, en donde los Consejos Escolares locales, los Gobernadores, vecinos y maestros peticionaban o a menudo actuaban directamente en procura de este objetivo. La dificultad para mensurar y escriturar los terrenos con destino a las futuras escuelas, el mal estado general de los inmuebles, el excesivo precio que tenían los alquileres de las casas privadas, y por último, cuestiones más ligadas al funcionamiento rutinario de las instituciones y su personal se constituían a menudo en un verdadero problema, que desalentaba a los actores y que debían apelar constantemente a esta instancia de resolución.

Así por ejemplo, en un informe presentado por el Gobernador de Tierra del Fuego en el año 1917, que refleja la extensión temporal de los problemas que estamos tratando, se quejaba éste del “estado crítico en que se desenvuelve la escuela en esta capital”, ocurriendo que no había maestros para los niños de cuarto y quinto grado, debiendo muchos de estos continuar con sus estudios en Punta Arenas, lo que se deseaba evitar por diferentes motivos, “el más principal lo constituye razones de nacionalidad”. Estos niños, en realidad, emigraban a Chile para completar sus estudios luego de finalizados los primeros grados, algo que en realidad estaba determinado por el carácter segmentado que presentaba la Educación Común, que estipulaba una educación mínima y básica para los criollos e inmigrantes y reservaba en cambio la educación media y superior a un estrato más reducido de la población. Lógicamente, el pedido del Gobernador de Tierra del Fuego no apuntaba a esta característica de la ley, y sí en cambio a aspectos más puntuales de sus funciones, como era la creación de una nueva escuela para ampliar la educación por lo menos a quinto año, nombrándose un nuevo maestro para aliviar la tarea del director y así poder trabajar más “pedagógicamente”.²³

Como vemos hasta el momento el principal canal para tratar la política educativa hacia fines del siglo XIX y principios del XX en la Argentina fue el Consejo Nacional de Educación, cuyo ámbito de injerencia se hallaba vinculado a la Capital Federal y a los Territorios Nacionales, aunque los informes, pedidos y sugerencias tocaban también al resto de las provincias. Su fuerte centralismo y burocratización, que se fue acentuando en el

²³ Consejo Nacional de Educación, Año 1917, Exp. 9652, A.G.N..

transcurso de los años, si bien al principio pudo resultar una ventaja poco a poco se fue convirtiendo en un defecto, [como hemos visto] por la multitud de solicitudes que venían desde los Territorios Nacionales, de todo tenor, y que muy lentamente podían ser atendidas y encauzadas. Al respecto, los Consejos Escolares locales, creados como una réplica del nacional y destinados a velar por el avance de la educación en las localidades del interior, muy a menudo se guiaban por sus propios métodos y tiempos para decidir su accionar cotidiano, pudiéndose decir que conocían mucho mejor las limitaciones y el medio en donde ellos se encontraban, aunque la escurpulosidad de los informes y pedidos dirigidos al ente central fueran una rutina acostumbrada. De esta manera, no podía dejar de verse en este momento al C.N.E. como un ente legitimado y ocupado en todos los temas referidos a la educación del país, por lo que obligatoriamente se presentaba como un referente.

Tanto fue así que efectivamente la función que cumplía el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública entre los años 1884 y 1916 se vio opacada por el accionar del Consejo. En realidad, y dado el volumen de expedientes y los temas en consideración que ocupaban a este último organismo, parecía que todo el tema educativo pasaba por sus manos, contrastando su labor con la áridas estadísticas e informes que presentaba el Ministerio. En este sentido, podría pensarse en un caso de subsunción de funciones de un organismo por parte del otro, tal es la diferencia de iniciativas y acciones que denotaban cada uno.

De esta manera, en la Memoria que presentó en 1884 el Ministerio al Poder Ejecutivo, apenas se trazaban algunas directrices que hacían a las funciones del C.N.E., a la par que se extendía sobre la concreción de los cursos escolares y la organización de la inspección en todo el país.²⁴ Los informes provenientes de los Territorios Nacionales, comparativamente con los que provenían de Buenos Aires y del resto de las provincias, apenas contaban con un pequeño y escueto espacio, a diferencia del Ministerio del Interior, que recordemos por entonces se ocupaba de las cuestiones más ligadas al orden, aunque también del avance de la agricultura, del estado de la población y las comunicaciones. El Consejo Nacional de Educación, finalmente, fue el organismo que fue absorbiendo casi todas las iniciativas referidas a la educación en la Argentina, situación que se reflejaba en la comunicación burocrática que mantenía con las regiones del interior, con otras oficinas involucradas y despachos ministeriales.

²⁴ Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1884, A.G.N..

El Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, finalmente reconocía en el año 1900 en un capítulo referido a los Territorios Nacionales que “la importancia de esta vastísima sección aumenta de año en año, imponiendo más trabajo, mayores gastos y nuevos deberes”.²⁵ A pesar de esta pobreza de acciones e informes, el Ministerio mantenía en boga los principios que se le habían asignado a la educación en este momento, “de carácter eminentemente nacional”, para “amasar y fundir las múltiples corrientes inmigratorias” y conquistar definitivamente así “nuestra independencia moral”.²⁶

Sería injusto de este modo achacar al Ministerio una falta de atención a la educación, aunque comparativamente quien se ocupó en profundidad de este tema fue el propio Consejo, organismo mucho más especializado que se abocó exclusivamente a esto.

Del mismo Consejo dependía entonces la revista del Monitor de la Educación Común, desde donde se pretendía homogeneizar las prácticas de los maestros y de las escuelas, y desde donde se daba impulso también a novedosos métodos pedagógicos y a informes provenientes de diferentes partes del país y del mundo.

En su número 64 del año 1884 hacía un llamamiento a uno de los principales actores de esta historia, como eran los maestros, diciendo que “no debe desfallecer el maestro, pronto ocupará el rango que le corresponde”. Inmediatamente agregaba en la nota que la enseñanza no es una carrera que inmediatamente proporciona los goces de un triunfo completo, aunque aseguraba que el maestro tenía “a su frente a un nuevo pueblo, que proclama su nombre y es respetado como un verdadero padre”.²⁷

Con esta evocación se procuraba elevar el espíritu y la moral de los maestros, que como oportunamente veremos desarrollaban su labor en condiciones por demás desalentadoras y deficitarias.

Todavía en el año 1924, en un informe sobre las escuelas del Territorio Nacional de La Pampa, se veía a los maestros como “avanzadas del progreso”, cumpliendo con un verdadero “apostolado” e “imprimiendo una orientación nacional a la educación”.²⁸

Como vemos hasta ahora toda una serie de organismos y de instancias estatales mediaban en el tema de la educación y su avance. Quizá de esta compulsión, o mejor dicho

²⁵ Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1900, Tomo I, p. 52, A.G.N..

²⁶ Memoria del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, 1900, Tomo II, p. 35, A.G.N..

²⁷ El Monitor, Nro. 64, Septiembre 1884.

²⁸ El Monitor, Nro. 624, p. 134, Diciembre 1924.

superposición de funciones, fue el Consejo Nacional de Educación quien se impuso sobre los otros, adquiriendo un perfil cada vez más complejo a medida que avanza el tiempo y ampliando el número de personal, su organización y tareas. Hasta ahora, como lo hemos venido analizando, la educación pareció ser una idea que se erigió en el centro del país para irradiarse por todas las regiones, llegando con ecos difusos a los confines de los Territorios Nacionales, en donde otros actores se hallaban también involucrados en este esfuerzo. Esta en definitiva había sido la conclusión de la elite dirigente para homogeneizar y nacionalizar a la población de la Patagonia, depositando en la escuela prácticamente todas sus esperanzas.

?)
- Citar?
- Pbras?)

Para hacer una primera aproximación entonces a la situación de la educación en los Territorios Nacionales australes, y más precisamente en Chubut, analicemos los testimonios que nos legó el maestro de escuela Juan Isidoro Ripa.

Esta persona había nacido en Santa Rosa, La Pampa, siendo en 1936 destinado como maestro y Director de la Escuela N 15 en la colonia indígena de Cushamen, en Chubut. Desde allí había podido vivenciar “el aula fría poblada de niños víctimas de la más cruel miseria, el amargo sentimiento de inutilidad y fracaso de la escuela, el olvido total”.²⁹ Y agregaba luego que le producía profunda tristeza y pesar observar esos “cuerpos encogidos, apenas cubiertos por ropas raídas, que dejan ver carnes sufrientes. Porque sospecho que no todos esos alumnos han desayunado antes de hacer el viaje a la escuela”.³⁰

El funcionamiento de la escuela, y específicamente en la colonia indígena de Cushamen en Chubut, no dejaba por lo tanto de presentar un panorama desfavorable, y recordemos que la política educativa orientada en este momento hacia los indígenas fue de corte asimilacionista, es decir que procuraba incorporarlos a la civilización tornándolos, entre otras cosas, agricultores sedentarios. Ripa, asimismo, alcanzaba a vislumbrar algunas peculiaridades que hacían a la escuela Patagónica, y más específicamente entre estos pobladores, al observar que las inasistencias de los alumnos aumentaban en la época de las señaladas y las esquilas, y también durante el camaruco, festividad a la que concurrían los nativos. Esto le había hecho pensar entonces en que había que adaptar la escuela, los planes de estudio y los programas a la realidad social que los rodeaba, proyectando incluso un

²⁹ Juan I. Ripa, Recuerdos de un maestro Patagónico, Ediciones Marymar, Bs. As., 1980.

³⁰ Juan I. Ripa, Ob. Cit.

internado para enfrentar los meses crudos del invierno y así poder remediar las ausencias, sea por motivo de lejanía, por razones climáticas o debido a que los niños también se desempeñaban como trabajadores.

Mientras tanto la escuela seguía cumpliendo con el rol que las autoridades nacionales le habían asignado, mucho más en la región Patagónica, ya que allí se la veía casi como el único baluarte de la nacionalidad y la civilización.

El Diario La Unión, Periódico literario y noticioso que se publicaba todos los Jueves en Santa Cruz, capital del Territorio Nacional del mismo nombre, se hacía eco en su número 220 del día 12 de Enero de 1911 de la “desidia culpable” de los padres que abandonaban la educación de sus hijos. Y agregaba que “hay padres que sólo son tales cuando es necesario aprovechar el escaso fruto del trabajo débil de sus hijos, pero que dejan de serlo en ocasión de cumplir las obligaciones que su infancia reclaman”.³¹ Y proponía inmediatamente el editorialista que las autoridades hagan cumplir por la fuerza los deberes que los padres tienen con respecto a la educación, por ejemplo imponiendo las correspondientes multas, tarea de la que se ocupaba el Consejo Escolar local.

Oportunamente, en el inicio de este trabajo, y al analizar las vías que se utilizaron para forjar la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes, habíamos visto el efectivo rol que le había cabido a la prensa, elevando un discurso moralizador tanto para la población como para las mismas autoridades, denunciando abusos de todo tipo, ya sea de los Gobernadores como de los Jueces y personal policial. En su número 292 del 30 de Mayo de 1912, La Unión hacía una amplia referencia a las fiestas Mayas vivenciadas en el plano local, comentando que habían sido un éxito ya que “lo mejor y más selecto de Gallegos hizo acto de presencia en la fiesta escolar que bajo la inteligente dirección de los profesores de las escuelas nacionales se efectuó el día referido”.³² En esta afirmación se hallan en realidad encerrados todos los aspectos de la llamada liturgia patriótica, que el diario propalaba y reforzaba especialmente en las conmemoraciones patrias. La presencia de los niños, en esta clase de eventos, era francamente mayoritaria, atribuyéndosele mucha importancia junto con la visibilidad de las autoridades y de la incipiente elite local. Más allá, y disfrutando de las bondades del programa, se podía apreciar al público menudo, que

³¹ La Unión, Nro. 220, 12 de Enero de 1911.

³² La Unión, Nro. 292, 30 de Mayo de 1912.

con su presencia y espontaneidad le daba una nota popular a los eventos. De hecho en el mismo número de La Unión a que hacemos referencia se destacaban también las fiestas que se habían celebrado en la pequeña localidad de San Julián, cuya programa, que era en realidad bastante similar en todas partes, abarcó disparos de fusilería a la salida del sol, un Te Deum oficial en la parroquia local, la presencia de la población escolar en forma de recitados de poesías y números de teatro, y finalmente un banquete o asado popular.

Como vemos, entonces, las autoridades tanto nacionales como locales de este momento no dejaban pasar la ocasión para resaltar los principios que se creían formadores de la nacionalidad, especialmente durante las fiestas patrias, que tendían a convertirse en grandes representaciones de reconocimiento mutuo y de una identidad más amplia que se pretendía instaurar. La escuela, en este contexto, o mejor dicho sus autoridades y su población escolar, eran los primeros que eran enrolados en esta tarea de nacionalizar las costumbres, marchando a la cabeza de todos los eventos significativos, no pudiéndose imaginar su ausencia.

De a poco, entonces, se fue articulando el esfuerzo de hacer arraigar las escuelas en los Territorios Nacionales, tarea por demás penosa debido a la falta de medios, la aspereza del clima y la geografía, las grandes distancias y también por la desidia o poco interés que demostraban algunos sectores sociales. Con una política diseñada principalmente desde Buenos Aires, y a cuya cabeza se hallaba el Consejo Nacional de Educación, se fue ramificando esta acción en el accionar cotidiano de los agentes locales, ya sea maestros, autoridades o la sociedad civil agrupada en Sociedades de Fomento, Municipios o Consejos Escolares.

Precisamente como una voz orgánica de las autoridades locales, aunque la mayoría de ellas eran en un primer momento de procedencia extra territorialiana, es que se va a realizar entre Marzo y Abril de 1913 la primera conferencia de los Gobernadores de Territorios Nacionales, a instancias de la Dirección General de Territorios Nacionales que dependía del Ministerio del Interior. Esta conferencia por sus resultados se constituye para el historiador en una fuente muy estimable, ya que en sus conclusiones se pueden comprender muchas de las dificultades que ya comenzaban a demostrar los Territorios luego de su creación, y las primeras iniciativas para mejorar su desempeño.

Los conferencistas en cuestión abordaron diversos temas, de toda índole, aunque sobresalían los aspectos vinculados a la cuestión del orden y a la nacionalización de la población. Además de estos dos temas centrales, se trataron también otros referidos al enganche y armamento, a las mejoras en el sistema de comunicaciones, correos y telégrafos, al alcoholismo, prostitución y cuatrismo, y también al arraigo de la población femenina en estos lugares. La preocupación de los Gobernadores también se extendía a algo que por lo demás era de trascendencia pública, que tenía que ver con la necesidad de crear una carrera administrativa y burocrática en los Territorios Nacionales, mejorando su nivel y evitando así los conocidos abusos. La Conferencia que llevaron a cabo los Gobernadores de todos los Territorios Nacionales en 1913, se constituyó de esta manera en una puesta a punto de las dificultades que presentaban estos espacios, que cada vez más demostraban su especificidad y su asimetría con las regiones centrales del país.

En cuanto a el tema de la nacionalización de la población que nos interesa, los informes de los Gobernadores de la región Patagónica, y especialmente en su segmento más austral, denotaban una recurrente preocupación, al notar la circulación de palabras como "myster", el hábito de tomar Whisky, fumar pipa inglesa y frecuentar otros cultos por parte de gran parte de la población. En esta región, que podría ocupar el Territorio Nacional de Chubut y Santa Cruz, era en donde más existía población de origen Anglosajón, en el caso de Chubut con las colonias Galeses, y en Santa Cruz debido a la presencia de grandes estancias en manos de Británicos que utilizaban muy a menudo mano de obra de la misma procedencia.³³ Los informes de las regiones más australes del país insistían continuamente en que no había "elemento criollo" en esas regiones, quejándose del exotismo vigente y cayendo en un tópico común: el fortalecimiento del accionar de la escuela.

Como conclusión al segmento que se ocupó del tema de la educación los Gobernadores lograron consensuar una línea de acción en común, que incluía la obligación de los padres de enviar sus niños a la escuela si vivían a menos de diez Kilómetros de ella, la creación de varios internados y el fomento de la educación nocturna para los adultos analfabetos. Este informe, en sí, lo que estaba revelando era cierto grado de madurez administrativa y del

³³ Primera Conferencia de los Gobernadores de los Territorios Nacionales, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, Bs. As., 1913, p. 730.

conocimiento de las peculiaridades propias de los Territorios, que pudieron volcarse en el papel en ocasión de la conferencia de 1913.³⁴

Como vemos hasta el momento en el diseño y arraigo de la escuela en los Territorios Nacionales comenzaron a participar una multitud de actores, que comenzaron a descubrir progresivamente que la ley 1420 no cubría o contemplaba algunos aspectos de su realidad. Esto significaba por lo tanto tomar conciencia de la propia especificidad de cada Territorio, que como hemos señalado abarcaba también el punto de vista jurídico y político, al no tener estas unidades jurisdiccionales autonomía plena y depender completamente del gobierno central. Como veremos a continuación esta toma de conciencia, que alcanzó progresivamente el plano político, se revelaría muy fértil y compleja en el campo de la educación.

1884 – 1930. EL CONGLOMERADO ESCOLAR Y SU FUNCIONAMIENTO

A partir de este momento cuando nos refiramos al concepto conglomerado escolar estaremos aludiendo a toda una serie de instancias que hacen al funcionamiento de la escuela, que en el caso específico de la Patagonia presentaba características bastante singulares.

De hecho lo que se observaba como primer balance del funcionamiento de la escuela en los Territorios Nacionales era un desempeño que dejaba mucho que desear, situación que debía reputarse como alarmante dado el lugar primordial que le habían asignado las autoridades en la función de construir la nacionalidad.

Poco a poco, entonces, y principalmente en la voz de esclarecidos inspectores, maestros de escuelas, autoridades y miembros de la sociedad civil, va a ir surgiendo una visión más compleja de la escuela territoriana y de sus necesidades específicas, que van a chocar con los preceptos, ya considerados centralizadores y de sesgo urbano, que provenían de la Capital Federal.

La idea de conglomerado escolar para el caso de la Patagonia nos remite de esta manera a toda una serie de instancias de funcionamiento de esta institución en los Territorios

³⁴ Ob. Cit.

Nacionales australes, que incluía por ejemplo la escasez de maestros diplomados y su formación, los contenidos y orientación de los programas, la angustiante falta de infraestructura y mobiliario, a la vez que contemplaba la inexistencia de los Consejos Escolares en los distritos o su incorrecto funcionamiento. Dentro de la problemática del conglomerado escolar Patagónico, se incluía así mismo particularidades propias de la región, como podía ser la alta tasa de inasistencia y analfabetismo, la realidad de los niños trabajadores, la competencia entre las escuelas privadas (Salesianas principalmente) y públicas, a la vez que la realidad de los bajos salarios de los docentes y los tipos y modalidades de escuelas a instrumentar.

Después de un primer diagnóstico de funcionamiento se había llegado progresivamente a estas conclusiones, de que las escuelas de los Territorios Nacionales tenían sus propias particularidades y necesidades, y por lo tanto las directrices de los órganos centrales se debían necesariamente adaptar.

Inmediatamente después de tomarse conciencia de este hecho, proceso que en realidad demandó algunos años, comenzaron a surgir voces cada vez más notorias para introducir reformas en las escuelas de los Territorios Nacionales, hasta entonces diseñados, en todos sus aspectos, desde la óptica de la Capital Federal. Con respecto a la escuela en los Territorios, entonces, era evidente que había nacida jaqueada por los problemas, y que su progreso y adelantamiento estaba destinada a convertirse en una verdadera epopeya.

Uno de los primeros reformistas que pensó en la realidad compleja y variada de los Territorios Nacionales, y a quien no se le escapaba sus particularidades con respecto a otras regiones del país, fue un hombre de la propia elite dirigente de fines del siglo XIX y principios del XX como fue Ezequiel Ramos Mejía. En su persona se encarnó quizá uno de los proyectos de reforma para los Territorios Nacionales más tempranos y completos, cuando en 1908, siendo Ministro de Obras Públicas del Presidente Figueroa Alcorta, presentó un proyecto de Ley de Fomento de los Territorios Nacionales.

Para el área que nos interesa, este proyecto buscaba la construcción de vías férreas uniendo los puertos con las zonas cordilleranas, la realización de obras de riego y navegación, a la vez que se extendía en un capítulo sobre una política de colonización y poblamiento sobre las tierras fiscales. Finalmente el proyecto de Ramos Mejía fue rechazado en una interpelación parlamentaria en 1912, acusándosele de cometer “abusos y derroches”,

beneficiándose apenas con la iniciativas el área del Alto Valle del Río Negro, que va a recibir una serie de inversiones orientadas al tendido de un ramal ferroviario, la construcción de obras de riego y la transferencia de algunas tierras públicas a manos privadas. En el tema de la educación no parecía sin embargo hacer mucho énfasis Ramos Mejía, pensando quizá más en clave con las funciones de su Ministerio específico, convirtiéndose así su iniciativa en una reforma de carácter limitado.

Sobre esta temprana voz reformista y (hasta disidente) si se quiere sobre la situación de los Territorios Nacionales, que abrevaba en argumentos que los identificaban como regiones marginadas y hasta explotadas por el gobierno central, verdaderas colonias internas, va a erigirse sin embargo la mirada y el aliento de un hombre excepcional desde el punto de vista educativo. Pasemos a analizar entonces las ideas del Inspector de escuelas Raúl B. Díaz.

RAUL B. DIAZ: UN PARADIGMATICO INSPECTOR TERRITORIANO

Podríamos ubicar a Raúl B. Díaz dentro de una corriente de tempranos reformistas del sistema educativo argentino, que alertaron sobre los límites de la Ley 1420 y su implementación en áreas que se caracterizaban por poseer rasgos específicos.

Raúl B. Díaz fue un destacado inspector de escuelas del C.N.E., abarrotando con sus informes y trabajos los despachos oficiales, que nos dan una pauta de la magnitud de su tarea a la vez que brindaba interesantes observaciones sobre el funcionamiento de la escuela en los Territorios Nacionales. Finalmente Díaz, como reflejo de su trayectoria y experiencia, publicó varios libros sobre lo que mejor conocía, como eran todas las cuestiones referidas a la escuela y sus problemáticas específicas. Como veremos más adelante, otros reformistas pero ya en la década de 1930 y 1940 se apoyarían en sus trabajos y observaciones, pretendiendo adaptar la escuela Patagónica a su medio, para que de esa manera cumpla cabalmente con las funciones que se le habían asignado.

Raúl B. Díaz, en sus recorridas habituales, se propuso además “levantar el espíritu público en todos los pueblos y colonias”, a la vez que observaba con desagrado el mal estado de las

escuelas, la negligencia de los consejos y autoridades locales, sugiriendo incluso la idea de suprimir a los primeros por “una inspección constante y buena”.³⁵

También en este informe realizado en el año 1890 en la región de la Patagonia observaba Díaz la falta de maestros diplomados y la necesidad de mejorar y depurar al personal docente, a la vez que en el plano de los programas abogaba por una educación práctica y no enciclopédica, mucho más útil en un medio rural y orientado a las actividades primarias.

En un informe sobre el Territorio Nacional de Neuquén de 1893, observaba Díaz el aislamiento de las poblaciones y el atraso en materia de instrucción primaria, y recordemos que ésta última era la única que se implementaba en los Territorios Nacionales, hasta bien avanzado el siglo XX. Los maestros, además de los bajos sueldos y del recurrente atraso en su pago, debían soportar a criterio de Díaz una vida muy “triste y dura”, viviendo en la pobreza, carentes de comodidades y alejados de la vida civilizada.³⁶ Ante ciertas particularidades que caracterizaban a la región de Neuquén, como son los ciclos de veranada e invernada que los criadores de ganado adoptan tanto en verano como en invierno en procura de pastos, proponía tempranamente Díaz que se crearan escuelas de veranada e invernada, para que “si una ley de la vida arrebatara los niños a la escuela ésta (vaya) a ellos”.

La falta de infraestructura y de comunicaciones que Díaz por estos años también observó en toda la región de Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego hacía más penosa la tarea de los traslados, y aún repercutía en la falta de asistencia a la escuela, problema que progresivamente se intentó paliar con diferentes modalidades de escuelas internados.

En Chubut, en cambio, veía a los Galeses reacios a integrarse a la cultura nacional, rechazando el servicio militar, el idioma, la religión, las costumbres y por supuesto también las escuelas oficiales. En este caso, como hemos visto en una parte de nuestro trabajo, el Estado nacional debió maniobrar con mucha habilidad para no ahuyentar a una población que se creía útil y valiosa, imponiéndole progresivamente su autoridad e instituciones (Comisario, Aduana) y progresivamente también las escuelas oficiales.

Refiriéndose a las Gobernaciones en general veía Díaz que “apenas llega hasta ellas el calor de la vida nacional”, al no haber bibliotecas y centros sociales, y al primar sobre ellas la

³⁵ Raúl B. Díaz, *La educación en los Territorios y Colonias Federales. Informes (1890 – 1904)*, Tomo II, La Baskonia, Bs. As., 1906, p. 337, 338.

³⁶ Raúl B. Díaz, *Ob. Cit.*

presencia de la soledad y el desierto. Incansable en su trajinar, veía a cada paso nuevas formas de volver a la escuela más eficiente, y sobre todo más adaptada y útil para aquellas latitudes. La educación con orientación práctica, de este modo, se va a ir abriendo a la conciencia no sólo de Díaz sino también de muchos otros actores involucrados, haciéndose hincapié en la agricultura, ganadería y pesquería, ya que se sabía de ante mano que estos niños no podrían continuar con estudios superiores, y antes bien se convertirían en fuente de mano de obra local. Recordemos entonces que el sistema educativo que vertebró la Ley 1420 estaba profundamente segmentado en sus niveles, cabiéndole a los habitantes de los Territorios, aunque también a muchos criollos e hijos de inmigrantes, socializarse apenas en los primeros años escolares. Lo que buscaba con esto Díaz, tempranamente como vemos, era una reforma de los programas y de la formación de los maestros, de orientación rural, para poder abandonar el sesgo enciclopédico y urbano que venía orientado desde Buenos Aires.³⁷

Siendo él mismo inspector, conocía en profundidad los efectos de esta tarea dentro del sistema educativo, abogando por profundizar su presencia y por radicar a los inspectores en los Territorios Nacionales, para que se ocuparan de la implementación de los programas, del tema de los horarios, de la estructura edilicia, los exámenes y la moralidad y costumbres del personal docente.

Díaz, con el tiempo, y a raíz de su experiencia práctica como inspector de escuelas y visitador de diversas regiones, fue adquiriendo un perfil cada vez más notorio dentro del grupo de hombres y mujeres que se ocupaban de los temas educativos en la Argentina, adquiriendo un prestigio bastante extendido como difusor de la escuela y como burócrata especializado. Lo que estaba haciendo en este momento de fines del siglo XIX y principios del XX Raúl B. Díaz era elevar una queja contra la uniformidad del sistema educativo argentino, que había sido diseñado desde Buenos Aires y que no había tenido en cuenta las particularidades regionales o locales. Con Raúl B. Díaz comenzaba a tomarse conciencia de este modo de la complejidad del conglomerado escolar Patagónico, cuya presencia hacía aguas por momentos y sumergía a los protagonistas en un profundo desaliento.

³⁷ Raúl B. Díaz, *La educación en los Territorios y Colonias Federales. Propaganda, educación y viajes*, Tomo II, Imprenta El Comercio, Bs. As., 1907.

LA DELIMITACION DE LOS PROBLEMAS

A pesar de todas estas dificultades la escuela seguía viéndose durante este periodo histórico como el vehículo (más apropiado) para difundir entre la población los principios de la nacionalidad. Esto quizá se tornaba más visible en el caso de la Patagonia, región que era vista como extraña y remota y que tan sólo disfrutó para esta cometido de la institución escolar.

El consenso sobre mantener y profundizar el rol de la escuela incluso se fue fortaleciendo con el tiempo, cuando a partir de la década de 1920 y 1930 vayan surgiendo en nuestro país un nacionalismo de tipo cultural. Ya en realidad en torno a el centenario, había surgido un clamoroso temor por lo que se llamó la “desintegración nacional”, como consecuencia del impacto inmigratorio y del conflicto social. La actividad de los anarquistas y socialistas se hizo en este época cada vez más visible, mientras que el mismo sistema político era cuestionado. De este modo, para autores como Inés Barbero y Fernando Devoto van a surgir a la escena una serie de jóvenes escritores nacionalistas, entre los que se destacaban Manuel Galvez y Ricardo Rojas, y por supuesto también Leopoldo Lugones.³⁸

En relación a nuestro tema de trabajo la figura que nos interesa es la de Ricardo Rojas, que en un trabajo titulado *La restauración nacionalista* va a postular toda una serie de ideas relacionadas con la educación, que influirían notablemente en el curso de las acciones y acontecimientos. Este trabajo lo realizó Rojas comisionado por el Presidente de la República, para estudiar en Europa el régimen de los estudios históricos, como decía el autor, “problema relacionado con los más vitales intereses de nuestra nacionalidad”.³⁹

Luego de analizar las características de los estudios históricos en Inglaterra, Francia y Alemania, pasaba a ocuparse de la enseñanza de la Historia y de la educación en la Argentina, criticando a la enseñanza particular y su obra “inmoral” y “antiargentina” en nuestro país. Rojas llegaba a hablar en su trabajo incluso de escuelas primarias “coloniales”, que atacaban al patriotismo y por lo que abogaba por restringir la libertad de enseñanza. Por todas estas circunstancias sostenía Rojas que era necesario fortalecer la

³⁸ María Inés Barbero y Fernando Devoto, *Los Nacionalistas*, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1983.

³⁹ Ricardo Rojas, *La restauración nacionalista. Informe sobre educación*, Talleres gráficos de la Penintenciaría Nacional, Bs. As., 1909.

acción nacionalista dentro de la enseñanza y en las escuelas, afirmando definitivamente que el hijo del inmigrante le correspondía al Estado argentino.⁴⁰

Vemos entonces que el clima del centenario denota una actitud muy peculiar de la clase letrada y dirigente argentina, alarmada por la irrupción y la presencia de las masas de inmigrantes, que amenazaban, a su juicio, trastocar lo verdaderamente argentino y el orden nacional. De hecho lo que se advierte en este momento es un pasaje de una mirada positiva hacia el inmigrante a otra más restringida e incluso negativa, que en el plano de la cultura llevó de la tolerancia de la Ley 1420 a endurecer el nacionalismo y las posiciones de corte chauvinista. Rojas proponía entonces introducir en la educación un fuerte sesgo nacionalista, dando preferencia, “en la extensión de los estudios, al conocimiento del propio territorio, de la propia tradición, del propio idioma, de los deberes inherentes a la vida argentina”. A esto el autor llamaba restauración nacionalista, en un momento que marca un parte aguas en la orientación de las ideas argentinas. Rojas, proveniente él mismo de una provincia, e impactado por la corrupción y el cosmopolitismo que dominaba en la región central del país, proponía con una visión de adelantado rescatar el folklor de cada región, sus nombres autóctonos y riqueza arqueológica, como una forma de frenar la marea cultural indeseable.

Sobre este clima de ideas, propio del centenario, es que se va a seguir con la afanosa tarea de lograr arraigar la escuela en los territorios Patagónicos. Esta tarea, como ya hemos adelantado oportunamente, no dejaba de presentar sus dificultades.

EL CONGLOMERADO ESCOLAR Y SUS PROBLEMAS

LA ESCUELA

Hemos Visto que la Ley 1420 de Educación Común y la Ley 1532 de creación de los Territorios Nacionales nacieron en el mismo año de 1884. Vale decir entonces que a la hora de dar impulso definitivo a la educación, creando para ello un sistema educativo moderno, no había ningún antecedente de educación estatal en los Territorios Nacionales, como sí podía ocurrir en otras provincias del país que venían estructurando tímidamente ciertas

⁴⁰ Ricardo Rojas, Ob. Cit.

*Burton
a todos
en los
Pun's*

pautas educativas desde 1810 en adelante. Hacer arraigar las escuelas oficiales en los Territorios Nacionales no sería por lo tanto una tarea fácil, dada la falta de medios existentes y aún la indiferencia con que las miraba la mayoría de la población. El Estado argentino, de este modo, dio los pasos necesarios para la creación de escuelas oficiales en estos apartados territorios, aunque como veremos más adelante muchas veces las escuelas particulares le llevaron la delantera, y puntualmente en la Patagonia fue el caso de los Salesianos y las Hermanas de María Auxiliadora. Fundar escuelas en un lugar que no fuera Buenos Aires implicaba trabajar de conjunto con la sociedad local, creándose un vínculo de interés entre el Consejo Nacional de Educación y los Consejos Escolares locales, además de la figura de los Gobernadores y casi siempre la sociedad civil. El problema que había que resolver en un principio era la falta de locales propios, expediente que intentó resolverse alquilando casas a particulares, aunque paulatinamente esta política se irá revirtiendo por el alto costo de este mecanismo, en beneficio de adquirir bienes propios. En esta tarea, que por lo menos resultaba fatigosa, participaban preferentemente los Consejos y la sociedad local, ofreciendo al C.N.E. propiedades a alquilar, o realizando donaciones de terrenos en otras oportunidades. En este momento es dable observar el centralismo que ejercía el C.N.E. en la toma de decisiones, atendiendo los expedientes de manera minuciosa y dando curso a los pedidos y solicitudes. En otras oportunidades, y dado lo atrasado en que se encontraban los aspectos jurídicos en los Territorios, la simple mensura o escrituración de un terreno donado por la población local insumía mucho tiempo, requisito que exigía el C.N.E. y sin el cual no autorizaba al gasto de fondos.

En la mayoría de los casos las condiciones edilicias y de infraestructura de las escuelas era por demás deficitario, situación que se agudizaba en las escuelas rurales y del interior, en donde no había calefacción ni mobiliario, y en donde se vio a menudo dictar clases a un maestro sentado sobre un cajón de manzanas. El hecho de abrir una escuela demandaba como hemos visto un gran esfuerzo por parte de los pobladores locales, que muy a menudo se reunían en comisiones de fomento locales, ya sea para encarar una obra, ya sea para peticionar por la apertura de una escuela que educara a sus hijos. En este momento, de triunfo de un Estado liberal habitualmente poco interesado por las cuestiones de salud y de educación de la población, fue efectivamente desde la sociedad civil en donde se comenzaron a gestionar estas acciones concretas, que intercedían constantemente ante las

?

Conduct
of
Pepeal
Lernomian
ta"?

↓
Ver
seguridad

autoridades para alcanzar las mejoras que comenzaron a verse como indispensables y necesarias.

La escuela en los Territorios Patagónicos, de este modo, fue arraigando de una manera lenta y penosa, y en realidad hasta bien entrado el siglo XX su situación fue más bien de precariedad, en lo que hace a sus cuestiones materiales y de funcionamiento. Esta era, sin embargo, la institución que habían elegido las autoridades nacionales para difundir entre la población los principios de la nacionalidad, esfuerzo que en gran medida se traspasó a manos de la sociedad civil.

En la escuela se enseñaban las primeras letras y se socializaba a los niños en los nuevos valores que se pretendían inculcar. Además de esto su presencia irradiaba un mágico prestigio en esas latitudes, situación que se veía reflejada en momentos de las fechas patrias. En ese momento, la escuela, los maestros y la población escolar se convertían en el centro de la escena, junto con las autoridades y vecinos connotados que organizaban comisiones de fiestas patrias con sus respectivos programas. En estas festividades participaba generalmente toda la comunidad, difundiéndose de manera efectiva todo los componentes de la pedagogía cívica y patriota. Quizá entonces, como sucedía en las regiones centrales del país, en la lejanía de los Territorios se copió el mismo modelo, bien que en un medio peculiar y modesto y alejado de las grandes miradas⁴¹

LOS CONSEJOS ESCOLARES LOCALES

Los Consejos Escolares locales surgieron como réplicas o pequeñas juntas del C.N.E. y su función era velar por el avance de la educación en el plano local. De hecho entre sus funciones se hallaban la de cuidar la higiene, la disciplina y la moralidad en las escuelas públicas del distrito, estimular la concurrencia de los niños a clase, promover la fundación de cooperativas de educación y de bibliotecas populares, y cobrar las multas estipuladas para los padres que no mandaran sus hijos a la escuela. Otras funciones accesorias de los

⁴¹ Para profundizar un poco más en estos aspectos se puede consultar el texto de Norma Brígida Baeza, "Las prácticas sociales de conmemoración en el Departamento Tehuekches. Los actos cívicos en la época territorialiana", En: Norma Brígida Baeza y Daniel Antonio Márques (compiladores), Resistir en la frontera. Memoria y desafíos de la sociedad de Gobernador Costa y del Departamento de Tehuelches, Municipalidad de Gobernador Costa, Chubut, 2003.

Consejos locales era recibir donaciones y subvenciones de particulares, y rendir cuenta de todo ello al C.N.E.. De hecho en este momento los Consejos locales tenían una absoluta dependencia del C.N.E., y nosotros hemos visto este aspecto al advertir la multitud de pedidos y solicitudes que llegaban en forma de expedientes a Buenos Aires, pidiendo autorización para gastos edificios o para contratar profesores entre otros casos.

Los Consejos Escolares locales estaban formados preferentemente por padres de familias argentinos que supieran leer y escribir, y que tuvieran una especial inclinación hacia el fomento de la educación en sus distritos. Raúl B. Díaz había concluido producto de sus habituales inspecciones que era mejor suprimirlos dado su mal funcionamiento, y es cierto que a menudo se advertía mucha desidia por parte de sus miembros o manipulaciones por parte de las autoridades locales. A pesar de estas dificultades de funcionamiento, que no hacen en definitiva al meollo del problema del funcionamiento de la escuela en la Patagonia, los Consejos Escolares locales tuvieron una gran función al fogonear las mejoras que se creían necesarias para atender la educación de los niños, y junto con los Municipios y sociedades de fomento conformaron ese segmento de la sociedad civil que, desvinculada en gran medida del Estado, por su propio esfuerzo fue introduciendo mejoras no sólo en el campo educativo sino también en el aspecto de la infraestructura, las comunicaciones y la salud. Los Consejos Escolares, a pesar de que a menudo no se formaban o funcionaban de manera crítica, fueron, con su silencioso y anónimo trabajo, coadyuvando para que la escuela elevara su perfil dentro de la región.

LA INASISTENCIA, LAS DISTANCIAS Y EL ANALFABETISMO.

LAS DIFERENTES MODALIDADES DE LA ESCUELA TERRITORIANA

Otra dificultad con la que normalmente se encontró el funcionamiento de la escuela tiene que ver con las grandes distancias que separaban a las personas de los centros urbanos, y aún de la institución escolar. La inmensidad del medio geográfico Patagónico, y lo extremo que resulta su clima especialmente en invierno, dificultaba la asistencia de los niños a la escuela, lo que generaba como consecuencia una alta tasa de inasistencia y de analfabetismo para la región. Además de esto, debemos recordar también que para muchos

segmentos de la población la escuela era una institución extraña por lo menos al principio, que competía por la posesión de los niños en un caso para educarlos y en el otro para volcarlos al trabajo ocasional. La queja recurrente de muchos actores sociales de la época marcaba continuamente este círculo vicioso, en donde la inmensa geografía, la dureza del clima y el trabajo de los niños favorecía un proceso de exclusión y el sostenimiento de las tasas de analfabetismo. Para remediar esta situación se van a intentar implementar diferentes medidas, como por ejemplo obligar a los padres de los niños que vivían a menos de diez Kilómetros de la escuela a enviarlos sin remisión a ella, bajo apercibimiento de recibir una multa de las autoridades locales y del Consejo Escolar.

Paulatinamente también, y a medida que se tome conciencia de la complejidad y especificidad del medio social local, se van a intentar implementar diferentes modalidades o formas de presencia de la escuela en los Territorios, que incluía a las escuelas ambulantes, de indígenas, de veranada e invernada, escuelas internado y de adultos. Muy tímidamente, entonces, algunos de estos proyectos recogidos en el duro campo de la experiencia cotidiana iban a comenzar a arraigar, especialmente los internados y las aldeas o colonias escolares, que hacia la década de 1930 y 1940 van a irrumpir en la región de la mano de un Estado cada vez más presente, y con un fuerte sesgo nacionalista y corporativo. Como decía Raúl, B. Díaz, entonces, si los niños no acudían a la escuela era necesario que ella acudiera a ellos, y que se manifestara de diferentes formas en la geografía para alcanzar con su largos tentáculos todas las conciencias y mentes en su afán civilizador. Los esfuerzos por implementar estas diferentes modalidades de la escuela no siempre tuvieron asegurado el éxito, y a menudo quedaban como simples proyectos que apenas alcanzaban los despachos de la capital. Lo que hay que señalar, sin embargo, es que estas propuestas provenían de una experiencia sobre el terreno insoslayable, cuyo precursor más brillante fue quizá el Inspector Raúl B. Díaz. Las escuelas internado y de adultos tendieron en algunos casos a convertirse en realidad, fogueadas por espíritus pioneros que en una total soledad procuraban el adelantamiento de la educación y los niños.

R
-

LOS PROGRAMAS ESCOLARES

Un núcleo esencial para asegurar el adoctrinamiento y la conversión de la población hacia el nuevo credo fue sin duda el contenido de los programas escolares. Ellos no estaban solos en su acción persuasiva sino que incluía a la simple presencia de la escuela y su personal docente, que por su sola presencia aseguraban la extensión de toda la liturgia patriótica, que se ponía en práctica en los días de fiestas y en donde eran enrolados tanto los adultos como la población infantil. Como veremos más adelante, el rol del maestro fue en este sentido fundamental, oficiando una especie de nueva religión laica, ya devenido en apóstol o misionero de la nueva idea de nacionalidad.

Los pedagogos acostumbran resaltar que en realidad no existe un currículum neutro, si no que su conformación resulta de una confrontación o lucha, en donde finalmente la escuela selecciona los saberes considerados legítimos para transmitir. En esta tarea, sin embargo, hay muchos otros contenidos que no son tenidos en cuenta o que son descartados, convirtiéndose en el “currículum oculto” al que es muy difícil acceder desde una instancia oficial.

En este sentido, lo que hicieron las autoridades que crearon el sistema educativo argentino fue recortar una serie de contenidos que consideraron apropiados para impartir entre la población, siempre dentro del contexto de un sistema educativo muy segmentado y que incluía, en el caso de la educación común, los contenidos mínimos para ser un “buen ciudadano”. La escuela, más que pensar en términos de una ambición sin medida, lo que buscaba era civilizar, homogeneizar y normalizar a la población de origen criollo e inmigrante, con un sesgo utilitarista muy fuerte y que procuraba forjar hombres y mujeres “útiles”, “tipo”, para desempeñarse en la sociedad.⁴²

Siendo así diseñada la educación común era de esperar que no tuviera en cuenta las peculiaridades étnicas y/o culturales, como en el caso de la educación dirigida hacia los indígenas de la Patagonia, de corte “asimilacionista” y que procuraba integrarlos a la civilización blanca y europea. Si este fue quizá el caso más extremo de un currículum

⁴² Pablo Pineau, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875 – 1930)*, Oficina de publicaciones del C.B.C., Bs. As., 1997.

recortado, lo mismo ocurría con el resto de la población, al imponerse desde Buenos Aires toda una serie de contenidos considerados por sus críticos como urbanos y enciclopedistas, que para nada tenían en cuenta la realidad social del lugar. Esto, en definitiva, lo que hizo fue avivar una extensa polémica, entre los planificadores de la capital y algunos reformistas, y la situación se tornó más enojosa cuando algunas escuelas privadas comprendieron mejor los límites de la escuela oficial, introduciendo en sus programas tempranamente una orientación práctica. El caso de las escuelas de los Salesianos y de las Hermanas de María Auxiliadora quizá sea entonces el caso más paradigmático para la región, avivando una fuerte polémica y enfrentamiento, que sólo el transcurso de los años pudo disipar.

Los programas que formaban parte de la educación común para los Territorios Nacionales, que recordemos llegaba hasta cuarto grado ya que no existía hasta bien avanzado el siglo XX un nivel secundario o superior, mantenía este sesgo fuertemente excluyente desde el punto de vista de la selección de los contenidos, situación que no sólo podía molestar a los indígenas sino también a personas más integradas que veían la necesidad de instrumentar una educación más práctica y de contenido agrario o rural. De hecho éste había sido un temprano reclamo que había realizado el inspector de escuelas Raúl B. Díaz, viendo la inutilidad de la educación enciclopédica y urbana en la Patagonia, conviniendo en cambio darle una orientación hacia la agricultura, la ganadería o la pesquería en las costas. De hecho se razonaba que si estas regiones estaban condenadas por largo tiempo a producir productos primarios, y además a sufrir la carencia de instancias superiores de educación, lo más conveniente sería entonces volcar los esfuerzos hacia una educación de tipo práctica, que pudiera ser de real utilidad a los pobladores de esta región. Los esfuerzos por adaptar los programas que venían de la Capital Federal fueron por lo tanto fructificando de a poco, hasta que al fin en Junio de 1905 se decidió hacer una reforma de ellos. Finalmente se reconocía entonces que eran enormes las diferencias sociales y materiales entre las diferentes regiones, "porque son distintas y hasta opuestas las costumbres, las aspiraciones y tendencias de la población".⁴³

(?)
14
años

?
Proble
cultural
el ant
(ej: reunión
gos 13)

⁴³ Consejo Nacional de Educación. Cincuentenario de la Ley 1420, Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934, Bs. As., 1938, p. 107.

De esta manera, la enseñanza “integral” acostumbrada en Buenos Aires se pretendía adaptar a los Territorios Nacionales, resolviéndose suministrarle a los niños “en esos dos o tres años el máximun de enseñanza práctica, buenos hábitos, aptitudes para el trabajo y la guía necesaria en la vida”.⁴⁴ La comisión didáctica del C.N.E. aprobó finalmente el plan de estudios y las direcciones complementarias para las escuelas rurales y de adultos de los Territorios y Colonias Nacionales, entrando en vigencia en el año escolar de 1906, reforma que se debió en gran medida a la acción incisiva del Inspector Díaz.

El plan escolar de los Territorios, fue a partir de este momento sufriendo ciertas modificaciones, atenuando sobre todo su orientación teórica y fomentando la práctica. Lo que se hizo, en realidad, fue priorizar los contenidos, para que en el transcurso de estos pocos años los niños pudieran socializarse en lo indispensable.

Así por ejemplo, en la materia Geografía de primer año se comenzaba con referencias y nociones de la localidad y de la escuela, para de allí abarcar aspectos del Territorio o la colonia. En Historia del mismo año, se hacía hincapié en los símbolos nacionales y en las conversaciones sobre las fiestas patrias y los grandes hombres, contemplando también el conocimiento de las autoridades locales, del departamento y de la gobernación.

Vale decir entonces que antes que comenzar con aspectos de la historia universal y lejana lo que se procuraba, dada la tiranía del tiempo, era fijar en los niños fundamentalmente el conocimiento del medio, para después sí, y en escala ascendente, tocar aspectos más generales.

En la materia Instrucción Cívica de primer año se tocaban entre otros puntos el fomento de actos de beneficencia y de obras humanitarias, y la glorificación de hombres ilustres. No olvidemos entonces que, como señala Luis Alberto Romero, la función de la escuela fue históricamente dotar a las generaciones de niños argentinos de algunos supuestos y creencias de sentido común que se relacionan habitualmente con la Argentina, constituyéndose en definitiva en un “sentido común escolar”, que nos remite siempre a alguna selección de tópicos.⁴⁵ Esta fue la ideología en realidad con la que nació la escuela, y sobre la que se vertebraron las tres grandes disciplinas del momento como eran la Historia, la Geografía y la Instrucción Cívica. En este contexto, a la Historia le cupo

⁴⁴ Ob. Cit.

⁴⁵ Luis Alberto Romero (coord.), La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares, Siglo XXI editores, Bs. As., 2004.

básicamente la tarea de la formación de la nacionalidad y la difusión de un conjunto de valores asociados a ella. La estructura narrativa se construyó sobre un relato político – militar, en donde se destacaba la idea de la predestinación de la Nación y la gesta de los grandes héroes.

La Geografía, en cambio, se basó en un relato de fuerte contenido territorial y geopolítico, destacando al clima y la raza y los conflictos limítrofes con países vecinos.

La Instrucción Cívica tenía a su vez un objetivo más modesto pero no por eso menos importante, como era instruir a los alumnos en los principales componentes del sistema institucional y jurídico del Estado, como así también lograr la conformación de un argentino “ideal”, fuertemente impregnado del ejemplo de los grandes héroes y en donde no se ocultaba también la intención de moralizar y disciplinar a la población.⁴⁶

Los programas que finalmente se reformaron para ser adaptados en los Territorios Nacionales, y que previamente habían sido diseñados desde el Consejo Nacional de Educación, contenían esta finalidad en sus objetivos, mucho más si pensamos la posición periférica que ocupaba su población, siempre sujeta a la desconfianza por parte de las autoridades nacionales. En realidad, al concederse este gesto, se pensó seguramente en que convenía más a aquellas regiones, tan disímiles en su base material y social a las del resto del país.

(Como hemos visto hasta ahora, los programas de Historia, Geografía e Instrucción Cívica para primer año, tenían un fuerte contenido moralizador, a la vez que se privilegiaba el conocimiento de la sociedad local para después ir abarcando gradualmente otros temas. Esto era lo que sugería la tiranía de la educación en este medio, por lo que también se decidió dejar de lado los aspectos teóricos y ahondar en cambio en la formación práctica. Con esto, se pensaba, la escuela realizaría mejor su tarea, de inculcar el principio de la nacionalidad en la población además de dotarla de ciertas habilidades básicas. Ejs.

El programa de Historia y de Geografía para segundo año, fiel a este precepto, incorporaba en este segmento nociones que tocaban a la República, ampliando la mirada desde el ámbito local para ver lo que sucedía en su entorno. En tercer año, sin abandonar los contenidos de los años anteriores, que de hecho se repetían y reforzaban continuamente, se tocaba el conocimiento de otras naciones de América y del mundo, no consideradas tan

⁴⁶ Luis Alberto Romero (coord), Ob. Cit.

importantes por las autoridades por lo que se incluían en los últimos tramos. Es por eso que lo importante era centrarse en la educación en los primeros años, ya que la educación secundaria y superior seguía siendo por estos años todavía una “esperanza”.

Como ejemplo de la orientación práctica que finalmente se decidió adoptar en la educación de los Territorios Nacionales, no sin muchas discusiones y ensayos como hemos visto, podemos mencionar la inclusión de un programa de agricultura y ganadería para los mismos años, que se pensaba estaba en consonancia con las características de la región. Así, en primer año, se hacía énfasis en el conocimiento de los útiles de labranza que utiliza el agricultor (palas, azadas, rastrillos), de las semillas y su siembra, y de los factores como el aire, la luz, la humedad y el calor. Para las niñas, en cambio, era recomendable el conocimiento de las labores de mano, como el fruncido, las costuras, el zurcido de medias, el tejido, el lavado y el planchado entre otras cosas.

Como podemos observar la definición de los programas escolares en el caso de los Territorios y Colonias Nacionales insumió una larga tarea de reconocimiento, de dudas y reformas. Como en las diferentes modalidades de escuelas implementadas se buscaba ante todo potenciar el efecto multiplicador de la institución, a nivel de las representaciones y también afectando la vida material de estas poblaciones. Todo un conglomerado de problemas y de acciones salían a la luz por lo tanto cuando se trataba de la realidad escolar. La escuela territoriana fue adquiriendo de este modo un perfil definido, situación que poco a poco se irá trasladando también al campo de lo político.

LA COMPETENCIA ENTRE LAS ESCUELAS OFICIALES Y PRIVADAS

Este fue un extenso y polémico dilema que debió arrastrar la educación pública en la Argentina, por lo menos desde su organización en el año 1884 con la sanción de la Ley 1420. Recordemos entonces que en ocasión de sancionarse esta ley se había llegado a un fallo salomónico sobre la educación religiosa en las escuelas, pudiendo hacerse solamente a pedido de los interesados y por ministros del mismo culto, aunque siempre fuera de los horarios escolares. La Iglesia, en el debate que culminó con la sanción de la Ley 1420, había demostrado toda su influencia para evitar perder más atribuciones, que ahora irían

pasando a un Estado laico y secularizado, como había ocurrido con las funciones del Registro Civil.

En el caso de la Patagonia, además de esta querrela que tocaba a la naturaleza de la sociedad, es decir si iba a ser laica o confesional, se superpuso otro problema más vinculado con el funcionamiento de la escuela. Si bien entonces el resquemor de los funcionarios estatales se veía también reflejado por lo que se pensaba una excesiva presencia de la Iglesia en la sociedad, en la Patagonia el debate derivó más bien en la competencia que hacían a las escuelas oficiales las instituciones privadas, que en este caso estaban mayormente conformadas por las escuelas de los Salesianos y de las Hermanas de María Auxiliadora.

Recordemos entonces que los Salesianos habían tenido desde temprano una privilegiada presencia en el territorio Patagónico, acompañando al ejército durante las campañas militares y dedicándose más tarde a la tarea de la evangelización. Desde el año 1878, cuando fundaron su sede en Carmen de Patagones, progresivamente se fueron extendiendo hacia el sur del país, hasta abarcar literalmente todo el territorio recientemente incorporado por el Estado argentino, y en donde paulatinamente irían instalando sus casas de residencia y de estudio. El fuerte de los Salesianos y de las Hermanas de María Auxiliadora, sin embargo, fue darse cuenta rápidamente de la necesidad de orientar la educación hacia fines prácticos, en una sociedad en donde por otra parte estaba todo por hacer.⁴⁷ De este modo, fueron creando un perfil educativo y además reproductivo de la sociedad que resultaba para muchos muy atractivo, incorporando entre sus actividades la fundación de escuelas, hospitales, granjas agrícolas, talleres, construcción de canales, caminos y observatorios, y fomentando también actividades culturales como la creación de imprentas y periódicos. Es de imaginar, entonces, que todo este despliegue resultara chocante para las autoridades de las escuelas oficiales, que contaban con un deficitario presupuesto y equipamiento y como agravante mantenían unos programas y planes de estudios demasiado ideados desde un ámbito extraño. El contraste, por lo tanto, no podía ser más notable, atrayendo los Salesianos con su obra tanto a las familias que podían llamarse acomodadas como a las más humildes sobre las que ejercían una especie de tutela y paternidad. Ante este cuadro, en

⁴⁷ Para conocer la obra de los Salesianos en la Patagonia se puede consultar entre otras obras; Aquiles Ygobone, Misiones Patagónicas, El Ateneo, Bs. As., 1946 y Pedro Navarro Floria, Historia de la Patagonia, Ciudad Argentina, Bs. As., 1999.

donde las escuelas oficiales languidecían pobremente, como los invitados menesterosos de un festín, se alzaba indignada la voz de las autoridades nacionales, entre la que no faltó el juicio recio del Inspector Díaz. Para este, el adelantamiento de las escuelas privadas se debía a un abuso de confianza por parte de las instituciones privadas, que asentaban sus casas en los lugares más cómodos y poblados, abandonando en cambio a su mejor suerte a las áreas menos favorecidas. La oferta educativa que ofrecían los Salesianos parecía sin embargo para muchos más interesante, además de la red de misiones fijas o volantas que tenían para las poblaciones indígenas, y que incluían también a la población criolla o inmigrante de los más apartados rincones.

Como reconocen Mirta Teobaldo y Beatriz García en un estudio de caso, “la implementación de la escuela pública estuvo en el Territorio de Río Negro a la zaga de las necesidades de la población”, cosa que era fácil de advertir y de lo que se hacían eco también los periódicos locales.⁴⁸ Los Salesianos y las Hermanas de María Auxiliadora se adelantaron de este modo al cubrir esta demanda insatisfecha, convirtiéndose por lo menos en un principio en francos competidores de la escuela pública, y de allí el cruce de acusaciones tan recurrente. Estas acusaciones, además de tocar aspectos como la deslealtad y el espíritu comercial que presentaban los miembros de esta comunidad religiosa, a menudo reflataban viejos aspectos del debate sobre la educación laica o religiosa, viéndose como un atraso para una sociedad moderna el influjo que ejercían los religiosos, en franca oposición al tipo de sociedad laica y secular que se pretendía instaurar.

Los Salesianos se defendían sin embargo aduciendo que su éxito se debía al modelo integral de educación que ofrecían, que incluía además de una moral cristiana una orientación práctica y un régimen de internado al servicio de los más necesitados. Lo cierto es que como vimos más arriba por lo menos en un primer momento las escuelas oficiales mal podían competir con las privadas, más adaptadas al contexto de la sociedad local, ya que orientaban su actividad nada menos que a reproducir materialmente a la sociedad.

Este conflicto entre escuelas públicas y privadas en el territorio Patagónico, o si se quiere entre la Iglesia y el Estado en un plano más general, finalmente se fue aplacando en el

⁴⁸ Mirta Teobaldo y Beatriz García, “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo en el Territorio Nacional de Río Negro (1884 – 1945)”, En: Adriana Puiggrós (dir), *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885 – 1945)*, Editorial Galema, Bs. As., 1993.

transcurso de la década de 1920 y 1930, cuando ambas partes se dieron cuenta que podían convivir y que aún se necesitaban.

De hecho, en el transcurso de estos últimos años, se puede hablar para la Patagonia de una “pax escolar” entre estos dos contendientes, ya que la presencia Salesiana desembarazaba al Estado de muchas y complejas obligaciones, como era atender a toda la oferta educativa de la región. Una conciliación parecía pues haberse establecido a partir de estos años, reconociéndose finalmente que la acción educativa y moralizadora de los Salesianos servía también para disciplinar la población, y también para educar hombres y mujeres productivos, que se dedicaran a ser obreros, campesinos o amas de casa.

Un caso diferente de escuela privada, aunque en realidad deberíamos decir étnica o confesional, era la que mantenían los Galeses por lo menos entre fines del siglo XIX y principios del XX.

Ya habíamos visto en el capítulo sobre la construcción del Estado en la región cómo el Estado nacional debió otorgarle a esta población para atraerla un amplio campo de autonomía, que incluía en un principio las cuestiones de justicia y poder locales, que de hecho disfrutaron plenamente en un primer momento. A la par de esta autonomía en el campo político, los Galeses disfrutaron también de una amplia libertad para organizar su educación y su culto, en sus propios centros de formación y que contemplaban aspectos como la preservación de la propia lengua.

El Estado nacional, fue poco a poco sin embargo involucrándose en los asuntos de esta peculiar formación social, al principio creando lazos de dependencia a través de los subsidios, y más tarde imponiendo sus propias autoridades que incluían a un representante de la Aduana y a un Comisario. El forcejeo y las protestas de los Galeses pasaron a ser a partir de este momento continuas, viéndose violentados en la concreción de su ansiada utopía, que era la concreción de una nueva Gales, libre y soberana, en los territorios del sur. Si a nivel político, entonces, existió esta paciente expropiación de funciones por parte del estado nacional, a nivel cultural sucedió lo mismo, atacándose especialmente la autonomía de las escuelas, que atendían su formación y cursos en su propia lengua. El viejo Inspector Díaz ya se había detenido en su visita por estas regiones en este hecho, observando entre los Galeses un espíritu reacio a integrarse al ser nacional, rechazando el servicio militar y manteniendo en cambio su propia religión, costumbres y educación particular. Los mismos

maestros encargados de la educación de los niños galeses eran por supuesto de origen extranjero, impartiendo la educación en su propio idioma y ante lo cual el Inspector ideaba, no-sin-falta de astucia, “irlos reemplazando poco a poco por otros de habla española, a medida que los niños entiendan el idioma nacional”.⁴⁹

De hecho, este lento y paciente proceso de expropiación de funciones fue el que finalmente el Estado concretó con las Galeses en el plano político, y el que también concretaría con el tema del personal docente y las escuelas. Los mecanismos utilizados, como veremos en el próximo apartado, fue sustituir a los maestros extranjeros por otros nativos que hablaran el idioma nacional, imponiéndose además desde el C.N.E. un requisito de revalidación de títulos para los maestros extranjeros, a la vez que exámenes de equivalencias en materias claves como eran Geografía, Historia, Instrucción Cívica e Idioma Nacional. Con esto se buscaba homogeneizar cada vez más al personal del magisterio y a los contenidos que impartían, cosa que sólo se pudo realizar paulatinamente, dada la escasez crónica de maestros existentes durante este periodo.

LOS MAESTROS

La fuerza y el combustible indispensable que utilizó el Estado educador decimonónico para alcanzar sus fines se basó sin lugar a dudas en los anónimos y sufridos maestros. Mal remunerados, tardíamente reconocidos, aunque desde todas partes solicitados y aludidos se convirtieron durante este momento en un verdadero cuerpo de ejército, cuyas acciones estaban en sintonía con la nueva moralidad e idea de sociedad que se pretendía instaurar. De este modo, como señala Andrea Alliaud, “bajo la tarea formal de alfabetización el maestro de escuela tuvo que desempeñar la tarea real de difundir un nuevo orden cultural que se estaba conformando”, ligado como hemos visto a la idea de Nación que se impuso hacia fines del siglo XIX, aunque también relacionado con “valores vinculados al respeto a las normas de una sociedad crecientemente compleja y capitalista”.⁵⁰ La tarea del maestro,

⁴⁹ Raúl B. Díaz, La educación en los Territorios y colonias federales. Informes (1890 – 1904), Tomo II, La Baskonia, Bs. As., 1906, p. 453.

⁵⁰ Andrea Alliaud, Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1993, p. 74.

entre otras, era la de encauzar conductas, maneras, actitudes, hábitos y costumbres, a la vez que inculcar un sentimiento de amor y respeto por la patria y por las instituciones establecidas. En esta definición, como vemos, prevaleció más bien una función utilitaria, mucho más en los Territorios Nacionales en donde la educación se hallaba tan limitada y apenas incluía los grados inferiores. Lo que el maestro normal se proponía, de este modo, era forjar hombres y mujeres “homogéneos”, “útiles” y “normales”, que pudieran desempeñarse básicamente como fuerza de trabajo, estando destinados a estar alejados de las cuestiones políticas y / o intelectuales. Para esto último, en realidad, estaban destinados los que pudieran avanzar hacia los ciclos superiores de la educación, cosa que en la Patagonia todavía era una esperanza o ilusión, a no ser que algún afortunado pudiera trasladarse hacia la Capital Federal a continuar sus estudios, como en algunos casos efectivamente ocurrió.

Para lograr un maestro con tales características, a la vez homogéneos e intercambiables en el desempeño de sus funciones, es que se va a crear la institución de la Escuela Normal, cuya base de inspiración fue la Escuela Normal de Paraná, fundada en 1869, y cuya trayectoria se buscará imitar con la fundación de otras más tarde.

En el caso de la Patagonia, como veremos, dependiente en un principio de la formación de maestros en otros centros, la escasez de maestros diplomados va a ser un problema recurrente, dado lo poco atractivo que resultaba el destino y por lo que se deberá tolerar en un inicio a los maestros extranjeros. La estrategia que utilizó el C.N.E. ante este desafío, fue la de aceptar estas irregularidades mientras se iban subsanando, a medida que arribaban con el tiempo nuevos maestros, y exigiendo la homologación de títulos y equivalencias a los no deseados mientras tanto. En esta circunstancia se mantuvo la escuela en la Patagonia durante mucho tiempo, por lo menos hasta 1930 en donde este tópico comienza a desaparecer de la agenda de los problemas.

Hasta esta fecha, sin embargo, el maestro normal va a ser el protagonista principal del esfuerzo educativo que estaba llevando a cabo el Estado, entre cuyas funciones se hallaba, además de servir como ejemplo y socializar a los niños, impartir ciertas nociones de lo que era la patria, sus grandes hechos y hombres y su grandioso destino. Los programas para los Territorios Nacionales, como hemos visto, comenzaron a modificarse muy lentamente, incluyendo contenidos de índole práctica y relativizando la teoría. Además de esto, los

OS ?

programas para los primeros años literalmente se invirtieron como hemos visto, es decir, se pasó a privilegiar primero el conocimiento de la Gobernación y del propio medio, para pasar luego a temas más abarcativos o generales. En todas estas tareas se podía ver por lo tanto al maestro trabajando, sometido es verdad a la dureza de los bajos salarios y de sus recurrentes atrasos, y a condiciones de ámbitos físicos poco adecuados para dictar las clases. Los esfuerzos hechos por los Consejos Escolares locales, de los que participaban también las autoridades territorianas y la sociedad civil, muy lentamente fueron solucionando el problema del tema edilicio, sometidos a veces al centralismo del C.N.E., limitados otras veces por la falta de medios o el atraso en las donaciones y escrituras, estas últimas completamente irregulares durante mucho tiempo en los Territorios.

De cualquier modo, el maestro excedía con mucho la función de ser un simple guía moral e intelectual de los niños que estaban a su cargo, convirtiéndose a menudo en un verdadero líder de carácter comunal, bajo cuyas manos pasaban buena parte de los asuntos de la sociedad local. De hecho, en muchas regiones de la Patagonia, el maestro y la escuela eran prácticamente la única estructura u organismo de tipo estatal, o así lo creía la gran mayoría de la gente que recurría a ellos. La escuela y el maestro, de este modo, pasaron a tener un entramado indiferenciado de funciones, ocupándose a menudo de las tareas del Registro Civil, de los censos locales y hasta de los asuntos del orden y la policía.⁵¹ A su tarea básica de argentinizar la población, a través de la difusión de una serie de valores, símbolos y conceptos, se le sumó entonces el rol de líder comunitario que mantenía en muchas regiones, ocupándose del cuidado de los caminos y veredas, de la atención sanitaria, de interpretar las leyes y componer los conflictos vecinales, a la vez que promovía nuevos cultivos y la fundación de estafetas de correos, periódicos y bibliotecas.⁵²

Los maestros de estas pequeñas localidades y caseríos territorianos, actuaron de esta manera como verdaderos líderes comunitarios, involucrándose a menudo en cuestiones de tipo político, situación que era mal vista por el C.N.E. y que lo tenía prohibido. Algunos maestros, por lo tanto, podían tener ideas de corte socialista, anarquista y hasta

⁵¹ Teresa Laura Artieda, "El magisterio en los Territorios Nacionales: el caso de Misiones", En: Adriana Puiggrós (dir), *La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885 - 1945)*, Editorial Galema, Bs. As., 1993.

⁵² Teresa Laura Artieda, *Ob. Cit.*

anticlericales, dedicándose en cambio los más neutros a las obras anteriormente vistas, que en realidad estaban dentro de la esfera de acción de todos los involucrados.

El maestro, de este modo, a pesar de algunos sin sabores que acarrea su trabajo, fue una de las figuras más significativas de estas sociedades, ya que “poseía un capital simbólico que le permitía ocupar un espacio de poder”, estando generalmente asociado a la cultura y al progreso.⁵³ Su vida, que prácticamente no gozaba en su aspecto privado, parecía por momentos estar destinada a un verdadero sacerdocio o apostolado, ya que se esperaba constantemente de él una firme vocación, disciplina, vida sin tachas, sentido del deber, puntualidad y asistencia. Además del aspecto actitudinal, su apariencia corporal también importaba, esperándose de él buenos modales, correcto aseo, pulcra vestimenta, posturas correctas y un lenguaje refinado y sin expresiones bajas o soeces. Todo un deber como vemos.

Para concluir con este apartado volvamos a transcribir entonces algunas expresiones dedicadas a ellos que propalaba El Monitor de la Educación Común, en fecha de Septiembre de 1884: “No debe desfallecer el maestro, pronto ocupará el rango que le corresponde. La enseñanza no es una carrera que proporciona instantáneamente los goces de un triunfo completo, pero tiene a su frente un nuevo pueblo, que proclama su nombre y es respetado como un verdadero padre”.⁵⁴

*Vir
Tenerel.*

*R
A-45*

⁵³ Yanina Cid, “Los maestros periodistas: modos de educar al soberano (1912 – 1930)”, En: Adriana Puiggrós (dir), La educación en las provincias y Territorios Nacionales (1885 – 1945), Editorial Galerna, Bs. As., 1993, pag. 129.

⁵⁴ El Monitor, Nro. 64, Septiembre de 1884.

CAPITULO 7: 1884 – 1930. LA ESCUELA TERRITORIANA

BALANCES Y PERSPECTIVAS

La escuela y la labor que a través de ella se desarrollaba fue como hemos visto el medio elegido por el gobierno nacional para forjar la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes. Esta herramienta, que en realidad se puso en funcionamiento casi sin excepciones en todas las regiones del país, debido al diagnóstico previo que había hecho la clase dirigente, gozó de mayor importancia en el caso de la Patagonia, ya que su población era relativamente “nueva” o reciente dentro del marco político nacional, sin una participación previa en sucesos políticos como militares relevantes. A la par de este hecho, prontamente se vio que la presencia militar y policial no era un vehículo adecuado para forjar la identidad en estas latitudes, ya que su accionar se confundía demasiado con la acción represiva, por lo menos en esta primera etapa de construcción del Estado en la región. Diferente será, en cambio, cuando a partir de 1930 y 1940 el Estado Nacional comience a cobrar mayor presencia en la vida Patagónica, y cuyas instancias de acumulación y de legitimación tendría otras bases.

La utopía agraria o del reparto de tierras tampoco pareció un buen medio para fijar a los pobladores al suelo y lograr así su adhesión a la patria, ya que el proceso de apropiación de la tierra en la Patagonia estuvo caracterizado por la especulación y por la formación de las grandes estancias y latifundios, con excepción de algunas pequeñas regiones como podía ser el Alto Valle del Río Negro, en donde existió un proceso de intensificación, riego y parcelamiento de propiedades más acentuado.

Con estas dos vías descartadas, cabía tener esperanzas entonces en la lenta acción moralizadora y de búsqueda de consenso que ejercieron la prensa y los periódicos locales, plataforma desde donde se veía con preocupación los problemas cercanos y en donde se buscaba continuamente elevar el nivel de la administración, de las autoridades y de los sentimientos del pueblo. A pesar de esta ayuda eficaz, en este primer momento, y cuyo accionar lo tenemos que entender también como una espontánea intervención humana más que como un consciente arquetipo digitado en todo momento, fue la escuela sin embargo la institución elegida en la Patagonia para nacionalizar a la población, constituyéndose a la

postre en una representación de tipo ideal que parecía contraponerse a todos los contratiempos.

Hemos visto que entre 1884 y 1930 las dificultades que tuvo que sobrellevar la escuela territorialiana fueron muchas y de variada índole, agrupándolas nosotros bajo el rótulo conglomerado escolar. Con este concepto hicimos alusión a algunas problemáticas del funcionamiento de la escuela que le quitaban perdurabilidad y eficacia, como podían ser las grandes distancias habituales en la región y su peculiar clima extremo, que alimentaban un efecto de frecuentes inasistencias y analfabetismo. Los tipos de programas a implementar en los Territorios Nacionales también se convirtieron en una fuente de polémica, repudiándose para estas regiones los programas enciclopédicos que provenían de la Capital Federal, y fomentándose en cambio otros con una orientación práctica y que prestaran especialmente atención a la realidad de la región y las localidades.

Los más curioso quizá que arrojaba el primer balance del funcionamiento de las escuelas en los Territorios, y que harían lentamente a su particularidad, era que su realidad se debía adaptar necesariamente al medio, postulándose a menudo en una total confusión diferentes modalidades de presencia de escuelas, como podían ser de veranada e invernada, volantes, o bajo un régimen de internados. De todas estas iniciativas, en realidad, muy pocas de ellas fueron implementadas concretamente, quedando a menudo en la cabeza de algún inspector o maestro de escuela, hasta que con mayores recursos, y en otro contexto, el Estado pueda pasar a solventarlas ya bajo un sistema formalizado y de reglamentos.

Los maestros como personajes privilegiados en el transcurrir de esta historia, también fueron avizorados por muchos como indispensables a la hora de asegurar el éxito de la empresa nacionalizadora, atendiéndose entonces a la realidad de sus pobres salarios, su carencia de elementos mínimos de trabajo, su formación, validación de títulos y funciones extra escolares. De hecho habíamos advertido con anterioridad que los maestros no se limitaban a ejercer su función sólo dentro de las aulas, si no que su imagen y presencia se hallaba presente en todo momento, emprendiendo acciones de tipo comunitario. Sobre ellos, en realidad, descansaba el gran esfuerzo cotidiano de “civilizar” y “normalizar” a la población infantil o adulta con que trataban, constituyéndose en los personajes quizá más alabados en este momento dada la misión que se les había asignado.

Parece ser entonces que para resolver el problema de la población heterogénea y de variados orígenes que habitaban en la Patagonia las autoridades nacionales eligieron a la escuela como vehículo privilegiado para forjar una unidad espiritual, escuela que se veía recortada en la inmensa geografía sureña, con la bandera nacional flameando y con el maestro a su puerta listo para emprender todos los rituales de la liturgia patria. Esta última técnica, ejercida con el ejemplo cotidiano del maestro, con el contenido de los programas a impartir y con la celebración de las fiestas cívicas y nacionales, aseguraban al menos cierta imagen de unanimidad, que a menudo los hechos refutaban de una manera desesperante. Si bien la escuela territorial, ya sea pública o privada, había logrado arraigar entre los años que van a 1884 a 1930, lo cierto es que todavía funcionaba con una precariedad bastante evidente, que se va a buscar paliar a lo largo del periodo siguiente. El nacimiento de la escuela en los Territorios Nacionales australes y su diagnóstico de funcionamiento ya estaban de este modo realizados, por lo que sólo quedaba mejorar y profundizar las funciones de este preciado artefacto, es cierto, en un contexto político, económico y cultural diferente.

CAPITULO 8: 1930 – 1955. OTRO CONTEXTO PARA LOS TERRITORIOS NACIONALES

Entre 1930 y 1955 la Argentina va a vivir un contexto que se va a diferenciar del anterior, ya que como consecuencia de las crisis mundial del capitalismo y del liberalismo a nivel global, a partir de 1930 se va a instaurar en nuestro país un régimen no democrático y autoritario, que recordemos en Septiembre de ese mismo año derrocó a Irigoyen. A partir de aquí, entonces, se instauraría lo que algunos autores han denominado como la “restauración conservadora”, con su secuela de violencia, represión y persecución política para amplios sectores de la sociedad. El nuevo contexto en que se sumergiría la Argentina estaba caracterizado por el avance general del Estado en todos los planos de la sociedad, instaurándose un modelo de sociedad fuertemente jerárquico, reaccionario y anticomunista, en cuyos exponentes más destacados se hallaban las Fuerzas Armadas, la Iglesia y los grupos propietarios y nacionalistas.

Esta evolución, sin embargo, favorecería en parte la situación de los Territorios Nacionales, recordemos hasta entonces sometidos a un régimen de tutela política, y a quienes ahora el Estado va a observar como un efectivo campo de intervención.

Los años 30, como señala Mario Arias Bucciarelli, se convirtieron en un punto de inflexión política para los Territorios, ya que “el Justismo, en un intento de ampliar su base de sustentación, repiensa la posibilidad de otorgar derechos políticos a nuevos ciudadanos”. Recordemos que con anterioridad tanto Irigoyen como Alvear habían pensado en la posibilidad de reformar la Ley 1532 de creación de los Territorios Nacionales, iniciativas que no encontraron eco en el Parlamento y que finalmente quedaron en nada.

En la iniciativa que parecía tomar Justo en los años 30, como señala Bucciarelli, existían argumentos éticos y jurídicos que apuntaban hacia la toma de conciencia de la importancia paulatina que había ido adquiriendo la sociedad territoriana, que colaboraba con su desenvolvimiento económico a las rentas generales del Estado, siendo excluida sin embargo del sistema federal de organización de la Nación.⁵⁵ De a poco, entonces, y en privilegiados espacios como podían ser las sociedades de fomento y la prensa territoriana, desde donde

⁵⁵ Mario Arias Bucciarelli, “Tendencias en el proceso de conversión de Territorios Nacionales a provincias”, Revista de Historia, Universidad Nacional del Comahue, Nro. 6, Noviembre 1996.

comenzaron a surgir las incipientes elites económicas e intelectuales a nivel local, fueron surgiendo toda una serie de reivindicaciones territorianas, que incluían la elección directa del Gobernador, funcionarios con residencia efectiva, obras y servicios, perfeccionamiento de la justicia y el envío de delegados al Congreso Nacional.

Ya nadie podía negar, entonces, el adelantamiento político, económico, social y cultural de los Territorios Nacionales hacia la década de 1930 y 1940, dejando de ser ya espacios de frontera, sobre los que había que ejercer un centralismo exagerado, convirtiéndose en el devenir de estos años en sociedades más estables, previsibles y complejas. Especialmente en la región central y austral del país, se destacaban los Territorios Nacionales de La Pampa, Neuquén y Río Negro, cuyo desenvolvimiento de la economía y de la sociedad había sido en estos años notable, dándose el caso incluso, como resaltaban muy bien algunas voces territorianas, que ellos pasaron a financiar al gobierno central a través de las transferencias en impuestos que eran comunes.

Durante toda la década del 30 y del 40 se va a discutir a nivel nacional la situación de los Territorios Nacionales, ocasión en la que van a participar una gran cantidad de reformistas, que, ya sea desde el ámbito de la educación o a nivel jurídico, proponían el adelantamiento de estas regiones hasta entonces marginadas. El gobierno de Justo comenzó de este modo a transitar por esta senda, intentando ganarse una base de apoyo más amplia para su gobierno, de hecho fraudulento y que castigaba especialmente a las regiones centrales del país que hasta entonces gozaban de los beneficios de la democracia política. Parecía ser éste entonces un movimiento estratégico para recostarse en estas regiones a desmedro de la política que se ejercía en las provincias del país, presencia que iría creciendo paulatinamente y en cuyo movimiento se adivinaba la definitiva provincialización de los Territorios bajo el gobierno Peronista. A partir de 1930, de este modo, el Estado redoblaría su presencia en los Territorios Nacionales, incluyéndoselos paulatinamente en los planes quinquenales, mejorando la provisión de las obras públicas, educación y sanidad, y haciéndose cargo de la explotación de los hidrocarburos y minerales presentes en la región, bajo fuertes principios nacionalistas y en donde el ejército se veía como el principal actor.

Como ejemplo de la importancia progresiva que irán adquiriendo los Territorios Nacionales en la escena nacional, sensibilizada por la incongruencia ética, política y jurídica de su existencia para esta fecha, podemos reflejar un petitorio realizado por la Confederación de

Estudiantes Universitarios, que buscaba la intervención en las elecciones nacionales con fecha en 1931. Estos estudiantes debemos imaginar que provenían de familias de sectores acomodados de los Territorios Nacionales, residentes por estudios en Buenos Aires, ya que recordemos que todavía para esta fecha no existía educación terciaria o superior en la Patagonia, y ni siquiera secundaria, estando limitada la educación tan sólo a cuatro o cinco años de la educación común. Esta presencia temprana de estudiantes territorianos en la Capital Federal, y la acción dirigida de enviar un petitorio al Gral. Uriburu a través del Ministerio del Interior, nos da la pauta del clima de reivindicaciones territorianas presentes en esta época, que como una catarata se irán acrecentando hasta 1955. El petitorio de los jóvenes estudiantes universitarios manifestaba desear participar en las próximas elecciones para Presidente, Vice y Diputados de la Nación, algo que recordemos los habitantes de los territorios tenían vedado, ocupándose tan sólo de la participación política en el plano local o municipal. Sus argumentos, notablemente articulados, aducían que los Territorios Nacionales por la cantidad de electores representaban de hecho “una media República”, postergada y marginada hasta ahora de la toma de decisiones a nivel nacional.⁵⁶

Por varios medios y a través de varios actores se pasó a reconocer paulatinamente la incongruencia que se estaba cometiendo con los Territorios, cada vez más maduros en su funcionamiento social. De hecho, como hemos visto hasta ahora, la prensa local había tenido un importante rol sobre varios temas que hacían al orden público y a la moral de la población, haciéndose eco también para esta fecha de este debate que recién estaba comenzando.

El Rivadavia, periódico de Comodoro Rivadavia que había sido fundado el 26 de Junio de 1915, comentaba en su Nro. 3029 del 26 de Mayo de 1937 y en alusión a las fiestas del 25 de Mayo que “es una libertad, libertad, libertad hipotética el que se ha entonado ayer en los Territorios Nacionales, en general y en Comodoro Rivadavia en particular”. Y luego agregaba el articulista que “es una estrofa con vistas al futuro. A ese futuro que encarna el anhelo de los territorianos de dejar de ser habitantes de colonias para pasar a ciudadanos de la nacionalidad, a la que están entregando la fortuna de sus suelos y el esfuerzo de su trabajo sin ninguna compensación cívica”.⁵⁷

⁵⁶ Ministerio del Interior, 1931, Legajo 13, A.G.N.

⁵⁷ El Rivadavia, Nro. 3029, 26 de Mayo de 1937.

Los periódicos locales, continuaban mientras tanto en cada efemérides patria alentando la participación de la población y divulgando los diversos actos y programas, en una verdadera liturgia cívica que incluía salvas de fusilería, Te Deum solemnes, procesiones de autoridades y de antorchas, torneos recreativos y la privilegiada presencia de los maestros y los niños de las escuelas. Sin embargo, hacia 1930 y 1940 esta tarea nacionalizadora no se veía tan urgente como en un principio, cambiando notablemente el componente de la población y desapareciendo esos rasgos tan chocantemente exóticos de algunos lugares. De hecho, lo que los periódicos reflejan para esta época es un imaginario más relacionado con lo lúdico y el consumo, presentando los ejemplares extendidos espacios de publicidad sobre las casas comerciales locales, y la difusión de eventos deportivos como matches de box y de fútbol. Las noticias internacionales también ocupaban un amplio segmento del periódico en esta época, atenuándose el clamor por la presencia del orden y de los principios de la nacionalidad que eran comunes hacia 1884 – 1920.

Como muestra en este cambio en la realidad social, el diario La Unión de Río Gallegos en su Nro. 4749 del 10 de Julio de 1937 manifiesta que los actos y festejos públicos del pasado 9 de Julio tuvieron un “reducido programa”, y que “carecieron del brillo y el calor popular que presentaron en otras ocasiones similares”. Más adelante el articulista sostenía que los festejos patrios habían marcado un innegable descenso, debido según su criterio a cierto sectarismo político, mientras recordaba que la Nación y la Patria estaban por encima de ellos.⁵⁸

La relativa indiferencia popular y de las autoridades locales hacia el festejo de las fiestas patrias, que antes se habría visto como imperdonable, refleja de este modo algunos cambios profundos que estaba viviendo la sociedad de los Territorios Nacionales, ya no tan preocupada por la propaganda nacionalizadora que antes continuamente le apuntaba. Se trata entonces de otra sociedad de la que habláramos en un principio, en otro contexto histórico y con resguardos culturales diferentes. Esta conclusión provisoria, sin embargo, no nos debe hacer perder de vista que todas las décadas que van de 1930 a 1950 fueron de un nacionalismo cultural y económico muy acentuado, que se va a ejercitar tanto desde la escuela como desde el ejército y el púlpito de la Iglesia. La escuela territoriana seguiría presente así mismo en la instrumentación de estos planes.

⁵⁸ La Unión, Nros. 4749 y 4750, 10 y 12 de Julio de 1937.

CAPITULO 9: 1930 – 1955. LA ESCUELA TERRITORIANA REDOBLA SU ACCION

Durante este periodo sostuvimos que la tónica general del país va a estar caracterizada por la presencia del nacionalismo cultural y económico, algo que no era nuevo como clima de ideas, ya que como vimos anteriormente la prédica nacionalista se había iniciado por lo menos en la época del centenario, de la mano de intelectuales y escritores como Leopoldo Lugones, Ricardo Rojas y Manuel Galvez.

Sin embargo, a partir de la década de 1930 el discurso nacionalista alcanzaría contornos realmente llamativos, que llamaban en el caso de la Patagonia a “argentinar” definitivamente a su población, a la vez que el Estado nacional prestaba más atención a estas regiones, a través de la presencia del ejército o de las obras públicas. Esta tendencia culminaría en la era del peronismo con una intervención inédita del Estado en los Territorios Nacionales, que finalmente los incluyó en los planes quinquenales creando fuentes laborales protegidas en las empresas de energía e hidrocarburos, claves para la orientación industrial que estaba adquiriendo el país. Paralelamente a esto, fue creciendo de manera paulatina una opinión favorable tanto en los círculos oficiales como en los medios territorianos para que se proceda a la provincialización de estos antiguos Territorios, advenimiento que finalmente se concretó a partir de 1955.

En el periodo 1930 - 1955 se intentarían implementar de este modo en los Territorios Nacionales toda una serie de ensayos y propuestas para reparar la antigua situación de marginalidad en que se encontraban, redoblándose los esfuerzos nacionalizadores, contexto en el que también se hallaba involucrada la escuela. Estas iniciativas se desarrollarían sobre una población local que había sufrido un evidente proceso de transformación, tanto en el plano material como cultural. La antigua sociedad de frontera, que era necesario disciplinar y encauzar constantemente con la acción de los jueces y policías, había ido dejando lugar a otra de características más estable, comenzando también a partir de la década de 1930 a cortarse los vínculos centrífugos que unían ambos lados de los Andes, para afirmarse, ya de manera definitiva, una orientación atlántica de la sociedad y la economía.

Sin embargo, y a juzgar por las acciones de los actores sociales y políticos de la época, de ninguna manera podía llegar a relajarse el trabajo que sobre estas regiones se venía manteniendo, y de lo que se va a tratar en todo caso es de volverlo más efectivo.

Así por ejemplo en las memorias del Ministerio del Interior de 1931 reconocía el Gobernador de Chubut, Coronel Abel Miranda, que en cuanto al tema del orden existía algunos “elementos indeseables” dentro de la policía, pero que pensaba someterlos a la exoneración a la vez que reorganizar los cuerpos creando nuevas comisarías y departamentos.

En un capítulo dedicado a la civilización del indígena, que recordemos en Chubut eran bastante numerosos, observaba el Gobernador que poco habían avanzado en la civilización, anotando que no “es raro ver criaturas cubiertas literalmente de sarna, contraída posiblemente de los cueros de guanacos sobre los que duermen”.⁵⁹ En cuanto a el tema de la instrucción pública, sostenía el Gobernador que todavía los profesores luchaban contra el analfabetismo, a la vez que inculcaban los principios del “argentinismo”. Con respecto a los maestros si bien observaba que sus sueldos eran bajos, el ideal patriótico seguía en alto y con tendencia a resaltarse cada vez más. De hecho uno de los rasgos más notables de este periodo para la Patagonia fue la irrupción de la presencia del ejército bajo diferentes modalidades, creándose incluso en el año 1938 la Gendarmería Nacional como definitiva policía de fronteras. La escuela, entonces, se va a pasar a ver como un complemento de la acción nacionalista que ahora ejercían las Fuerzas Armadas desde los cuarteles, en un modelo de sociedad bastante jerárquica y de matices corporativos que intentaba encuadrar a la sociedad.

Entre los años que van de 1930 a 1955 la escuela va a perder de este modo el monopolio que tenía en la formación de los nuevos ciudadanos, para ver su labor complementada con la posterior tarea de socialización de los jóvenes que se llevaba a cabo en los cuarteles, y de los trabajadores y familias en las empresas estatales de hidrocarburos, también fuertemente vinculadas al Estado y a la Nación.

La institución escolar, sin embargo, no va a perder su rol fundamental en la tarea de construir la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes, si no que por el contrario como venía sucediendo desde 1884 va a mantener una presencia importante en

⁵⁹ Ministerio del Interior, 1931, Legajo 8, A.G.N..

esta tarea, aunque lo que se procurará ahora es reformular sus aspectos deficitarios, para relanzarla, más efectiva y poderosa, a su habitual misión.

1930 – 1955. EL CONGLOMERADO ESCOLAR Y SU FUNCIONAMIENTO

Antes de avanzar convendría aclarar que a pesar de que algunas voces entusiastas veían en la escuela al instrumento para redimir a muchas regiones y poblaciones, su funcionamiento arrojaba un saldo bastante deficitario para esta fecha. Esto quiere decir que en gran medida los viejos problemas que aquejaban a la escuela territorialiana seguían en esta época con plena vigencia, recordemos entre ellos las altas tasas de inasistencia y analfabetismo, fomentado en parte por la rigurosidad del medio y las grandes distancias, y en parte también por la desidia de algunos sectores poblacionales que no veían a la escuela como un medio de promoción social.

La dificultad que en un inicio se había presentado por la carencia de maestros diplomados poco a poco se fue remediando, en la medida que la región se fue volviendo más atractiva, perdiendo con ello el aura de mito y de sacrificio que desde siempre había acompañado a la zona. Además de esto, por primera vez se comenzó a tomar en serio la posibilidad de crear escuelas normales en los Territorios Nacionales, y de otorgar becas a algunos estudiantes, para de esa manera fomentar la profesión del magisterio, cubrir las vacantes necesarias y en lo posible reclutar personas que provinieran del mismo medio. Los maestros, en este periodo, cobraban todavía por su trabajo salarios que se reconocían como muy bajos, a la vez que algunas funciones de su viejo liderazgo comunitario se iban atenuando, o por lo menos era compartido con otros sectores más dinámicos de la sociedad local que comenzaron a florecer por estos años. En cuanto a su formación, se va a intentar que se halle en sintonía con su medio, fomentándose la orientación práctica y rural, que se pensaba como la más adecuada para la región.

Por otra parte, la vieja rivalidad que había existido entre las escuelas oficiales y privadas (principalmente Salesianas), había llegado a una suerte de paz conveniente, mitigados ya las veleidades del Estado secular y laico de fines del siglo XIX, viviéndose en cambio en este momento una fértil asociación entre la Iglesia y el Estado.

Además de este cambio ideológico, se había llegado al fin a advertir que ambas instituciones se necesitaban, como modo de ofrecer una mínima oferta educativa en la región y sembrar pautas de moralidad y civismo entre la población. Recordemos entonces que los Salesianos habían sido pioneros en la instrumentación de una educación con orientación práctica en la región, situación que posibilitó su adelantamiento, mientras las escuelas oficiales se debatían en sus programas de corte urbano y enciclopédico. Al fin, sería desde el mismo seno de las escuelas del Estado que también se levantaría esta idea, inicialmente en la figura del Inspector Díaz, y más tarde, como veremos, en la persona de otros reformistas que en gran medida se basaban en sus ideas originales. Estos Reformistas, que analizaremos a continuación, entre los que se encontraban los nombres de Aquiles Ygobone, el General José María Sarobe, Domingo Pronsato y Próspero Alemandri, entre otros, harían especial énfasis en el rol fundamental que tenía la escuela como constructora de la nacionalidad, prestando para ello especial atención tanto a los programas, como a la infraestructura y las modalidades de su presencia.

LA BUROCRATIZACIÓN DEL C.N.E.

Hemos visto oportunamente que la institución elegida para llevar adelante la política educativa en la Capital Federal y en los Territorios Nacionales era el C.N.E.. Tempranamente el Consejo había adoptado una postura hegemónica con respecto a los temas educativos, extendiendo sus lazos de influencia incluso a las provincias históricas, que si bien mantenían cierta autonomía en algunos aspectos sus directivas nunca debían chocar con lo que se estipulaba desde el centro. El C.N.E., de este modo, fue eclipsando a cualquier otro organismo que pudiera rivalizar con él en los temas educativos, y las áridas estadísticas del Ministerio de Educación nada tenían que ver con la compleja y minuciosa tarea que llevaba a cabo este último organismo. Durante todo este periodo, el C.N.E. fue acentuando su organización burocrática, creándose una serie de nuevas Direcciones (de Médicos, de Arquitectos, Inspectoría de Territorios), a la vez que se fortalecían los cánones del procedimiento burocrático, como las jerarquías, las órdenes de antelación, el uso de expedientes, membretes y sellos. El C.N.E., con sus largos tentáculos, seguía monitoreando

de este modo lo que ocurría con la educación en los Territorios y Colonias Federales, resolviendo como siempre en los temas que hacían a la creación de nuevas escuelas, los alquileres de propiedades, la escrituración de terrenos y aspectos relacionados con las conductas del personal docente. Todavía en este momento, de avance general del Estado hacia la sociedad, era común la petición y la acción de los vecinos, Consejos y Sociedades de Fomento, para peticionar tal o cual necesidad, práctica que no varió en este periodo y a la que aún se le van a sumar otros actores.

Como ejemplo de lo que mencionamos anteriormente, hacia 1947 los sindicatos se van a constituir como un nuevo actor de demanda ante el Consejo, que podía tocar en el norte a los Ingenios y en el caso del sur a Y.P.F.. Muchos de los expedientes que manejaba el Consejo para esta época llevaban incluso el sello de la Secretaría de Trabajo y Previsión, desde donde había comenzado a construir su carrera política Juan D. Perón. La Secretaria de la Presidencia, y hasta en algunas ocasiones la Fundación Eva Perón, eran instancias que participaban en las cuestiones referidas a la educación, que como una nota distintiva presentaban ahora proyectos para crear colonias de vacaciones y hogares – escuelas, en clave con el Estado de tipo benefactor que se instauró a partir de 1943.

La escuela, en los años que van de 1930 a 1955, no va a ser marginada de este modo de las consideraciones de las autoridades nacionales, si no que en todo caso se va a buscar reoptimizar su conocida función, como era propender al proceso de fortalecimiento de la identidad nacional. La escuela a partir de 1930 en los Territorios Nacionales australes va a ser sometida a toda una serie de ensayos e inventivas, por parte de diferentes actores, siendo muy pocos en definitiva las que lograron prosperar.

LOS REFORMISTAS DE LAS DECADAS DE 1930 Y 1940

El accionar de los reformistas de la década de 1930 y 1940, especialmente abocados a la región Patagónica y al problema de nacionalizar a su población, está dentro del contexto general de los debates y consultas que se establecieron a partir del golpe contra Irigoyen en 1930, y que para el caso de los Territorios Nacionales significaba rediscutir su estatuto jurídico y político, y su modo de inserción dentro del modelo federal de Nación.

Este llamado de atención ya había sido hecho en realidad en los primeros años del siglo XX, en la persona de Ezequiel Ramos Mejía, quien preveía el desarrollo de la infraestructura de la región, y del Inspector Raúl B. Díaz, quien realizaba sus alertas desde el campo educativo.

La nota distintiva en la década de 1930, sin embargo, estaría dada por el fuerte nacionalismo que se adueñó de los discursos y en alguna medida de las prácticas de los dirigentes nacionales, que en el caso de la Patagonia significaba redoblar su atención sobre ella como una región estratégica desde el punto de vista humano y de los recursos económicos. Como mascarón de proa de esta nueva intervención, el protagonismo principal le tocó a las Fuerzas Armadas, principalmente al ejército en la región Patagónica, a la vez que la Iglesia iba ganando ascendiente a nivel nacional. El Estado, durante la década de 1930, y mucho más con el ascenso del Peronismo a partir de 1945, pasaría a tener una presencia dominante en la región, encarando obras de construcción masivas y encuadrando en un nuevo consenso social a la población. Recordemos entonces que hasta el momento la presencia del Estado Nacional apenas se veía representado en un embrionario sistema de funcionarios e instituciones, como podían ser Gobernadores, Secretarios, jueces y personal policial, cuestión que a menudo repercutía en gestiones plagadas de abusos en donde se tornaba muy difícil lograr la legitimación.

Como ejemplo representativo de esta nueva presencia ordenadora del Estado hacia la década de 1930 y 1940, podemos mencionar el accionar de las empresas estatales en los confines Patagónicos, como podía ser Y.P.F. y algunos centros mineros dispersos en la región, por ejemplo Río Turbio. En esos enclaves de producción, según Daniel Cabral Márquez, se fueron construyendo comunidades laborales fuertemente integradas al Estado y a la Nación, en donde las empresas estatales no sólo extraían materias primas sino que también construían soberanía. Los trabajadores, de este modo, fueron perdiendo paulatinamente su autonomía política y sindical para pasar a formar parte de un nuevo conglomerado o cuerpo sociocultural, en donde la idea de la Nación soberana era muy fuerte.⁶⁰ Como consecuencia de esto, en estas apartadas regiones, se fueron conformando verdaderos "oasis de soberanía", en donde la presencia de las empresas estatales, del

7
Contr.
el
pued. de
ferron
uae.

⁶⁰ Daniel Cabral Márquez, "Del periodo Mosconiano al Peronismo. La expansión de las políticas sociolaborales en el yacimiento petrolífero fiscal de Comodoro Rivadavia y la madurez de una racionalidad socialmente inclusiva", En: IX Jornadas Interescuelas de Historia, Córdoba, 2003.

ejército y por supuesto de la escuela impregnaban fuertemente el sentir de las comunidades allí residentes. Lo que se lograba con este accionar era a la par que brindar beneficios sociales fijar a los habitantes al territorio, desplegando el Estado toda una serie de beneficios tanto materiales como simbólicos.

La idea de cuerpo, conglomerado u "oasis", nos remite en verdad a una idea de carácter restringido en cuanto a la movilidad de los sujetos y de su conciencia, aunque este hecho se condice con una concepción ideológica muy de época, en donde no estaban ausentes las veleidades corporativas para encuadrar a la sociedad. De hecho, en el plano de la escuela, como vamos a ver, además de asociarla en su función redentora junto con el cuartel y el ejército, se va a intentar crear en mano de sus reformistas diferentes modalidades nuevas, como podían ser los viejos internados o las aldeas – hogar, destinadas a ser centros de agrupamiento de la población en esos territorios.

La escuela, si bien acompañada en el nuevo contexto por el rol tutelar del ejército y su obsesión nacionalista, seguiría siendo todavía en esta época la principal herramienta para inculcar ciertos sentimientos y valores entre la población, aunque es cierto que se buscará optimizar cada vez más sus funciones, de acuerdo a esa región con contornos tan específicos como demostraba ser, ya desde antiguo, la Patagonia.

AQUILES YGOBONE

Fue Aquiles Ygobone un hombre constantemente preocupado por los temas de la región Patagónica, a la que le dedicó la casi totalidad de su obra. Temas como la obra desarrollada allí por los Salesianos, las características de la población, sus pioneros y figuras señeras, y sobre todo la situación de las escuelas y de la educación despertaron su particular interés.

Ygobone desarrolló la mayor parte de su trabajo entre los años 1930 y 1940, momento como vimos en que los Territorios Nacionales comenzaron a despertar mayor interés a nivel nacional.

En cuanto a el tema de la educación en el país reconocía Ygobone en 1945 que "los constructores de la nacionalidad asignaron a la escuela el papel sustancial de forjar la ciudadanía argentina", deteniéndose en lo que él llamaba "retardo" de la escuela

Patagónica, mucho menos aventajada que sus pares de otras regiones.⁶¹ En otro punto señalaba Ygobone la falta de adaptación de la Ley 1420 al medio Patagónico, a pesar de que algunas tímidas reformas en los programas, como vimos, se venían realizando desde 1905 en adelante. Recaía en la idea Ygobone, en alguna medida deudor de las observaciones del Inspector Díaz, de la falta de adecuación de éstos a las áreas rurales, conviniendo más bien otorgar una educación de tipo práctica antes que teórica.

Sin embargo, la innovación que va a introducir Ygobone referida a el tema de la escuela tiene que ver con una nueva modalidad que sugiere, que él denomina escuela – hogar.

Esta, en gran medida, tenía un parecido con la vieja modalidad de los internados, y estaba pensada en realidad para fomentar el agrupamiento de la población y evitar así el desaliento y perjuicios de las grandes distancias. Con esta modalidad a instrumentar pensaba Ygobone poder terminar con la deserción escolar, a la vez que fomentar lazos de socialización y convivencia, que la naturaleza del asentamiento poblacional no favorecía de hecho.

Como vemos, entonces, la idea de agrupar a la población y de ejercer un fuerte control sobre ella es un dato recurrente de la época, que hemos atribuido a una concepción ideológica de este tiempo, cambiantemente corporativa aunque sepamos que este plan no se llevó a cabo en su profundidad a nivel nacional, sobre todo después del desplazamiento de Uriburu y del grupo de nacionalistas que lo rodeaban. Esta idea de agrupar a la población en pequeños centros conformados idealmente por un cuartel, la escuela y la empresa nacional de hidrocarburos, en un medio por demás extenso e inhóspito, además de reflejar la funcionalidad propia de este tipo de asentamiento denota como hemos dicho una concepción fuertemente jerárquica, corporativa y nacionalista de la sociedad.

Todavía Ygobone, al alumbrar su modelo de sociedad Patagónica, agregaba que “la Patagonia, por sus características de reserva de la Patria, necesita escuelas que formen al hombre argentino del mañana, (y) que lo arraiguen a la tierra”.⁶²

En otra de sus obras se detenía a ponderar los aportes que había realizado el Primer Congreso del Magisterio de los Territorios Nacionales, realizado el 26 de Enero de 1948 en Buenos Aires, y en donde se habían debatido entre otros temas las cuestiones de la

⁶¹ Aquiles Ygobone, *La Patagonia en la realidad Argentina. Estudio de los problemas sociales, económicos e institucionales de las Gobernaciones del Sur*, El Ateneo, Bs. As., 1945.

⁶² Aquiles Ygobone, *Ob. Cit.*

edificación escolar, la reforma de los programas de enseñanza y las cuestiones relativas a los sueldos y el escalafón, ya en un contexto político y social dominado por el Peronismo.⁶³

Como hemos visto, en la consideración de Ygobone, la escuela seguía siendo a mediados de la década de 1940 el principal baluarte de la nacionalidad en los Territorios Nacionales, a la que había que adaptar en profundidad para que mejor pudiera cumplir su función. Junto con la presencia del ejército y de un Estado más legitimado a través de su acción tutelar, lograrían redimir a esa región, que ya desde hacía largo tiempo se la veía como marginada aunque como una posible reserva del país.

La discusión sobre las reformas en los programas de estudios, la importancia dada cada vez más a la correcta edificación escolar y la instrumentación de modalidades como las escuelas – hogar, fueron ocupando primordialmente la agenda del debate, desapareciendo en cambio viejos temas de discusión como podía ser la falta de maestros y la indispensable validación de sus títulos. Para esta época, de este modo, el sistema educativo en la Patagonia había llegado a un nivel bastante razonable de funcionamiento, debiendo entonces perfeccionarse todavía aquello que no funcionaba óptimamente. Esta conclusión, sin embargo, no nos debe hacer perder de vista lo desguarnecida en general que estaba la educación en la región, sosteniéndose todavía en alguna medida en la buena voluntad de los vecinos y la población local.

EL GENERAL JOSE MARIA SAROBE

Fue el General José María Sarobe uno de los intelectuales que rodearon a las Fuerzas Armadas a partir del golpe de 1930, y entre cuyos diagnósticos incluían expandir fuertemente el ámbito de acción del Estado, a la par que fortalecer el nacionalismo económico y cultural que fue característico en estos años. Sarobe deseaba incorporar el sur del país de manera estratégica al conjunto nacional, sugiriendo para ello correctas políticas de poblamiento y de fraccionamiento de tierras. El control de los recursos estratégicos, la presencia del Estado bajo la forma de empresas públicas, cerraban el diagnóstico referido, a la vez que se pretendía fortalecer la presencia de la escuela y del ejército en el territorio,

⁶³ Aquiles Ygobone, El problema educacional en la Patagonia, El Ateneo, Bs. As., 1948.

para así lograr la definitiva “argentinización” de la Patagonia. Como nosotros hemos visto hasta el momento, si bien la Patagonia conservaba núcleos de población cosmopolita su realidad había ido cambiando con respecto al contexto de fines del siglo XIX y principios del XX, en donde la tarea de nacionalizar a la población se veía francamente como desesperante, en un contexto de un Estado liberal sin medios o renuente a invertir demasiado en la tarea. Hacia 1930 y 1940, sin embargo, la posición del Estado Nacional con respecto a este tema era otra, además de la predisposición de la población, ya en vías de argentinizarse definitivamente.

Sarobe, sin embargo, sostenía hacia 1938 que en la Patagonia “el sentimiento nacionalista no ha germinado todavía debidamente, y es la obra de la escuela”. Más adelante, realizaba un racconto de las conocidas dificultades de las escuelas Patagónicas, siguiendo a su predecesor el Inspector Díaz, en donde anotaba las cuestiones del clima, de la diseminación de la población y las comunicaciones deficientes, a las que agregaba luego el “pauperismo fisiológico”.

Como factores operantes para lograr el fortalecimiento de la nacionalidad en aquellas latitudes reconocía Sarobe la utilidad de distribuir correctamente la tierra pública, a la vez que agregaba que en algún momento se debería otorgar los derechos políticos a los territorianos. Este reconocimiento político, que estaba en las bases de las discusiones sobre los Territorios Nacionales de esta época, fue abriendo poco a poco la idea de que no se podía pedir demasiado a quien de hecho no contaba con una ciudadanía política plena, por lo que ahora se entendía que, para formar parte del ser nacional no sólo se debía asegurar el correcto accionar de la escuela y del ejército, si no que también se trataba de incluir a aquellos pobladores y territorios en un marco jurídico y normativo más justo. Esto, como se comenzaba a pensar seriamente a partir de este momento, traería aparejado también consecuencias favorables desde el punto de vista de la identidad nacional.

El discurso de Sarobe por momentos rayaba el más duro y clásico nacionalismo, al afirmar todavía en esa época que era necesario intensificar la enseñanza de la Geografía y la Historia, para “difundir en las almas juveniles ideales patrióticos, cívicos y morales, mostrándoles la acción y el ejemplo de las figuras más representativas del pasado argentino”. El formato seguramente resultaría familiar a muchas mentes, y recordemos que

sobre estos mismos preceptos se recortó la acción de la escuela y de los programas escolares.

Abundando más sobre el tema, y trayendo a colación otra vez esa idea tan peculiar de esta época, que pretendía agrupar a la población en espacios controlados, deseaba Sarobe crear en territorio Patagónico verdaderos “núcleos coloniales”, para agrupar allí a la población bajo la tutela de la escuela y las fuerzas militares, cuya presencia eran, juntas a partir de ahora, la mejor garantía de la nacionalidad. Para Sarobe, al igual que Ygobone, la mejor manera de alcanzar este objetivo era creando aldeas – escuelas, fuertemente arraigadas al medio y que funcionaran como pequeños oasis o células de argentinidad.⁶⁴ Se pensaba entonces que el agrupamiento de la población en pequeñas aldeas escolares y militares ejercería un fuerte rol socializador y moralizador.

DOMINGO PRONSATO

— *Es de apartados?*

Al igual que Aquiles Ygobone y del General Sarobe fue Domingo Pronsato un hombre preocupado por el desarrollo de la Patagonia, a la que buscaba sacar de su estancamiento y potenciar en todos sus aspectos. Sus ideas giraban en torno a la construcción de un ferrocarril bioceánico, que uniera las ciudades de Bahía Blanca y Concepción en Chile. También pensaba Pronsato en la conveniencia de asentar industrias básicas en la región Patagónica, orientadas a actividades como la explotación del petróleo, del acero, la petroquímica y las fuentes energéticas. Los tres grandes agentes básicos sobre los que debía descansar el desarrollo regional eran para este pensador el Estado, las Fuerzas Armadas y las Universidades, como modo de asegurar la potencialidad de esta región del país hasta entonces dormida.

Domingo Pronsato fue autor de varios libros sobre la Patagonia, entre los que se encuentran *El desafío de la Patagonia*, *Patagonia, año 2000* y *Luces de mi tierra*. Desde allí

⁶⁴ Sobre el pensamiento del General José María Sarobe se pueden consultar directamente sus obras más conocidas, especialmente *La Patagonia y sus problemas*, *La educación popular en la Argentina, país agrario*, y *Hacia la nueva educación*. Ensayo sobre la escuela y el problema económico y social, existentes en varias ediciones.

proyectaba estos planes de “redención” y adelanto para la región, preocupación general que como hemos visto fue surgiendo en (muchas personas al mismo tiempo.)

En cuanto a la escuela, y salvo a algunas referencias al rol de las Universidades, Pronsato prácticamente no se detuvo en ellas, encandilado quizá por sus proyectos de grandeza, que sólo una pequeña parte se lograron concretar.

PROSPERO ALEMANDRI

Próspero Alemandri fue un reformista que se ocupó de manera más sistemática del rol de las escuelas, que él deseaba se convirtiera en una “escuela nueva”, “situada en el campo” y orientada “al cultivo de la tierra y al cuidado de animales”. Observaba Alemandri también que la acción cultural del maestro de la Patagonia no se limitaba sólo al aula, sino que “se multiplica en el hogar, en el pueblo, en las comisiones de fomento, en las expresiones de orden y más aún, se extiende en las exploraciones, en las investigaciones científicas, en la literatura, en el libro, en la hoja periodística, en la conferencia, en la formación de bibliotecas”.⁶⁵ Hasta aquí, entonces, se detalla el acostumbrado rol de líder comunitario que tenía el maestro en la Patagonia, reconociéndose su esfuerzo al hacerse cargo de una multitud de tareas, como podían ser las funciones del juzgado de paz, del Registro Civil y hasta de los destacamentos de policía.

La visión de Alemandri sobre la escuela está sin embargo más orientada al nuevo contexto político y social que vivía el país, cuando él escribe de ascenso del Peronismo. Es por eso que entre otros temas le prestará mucha atención a el tema de la dignidad de los maestros, sus salarios y escalafón, y a todo el tema vinculado con la edificación escolar, que pasarán a verse como obligaciones del Estado. Llama la atención entonces la declaración de Alemandri, teniendo en cuenta el déficit crónico que tuvo desde el punto de vista edilicio la escuela en la Patagonia, que mencione que “el edificio escolar tiene una finalidad cultural, higiénica y estética”, debiendo tener en cuenta “las exigencias del clima y la región”.⁶⁶

⁶⁵ Próspero Alemandri, Los artífices oscuros de la Patagonia, Bs. As., 1953.

⁶⁶ Próspero Alemandri, Enunciados y soluciones de problemas de educación, El Ateneo, Bs. As., 1949, pp. 133 - 135.

Más tarde agregaba que las edificaciones escolares debían hacerse correctamente, y no como una simple reacción contra el alquiler que insumía los recursos del Estado. El edificio escolar debía tener entonces espaciosas e iluminadas aulas, correcta ventilación y acceso, enfermería, consultorio médico y comedor entre otros ítems. En el discurso reformador de Alemandri aparece continuamente la palabra “Estado”, asociada a los nuevos roles y funciones que debía cumplir en una sociedad de tipo industrial, y en donde se intentaba garantizar el nivel de vida de las personas.

Las nuevas modalidades de escuela que presenta Alemandri para hacer más efectivo su rol socializador incluía ahora a las colonias de vacaciones y a las escuelas al aire libre, éstas últimas destinadas para niños enfermos o débiles. Las escuelas al aire libre también recibían en este momento el nombre de climáticas, y su objetivo era poder renovar el clima a los niños que acudían a ella, generalmente “anémicos, escrufulosos, bociosos o con antecedentes pulmonares”.⁶⁷ El Estado, en este momento en donde el Peronismo se insinuaba triunfante, se comprometía a hacerse cargo de todas estas nuevas modalidades de escuelas, a la vez que de la alimentación, la vestimenta y la asistencia médica de los niños. El énfasis en el rol del Estado y en la dignidad de las condiciones edilicias y de infraestructura resultan muy acentuadas por lo tanto en este momento, comenzando el Estado Peronista a invertir masivamente en estos renglones, situación de la que también se beneficiaron los Territorios Nacionales. Como hemos mencionado anteriormente, los expedientes del Consejo Nacional de Educación para este periodo conservan una gran cantidad de pedidos dirigidos tanto a el área de la Presidencia como a la Fundación Eva Perón, en los que participaban multitud de interesados, desde simples particulares, Comisiones de Fomento o empresarios en ciernes que ofrecían sus servicios para atender la administración de las colonias escolares. Las colonias de vacaciones, que van a necesitar para asegurar su existencia alquilar instalaciones y diferentes servicios, van a surgir particularmente en las áreas centrales del país, especialmente en Mar del Plata, Baradero y las sierras de Córdoba, como símbolo distintivo de la importancia que el nuevo régimen le atribuía a la situación de la niñez. En cambio, en la región Patagónica, se va a fortalecer la presencia de la modalidad de los internados y escuelas hogares, más adecuados para las zonas rurales y cuyo fin era combatir el ausentismo y la situación de los analfabetos.

⁶⁷ Próspero Alemandri, Ob. Cit.

CAPITULO 10: 1930 – 1955. BALANCE Y PERSPECTIVAS

Como Hemos analizado hasta el momento durante la década de 1930 y 1940 una multitud de voces van a comenzar a articular un discurso renovador referente a la situación de los Territorios Nacionales, preocupación que podía provenir tanto desde el punto de vista jurídico como educativo. Un pionero de esta transformación desde el ámbito del derecho había sido el abogado Segundo Linares Quintana, quien ya desde temprano había advertido la particularidad de los Territorios Nacionales, como creación ex lege de la Nación, con posterioridad a su propia formación. Linares Quintana llegó incluso a hacer el llamamiento de que los Territorios Nacionales debían tener una fuente de derecho específica, como ya la tenían las provincias y aún los municipios.

La toma de conciencia de la situación de marginación, o por lo menos de descuido y olvido que se tenía desde el gobierno central hacia los Territorios Nacionales, fue despertando voces cada vez más encontradas, que procuraban reparar un olvido que ya se tornaba harto evidente. La situación en los Territorios Nacionales, mientras tanto, fue variando notablemente con el tiempo, adquiriendo algunos de ellos un interesante desempeño económico y cultural, lo que hacía pensar en un grado de madurez notable. La misma población en el transcurso de este tiempo fue adquiriendo rasgos más homogéneos, situación que en un principio se creía imposible y que había motivado, además de la desconfianza y la desesperación, la firme acción nacionalista ejercida sobre esos territorios. Ahora, en cambio, la sociedad presentaba un carácter más distendido y estable, alcanzando los Territorios más desarrollados el número de habitantes necesarios para convertirse en provincias. Este hecho, era resaltado constantemente por la prensa territorialiana, que si en un primer momento sirvió para moralizar y encauzar a la población del lugar ahora se volvió un defensor de la causa de la provincialización. A pesar de esto, subyacían aún muchas dudas relacionadas a si en realidad lo más conveniente sería convertirse o no en provincias, por los altos costos materiales que tenía mantener un Estado provincial, y por su lógica de funcionamiento, perversa para muchos. Es por eso que otros en cambio se contentaran con un pedido de mayor autonomía, en una figura jurídica por demás creativa y difícil de imaginar.

La década de 1930 y 1940 fue de este modo despertando los ecos de todas estas voces, en un contexto de avance general del Estado que paulatinamente irá abarcando nuevas funciones y adquiriendo un barniz benefactor. Como hemos visto a través de las ideas de Aquiles Ygobone, del General Sarobe, de Domingo Pronsato, de Próspero Alemandri y cabría agregar a otros como Budiño y Ferro, los proyectos para garantizar en la Patagonia el desarrollo estaban a la hora del idea, cuestiones que tocaban a la explotación de sus recursos energéticos y al estímulo de ciertas industrias, a la vez que la mirada sobre la situación de la escuela volvía a cobrar una nueva vigencia. Sobre estas últimas, lo que se procuraba era optimizar su vieja función socializadora, atendiendo en este nuevo contexto a algunos aspectos del viejo conglomerado escolar, como era la cuestión de la infraestructura, los programas y sus diferentes modalidades. En este largo recorrido de la escuela como vehículo principal para forjar la identidad nacional en los territorios Nacionales australes, paulatinamente la hemos visto perder su soledad, en la medida que ahora existía la presencia de un Estado más legitimado, se fortalecía el rol del ejército, de las empresas estatales de hidrocarburos y minerales, y en la medida también que la población se fue integrando social y culturalmente.

1930 – 1955. LA ESCUELA SE REFUNCIONALIZA

Lo que resalta a la vista sin embargo entre 1930 y 1955 es el todavía deficitario funcionamiento de lo que hemos llamado conglomerado escolar. Recordemos aquí que con este concepto habíamos definido toda una serie de aspectos y problemáticas que involucraban a la escuela y a la educación en la Patagonia, como podía ser sus altas tasas de inasistencia y analfabetismo, la escasez del personal docente, su origen y formación, el lamentable estado edilicio y su oportunidad de acceso, la competencia entre escuelas públicas y privadas, como así también la situación referida a los programas escolares y a las diferentes formas de presencia de la escuela en este territorio tan peculiar.

En el transcurso de los años que van de 1884 a 1955, momento que se inicia con el nacimiento de los Territorios Nacionales y con la aparición de las escuelas en esas regiones, algunas cuestiones que se veían como problemáticas se fueron atenuando, como podía ser

la extinción del enfrentamiento entre las escuelas privadas y públicas, que a partir de 1930 pasaron a verse de hecho como un complemento.

En cuanto a la situación de los maestros, y a pesar de sus bajos salarios y condiciones de trabajo más bien precarias, su transformación en la composición a lo largo de este tiempo va a ser notable, desapareciendo de hecho los profesores extranjeros, que debían cumplimentar los trámites de revalidación de títulos en el C.N.E. junto con los exámenes de equivalencias. La presencia y número de los maestros, a lo largo de todo este tiempo, va a ir en aumento, dejándose de hablar finalmente de su escasez crónica, que conspiraba con los preceptos de la educación. En este vuelco había influido en general la relativa mejoría de las condiciones de vida en los Territorios Nacionales, a la vez que algunas Escuelas Normales comenzaron a abrirse tímidamente en estos espacios, fomentando el arraigo de la población local e incentivando a los jóvenes a seguir la carrera del magisterio.

En cuanto al rol de los Consejos Escolares locales, y si bien a partir de 1930 el Estado se mantendrá más activo y presente en estas regiones, continuarán con su habitual tarea de fomento de la educación en el plano local, sometiendo a multitud de pedidos al C.N.E., que de hecho todavía ejercía un fuerte control sobre ellos.

El conglomerado escolar, que viéramos tan enclenque y deficitario allá por los últimos años del siglo XIX y principios del XX, de alguna manera fue mejorando el funcionamiento de alguno de sus componentes, atendándose especialmente durante el periodo 1930 – 1955 a tres aspectos de él, como podía ser la cuestión de las obras edilicias, la optimización de los programas y la presencia de la escuela bajo nuevas modalidades.

En cuanto a el tema de los programas, y a pesar de que la discusión sobre ellos se remontaba por lo menos a 1905, cuando se realizan algunas reformas para los Territorios, periódicamente su realidad volvía al eje de la discusión, buscándose profundizar los aspectos prácticos de sus contenidos, que para la región Patagónica ocupaba renglones dedicados a la agricultura, la ganadería, la pesquería y las orientaciones manuales.

En cuanto al contenido disciplinar del currículum, como habíamos visto, su eje descansaba en materias como la Geografía, la Historia y la Instrucción Cívica, desde donde además de inculcar ciertas nociones y conocimientos se buscaba ejercer sobre la conciencia de los niños una fuerte acción moralizadora. De hecho, y sobre todo en materias como Geografía e Historia, lo que se hizo fue dar vuelta el orden de las prioridades, haciéndose hincapié en

Ex. Cifras

Ex. Cifras

los sucesos y acontecimientos locales, para más tarde ir abarcando otras realidades del país, de América y finalmente del mundo. Esto, se pensaba con algún indicio de razonabilidad, sería más provechoso para personas que estaban destinadas a cumplir tan sólo algunos pocos años de escolaridad, ya que recordemos por lo menos hasta 1955 la escuela media y superior no arraigó prácticamente en los Territorios Nacionales australes.

Los programas de las materias van a ser de este modo constantemente interpelados por algunas reformistas e intelectuales que vimos durante la década de 1930 y 1940, profundizándose su orientación práctica y rechazándose en cambio sus contenidos teóricos.

En los años que van de 1930 a 1955, también se va a volver a rediscutir la necesidad de adaptar la escuela al medio geográfico Patagónico, discusión que en alguna medida venía precedida por la polémica que había despertado el Inspector Díaz a comienzos del siglo XX, con su propuesta de escuelas de invernada y veranada, y de escuelas internados y volantes, como forma de seguir el ciclo vital y social de muchos niños de la región. En palabras del viejo Inspector, y sobre cuyos juicios se apoyaron muchos reformistas de la década de 1930, si alguna ley fatal de la vida sustraía los niños a la escuela, ésta, rápidamente, debía dirigirse hacia ellos.

En los años que van de 1930 a 1955, sin embargo, los proyectos de escuelas de invernada y veranada y de escuelas volantes no vuelven a ser mencionados, cayendo en el olvido seguramente por su difícil instrumentación. Lo que surge, en cambio, como modalidad nueva para la escuela, serán las aldeas escolares, fuertemente recortadas en el medio geográfico y a medida que pase el tiempo acompañada por la presencia del cuartel y de las empresas estatales de hidrocarburos. Estos "oasis de soberanía", al decir de Daniel Cabral Márquez, de algún modo formaban parte de la peculiaridad de la extensa geografía Patagónica, aunque en el clima de ideas de los años 30 y 40 no debemos excluir cierta intencionalidad de agrupar corporativamente a la población, de manera orgánica y jerárquica. Las aldeas escolares, comenzarán en alguna medida a hacerse realidad, modalidad que buscaba el agrupamiento de la población, para evitar su movilidad y deserción. Además de esto, en el proyecto de reglamento de este tipo de escuelas se preveía un carácter bastante autosuficiente, ya que generalmente contaban con tierras anexas en donde se podían realizar actividades productivas y de subsistencia.

Además de las aldeas escolares, una modalidad escolar que se va a implementar habitualmente en el espacio de los Territorios Nacionales eran las escuelas hogares, creadas en el año 1941 por medio de la Ley 12558. Esta modalidad escolar, que llegó a contar con un reglamento específico de funcionamiento, estipulaba entre otras cosas que el Director del hogar debía ser un docente casado, y que debía vivir en el establecimiento con su familia. La situación del Director, junto con el personal de mucamas, serenos, lavanderas y cocineras eran sujetos a una cuidadosa reglamentación, otorgándoseles beneficios como el derecho a la alimentación y la estabilidad durante las vacaciones, para evitar así su migración hacia otras actividades laborales.⁶⁸

Además de la vieja discusión sobre los programas, y de las modalidades que debía adoptar la escuela en el medio Patagónico, durante el periodo que va de 1930 a 1955 se va a realizar un enorme esfuerzo de renovación y construcción edilicia, para de esa forma intentar romper con las viejas dificultades que tenían las escuelas en este aspecto, como era la falta de condiciones de trabajo adecuadas y la realidad de los alquileres altos. Tímidamente a partir de 1930, aunque mucho más notorio a partir del ascenso del Peronismo, se va a asistir a una fuerte toma de conciencia de la necesidad de dotar con instalaciones adecuadas a la labor de la educación, tono general que como vimos estaba en clave con el nuevo rol que se pensaba debía adoptar el Estado. Es por eso que además de la cuestión edilicia, en estos años se va a hablar también de la cuestión de los sueldos y del escalafón del personal docente, a la vez que el Estado se va a hacer presente con el otorgamiento de beneficios adicionales, como la alimentación y la vestimenta, y en las áreas centrales del país con la presencia de las colonias de vacaciones y las escuelas al aire libre para niños débiles. Estas dos últimas modalidades de escuela, no arraigaron si embargo en la Patagonia, fortaleciéndose como modalidad específica los viejos internados, que derivaron hacia aldeas escolares u hogares escuelas.

En cuanto al tema edilicio, como hemos visto, por primera vez se le pasaba a otorgar una importancia verdadera, contrastando la situación con la precariedad que fue común durante los tiempos de implantación de la escuela, en los duros años de arraigo. Como reflejo de la importancia que se le daba en los años cercanos a 1940 a la cuestión edilicia, podemos citar una extensa cita proveniente del C.N.E., que afirmaba que “si el niño siente frío, si carece

⁶⁸ Consejo Nacional de Educación, Exp. 61257, Año 1950, A.G.N..

de buena luz en el aula, no habrá maestro ni sistema educativo capaz de vencer el estado inerte que opone al trabajo esa mentalidad. La escuela no tiene por qué escapar de los postulados establecidos por la ciencia en sus aplicaciones a la industria. Responde como ésta a la influencia de ciertos factores que neutralizan o acrecen el esfuerzo desplegado. Obrero, empleado, maestro, alumno, son fuentes de energía sometidos por igual a las leyes de la dinámica. El grado de rendimiento se halla en función de las condiciones favorables en que se excitan sus facultades”. Y más tarde se pasaba a reconocer en cuanto al tema edilicio que “la edificación en los Territorios y Colonias nacionales no siguió el mismo ritmo impuesto al de la Capital”, apuntándose que se deseaba llegar al sueño de la casa propia para finalizar así con la era de los alquileres.⁶⁹

El tema edilicio, la reformulación de los programas de estudio y la presencia de la escuela bajo nuevas y más funcionales modalidades va a constituirse en el eje de discusiones que tocaba al conglomerado escolar durante los años que van de 1930 a 1955. En el camino, quedaban viejos problemas que en su momento parecían insolubles, como era la escasez de maestros, su origen y formación, y el viejo conflicto entre las escuela públicas y privadas, entre otros.

Lo que se intentó de esta manera a lo largo de estos años fue refuncionalizar y optimizar la función que tenía desde antiguo la escuela en estas latitudes, como era impartir una serie mínima de conocimientos, de actitudes, prácticas y creencias que pudieran identificarse con los atributos de la nacionalidad. Si en un primer momento, como hemos visto, la escuela y fundamentalmente los maestros se hallaban solos en esta tarea, o apenas quizá acompañados por los esporádicos sueltos de la prensa local, paulatinamente y merced se imponga un nuevo contexto histórico esta situación se va a ir modificando, en la medida que otras instancias de legitimación ocupen parte de este espacio, como podía ser un nuevo tipo de Estado con sus proyecciones materiales y simbólicas a lo largo del territorio. De fondo, se adivinaba el crecimiento y la complejidad de una sociedad que lentamente había venido madurando, y que veía como punto culminante de su evolución su conversión en provincias, hecho que también encerraba un reconocimiento de su plena ciudadanía y nacionalidad.

⁶⁹ Consejo Nacional de Educación, Cincuentenario de la Ley 1420, Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las escuelas primarias desde 1884 a 1934, Bs. As., 1938, pp. 9 - 10.

CAPITULO 11: EL PERONISMO Y LA DEFINITIVA PROVINCIALIZACION DE LOS TERRITORIOS NACIONALES AUSTRALES

Como hemos visto hasta el momento existió a partir de 1930 un vuelco favorable de la opinión pública y nacional hacia los Territorios Nacionales, que implicó comprender cabalmente la peculiaridad jurídica y política de que estaban conformados, a la vez que se ponían en práctica ciertas iniciativas y reformas, no siempre realizadas, que involucraban su desarrollo social y económico y por supuesto también los aspectos educativos.

A partir del ascenso del Peronismo a nivel nacional, en torno al año de 1945, la presencia del Estado se va a ver fortalecida en los viejos Territorios, conformándose de a poco una sociedad más inclusiva, que tocaba a aspectos de la inversión pública en salud, educación y viviendas. El gobierno Peronista, además de consideraciones de tipo éticas y morales, al contemplar el abandono y olvido a que habían sido sometidas estas regiones durante casi 70 años, veía como favorable para su política la captación del electorado para la reelección presidencial de 1951, volcando a su favor a una potencial masa de votantes que podrían sumarse una vez provincializados los Territorios.⁷⁰

De hecho, en los argumentos que pesaban a favor o en contra de la provincialización, intervinieron varios elementos; a favor, la concreción definitiva de la madurez política y de la ciudadanía por parte de los habitantes de estas regiones, y en contra el peligro de que la política degenerara, como en otras regiones, hacia el electoralismo. Otro argumento en contra era el costo que tendría con la provincialización mantener al Estado provincial y a su burocracia, que sólo podían hacerse con una suba de los impuestos.

A pesar de este debate, y del calculado movimiento del régimen Peronista para atraer la voluntad de estos habitantes, entre la década de 1940 y 1950 se provincializaron la mayoría de los Territorios Nacionales, disolviéndose primero el Territorio Nacional de los Andes, en 1943, cuya jurisdicción pasó a formar parte de las provincias vecinas de Jujuy, Salta y Catamarca.

⁷⁰ Sobre la política del Peronismo en los Territorios Nacionales se puede consultar el trabajo de Ernesto Maeder, "La política sobre los Territorios Nacionales durante la etapa Peronista 1946 - 1955", En: Undécimo Congreso Nacional y regional de Historia Argentina. A.N.H., Bs. As., 2001, y Orietta Favaro y Mario Arias Bucciarelli, "Peronismo y Territorios Nacionales. Los derechos de los territorianos a tener derechos", En: Undécimo Congreso Nacional y regional de Historia Argentina, A.N.H., Bs. As., 2001.

En 1951 se convirtieron en provincias los Territorios de Chaco y La Pampa, en 1953 Misiones, y en 1955 los Territorios Nacionales de Neuquén, Río Negro, Chubut y Santa Cruz, junto con Formosa. Por último, recordemos que Tierra del Fuego se convirtió recién en provincia en el año 1990.

Paralelamente a este proceso de conversión de los Territorios Nacionales en provincias, recordemos que con anterioridad se había ido conformando una incipiente burguesía y elite a nivel regional, cuyos antecedentes deben buscarse en el rol que ocupaban desde antiguo en la prensa y en algunos cargos públicos locales, pero fundamentalmente en la actividad mercantil y comercial. Este, por ejemplo, era el caso de la familia Sapag de Neuquén, cuyo origen era esencialmente mercantil y comercial, familia proveniente de países como Libia y Siria.⁷¹

A partir de este momento, entonces, se va a dar un segundo proceso de construcción del Estado en la región, ya devenido en forma de Estado provincial, y que va a tener una fuerte presencia tanto en el plano económico como social, desarrollando actividades relacionadas con la explotación de los hidrocarburos, las empresas hidroeléctricas y con un énfasis muy fuerte en las medidas de bienestar. Este tipo de Estado, si bien más costoso desde el punto de vista de su mantenimiento, fue adquiriendo una mayor legitimidad que el embrionario cuerpo de instituciones y funcionarios que estructuraron a los viejos Territorios Nacionales, y cuya función primordial por aquella época era, recordemos, la de disciplinar y encauzar a la población.

En todo este proceso detallado, los nacientes Estados provinciales se irán haciendo cargo del traspaso de funciones desde el nivel nacional, en los temas que hacían preferentemente a la salud, la educación y a las obras públicas. Previamente, se había convocado en los diversos Territorios a Convenciones Constituyentes para discutir y sancionar las respectivas constituciones provinciales, acto formal con el que pasaban a ingresar al sistema republicano y federal de gobierno. Al principio, y el caso mejor estudiado quizá sea Neuquén, existió un choque de intereses con el ámbito nacional, a la par que una falta de recursos importante. Las nuevas provincias, en algunos casos, recibirían créditos de la Nación para realizar las obras indispensables, a la par que se iba creando una burocracia

⁷¹ Para conocer más aspectos de este tema se pueden consultar los artículos de varios autores contenidos en el libro dirigido por Orietta Favaro (edit), Neuquen. La construcción de un orden estatal, CEHEPYC, Neuquen, 1999.

provincial y que en el plano local aparecían nuevos gravámenes, extendiéndose los “mecanismos de recaudación y control que eviten la evasión impositiva”.⁷²

En el plano educativo, que es el que nos interesa, por primera vez se va a emprender una acción sistemática para estructurar y extender la educación media, que recordemos durante mucho tiempo se constituyó en una “esperanza” para la mayoría de los Territorios. La modalidad y orientación elegida para este nivel de educación sería finalmente práctica, a la par que lentamente las instituciones terciarias y universitarias surgían a la vida.

La educación, la salud y las obras públicas van a ser de este modo un renglón importante al que le van a prestar atención los nacientes gobiernos provinciales, haciéndose cargo en algunos casos directamente y en otros recibiendo subsidios. La naciente provincia de Chubut, por ejemplo, en el capítulo cuatro de su Constitución sancionada el 26 de Noviembre de 1957, establecía las obligaciones del Estado como gestor principal de la actividad educativa en la provincia, a la vez que destinaba a la educación un 25% de los recursos fiscales.⁷³

Con estos pasos comenzaba a estructurarse una nueva realidad en los Territorios Nacionales australes, que tocaban a un nuevo tipo de orden constituido, con sus nuevos derechos y obligaciones. La educación a partir de este momento comenzaría a ampliar sus instancias, hasta alcanzar el nivel medio, los terciarios, las escuelas profesionales y más tarde la Universidad.

La vieja escuela territoriana, de este modo, podía pasar definitivamente la posta. Gran parte de su histórica labor había quedado conclusa.

⁷² Mario Arias Bucciarelli, Alicia Ester González, María Carolina Scuri, “La provincia y la política. Formación y consolidación del Estado Neuquino (1955 – 1970)”, En: Historia de Neuquén, A.A.V.V., Plus Ultra, Bs. As., 1993.

⁷³ Rubén Maidana, Provincia de Chubut. Consejo Federal de Inversiones. Programa de Asistencia Técnica, 1972.

CONCLUSIONES

Este trabajo trató sobre la formación de la identidad nacional en los Territorios Nacionales australes. A lo largo de él hemos analizado cómo a la escuela le tocó ocupar un lugar central en esta tarea, luego de desecharse como vías poco eficientes la modalidad de la presencia policial y la utopía del reparto de tierras públicas. Cuando definimos en este trabajo a la institución escuela, hemos intentado vincularla a la realidad de un conglomerado que envolvía sus acciones, como podían ser sus diferentes modalidades de presencia, sus programas, maestros y aún las ideas y creencias que propalaba en su diario accionar. Vale decir entonces que a la hora de estudiar el rol que le tocó a la escuela en la formación de la identidad nacional, frecuentemente se vuelve esta institución en un estereotipo, perdiéndose de vista el complejo entramado de instancias y funciones que abarcaba la acción escolar, como así también los diferentes actores sociales involucrados.

A esta conclusión, más o menos, había llegado la clase dirigente local hacia fines del siglo XIX y principios del XX, como modo de afrontar un proceso histórico caracterizado por el fortalecimiento del principio de la nacionalidad y del Estado, y complejizado por las grandes corrientes de inmigrantes que arribaban a nuestras regiones. Precisamente, la región de la Patagonia, recientemente incorporada por el Estado nacional al ámbito de su soberanía, y considerada como exótica tanto ella como sus pobladores, va a ser el escenario de este intento de nacionalización de una población sin ninguna identidad compartida, como podía existir en otras regiones del país que tenían un sustrato cultural más antiguo y formas de integración y participación diferentes.

Entre 1884 y 1930, de este modo, se va a hacer el esfuerzo de arraigar a la escuela en estas latitudes, que como hemos analizado nació jaqueada por los problemas, por lo que tuvo que pasar por un largo proceso de aprendizaje y adaptación. En este primer momento, como hemos apuntado, la escuela se convirtió casi en el único difusor de la nacionalidad en estas regiones, ayudada quizá por el esfuerzo que realizaban ciertas autoridades y vecinos locales, ayudados por la prensa. La epopeya de la escuela territoriana quizá sea el mejor título que le podamos poner a este momento, en la medida que se hacía un diagnóstico de su funcionamiento y en la medida también que se presentaban algunas tímidas y tempranas reformas. Estas reformas, basadas en la idea de la propia especificidad que presentaba el

medio, tendrían una larga vida desde el punto de vista educativo, a la vez que con esta mirada comenzaba a analizarse también las peculiaridades políticas y jurídicas de la totalidad de los Territorios aludidos.

Las tempranas reformas que se propusieron para optimizar el funcionamiento de la escuela Patagónica y su peculiar misión, tenían que ver con incorporar otras modalidades de presencia de ella (escuelas de veranada, invernada, internado), a la vez que se deseaba introducir una orientación práctica en los programas, que pudieran romper con la planificación impuesta desde Buenos Aires. Otra fuente de problemas en este primer periodo de la escuela territorialiana estaba vinculado a las pésimas condiciones edilicias en que se impartía la educación, a la vez que se presentaba atención a la formación del magisterio y sus credenciales para ejercer el cargo.

En esta primera etapa, en donde la acción nacionalista sobre la población debía ser reforzada dada sus características, las observaciones y discursos de muchos actores sociales rayaba con la desesperación, dado las dificultades de instrumentar un medio efectivo para lograr esto, y en donde la escuela como vimos naufragó durante mucho tiempo en muchas y variadas dificultades, según la agenda que le presentaba su medio específico y el concreto funcionamiento del conglomerado escolar.

Entre 1930 y 1955 existió por otra parte otro contexto político y económico para el país, situación a la que no escaparon los Territorios Nacionales. Lo primero que se observa en ellos durante esta época es el interés y la irrupción de un Estado prácticamente ausente con anterioridad, surgiendo voces desde todos los campos que pasaron a redescubrir la situación de los Territorios y su abandono latente por parte de los gobiernos centrales. De hecho, y como parte de esta verdadera fascinación y redescubrimiento que se va a volcar sobre los Territorios Nacionales, nosotros hemos analizado la acción de diferentes reformistas interesados en su situación, que tocaban a aspectos jurídicos y políticos de la conformación de su estatuto y ciudadanía, como a temas más amplios como su desarrollo económico, social y educativo.

Durante todo este tiempo, también, la escuela seguiría siendo el vehículo privilegiado para construir y difundir los principios de la nacionalidad, es cierto ya no reinando en plena soledad, debido a la presencia de un Estado más legitimado que ahora se hacía presente con las Fuerzas Armadas (principalmente el ejército) y las empresas estatales de hidrocarburos

y minerales. En el clima del nacionalismo cultural y económico de los años 40 y 50, a la acción de la escuela se le sumaría la posterior incidencia del cuartel, ambos unidos en la tarea de fortalecer la “argentinidad” en estas regiones, slogan muy frecuentado y difundido durante este momento.

En cuanto a el tema de la escuela, durante este tiempo se buscaría hacer énfasis en algunos aspectos de su funcionamiento, como era reformular la vieja cuestión de los programas, a la vez que el Estado se hacía presente con un fuerte caudal de inversiones que involucraban el aspecto edilicio. En cuanto a las modalidades de presencia de la escuela, es éste el momento en donde surge con fuerza la idea de crear aldeas escolares u hogares escuelas, diseñadas en realidad para evitar los males que generaban las grandes distancias, como eran la deserción y el analfabetismo. En este planteamiento, que en algunos casos llegó a concretarse y en otros quedó simplemente en proyectos, además de tenerse en cuenta las particularidades del medio existía un esfuerzo por encuadrar a la sociedad en comunidades fuertemente organizadas, funcionando como verdaderos “oasis de soberanía” en la inmensa geografía, y en donde se podía contemplar la típica imagen de la escuela, del cuartel y de las instalaciones de las empresas estatales. En este trabajo, nosotros hemos atribuido esta tendencia a algunas ideas políticas en boga durante esta época, que tocaban al corporativismo y a la concreción de una sociedad fuertemente jerarquizada y soldada.

La tarea de nacionalizar a la población de la Patagonia siguió preocupando a las autoridades nacionales durante el periodo 1930 – 1955, quizá por que se sabía que esas regiones no poseían ningún elemento cultural reconocible, como podía ocurrir con otras regiones del país que ya habían ido incorporando una serie de experiencias materiales y simbólicas que integraban de hecho la memoria de la Nación. Sin embargo, y analizando los testimonios de esta época, se puede advertir que el tono de preocupación y casi de desesperación había disminuido, reflejo de una sociedad que se transformaba e integraba con rapidez.

De hecho, cuando ascienda el Peronismo a nivel nacional, sus planes hacia los Territorios Nacionales resultarían concretos, estableciéndose una corriente de inversiones en renglones como salud, educación y vivienda, que debería sorprender a los mismos territorianos. Finalmente, en el año 1955 se les concederían a sus habitantes los plenos derechos políticos, con la concreción de la provincialización y el ingreso de los Territorios Nacionales al sistema Republicano y Federal. Con esto, se terminaba una prolongada etapa

de tutela del gobierno central sobre estas regiones, situación que los habitantes territorianos habían descubierto tempranamente y que aspiraban a erradicar. Este hecho, en realidad, venía a completar el ciclo de incorporación de estas regiones al Estado nacional argentino, otorgándosele su carta de madurez y sellando definitivamente su incorporación a la comunidad nacional.

En cuanto a el tema de la educación, a partir de la creación de las nuevas provincias éstas tenderán a hacerse cargo de su adelantamiento y funcionamiento, fortaleciéndose la escuela media y las orientaciones prácticas, Terciarias y más tarde Universitarias. Esta era una larga aspiración que también tenían en su haber los territorianos, hasta entonces limitados a la educación básica o común. Con este advenimiento buena parte del trabajo de la escuela territorialiana estaba ya cumplido, pudiendo en parte entregar la tan ansiada posta. En silencio y casi en un total anonimato había realizado la misión que se le había asignado.

Bibliografía y fuentes

Repositorios documentales consultados

- Academia Nacional de la Historia (A.N.H.)
- Archivo General de la Nación (A.G.N.)
- Archivo intermedio (A.G.N.)
- Biblioteca Prebisch (B.C.R.A.)
- Biblioteca Tomquist (B.C.R.A.)
- Biblioteca del Instituto de Historia Argentina y Americana "Dr. Emilio Ravignani"
- Biblioteca y Museo del Archivo Mitre
- Biblioteca del Congreso de la Nación (B.C.N.)
- Biblioteca Nacional (B.N.)
- Biblioteca de la Casa de la Provincia de Neuquén (Buenos Aires)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (I.N.D.E.C.)
- Hemeroteca del Instituto de Ciencias de la Educación (IICE) (Fylo, U.B.A.)

Fuentes primarias

- Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados y Senadores. Archivo General de la Nación. (Obra edita).
- Recopilación de Leyes y Decretos. Archivo General de la Nación. (Obra edita).
- Memorias del Ministerio de Guerra y Marina. Años 1883, 1885, 1890, 1911, 1912. Archivo General de la Nación. (Obra edita).
- Memorias del Ministerio del Interior. Años 1883, 1886, 1888, 1893, 1915, 1916, 1938, 1939. Archivo General de la Nación. (Obra edita).
- Memorias del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública. Años 1884, 1900, 1916, 1938. Archivo General de la Nación. (Obra edita).
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Consejo Nacional de Educación. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*, Bs. As. 1940. (Obra edita).
- Consejo Nacional de Educación. *Escuelas primarias de los Territorios y Colonias Federales. Plan de estudios y programas*, Bs. As., 1935. (Obra edita).
- Consejo Nacional de Educación, *Cincuentenario de la Ley 1420, Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*, Bs. As., 1938 (Obra edita).
- Fondo Consejo Nacional de Educación. Caja 2, 1884. Caja 4, 1885. Caja 6, 1886. Caja 16, 1891. Caja 48, 1901 (inédito).
- Consejo Nacional de Educación. Libro de Actas. Años 1885, 1887, 1891. (inédito).
- Consejo Nacional de Educación. Informe sobre educación común, Bs. As., Tomo VIII, 1887 (Obra edita).
- Consejo Nacional de Educación. Informe sobre educación común, Bs. As. Años 1900, 1932, 1946. (Obra edita).
- Fondo Consejo Nacional de Educación. Año 1930, exp. 55389. Año 1947. Año 1950, exp. 61263, 64618, 61257 (inédito).

- *Primera Conferencia de los Gobernadores de los Territorios Nacionales*, Talleres gráficos de la Penitenciaría, Bs. As., 1913. (Obra edita).
- *Gobernación de La Pampa. Memoria presentada al Superior gobierno de la Nación*. Años 1936 – 1937. Santa Rosa, 1938. (Obra edita).
- Fondo Ministerio del interior. Año 1931, Legajos 8, 12, 13. (A.G.N.) (inédito).
- Biblioteca de la Liga Patriótica Argentina. Historia Documental de la Liga Patriótica Argentina, 1927 (Obra edita).
- Biblioteca de la Liga Patriótica Argentina. Congreso General de Territorios Nacionales. Río Gallegos, Febrero de 1927, Talleres Gráficos Argentinos de L. J. Rosso, Bs. As., 1927 (Obra edita).
- El Monitor de la Educación Común. Publicación oficial del Consejo Nacional de Educación, Nro. 63 (Sept. 1884), Nro. 64 (Sept. 1884), Nro. 81 (Mayo 1885), Nro. 624 (Dic. 1924), Nro. 802 (Oct. 1939), Nro. 803 (Nov. 1939), Nro. 810 (Junio 1940), Nro. 811 (Julio 1940) (Obra edita).
- La Unión. Periódico literario y noticioso (Río Gallegos, 1911 – 1938) (Obra edita)
- El Rivadavia. (Comodoro Rivadavia, 1937 – 1938) (Obra edita)

Fuentes secundarias

Artículos

- Argeri, María E. y Chía, Sandra, “Resistiendo a la ley: ámbitos peligrosos de sociabilidad y conducta social. Gobernación de Río Negro (1880 – 1930)”, En: Anuario IEHS, Tandil, Vol. 8, 1993.
- Artieda, Teresa Laura, “La acción de la escuela primaria pública en el Territorio Nacional del Chaco, (1872 – 1951)”, En: Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Nro. 38, Bs. As., Octubre 1982.
- Bandieri, Susana, “Ampliando las fronteras: la ocupación de la Patagonia”, En: Mirta Zaida Lobato (dir.), *El progreso, la modernización y sus límites (1880 – 1916)*. Vol V, Nueva Historia Argentina, Sudamericana, 2000.
- Braslavsky, Cecilia, “Los usos de la Historia en los libros de texto para las escuelas primarias argentinas (1916 – 1930)”, En: FLACSO, Bs. As., Junio 1993.
- Bucciarelli, Mario Arias, “Tendencias en el proceso de conversión de Territorios Nacionales a provincias”, En: Revista de Historia, Universidad Nacional del Comahue, Nro. 6, Nov. 1996.
- Chiaramonte, José Carlos, “En torno de la identidad nacional”, En: Encrucijadas, Nro. 15, Enero 2002.
- Chiaramonte, José Carlos, “La formación de los Estados nacionales en Iberoamérica”, En: Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”, 3a. Serie, Nro. 22, Segundo Semestre de 2000.
- De Privitello, Luciano “Los otros en la Historia escolar. Las Naciones extranjeras en los manuales de Historia argentina entre 1956 y 1989”, En: Entrepasados, Año VIII, Nro. 15, 1998.

- Destefani, Laurio H., "En el Centenario del nacimiento del General José María Sarobe", Separata del Boletín de la Academia Nacional de la Historia, Volumen LXI, Bs. As., 1988.
- Favaro, Orietta y Bucciarelli, Mario Arias, "El lento y contradictorio proceso de inclusión de los habitantes de los Territorios Nacionales a la ciudadanía política: un clivaje en los años 30", En: *Entrepasados*, Año V, Nro. 9, Bs. As., 1995.
- Fernández María del Carmen y Moscatelli, Mirta, "Ciudadanía y educación en el proceso de formación del Estado", En: *La educación en la Argentina. Estudios de Historia*, Adrián Ascolani (comp.), Ediciones del Arca, Rosario, 1999.
- Finocchio, Silvia, "Cambios en la enseñanza de la Historia: la transformación Argentina", *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Nro. 22, Octubre 1999.
- Guenaga de Silva, Rosario, "Las nacionalidades en el origen de la población Santacruceña", En: *Patagonia Documental*, Nro 7, Bahía Blanca, 1981.
- Lvovich, Daniel, "Pobres, borrachos, enfermos e inmorales. La cuestión del orden en los núcleos urbanos de Neuquen (1900 – 1930)", En: *Estudios Sociales*, Año 3, Nro. 5, Santa Fe, Segundo Semestre 1993.
- Martín, María Haydeé, "El código rural en los Territorios Nacionales", En: *Revista Historia del Derecho*, Nro. 8, Bs. As. 1980.
- Rafart, Carlos Gabriel, "Crimen y castigo en el Territorio Nacional de Neuquen (1884 – 1920)", En: *Estudios Sociales*, Año IV, Nro. 6, Santa Fe, Primer Semestre de 1994.
- Suarez, Noelia Graciela, "La aplicación de la justicia en el ámbito local: los Juzgados de Paz en la región andina, 1890 – 1920", En: *Pilquen, Universidad Nacional del Comahue*, Nro. 4, Diciembre 2001.

Fuentes secundarias

Bibliografía

- A.A.V.V., *Historia de Neuquén, Plus Ultra*, Bs. As., 1993.
- Albergucci, Roberto, *Educación y Estado. Organización del sistema educativo*, Edit. Docencia, Bs. As., 1996.
- Alemandri, Próspero, *Los artífices oscuros de la Patagonia*, Bs. As., 1953.
- Alemandri, Próspero, *Enunciados y soluciones de problemas de educación*, El Ateneo, Bs. As., 1949.
- Alliaud, Andrea, *Los maestros y su historia, los orígenes del magisterio argentino*, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1993.
- Baeza, Brígida Norma, *Las Comisiones de fomento en el Territorio Nacional de Chubut. Los vecinos de la Colonia Gral. San Martín y la construcción de lazos identitarios nacionales, (1926 – 1936)*, en IX Jornadas Interescuelas y de departamentos de Historia, Córdoba, 2003.
- Baeza, Brígida Norma y Márques, Daniel Antonio (comp), *Resistir en la frontera. Memoria y desafíos de la sociedad de Gobernador Costa y del Departamento Tehuelches*, Municipalidad de Gobernador Costa, Chubut, 2003.
- Bandieri, Susana, *Historia de la Patagonia*, Sudamericana, Bs. As., 2005.

- Barbero, María Inés y Devoto, Fernando, *Los Nacionalistas*, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1983.
- Bayer, Osvaldo, *La Patagonia rebelde*, Hyspamerica, Bs, As., 1980.
- Bertoni, Lilia Ana, *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad Argentina a fines del siglo XIX*, F.C.E., Bs. As. 2001.
- Borrero, José María, *La Patagonia trágica*, Distal, Bs. As., 2003.
- Braun Menendez, Armando, *Pequeña Historia Magallánica*, Editorial Francisco de Aguirre, Bs. As., 1965.
- Bravo, Héctor Félix, (comp.), *A cien años de la Ley 1420*, Centro Editor de América Latina, Bs. As., 1985.
- Bucciarelli, Mario Arias, *El problema de la construcción de la ciudadanía desde la perspectiva de los Territorios Nacionales*, en IX Jornadas Interescuelas y de departamentos de Historia, Córdoba, 2003.
- Bruno, Cayetano, (S.D.B.), *Técnica misionera en la conquista espiritual de la Patagonia*, Academia Nacional de la Historia, Bs. As., 1985.
- Canclini, Arnoldo, *Cómo fue civilizado el Sur Patagónico*, Plus Ultra, Bs. As., 1977.
- Chiaramonte, José Carlos, *La cuestión regional en el proceso de gestación del Estado argentino*, En: Marco Palacios (compilador), *La unidad nacional en América Latina. Del regionalismo a la nacionalidad*, El Colegio de México, 1983.
- Chiaramonte, José Carlos, *Ciudades, provincias, Estados. Orígenes de la Nación Argentina (1800 – 1846)*, Ariel, Bs. As., 1997.
- Chiaramonte, José Carlos, *Nación y Estado en Iberoamérica. El lenguaje político en tiempos de la Independencia*, Sudamericana, Bs. As., 2004.
- Corbiere, Emilio, *Mamá me mima, Evita me ama. La educación Argentina en la encrucijada*, Sudamericana, Bs. As., 1999.
- Davini, María Cristina, *La formación Docente en cuestión: política y pedagogía*, Editorial Paidós, S / D.
- De Imaz, José Luis, *Los hombres del confín del mundo. Tierra del Fuego*, Eudeba, Bs. As., 1972.
- Díaz, Raúl B., *La educación en los Territorios y Colonias federales. Informes 1890 – 1904*, Tomo II, La Baskonia, Bs. As., 1906.
- Díaz, Raúl B., *La educación en los Territorios y Colonias federales. Propaganda. Educación y viajes*, Tomo II, Imprenta el Comercio, Bs. As., 1907.
- Díaz, Raúl B., *La educación en los Territorios y Colonias federales. Veinte años de inspector, 1890 – 1910*, Tomo II, Cía Sud Americana, Bs. As., 1910.
- Díaz, Raúl B., *Territorios federales. Los analfabetos*, Talleres gráficos de L. J. Rosso y Cía, Bs. As., 1915.
- Favaro, Orietta (coord), *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Nordpatagonia Argentina*, La Colmena, Bs. As., 2005.
- Favaro, Orietta (editora), *Neuquén. La construcción de un orden estatal*, CEHEPYC, Neuquén, 1999.
- Favaro, Orietta y Arias Bucciarelli, Mario, *Peronismo y Territorios Nacionales. Los derechos de los territorianos a tener derechos*, Undécimo Congreso Nacional y regional de Historia Argentina. Academia Nacional de la Historia, Bs. As., 2001.
- Ferro, Emilio, *La Patagonia como la conocí*, Marymar, Bs. As., 1978.
- Ferro, Emilio, *La Patagonia inconclusa*, Marymar, Bs. As., 1981.

- Gadano, José Enrique, *Territorios Nacionales. Estudio político – económico*, Valerio Abeledo Editor, Bs. As., 1948.
- Leiva, Alberto David, (coord), *Los Territorios Nacionales Australes en la Historia constitucional argentina*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 2000.
- Krausse, Otto, *Instrucción industrial. Su implementación en el país*, Establecimiento Tipográfico Tailhade y Rosselli, Bs. As., 1900.
- Lenzi, Juan Hilarión, *De la cultura. Estudios sociales de Río Negro*, Casa editora Juan Perrotti, Bs. As., 1919.
- Lenzi, Juan Hilarión, *Gobierno de Territorios*, Talleres gráficos de Francisco y Mario Mercatali, Bs. As., 1939.
- Linares Quintana, Segundo, *Concordancia del Proyecto de Ley de los Territorios Nacionales*, Biblioteca del Congreso de la Nación, Bs. As., 1940.
- Maeder, Ernesto, *La política sobre los Territorios Nacionales durante la etapa peronista, 1946 – 1955*, Undécimo Congreso de Historia Nacional y regional de Historia argentina. Academia Nacional de la Historia, Bs. As., 2001.
- Maidana, Rubén, *Provincia de Chubut. Consejo Federal de Inversiones. Programa de Asistencia Técnica*, 1972.
- Martínez Ruiz, Bernabé, *La colonización galesa en el Valle del Chubut*, Galema, Bs. As., 1977.
- Navarro Floria, Pedro, *Historia de la Patagonia*, Ciudad Argentina, Bs. As., 1999.
- Oszlak, Oscar, *La formación del Estado argentino*, Planeta, Bs. As., 1997.
- Palacios, Alfredo, *El dolor argentino. Plan sanitario y educativo de protección a los niños*, Editorial Claridad, Bs. As., 1938.
- Padilla, Ernesto, *Las asociaciones vecinales protectoras de la escuela*, Provincia de Tucumán, Discurso del Gdor. Dr. Ernesto Padilla en el acto de inauguración de las Conferencias Pedagógicas de 1915, Tucumán, Tipográfica Cárcel Penitenciaria, 1915.
- Pascuarrelli, Raúl Vicente, *La educación en el Neuquén durante la etapa y la transición de Territorio a provincia*, Décimo Congreso Nacional y regional de Historia Argentina, Bs. As., Academia Nacional de la Historia, 1999.
- Payró, Roberto, *La Australia Argentina*, Secretaría de Cultura de la Nación / Editorial Galerna, Bs. As., 1994.
- Pineau, Pablo, *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875 – 1930)*, Oficina de publicaciones del C.B.C., Universidad de Buenos Aires, Bs. As., 1997.
- Pinkasz, Daniel, *Escuelas y desiertos: hacia una Historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires Proyecto*, Universidad Nacional de Luján, 1992.,
- Prislei, Leticia, (1884 – 1946), *Pasiones Sureñas. Prensa, cultura y política en la frontera Nordpatagónica (1884 – 1946”*, S / D.
- Pronsato, Domingo, *El desafío de la Patagonia*, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 1969.
- Pronsato, Domingo, *Patagonia Año 2000*, Panzini Hnos. SAIC, Bahía Blanca, Mayo 1971.
- Pronsato, Domingo, *Luces de mi tierra*, Asociación de artistas del sur, Bahía Blanca, Mayo 1954.
- Puiggrós, Adriana, *La educación en las provincias y Territorios Nacionales, (1885 – 1945)*, Editorial Galerna, Bs. As., 1993.
- Puiggrós Adriana (Dir.), *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Editorial Galerna, Bs. As., 1991.

- Quintero Palacios, Silvina, *Geografía y Nación. Estrategias educativas en la representación del territorio argentino, (1862 – 1870)*, En: Territorio, Nro 7, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1995.
- Ramos Juan P., *Historia de la Instrucción Primaria en la República Argentina, 1810 – 1910*, Jacobo Peuser, Bs. As., 1910.
- Ripa, Juan Isidoro, *Recuerdos de un maestro Patagónico*, Ediciones Marymar, Bs. As., 1980.
- Ripa, Juan Isidoro, *Recuerdos de un abogado Patagónico*, Ediciones Marymar, Bs. As., 1983.
- Rodríguez, Mario Alberto, *La prensa escrita y la construcción de un imaginario regional y nacional en la Patagonia Austral*, en IX Jornadas Intereuelas y de departamentos de Historia, Córdoba, 2003.
- Rojas, Ricardo, *La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación*, Talleres gráficos de la Penitenciaría Nacional, Bs. As., 1909.
- Romero, Luis Alberto, *Breve Historia contemporánea de la Argentina F.C.E.*, Bs. As., 1994.
- Rojo, Eduardo M., *La Patagonia. Problema Nacional*, Imprenta J. M. Etchecopar, Bs. As., 1906.
- Romero, Luis Alberto, (coord.), *La Argentina en la escuela. La idea de Nación en los textos escolares, Siglo XXI Editores*, Bs. As., 2004.
- Sanchez, Fernando Miguel, *Construcción de alteridad e incorporación subordinada de los indígenas en el Territorio Nacional de Neuquén*, en IX Jornadas Interescuelas y de departamentos de Historia, Córdoba, 2003.
- San Martino de Dromi, María Laura; *Los Territorios Nacionales*, Ediciones Ciudad Argentina, Bs. As., 1996.
- Sarmiento, Domingo F., *Educación popular*, S / D.
- Sarmiento, Domingo F., *Ideas pedagógicas*, Tomo XXVIII, Obras Completas, Editorial Luz del día, Bs. As., 1952.
- Sarobe, José María, *La educación popular en la Argentina. País agrario*, Instituto Cultural Joaquín V. Gonzalez, Bs. As., 1941.
- Sarobe, José María, *La Patagonia y sus problemas*, Aniceto López Editor, Bs. As., 1935
- Sarobe, José María, *Hacia la nueva educación. Ensayo sobre la escuela y el problema económico social*, Aniceto López Editor, Bs. As., 1937.
- Semadeni, Pablo José, *Trenque Lauquen (1876 – 1930) Sociedad y orden local*, 2005, Inédito.
- Suáiter Martínez, Francisco, *Los Territorios*, Instituto Cultural Joaquín V. Gonzalez, Bs. As., 1943.
- Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina, 1880 – 1900*, Centro Editor América Latina, Bs. As., 1982.
- Thames Alderete, Eduardo, *La escuela en el desierto. Apuntes de un maestro*, Imprenta La Bonaerense, Bs. As., 1909.
- Vapnarsky, *Pueblos del Norte de la Patagonia*, S / D.
- Ygobone, Aquiles, *La Patagonia en la realidad Argentina. Estudio de los problemas sociales, económicos e institucionales de las Gobernaciones del Sud*, El Ateneo, Bs. As., 1945.
- Ygobone, Aquiles, *El problema educacional en la Patagonia*, El Ateneo, Bs. As., 1948.
- Ygobone, Aquiles, *Misiones Patagónicas*, El Ateneo, Bs. As., 1946.

- Ygobone, Aquiles, *Figuras señeras de la Patagonia y Tierra del Fuego*, Depalma, Bs. As., 1981.

Revistas especializadas

- Anales del Instituto de la Patagonia, Punta Arenas, Chile.
- Anales de la Universidad de la Patagonia Austral San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- Boletín del Ateneo Cultural de la Patagonia, Rawson, Chubut.
- Cono Sur. Revista de la Patagonia, Comodoro Rivadavia, Chubut.
- Cuadernos de Historia de Chubut, Trelew, Chubut.
- Cuadernos Patagónicos.
- Revista Patagónica.

Periódicos de época

- La Unión. Periódico literario y noticioso (Río Gallegos, 1911 – 1938)
- El Rivadavia. (Comodoro Rivadavia, 1937 – 1938)

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas