

La educación rural desde la perspectiva de una historia regional de la Patagonia Austral.¹

María de los Milagros Pierini (UNPA)²

mmpierini@gmail.com

Resumen

La educación rural ha ocupado un lugar secundario en el sistema educativo. Según los Estados latinoamericanos la educación rural se orientó hacia distintos sectores: el agrícola, el indígena, el campesino o un hecho político como la revolución mexicana de 1910. Asimismo los estudios analizaron distintos aspectos: el control social urbano, la relación entre la escuela y el estado, el imaginario urbano que “idealizaba” la vida del campo, la estructura gubernamental o los estudios locales y la modernización del agro.

En cuanto a la Argentina, si bien la Ley 1420 le otorgó a la educación rural una doble misión: alfabetizar y brindar nociones de agricultura, en la realidad el sistema priorizó la primera. Si analizamos la situación de Santa Cruz a la luz de los estudios sobre Santa Fe podemos encontrar puntos en común: la mano de obra no calificada, la reducida población escolar rural, la presencia de la sociedad civil en el sostenimiento del establecimiento escolar y la reproducción de contenidos escolares urbanos.

La provincialización de Santa Cruz en 1957 señaló cambios en su política educativa evidenciados en la promoción del existente sistema educativo y la conformación de niveles y modalidades inexistentes, como fue el caso de la educación rural.

¹ El presente trabajo fue presentado en el Panel “Sujetos, prácticas y representaciones en la trama de investigaciones histórico-educativas regionales en Argentina (siglo XX)” perteneciente a las XVIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación realizadas en el año 2014. Agradecemos los aportes de Juan Pablo Abratte y demás integrantes del Panel.

² Profesora, Licenciada y Magister en Historia. Profesora Adjunta ordinaria responsable de las cátedras Historia Argentina I y Problemática de los Derechos Humanos del Profesorado en Historia de la Unidad Académica de Río Gallegos, Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Desde el año 2001 integró el Programa “Constitución y desarrollo del Área de Historia de la Educación en la Patagonia Austral”. Ha dirigido equipos de investigación abocados al estudio de la historia de la educación de adultos, la educación carcelaria, la escolarización de los niños de las zonas rurales en el Territorio Nacional de Santa Cruz y los inicios de la Educación Rural en la Provincia de Santa Cruz. Presentó el resultado de sus investigaciones en numerosas Jornadas de Historia y de Historia de la Educación. Es integrante de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)

Esta modalidad tuvo que enfrentarse a varios factores: un territorio sumamente extenso y despoblado, una explotación ovina extensiva que requería de poca mano de obra estable y la experiencia de los padres de los escolares que debían enviarlos lejos del hogar para que recibieran educación formal. Lo novedoso fue el interés del Estado por brindar educación a todos los niños e instalar una escuela “argentinizadora” en las zonas limítrofes con Chile.

Podríamos caracterizar a estas escuelas como de “gestión mixta”: lo académico estaba reglamentado por el Estado que se hacía cargo de la designación y salario del docente, la provisión, supervisión y certificación de los planes de estudio; mientras que la infraestructura educativa estaba solventada por la estancia donde estaba instalado el establecimiento. Podríamos decir entonces que, en sus inicios, la Educación Rural de Santa Cruz fue la continuadora, y superadora, de la educación – privada - que se había brindado en el hogar a los niños de las zonas rurales.

Palabras clave: educación rural; perspectiva; historia regional; Patagonia Austral; Santa Cruz.

Rural education from the perspective of a regional history of Southern Patagonia

Abstract

Rural education has taken second place in the educational system. According to Latin American countries rural education was oriented towards different sectors: agriculture, indigenous, peasant or a political event as the Mexican Revolution of 1910. It also studies analyzed different aspects: the urban social control, the relationship between the school and the state, the urban imaginary "idealized" life of the field, the governmental structure or local studies and modernization of agriculture.

As for Argentina, although the 1420 Law granted to rural education a dual mission: provide literacy and notions of agriculture, in reality the system prioritized first. If we analyze the situation of Santa Cruz in light of studies on Santa Fe we can find common: labor unskilled, the small rural school population, the presence of civil society in sustaining the school establecimiento and reproduction urban school contents.

The provincialization of Santa Cruz in 1957 implied changes in its educational policy that showed in the support of the existing educational system and the making of non-existent levels and modalities, as was the case of rural education.

This modality had to face various factors: a remarkably large and uninhabited territory, extensive sheep farming which required little stable labor and the experience of the pupils' parents who had to send them away from home to get formal education. The innovation was the interest of the State to provide education for all the children and to instate an “argentinizing” school on the border with Chile.

We could typify these schools as of “mixed management”: the academic aspect was handled by the State which took care of the appointment and the salary of the teacher, the issuance, supervision and certification of the syllabus; while the educational infrastructure was provided by the farm where the school stood. We could then say that, in its origins, Rural Education in Santa Cruz was the continuer and the overcomer of the private education which had been delivered at home to the children in rural areas.

Keywords: rural education; perspective; regional history; Southern Patagonia; Santa Cruz.

Introducción

La constitución de Santa Cruz en Provincia - año 1957 – señaló cambios en la política educativa de la región evidenciados en un mayor interés por desarrollar el existente sistema educativo de carácter nacional – ya que desde el año 1884 era un Territorio Nacional- y por conformar los niveles y modalidades inexistentes hasta la fecha como fue el caso de la educación rural.

Este interés del Estado provincial se unió a la preocupación de sectores de la población civil, que databa de las primeras décadas del siglo XX, por suplir las carencias y vacíos de la educación estatal y que, en el caso que nos ocupa, fue la implementación de una primera enseñanza en los hogares de los estancieros y a costa de los mismos como paso previo al envío de los niños a los internados existentes en la zona costera de Santa Cruz – monopolizados por la Congregación Salesiana- o los de carácter laico situados en zonas mucho más alejadas como Punta Arenas, Buenos Aires o Europa.

En los inicios de la educación rural en Santa Cruz confluyeron varios factores: un territorio sumamente extenso y con una baja densidad poblacional que no superaba el 0,50 habitantes por km² ; la existencia, en la región austral de la Provincia, de una estructura económica basada en la explotación ovina extensiva que requería de poca mano de obra estable; la experiencia de los padres de los niños en edad escolar del “desarraigo obligado” para recibir educación formal; la capacidad económica de los estancieros para solventar los gastos que acarreaba la instalación

de una escuela en su propiedad y, como elemento novedoso, el interés del Estado por brindar educación a todos los niños, no sólo los hijos de la clase acomodada, e instalar la presencia de la escuela “argentinizadora” en las despobladas y lejanas zonas limítrofes con Chile.

Surgieron entonces escuelas rurales que podríamos caracterizar como de “gestión mixta” ya que lo académico estaba reglamentado por el Estado que se hacía cargo de la designación del docente, su salario, la provisión de los planes de estudio, la supervisión y certificación de los mismos, mientras que la infraestructura educativa (espacio físico, mobiliario, material didáctico, calefacción y provisiones) estaban solventados por la estancia donde estaba instalada la escuela. Por ese motivo, si bien las escuelas tienen un nombre otorgado por el Consejo Provincial de Educación, frecuentemente son referenciadas como pertenecientes a la estancia en donde se hallan y, en el imaginario colectivo perdura, hasta hoy, transcurridos cincuenta años de la creación de la primera de ellas,- “la escuela de ‘Cóndor’ ”- la creencia de que es la estancia quien debe seguir solventando todos los gastos de su funcionamiento.

Las investigaciones sobre la modalidad de la Educación Rural en Santa Cruz, con las características que acabamos de señalar, nos permitirán adentrarnos en los estudios de Historia de la Educación desde una perspectiva regional, “heterogeneizando” y enriqueciendo los ya existentes sobre esa modalidad y colaborando también con los conocimientos existentes sobre la historia de Santa Cruz.

La historia regional en la Patagonia

Los estudios regionales referidos a la región patagónica son relativamente recientes y paulatinamente van conquistando su lugar en el campo de la historia académica dando visibilidad a una región extensa y que se creía homogénea y que se relacionó con el poder central de una manera distinta a como lo hicieron las Provincias históricas. La mayoría de las investigaciones se centraron inicialmente en la Patagonia septentrional – para citar los iniciados, ya en la década de 1980, por Susana Bandieri y acompañados por los de Enrique Mases, Orietta Favaro, Martha Ruffini y Ernesto Bohoslavsky entre otros - y abarcaron un amplio abanico de temas, predominando los políticos, pero dando lugar a los económicos y los más recientes referidos al control social.

Posteriormente comenzaron los estudios de las problemáticas de los Territorios pertenecientes a la Patagonia Austral; en el caso de Chubut, los de Brígida Baeza, Edda Crespo,

Myriam González y Gabriel Carrizo y en cuanto a Santa Cruz los de Elsa Mabel Barbería, Aixa Bona, Juan Vilaboa, Mirna Hudson, Elida Luque, Susana Martínez y Miguel Auzoberría más focalizados sobre las empresas estatales, el asociacionismo y el período peronista que contribuyeron en señalar las diferencias existentes entre las distintas regiones patagónicas aunque no han logrado equipararse todavía con la variedad y profundidad de los estudios sobre los Territorios de Neuquén y Río Negro.

En el caso de Santa Cruz, si bien compartió con el resto de la Patagonia el haber sido un Territorio Nacional desde 1884 hasta la provincialización en 1957, tuvo características particulares como la escasez de su población, el aislamiento de los centros poblados, el precario desarrollo de sus instituciones, la extrema lejanía con la ciudad de Buenos Aires, la fuerte conexión con la región magallánica chilena y, fundamentalmente, su carácter periférico. Consideramos que este carácter es una de las causas por las cuales existen tan pocos estudios sobre su composición y evolución lo que hace necesario continuar con el análisis de sus aspectos fundamentales, muchos de los cuales no han sido estudiados hasta el momento.

Asimismo, y en el campo de la Historia de la Educación, es imprescindible mencionar la tarea realizada por el Programa de Formación e Investigación "*Constitución y Desarrollo del Área e Historia de la Educación en la Patagonia Austral*" (AHEPA) que se desarrolló en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en el período 2001-2006, continuó posteriormente con investigaciones individuales y estaba integrado por profesionales del campo de las Ciencias de la Educación y de la Historia. Sus objetivos fueron intentar paliar la carencia de investigaciones sobre la educación en la Patagonia Austral, integrando acciones de formación disciplinar, relevamiento de datos y experiencias y el desarrollo de diseños de investigación y su implementación así como las acciones de transferencia en términos de acciones de capacitación, publicaciones y elaboración de materiales curriculares. Dentro del Programa se investigaron campos tan amplios y diversos como la educación primaria, la educación secundaria – laica y confesional-, la educación superior, la educación de adultos, la educación carcelaria y la rural.

Algunas referencias sobre la educación rural

Como afirma Civera Cerecedo,

la educación rural, incluso en la época del desarrollo de pedagogías rurales durante la primera mitad del siglo XX, ha tenido un lugar secundario en la formación y consolidación de los sistemas de educación pública, a pesar de su importancia como elemento de

control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra, en sociedades en las que la economía se ha basado en buena parte en el sector agrícola y en las que las áreas rurales han concentrado un alto porcentaje de la población. (Civera Cerecedo, 2011, p.5)

En el ámbito historiográfico, la problemática de la escolarización del campo ha tenido cierta presencia en la investigación de algunos países más que en otros, y desde varias áreas disciplinares, como la historia de la educación, los estudios rurales, la antropología histórica, las ciencias de la educación o la sociología. En Argentina el tema ha sido tratado sobre todo desde los estudios centrados en la agricultura, la educación indígena o los maestros y la inspección escolar. En Brasil, la educación rural ha sido importante debido al interés causado por las ideas de Paulo Freire, por un lado, el movimiento de 'Los sin tierra', por otro, y por último, la historia de la educación, sobre todo de la educación normal y la alfabetización. En Chile la preocupación por la alfabetización y la escuela en los campos ha surgido de la historia social, de los estudios regionales e indígenas. En Bolivia y Perú, el estudio de la escuela rural parece ligarse más a la historia de los grupos indígenas que a la historia de la educación, mientras que en México la educación rural, especialmente la experiencia de la educación rural desarrollada después de la revolución de 1910, ha cautivado a historiadores de la educación y del movimiento campesino, así como a politólogos y antropólogos, con una historiografía que no deja de renovarse. La diversidad también es temática y analítica: unos se preguntan por el problema del dominio social y las relaciones entre el Estado y la escuela; otros lo hacen por las políticas educativas y la construcción de imaginarios, hegemonías y mecanismos de control social; algunos se centran en problemáticas familiarizadas con las relaciones sociales del entorno escolar, fijándose en los aspectos de raza, clase, género, infancia, etc.; unos reflejan el orden del discurso y otros el de las prácticas. Unos persiguen producir relaciones observables de dimensión estructural, mientras que otros reconstruyen dimensiones cotidianas y microhistóricas (Civera Cerecedo, 2011).

Coincidimos con esta autora en que al referirnos a la "ruralidad como territorialidad" pensamos en un ámbito geográfico construido que cambia a lo largo del tiempo por acción del hombre, y cuando la usamos como calificativo de un tipo de población lo hacemos en el supuesto de que dicho adjetivo también es una construcción social y cultural que distingue un sector de la población de otros, pero a la vez aglutina varios sectores sociales cuyas diferencias se ocultan tras una categoría común.

En conclusión, podríamos sostener que,

no hay una sino varias 'ruralidades' que se distinguen unas de otras según las formas de propiedad de la tierra, la producción y sus formas de comercialización, su cercanía o lejanía de centros urbanos, sus formas de relacionarse con el Estado y el mercado interno, las características socio culturales de su población, así como su estabilidad o movilidad. Hay proyectos educativos uniformadores y otros especialmente pensados como rurales y esta caracterización incide en la implementación de mecanismos institucionales y prácticas educativas particulares. Hay escuelas en los campos, escuelas para los campos y escuelas de los campos, según quien las promueve y sostiene. (Civera Cerecedo, 2011,p.15)

Si nos preguntamos los motivos por los cuales las elites latinoamericanas se interesaron en la promoción de la escolarización rural podríamos señalar varios: la conformación de la ciudadanía y la nacionalidad, el fomento de la presencia del Estado en zonas apartadas, la obtención del apoyo popular en conflictos políticos internos o externos, el incentivo de la modernización y su acompañamiento en la conformación de un proletariado agrario y, finalmente, para tener un idioma común (Gutiérrez, 2007).

En lo referido a la Argentina, en la sanción de la Ley de Educación Común, la proposición de diferenciar la escuela rural de la urbana y dar nociones de agricultura en la primera, pasó casi desapercibida en los debates que se centraron en el carácter laico. A pesar de esto, esas referencias eran frecuentemente citadas en los proyectos de orientación agrícola (Gutiérrez, 2007).

Si bien la normativa referida a lo rural estaba considerada, en la escuela primaria la prioridad fue la alfabetización y en los casos en que se implementó la orientación agrícola fue de manera intermitente y más debido a la decisión de cada maestro que a planes educativos coherentes (Gutiérrez, 2011).

En lo referido a las elites argentinas, afirma Gutiérrez que a comienzos del siglo XX el Estado fue requerido por los sectores técnicos, intelectuales y productivos para que organizara un sistema de enseñanza especializada y estableciera la orientación agrícola en la escuela primaria. Pero, si bien la elite dirigente estaba interesada en la capacitación de la mano de obra, no lo estaba en destinar su propio peculio con tal fin y derivaba en el Estado esa función. Por su parte, el sector terrateniente colaboraba con la donación de terrenos para la instalación de

escuelas con un costo relativamente bajo ya que las tierras destinadas no siempre eran de buena calidad o estaban en zonas marginales productivamente (Gutiérrez, 2007).

Asimismo, y como ocurría en el resto de Latinoamérica, dentro del sistema educativo argentino resulta evidente que la educación rural no es uno de los modelos dominantes de escolarización sino marginal – en términos cuantitativos y de dispersión espacial- pero inserto dentro de los proyectos de los sectores dirigentes argentinos tendientes a lograr la estabilidad del sector rural. Pero más que nada revelaba sus ideas sobre la población pampeana, entre ellas la intención de enfrentar diversas manifestaciones de la cuestión social con medidas alternativas, aun sin aumentar efectivamente el apoyo estatal al sector agrícola (Gutiérrez, 2007).

Las propuestas de enseñanza agrícola estuvieron ligadas a dos problemáticas: la necesidad de los sectores dirigentes de controlar la cuestión social urbana derivada de la existencia de niñez y juventud en estado de abandono junto con los intentos de enviarla hacia establecimientos ubicados en la campaña, y la de evitar las migraciones del campo hacia la ciudad capacitando a jóvenes rurales sin el rol correccional atribuido en la primera versión con anterioridad. Pero, debido al éxito de la economía agro exportadora basada en la producción extensiva se limitó la difusión de esta especialidad educativa. Colaboraban con esta limitación las dificultades que atravesaba la ampliación del sistema educativo primario en el ámbito rural, aun en las provincias más favorecidas como la de Buenos Aires (Gutiérrez, 2011).

Aun bien entrado el siglo XX la mayor parte de las escuelas rurales seguían brindando hasta 3º grado mientras que las escuelas de ciclo completo sólo se hallaban en los pueblos. La asistencia a las escuelas rurales era intermitente debido a los problemas climáticos, los malos caminos y la utilización de los niños más grandes en las tareas rurales. Otro inconveniente era que frecuentemente sus maestros no eran argentinos y que la mayor parte de los locales eran propiedad de los estancieros de la zona que, en ocasiones, decidían destinarlos a otros fines (Gutiérrez, 2007).

Las investigaciones de Adrián Ascolani sobre la educación rural en la provincia de Santa Fe, si bien se refieren a una zona, eminentemente agrícola, de pequeños propietarios y, por ende, indican una educación orientada hacia la capacitación en este rubro, muestran similitudes con lo que ocurrió en Santa Cruz. Señala el autor que en la creación de las escuelas rurales, era fundamental la colaboración material del vecindario y era habitual que un agricultor propietario

tomara la decisión de hacer una contribución fuerte, ya sea un lote o dinero, y otros lo secundaran. Estas personas habitualmente integraban las comisiones “pro edificio escolar” que recorrían la campaña y el pueblo cercano para reunir dinero y que tenían una amplia difusión en la prensa local (Ascolani, 2012).

La escuela argentina – en consonancia con las ideas vigentes en Europa - idealizaba la vida en el campo y se presentaba esa imagen tanto a los niños urbanos como a los rurales. La enseñanza agrícola era considerada sustento de la identidad nacional en el marco del control social previsto por el control dirigencial y estaba estrechamente relacionada con la utopía de formar una clase media rural agrícola, de medianos productores que enviarían a sus hijos a las escuelas agrícolas “especiales” mientras que el sector más bajo – pequeños propietarios y arrendatarios- debían optar por la escuela “particular” rural (Gutiérrez, 2007).

Asimismo observamos una gran coincidencia – entre Santa Fe y Santa Cruz - con las causas de la insuficiente alfabetización rural, entre las que se pueden mencionar la falta de arraigo de las familias de arrendatarios en los latifundios; la estacionalidad del trabajo rural y el trabajo infantil; las preocupaciones y urgencias económicas de los pequeños propietarios y arrendatarios que absorbían plenamente su interés en pos de la supervivencia o del ascenso en la escala social; la inestabilidad y estacionalidad del trabajo asalariado, cuya vida era apenas superior al nivel de subsistencia; la dispersión de las chacras – en el caso de Santa Cruz las estancias - y los malos caminos rurales; la insuficiencia numérica de escuelas y maestros; el atraso pedagógico; la reticencia de los maestros normales –principalmente las mujeres– a aceptar los bajos salarios y el aislamiento de la escuelas rurales, así como las inferiores condiciones de trabajo y equipamiento; la irracional distribución de las escuelas, cuya localización no obedecía a una previa planificación; el incumplimiento de muchos latifundistas del compromiso de abrir escuelas en sus campos; la falta de cumplimiento de la obligatoriedad escolar por parte de los padres por ignorancia o negligencia, favorecida por la falta de penalización; la discontinuidad de las clases por inasistencias reiteradas de los maestros; el descrédito de algunos maestros por inmiscuirse en conflictos locales y la falta de integración con los vecindarios (Ascolani, 2012).

Asimismo, y en coincidencia con lo que ocurría en las zonas rurales santacruceñas durante la época del Territorio Nacional, en Santa Fe, ante la falta de escuelas fiscales cercanas, se difundió la enseñanza del maestro particular en la propia chacra y pagado por el propietario con la misión de brindar los rudimentos de la enseñanza a sus hijos. Con frecuencia este docente

era un instructor improvisado, carente de método pedagógico y de conocimientos complejos y que publicitaba sus servicios en la prensa local. Desde el punto de vista de la enseñanza que brindaba, la escuela primaria argentina, como señala Ascolani, careció de una orientación rural y se limitó a reproducir los mismos contenidos curriculares elaborados en el mundo urbano, manteniendo el objetivo de alfabetizar y formar al hombre para la vida cívica y dejando de lado la capacitación del niño como productor. Si tenemos en cuenta los trabajos infantiles habituales en el agro argentino – lo que podemos proyectar a la zona ganadera ovina santacruceña - podemos señalar que, si bien requerían algunas destrezas, no demandaban especialización y menos aun saberes formativos (Ascolani, 2012).

Al referirse a la educación en el ámbito rural la Revista “La Obra”, en la década de 1940, expresaba que “el Ministerio de Educación debe tomar a su cargo la también particular tarea de educar dentro de la vida civilizada y culta a la masa infantil de esa población”, a la que la Revista califica de “inculta y miserable y preñada de lacras corporales y tenebrosidades espirituales” y describe integrada por

el indígena haragán y merodeador de la hacienda ajena, el descendiente de los gauchos y de los criollos empobrecidos por su holgazanería, sus vicios y las trapisondas de los leguleyos y aves negras de los centros urbanos, y los inmigrantes de bajo nivel económico y social. (Editorial de La Obra, 1949, p. 323)

Debido a la situación descripta tan negativamente, la Revista preconizaba que la educación rural debía “separar radical y definitivamente a las criaturas de la podredumbre del medio y del ambiente” y que “la escuela primaria ha de salvar a la infancia nacida en esos desgraciados sectores y educarla para su vida venidera dentro de la civilización y la cultura”. (Editorial de *La Obra*, 1949, p. 323)

La política educativa de la Provincia de Santa Cruz en la década de 1960

Según el censo de 1960 vivían en Santa Cruz 52.908 habitantes, de los cuales 24.555 lo hacían en las zonas rurales y la Población Económicamente Activa (PEA) alcanzaba los 28.682 individuos. Desde fines de la década de 1940 se estaba produciendo un fuerte aumento de la población como consecuencia de la llegada de importantes contingentes de trabajadores con destino a los emprendimientos mineros estatales (Yacimientos Carboníferos Fiscales/ YCF, Yacimientos Petrolíferos Fiscales /YPF y Gas del Estado) y a los organismos provinciales encargados de administrar la expansión de los servicios públicos, fundamentalmente en la

administración central y en las áreas de salud y educación. En esa década se acentuó la declinación de la actividad ganadera, que había comenzado en la década de 1930 por factores internos y externos a la región, creció la actividad industrial y comercial y también aumentó la población no productiva. Estos cambios incidieron en la distribución de la población haciendo aumentar considerablemente el índice de urbanización que, en 1970, llegó al 84%. Podemos caracterizar entonces, a las dos primeras décadas de la vida provincial, como signadas por importantes cambios demográficos, políticos, sociales y económicos.

El nuevo gobierno de la provincia Santa Cruz estuvo inscripto en un contexto político y económico nacional y local favorable que era acompañado por un sentimiento de confianza y buenas expectativas en las posibilidades de desarrollo económico regional, fundamentalmente sobre la base de los planes de las empresas estatales y las inversiones privadas propiciadas por el gobierno nacional. Asimismo, la situación fiscal del Estado provincial dependía de los recursos provenientes de la coparticipación federal de impuestos que, a partir de 1959, fueron sumamente beneficiosos para las provincias patagónicas (Sarasa, 2010).

Esta favorable situación financiera posibilitó entonces, la implementación de un conjunto de políticas específicas - en la infraestructura general, la burocracia estatal y los servicios públicos - configurando un rol estatal fuertemente intervencionista. Coincidentemente con esto, los grupos dirigentes de Santa Cruz sostuvieron, desde los inicios del proceso de provincialización, una posición favorable respecto de la intervención directa del Estado Provincial en materia educativa, lo que se evidenció claramente en la rápida sanción de leyes y decretos específicos y en la fuerte inversión realizada en la creación y sostenimientos de establecimientos educacionales, incluidos los que eran de propiedad de la Nación. Los poderes locales constituidos en 1958 reclamaron la administración de todas las escuelas, independientemente de la jurisdicción a la que pertenecieran, como parte del proceso de federalización del país y como estrategia central en la constitución de la estructura institucional de la nueva provincia. El 12 de Junio de 1961 se firmó el Convenio de Transferencia de las escuelas nacionales a la Provincia de Santa Cruz. El mismo fue ratificado por la Cámara de Diputados mediante la Ley N° 241/61 sancionada el 27 de julio de 1961 y ratificada por la Ley Provincial N° 241 del 27 de Julio de 1961. Sin embargo, esto no significó una adaptación y “regionalización” de los planes curriculares para la enseñanza primaria nacional que se habían aprobado en el mismo año (Sarasa, 2010).

El interés por impulsar la educación en la recién nacida provincia hizo que un estanciero de origen británico - Alejandro Mackenzie - fuera designado como representante de los padres en el Consejo Provincial de Educación. Desde allí, junto con los otros vocales - el sacerdote Rómulo Mateo Rodríguez, y los docentes Emilio García Pacheco y Martha Suárez de Costa - fomentaron las escuelas en el campo, habilitaron establecimientos educativos en las estancias 'Las Vegas' y 'Fuentes del Coyle', incorporaron la escuela del establecimiento ganadero 'Cóndor' y levantaron la primera escuela en la localidad de Pico Truncado. (Testimonios de Alejandro Mackenzie).

Para concluir este apartado, podríamos decir que la política educativa emprendida por el gobierno provincial en las primeras décadas de la provincialización logró que, según palabras del propio gobernador Mario C. Paradelo, "desde los centros urbanos la escuela ha penetrado en las zonas rurales. Los establecimientos ganaderos en los que se ha concentrado suficiente población en edad escolar, colaboran con el Estado en la función educativa". (Lenzi, 1980, p. 538)

Hacia una regionalización de la historia de la educación: las escuelas rurales en las estancias en Santa Cruz

En el terreno educativo, tal como lo expresamos en anteriores estudios³, se observaba muy claramente la lejanía del Estado Nacional traducida en la escasez y pésima condición edilicia de las escuelas, lo reducido de los alumnos y hasta el nivel académico de los mismos maestros que eran frecuentemente descalificados por las autoridades del Consejo Nacional de Educación y los periódicos locales que denunciaban su carácter de extranjeros y ponían en duda su preparación y hasta su propia moral.

Por su parte, el periódico "La Verdad" denunciaba, en el año 1950, que la obligatoriedad dispuesta por la Ley 1420 seguía

sin cumplirse en algunos lugares de nuestra vasta zona rural, por falta de edificios escolares, de modestas escuelitas al menos,[...] donde los niños puedan ser enviados a

³ Entre ellos podemos mencionar los Informes Finales de los proyectos de Investigación. "Escuela y Cárcel: la presencia del Estado central en el Territorio Nacional de Santa Cruz" (2008 y 2009); "La escolarización de los niños de las zonas rurales en el Territorio Nacional de Santa Cruz: problemas y soluciones" (2010 – 2013) y "Los inicios de la Educación Rural en la Provincia de Santa Cruz (década de 1960)" con sus correspondientes presentaciones en Jornadas y Congresos de la especialidad y en los tres tomos de la Historia de la Educación en la Patagonia Austral.

aprender a leer y escribir . Si algunos reciben instrucción es porque se les envía a otros lares pero no todas las familias están en situación de costear los gastos que tal exigencia implica. [...] Indicamos como solución la construcción de escuelas rurales, con la contribución mixta del Estado y los pobladores. Es un deber moral indeclinable hacer que la escuela se adentre también en el espíritu de los niños de las zonas rurales y gocen de los beneficios de la enseñanza gratuita establecida por ley nacional. Y así serán conquistados para la ciudadanía argentina esos niños rurales, hoy como extraños en su propia tierra, porque salvo raras excepciones pocas veces se les tendió una mano franca. (La Verdad, 13/5/1950)

Y, premonitoriamente a lo que va a ocurrir con las primeras escuelas rurales de la etapa provincial, el mismo periódico sostenía que “en esos lugares podrían erigirse sin mayores dificultades los edificios escolares porque sin ninguna duda los pobladores de las inmediaciones contribuirían con su óbolo a costearlos.” (La Verdad, 11.2.1950)

En la década de 1960 confluyó la presencia de un Estado “cercano” a la problemática de la región como lo fue el Estado Provincial junto con la perduración de estancieros preocupados por la educación de sus hijos y de los restantes niños de la estancia. Para el gobierno de la provincia de Santa Cruz, como sostiene el primer director de la escuela de la estancia ‘Cóndor’, Ricardo Lagiard, el instalar escuelas, sin demasiado costo, en las zonas de frontera colaboraba con su intención de sentar presencia nacional en regiones que, tanto por el origen de su población como por su cercanía y fáciles comunicaciones con Chile, sufrían la fuerte influencia de la cultura trasandina. La suma entonces de una decisión política junto con empresas interesadas y que contaban con el capital suficiente para efectivizarla fue la responsable del surgimiento de las primeras escuelas rurales en la provincia de Santa Cruz.

Éstas lo hicieron con una modalidad muy original a la que podemos llamar “escuelas de gestión mixta” ya que lo académico estaba reglamentado por el Estado que se hacía cargo de la designación y el salario del docente mientras que la infraestructura educativa (espacio físico, mobiliario, material didáctico, calefacción y provisiones) estaba solventada por la estancia donde estaba instalada la escuela. La misma, inicialmente tomaba su nombre del establecimiento ganadero que la cobijaba por lo cual se la llamaba, y aún hoy perdura esa denominación, escuela de ‘Cóndor’, de ‘Glen Cross’, de ‘Las Vegas’, de ‘Bella Vista’ (Sara Braun), de ‘Coronel’, de ‘Pardo

Darwin' y de 'Fuentes del Coyle', y para el imaginario, siguen estando a cargo del establecimiento que las cobija tal como ocurría en sus inicios.

Si bien muchas escuelas rurales fueron efectivamente creadas por el gobierno provincial, hubo otros tantos intentos, promovidos fundamentalmente por los residentes de la zona, que no fueron atendidos por las autoridades educativas y quedaron en una mera expresión de deseos. En esa situación podemos mencionar al pedido de los pobladores de 'La Leona'⁴ y de 'Cancha Carrera'. (Archivo del Consejo Provincial de Educación. Expte. 1-G-68. Res. 090. 19.8.1970)

También hubo casos, como la escuela ubicada en la estancia 'Pardo Darwin' que fue cerrada a mediados de la década de 1970, por lo cual sus bienes, alumnos y docentes fueron transferidos a la Escuela Provincial N° 4 de Puerto San Julián.

Un caso singular por el derrotero que siguió fue el de la escuela rural de la localidad de Tellier, ubicada a 17 km. de Puerto Deseado sobre la ruta N° 281 y que fue en sus inicios un lugar estratégico de la economía de la zona norte de Santa Cruz, con una vida muy fluctuante caracterizada por épocas de auge y de crisis, entre ellas las de la ganadera ovina y la ferroviaria, la implementación de nuevos sistemas productivos como la explotación hidrocarburífera y ciclos demográficos. La escuela acompañó, "sufrió" y se adaptó a todos los cambios acaecidos en la zona (Carrizo *et al*, 2005).

La escuela fue creada en la década de 1920 con el nombre de Escuela Nacional N° 13 con un currículo orientado hacia las variadas actividades que se realizaban en la localidad, entre ellas las asociadas al ferrocarril, al comercio y a los servicios de transporte. En el año 1951 la escuela fue trasladada a su nuevo edificio, construido durante el gobierno de Perón dentro del denominado Plan Quinquenal. A partir de la década de los 50' comenzaron a sentirse los primeros síntomas que caracterizarían al poblado hasta mediados de los años 80, entre ellos la caída de los márgenes de rentabilidad de la explotación ganadera, la parcelación de las grandes estancias, el avance de la desertificación de los campos dedicados a la ganadería, el auge de la explotación petrolera en la zona, la apertura de mejores caminos, el gradual colapso del ferrocarril que

⁴ En el paraje 'La Leona' existía el cruce sobre el río Viedma que antiguamente se realizaba en balsa lo que ameritaba la existencia de un boliche de campaña – instalado en la década de 1910- que era el lugar de encuentro de los pobladores de la zona. La decadencia de la ganadería ovina provocó el paulatino despoblamiento del lugar lo que se acentuó con la construcción de un puente sobre el Viedma que volvió "inútiles" las instalaciones. En años recientes, el boliche resurgió como parador turístico. Su nombre, 'La Leona' se originó en un incidente que el explorador Francisco P. Moreno tuvo con ese animal durante sus recorridos por la zona en marzo de 1877 (Halvorsen, 2009).

sucumbía frente a otros medios de transporte, fundamentalmente los camiones y la construcción del acueducto Puerto Deseado en los 70'. Este conjunto de fenómenos favoreció que los hijos de los pobladores originarios encontraran mejores expectativas laborales en el mundo urbano, ya sea como empleados públicos o a través de la vida profesional lo que provocó el despoblamiento, tanto rural como urbano de Tellier, y la migración de sus pobladores, en especial los jóvenes, hacia Puerto Deseado u otros lugares del país. La escuela – ya con la denominación provincial de Escuela N° 51 - acompañó esta evolución crítica evidenciando un proceso de discontinuidad escolar.

La crisis demográfica llevó a que, según el Censo de 1980, Tellier contara con sólo 23 habitantes lo que provocó la reacción de un grupo de habitantes de Puerto Deseado que se propusieron su reactivación económica centrada en la instalación de una escuela municipal de enseñanza rural, por lo que se implementó la escuela E.M.E.R. (Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Rural) como la que ya existía en la localidad de Gobernador Gregores. Por ese motivo a la escuela se le otorgó un proyecto curricular específico, poseyendo un internado y atrayendo a alumnos del resto de la provincia que buscaban una salida educativa a través de la educación rural. Pero las transformaciones de la sociedad en la década del '90 provocaron un cambio en la función social de la escuela y, por ende, en el currículo. La escuela se transformó entonces, para ciertos sectores sociales de Puerto Deseado, en la “escuela castigo” que contenía a “chicos especiales” estigmatizados por su comportamiento y/o procedencia social. Por ese motivo, el perfil de la población escolar del establecimiento de Tellier contenía a los excluidos de Puerto Deseado y los nuevos residentes del casco urbano de la pequeña localidad, muchos de los cuales eran también excluidos.

Estas apreciaciones sobre el rol moralizador de la educación rural – en el caso de la escuela de Tellier - son coincidentes con los estudios sobre la situación de Santa Fe y Buenos Aires realizados por Ascolani y Gutiérrez respectivamente. Como expresa el primero,

las escuelas agrícolas santafesinas tardaron hasta la década de 1920 en lograr un reconocimiento social que las diferenciara realmente del carácter correccional de los institutos para menores, debido tanto a la aun relativa inserción de sus egresados, a las fallas y cambios internos, como a la permanencia de las concepciones decimonónicas sobre la relación entre reeducación de jóvenes inadaptados e internados rurales. (Ascolani, 2011, p. 359)

En lo referido a la situación pampeana, afirma Gutiérrez que en las primeras décadas del siglo XX y ante la propuesta del diputado Francisco Beiró de implementar escuelas prácticas en el nivel elemental de la enseñanza agrícola, los agrónomos regionales y demás profesionales se mostraron críticos del sistema en vigencia del que resaltaban la falta de prestigio que tenían las instituciones a las que se consideraba “institutos de corrección” para ciertos jóvenes ciudadanos lo que dificultaba el ingreso de los alumnos genuinamente interesados y provenientes del sector rural. Por tal motivo, los autores de los Reglamentos de 1914 se vieron en la necesidad de aclarar que:

los alumnos deben de estar compenetrados de que la escuela no es un establecimiento de corrección ni un asilo, sino por el contrario, un establecimiento que llama a su seno a los mejores, a los buenos, a los que tienen verdadera vocación por la profesión, a los que, por su conducta y consagración ejemplares constituyan una esperanza como factores eficientes del mejoramiento agrícola e industrial de la república. (Gutiérrez, 2007, p. 93, 108)

Durante el gobierno peronista continuó la concepción que unía la vida en el campo con lo moralizante para la juventud desamparada o en riesgo social. Se daba impulso a la educación agrícola en los institutos de menores aunque separados de la enseñanza en general. El Segundo Plan Quinquenal establecía específicamente, en la provincia de Entre Ríos, que se intensificara la enseñanza agrícola en los institutos dependientes del Instituto Tutelar de Menores. Se mostraba a la vida rural como impregnada de paz, tranquilidad y austeridad como contracara de la vida propia del mundo urbano refiriéndose a la supuesta falta de conflictividad en la vida agraria y la necesidad de recuperar una época de sobriedad en la vida rural, aunque no se dejaba de reconocer que uno de los problemas a resolver era la tenencia de la tierra y la comercialización (Gutiérrez, 2007).

En 1991 la Escuela Rural N° 51 de Tellier, adquirió la categoría 3, que le permitió acceder a mejoras permanentes en las condiciones edilicias y de equipamiento básico para su funcionamiento. Su Proyecto Educativo Institucional expresa su aspiración por asumir la demanda social de recuperar el pasado glorioso agropecuario con alumnos entre 6 y 15 años y la provisión de un ropero escolar, taller de pastas y panes y comedor escolar (Carrizo *et al*, 2005).

En lo referido a la escolarización de los niños de las reservas indígenas tehuelches, podemos decir que algunas escuelas instaladas en ellas perduraron – como la de Camusu Aike

– mientras que otras –como la del Lago Viedma- han desaparecido siguiendo el derrotero de la propia reserva.

La escuela de Camusu Aike – llamada ‘Cacique Cilcacho’ -, que perdura luego de su reapertura en 1984, tuvo una existencia muy accidentada. El primer edificio que ocupó había sido cedido – alrededor de 1935 - por el destacamento policial. Fue clausurada en 1946. Aproximadamente en 1949, bajo la gobernación de Rafael Lascalea se desarmó y con el material se construyó el Juzgado de Paz de La Esperanza. Tras la construcción de un nuevo edificio fue cerrada nuevamente en 1978. Las palabras del Secretario de Estado de Educación al proceder al cierre de la escuela representaban la opinión generalizada de la sociedad:

La que otrora fuera una reservación indígena, es en la actualidad una extensión de 12.000 has en la que se encuentran diseminados unos pocos ranchos en los que dos o tres familias vegetan en la mayor indigencia, sometidos a todos los vicios y lacras que derivan de la miseria, sin esperanza de futuro: alcoholismo, robo, prostitución, son lógica y lamentable consecuencia de tal estado de cosas. (Barbería, 1985, p. 304, 306)

Asimismo, en la reserva indígena del lago Viedma, Pascual Gimata había construido una casita destinada a escuela y mandó fabricar mesas y bancos. En un principio el maestro era ambulante y permanecía donde hubiera niños en edad escolar. Cuando el maestro dejó de viajar a la reserva los niños tuvieron que asistir a la escuela construida por el dueño de la estancia ‘Mata Amarilla’ donde se afincó un docente (VV.AA., 2002).

En la actualidad, a pesar de que el ámbito dominante es el urbano, hay trece escuelas rurales en funcionamiento en la provincia de Santa Cruz. La condición exigida por el Consejo Provincial de Educación Rural – aunque existen excepciones otorgadas por la Dirección de Escuelas Rurales - es que los alumnos sean hijos de trabajadores rurales. Para una mayor organización, se encuentran divididas en tres zonas: norte, centro y sur. Sin embargo, algunas de las escuelas se encuentran cerradas debido a la falta de matrícula, estas escuelas son: en la zona norte, la escuela ‘Lago Posadas’ y en la zona sur la escuela ‘Punta Bandera’. Además, otras escuelas que antes eran consideradas rurales – como las ubicadas en las localidades de Los Antiguos, Rospentek y El Chaltén - gracias al crecimiento demográfico de la zona se encuentran ahora en un ámbito urbano, por lo cual dejaron de depender de la Dirección de Educación Rural. La matrícula existente de estas escuelas rurales es mucho menor a la de las escuelas urbanas y en general existe el “plurigrado”, donde la primera unidad pedagógica abarca 1º, 2º y 3º grado; la

segunda unidad abarca 4º y 5º grado y la tercera unidad abarca 6º y 7º grado. Cada unidad pedagógica debe tener su propia aula y su maestro (López, 2013).

Desde el año 2010 se implementó el programa “Conectar” en donde el Estado se comprometía a brindar la conexión de Internet y computadoras a las escuelas rurales para que los alumnos pudieran aprender materias relacionadas con ésta y pudieran buscar información por Internet. Lamentablemente, la infraestructura tecnológica existente en la provincia hace que no todas las escuelas puedan acceder ese beneficio de la conectividad y que, en los casos en que ésta fuera posible, no siempre alcance óptimas condiciones (López, 2013 y testimonios de Miriam Ambrosio⁵, 2013).

En el año 2013, y debido a que la nueva Ley de Educación decidió la obligatoriedad de la educación secundaria, en las escuelas rurales se implementó el denominado “Secundario itinerante”. Debido a la reducida matrícula sólo se implementó en las seis escuelas de la zona sur ubicadas en las estancias: ‘Las Vegas’, ‘Camusu Aike’, ‘Fuentes del Coyle’, ‘Bella Vista’, ‘Cóndor’ y ‘Glen cross’ con la modalidad de “pluri años” y el traslado diario por parte de los docentes a cargo de las distintas materias del nivel. Frente a la decisión de limitar esta propuesta a la zona sur de la provincia, y debido a que en la escuela N° 51 de Tellier había dos alumnas en condiciones de asistir al nivel secundario, las mismas solicitaron al gobernador de la Provincia su inclusión. Por ese motivo la Dirección de Educación Rural decidió la implementación del “Secundario itinerante” en la modalidad virtual pero que adolece de las dificultades técnicas a las que nos referimos con el programa “Conectar” (López, 2013).

En la actualidad, las escuelas de ‘Las Vegas’, ‘Fuentes del Coyle’ y de Gobernador Gregores son las únicas que continúan poseyendo albergue en donde los niños se quedan a dormir de lunes a viernes o, en su defecto, cada quince días vuelven a sus casas.

⁵ Miriam Ambrosio nació en la ciudad de Buenos Aires en el año 1965. Muy joven, acompañando a su esposo, se trasladó a la ciudad de Río Gallegos. Allí realizó sus estudios del profesorado en Enseñanza Primaria. Se desempeñó en varias escuelas de esa localidad y finalmente, en el año 2008, decidió comenzar con su experiencia de maestra rural en la escuela de ‘Las Vegas’. Luego se trasladó a la escuela de ‘Cóndor’ como directora y allí se jubiló en febrero del año 2015. Casi de inmediato las autoridades del Consejo Provincial de Educación le pidieron que se hiciera cargo provisoriamente de la recientemente creada escuela de la estancia ‘Monte Dinero’ hasta que se completara el trámite de designación de su directora. Una vez efectivizado dicho nombramiento, con la designación de la Profesora Alejandra Vivar González, se acogió, en forma plena a la jubilación docente.

Dos casos singulares, y hasta podríamos calificar de “anacrónicos” por el mantenimiento de la relación de dependencia – escuela / estancia – que ya ha desaparecido en el resto de las escuelas rurales, son los de las escuelas de las Estancias ‘San Ramón’ y ‘Monte Dinero’. La primera pertenece a la Compañía Pérez Companc y comenzó a funcionar el 8 de marzo de 1993 como escuela privada rural. Su mantenimiento depende de la estancia y cuenta con los docentes designados por el Consejo Provincial de Educación. En el año 1994, por el Acuerdo 318/94 de ese órgano educativo se autorizó el funcionamiento oficial de la escuela y se determinó que tendría un supervisor pedagógico designado por la Dirección Provincial de Enseñanza Primaria.

La segunda – Escuela Primaria Rural N° 92 - fue creada el 18 de febrero de 2015 (Res. 0144/15) en la estancia de ‘Monte Dinero’, situada a orillas del Estrecho de Magallanes. La decisión del Consejo Provincial de Educación fue la culminación de largas gestiones realizadas por la familia Fenton propietaria de esa estancia que observaban las dificultades que tenían sus hijos para trasladarse diariamente a la escuela de ‘Cóndor’ que está a 80 km. con una ruta muy difícil de transitar en invierno.

Las primeras escuelas rurales de Santa Cruz: ‘Cóndor’ y ‘Glen Cross’

La escuela de la estancia ‘Cóndor’

La escuela de ‘Cóndor’ fue producto de la iniciativa de su administrador - John Locke Blake quien estaba en el cargo desde el año 1961 - la que fue imitada por los directorios de establecimientos importantes como ‘Las Vegas’, ‘Bella Vista’ (Sara Braun), ‘Fuentes del Coyle’, ‘Glen Cross’, ‘Coronel’ y ‘Pardo Darwin’ (Testimonios de John L. Blake. 2010).

De acuerdo con los testimonios de su primer director, Ricardo Lagiard⁶, en el año 1962 John Locke Blake y su esposa Mónica solicitaron a las autoridades educativas provinciales la instalación de una escuela primaria rural dentro de la estancia ‘Cóndor’ para evitar que los niños del establecimiento tuvieran que trasladarse a localidades muy alejadas como Río Gallegos con el consiguiente desarraigo familiar. El logro de esa solicitud se plasmó en la Resolución N° 0632

⁶ Ricardo Lagiard nació en el año 1944 en la provincia de Entre Ríos y se recibió de Maestro Normal Nacional en la Escuela Normal de la localidad de San Nicolás. Sus inicios como docente los realizó en la ciudad de Comodoro Rivadavia y sus cercanías y en el año 1963 fue designado en la recientemente creada escuela de la estancia ‘Cóndor’ iniciándose así en la educación rural como primer director de la misma. Luego de desempeñarse durante tres años se trasladó a Comodoro Rivadavia y posteriormente a Trelew donde se casó con Anne Jones. Se desempeñó en los medios de comunicación de Río Gallegos y Comodoro Rivadavia. Luego, junto con su esposa se desempeñaron como guías de turismo durante ocho años en Sudáfrica. Reanudó sus contactos con la escuela de ‘Cóndor’ en ocasión de cumplirse el 44º aniversario de su fundación.

/63 del Ministerio de Asuntos Sociales, que creó una escuela primaria, de Personal Único, asignándole a un Director sin Dirección libre.⁷ La misma - que es la más austral del continente americano - se inauguró formalmente el domingo 17 de marzo de 1963 con la presencia de autoridades de educación, personal de la estancia, Gendarmería y Policía. El grupo de alumnos – integrado por niños de familias argentinas, chilenas y británicas, no superaba la decena (Lagiard, 2013).

Posteriormente, por la Resolución N° 1125, se le otorgó el N° 31 y más tarde recibió el nombre de escuela 'Gendarme Argentino' (Ambrosio, 2013).

Según los testimonios de Ricardo Lagiard, la relación con las autoridades educativas de la provincia, si bien fue cordial fue bastante lejana y en muchas ocasiones tuvo que recurrir exclusivamente a su propia formación y recursos didácticos. Por su parte, la relación con la administración de la estancia fue muy cercana y estuvieron pendientes de facilitarles los recursos y personal para su instalación (Lagiard, 2013).

En las décadas más recientes, se fue ampliando la escuela con la creación del Nivel Inicial en 1984. Varias décadas después de su creación, se modificó la relación de la misma con la Sociedad administradora de la estancia 'Cóndor' al realizarse, en mayo de 1995, el Contrato de Comodato por el cual la Sociedad cedía en préstamo el inmueble identificado como "La Escuela" destinado exclusivamente para el funcionamiento escolar y solventaba los gastos de su mantenimiento; por su parte, el gobierno provincial se hacía cargo de las cuestiones educativas como la designación, remuneración de los docentes y la provisión de mobiliario y elementos didácticos, entre otros (Ambrosio, 2013).

⁷ Si bien esta categorización es la que figura en la creación de la Escuela, según los testimonios de Miriam Ambrosio, la misma se contradice con lo dispuesto por el Decreto 6013 /58 que establecía en su artículo 137 que: "El Director tendrá grado a su cargo, salvo en aquellas escuelas con siete o más maestros con grado, en cuyo caso se le acordará dirección libre" ; por lo tanto, en el caso de la Escuela N° 31, que fue inicialmente de personal único, la misma no corresponde.

La escuela de la estancia ‘Glen Cross’

La Escuela Primaria Rural N° 25, ‘Cacique Casimiro Biguá’⁸, está ubicada en el paraje denominado ‘Glen Cross’, en el Departamento Güer Aike, sobre la Ruta Nacional N° 40, a 200 Km. de la ciudad de Río Gallegos y 60 Km. de las localidades de 28 de Noviembre y Río Turbio.

A comienzos de la década de 1970 había una veintena de niños – en las estancias ‘Rincón de los Morros’, ‘Morro Chico’, ‘Glen Cross’ y del Paraje ‘Puente Blanco’ - en condiciones de iniciar su escolaridad primaria pero que no contaban con una escuela cercana para poder hacerlo. Por ese motivo sus padres iniciaron gestiones ante las autoridades educativas que dieron como resultado que, en el año 1972, las mismas se comprometieran a enviarles una docente pero sin proveerles de un edificio escolar. Ante esta situación, los administradores de la estancia ‘Glen Cross’ - la familia Steel Lambert - cedieron, en calidad de préstamo, una casa de su propiedad, dentro del casco del establecimiento ganadero para que los niños pudiesen concurrir a clases. Poco tiempo después llegó la primera docente: María Lucinda de Camacho. Al establecimiento se le otorgó el N° 25 que anteriormente había sido el de la escuela ubicada en Puerto Coyle la cual, por despoblamiento del lugar, debió ser cerrada. (Testimonios de Gregorio Esteban López⁹, 2013)

Como relata uno de los impulsores de la creación de esta escuela, Binks Steel :

“Me fui a la estancia ‘Glen Cross’ como segundo administrador y en 1964, cuando ya era administrador, me casé con Roberta Lambert, la hija del administrador de ‘Pardo Darwin’. Tuvimos tres hijos y, cuando estaban en edad escolar, como otros niños de la zona, hicimos los trámites necesarios y conseguimos que en la estancia funcionara una escuela”. (Testimonios de Binks Steel, 1998)

⁸ El origen de Casimiro permanece velado y cabe la posibilidad de que su padre fuera un hombre blanco. Siendo muy niño, posiblemente a comienzos del año 1829, fue vendido por su madre tehuelche a Francisco Fourmantin, un vecino de Carmen de Patagones conocido con el nombre de Bivois (o ‘Bibois’, ‘Bigua’, ‘Biva’, ‘Viba’ o ‘Bivouis’). Casimiro pronto se escapó del pueblo para reunirse con su etnia donde sus dotes personales lo convirtieron en un cacique que desarrolló una prolífica acción diplomática al frente de su tribu realizando viajes a Buenos Aires, Santiago de Chile, Patagones, Punta Arenas y la isla Pavón. De resultados de estas gestiones, el gobierno chileno le otorgó el grado de capitán y, posteriormente, el Estado argentino lo nombró teniente coronel de su ejército y lo designó como jefe principal de los tehuelches de la Patagonia (Musters, 1964).

⁹ Gregorio Esteban López es oriundo de la provincia de Jujuy. Luego de completar los estudios de magisterio cursó el pos título nacional en Educación Rural y comenzó su experiencia como maestro rural en la Escuela N° 34 de ‘Fuentes del Coyle’, la continuó en la Escuela N° 26 de ‘Las Vegas’ y, finalmente, fue designado como director en la escuela N° 25 de ‘Glen Cross’ en agosto del año 2007.

Como expresa en sus testimonios la profesora Marta Román de Sotomayor¹⁰, inicialmente la escuela era de personal único, tenía de 1º a 7º grado y no tenía internado (lo que se mantiene actualmente). Contaba con doce alumnos provenientes de las familias de la estancia, la comisaría y el chofer del camión, entre otros. También, por la noche, funcionaba la escuela de adultos, contando entre diez y quince alumnos, a la que asistían los peones de la estancia que no eran familiares de los niños escolarizados. La composición de estos alumnos adultos era variada ya que asistían desde analfabetos hasta quienes deseaban leer más. Según las propias palabras de la docente: “esa fue su experiencia más gratificante” (Román de Sotomayor, 2013).

El supervisor educativo visitaba la escuela mensualmente y las autoridades educativas provinciales se hacían cargo, exclusivamente, del pago del sueldo de la docente y el envío de material didáctico. Por ese motivo, recordaba la directora entrevistada, contaban con un apoyo total, en lo logístico y humano, por parte de la estancia quien proveía el mobiliario, calefacción, alimentación y traslado del personal entre otras cosas (Román de Sotomayor, 2013).

Según el testimonio de su actual director, Gregorio Esteban López, la escuela funcionó con un director con sección a cargo hasta el año 2008 en que fue necesario ampliar la planta docente. En el año 2013 contaba con un director c/sección a cargo (4º a 7º), una maestra de grado (1º a 3º), un maestro de taller de huerta y un maestro de taller de apoyo escolar; tenía jornada simple. En el aspecto edilicio-escolar posee un salón de usos múltiples que funciona como aula multigrado, una biblioteca de libros donados por el Programa de Mejoramiento de Escuelas Rurales (PROMER), como así también láminas y mapas. El contacto con las autoridades educativas provinciales se realiza por medio de reuniones periódicas en la ciudad de Río Gallegos con los otros directores de las escuelas rurales y el Director de Educación Rural. Durante el año 2013 la escuela contaba con doce alumnos que vivían con sus familias en el casco de la estancia y que, mayoritariamente, asisten desde el 1º grado. La mayor parte de las familias proviene de las provincias de Río Negro y Neuquén. Desde el año 2000 la Administración de la estancia ‘Glen Cross’ dejó de colaborar con la escuela (López, 2013).

¹⁰ Marta Román de Sotomayor es oriunda de la provincia de Tucumán donde cursó sus estudios de magisterio y comenzó su actividad laboral. Ya casada, se trasladó a la escuela de ‘Glen Cross’ en el año 1974 mientras su marido se desempeñaba como profesional de la odontología en la cercana localidad de 28 de Noviembre. Posteriormente se trasladaron a la ciudad de Río Gallegos donde Marta Román continuó con su tarea docente llegando a ser directora de una escuela primaria de esa localidad en donde se jubiló.

En fecha muy reciente y por un convenio entre el Gobierno Nacional, el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, según la información brindada por el Ingeniero Jorge Lescano, integrante del Área de Energías alternativas de la UNPA, se han realizado instalaciones en la escuela para proveer de energía eólica y solar a la instalación eléctrica y calentar el agua de los sanitarios con el fin de disminuir el uso de los tubos de gas (Lescano, 2013).

Algunas Conclusiones

La etapa de la provincialización de Santa Cruz, iniciada en el año 1957, inauguró la conformación de un sistema educativo que abarcó a todos los ámbitos y niveles. En el tema que nos ocupa, fue el comienzo de la Educación Rural a la que entendemos como superadora de la instancia previa en la cual eran las propias familias rurales las que debían implementar las alternativas para poder brindar educación a sus hijos. Y esas alternativas – limitadas a un número reducido de pobladores rurales que eran, esencialmente, los integrantes de las familias propietarias o administradoras – consistían, en primer lugar, en contratar a un maestro particular y luego enviar al niño /niña a internados escolares muy alejados del hogar y con el consiguiente desarraigo, todo lo cual era solventado exclusivamente por los padres.

Por ese motivo la instalación de escuelas oficiales en las zonas rurales permitió responder a las demandas ya existentes de las familias de los propietarios y administradores rurales que vieron la posibilidad de no alejar a sus hijos del entorno familiar y, lo que consideramos más importante, satisfacer las necesidades educativas de quienes, por su nivel económico, veían imposibilitado el acceder a la escolaridad primaria.

Sin embargo, el proceso de conformación del Nivel de Educación Rural en Santa Cruz se fue desarrollando de manera paulatina y, en la etapa inicial – las décadas de 1960 y 1970 – conformó una modalidad a la que hemos calificado de “gestión mixta” ya que las primeras escuelas rurales fueron creadas en las estancias cuyos propietarios/administradores – y los de las estancias vecinas - las promovían. Ellos se hacían cargo de la infraestructura educativa consistente en el espacio físico, mobiliario, calefacción, provisiones y hasta traslado del personal a los centros urbanos. Por su parte, el Estado provincial era responsable de la designación y el salario del docente – que era generalmente personal único- , la provisión de los planes de estudio, la certificación académica y, en algunas ocasiones, del material didáctico.

Este mantenimiento de la “dependencia” de la estancia que las vio nacer hace que estas escuelas, aun cuando esa dependencia ya no se mantenga, sigan siendo recordadas con el nombre de la estancia que las promovió “olvidando” el nombre otorgado por las autoridades educativas y creyendo que la escuela sigue siendo mantenida económica y materialmente por la estancia en cuyo predio se originó.

Debido a que anteriormente en los hogares rurales eran los propios padres quienes se hacían cargo de la enseñanza de las nociones básicas de sus hijos, podríamos decir entonces que, en sus inicios, la Educación Rural de Santa Cruz fue la continuadora, y superadora, de la educación – privada - que se había brindado en el hogar a los niños de las estancias.

Consideramos que esta situación educativa, caracterizada por una fuerte presencia y protagonismo de la sociedad civil, está en sintonía con la realidad que observamos en la conformación del sistema educativo santacruceño, desde la década de 1880, en la cual fue la sociedad civil la que se encargó de suplir las numerosas falencias del Estado Central, lo que fue más notorio en la creación del nivel educativo secundario en la cual las dos primeras instituciones, que datan de las décadas de 1920 y 1940, estuvieron exclusivamente solventadas por la población. Asimismo, ese protagonismo de la sociedad civil se evidenció en el aspecto político, con los permanentes reclamos de la elite ilustrada en pro de la conquista de los derechos políticos; la instalación de la estructura económica ganadera ovina con el esfuerzo, casi en soledad, de los primeros ocupantes de la tierra pública y la atención de la salud que se brindaba en forma privada o en las Asociaciones de Ayuda Mutua.¹¹

¹¹ Debido al espacio reducido con el que contamos, a título de sugerencia para el análisis de la realidad política y económica de Santa Cruz podemos sugerir las obras de: Barbería, Elsa Mabel (1985) *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880– 1920*. Río Gallegos, UNPA; Beecher, Pablo G. y Pierini, M. de los Milagros (2011) *Cien años del Club Británico de Río Gallegos. Los británicos en Santa Cruz. 1911- 2011*. Río Gallegos, Club Británico de Río Gallegos; Beecher, Pablo G. y Pierini, M. de los Milagros (2014) *La comunidad española en Santa Cruz (1884 – 1970)*. Río Gallegos, **Asociación Española de Socorros Mutuos**; Bona, Aixa y Vilaboa, Juan (Coord.) (2007) *Las formas de la política en la Patagonia. El primer peronismo en los Territorios Nacionales*. Buenos Aires, Biblos; Halvorsen, Patricia (2009) *La Leona. Historia de balsas, boliches y enredos*. Buenos Aires, Patagonia Sur libros; Halvorsen, Patricia (2011) *Identidades enmascaradas en la Patagonia. Uniones entre nativos y foráneos*. Buenos Aires, Patagonia Sur Libros; Lenzi, Juan Hilarión (1980) *Historia de Santa Cruz*. Río Gallegos, Alberto Raúl Segovia, Editor; Pierini, María de los Milagros y Rozas, Dina Noemí (2010) “La escuela argentina en la región autárquica argentino – chilena”; en *Revista de Estudios Transandinos* Vol.15, N° 2; Pierini, María de los Milagros y Rotman, Silvio G. (2010) “La escuela como presencia del Estado Central en el Territorio Nacional de Santa Cruz”, en: Dina N. Rozas (coord.) *Historia de la Educación en la Patagonia Austral: El rol del Estado*. Tomo III de la Historia de la Educación en la Patagonia Austral. Río Gallegos, Prohistoria /UNPA; Topcic, Osvaldo D. (2006) *Historia de la Provincia de Santa Cruz. Crónicas y testimonios*. Córdoba, Centro de Estudios Históricos ‘Prof. Carlos S.A. Segreti’; VV.AA. *Centenario de Puerto San Julián. 1901 – 2001 (2002) Una ventana al pasado*. Provincia de Santa Cruz. Patagonia argentina.

Por lo tanto, nuestro análisis de un aspecto de la historia de la educación santacruceña – el surgimiento de la educación rural - nos permite encontrar coincidencias con los existentes estudios de historia regional.

Recibido: 13 de mayo de 2016.

Aceptado: 30 de agosto de 2016.

Fuentes primarias y periódicas

Archivo del Consejo Provincial de Educación. Expte. 1-G-68. Res. 090. 19.8.1970.

La Obra. Editorial: La escuela primaria en las zonas de vida inculta. N° 483/ 5. 15.7.1949. Buenos Aires.

Periódico *La Verdad*. Puerto San Julián., 11.2.1950 y 13. 5.1950.

Entrevistas a: Miriam Ambrosio (2013 y 2015), John Locke Blake (2010),Ricardo Lagiard (2013), Jorge Lescano (2013),Gregorio Esteban López(2013), Alejandro Mackenzie (2000), Marta Román de Sotomayor (2013), Binks Steel (1998),

Bibliografía editada

Ascolani, Adrián (2012) “La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916 – 1932)”. En: *Teías*. Volumen 16, N° 28. Maio-agosto. p. 309 – 324.

Ascolani, Adrián (2011) Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agro exportadora 1899 – 1936. En: Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan; Escalante Fernández, Carlos (Coord.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*. México, Porrúa. p. 349 -392.

Ascolani, Adrián (2012) La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916 – 1932). En: *Teías*. Volumen 16, N° 28. Maio-agosto. p. 309 – 324.

Barbería, Elsa M. (1985) *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880 – 1920*. Río Gallegos, UNPA.

Carrizo, Iris; Peralta, Sara y Villalba, Policarpo (2005) *La escuela ‘rural’ de Tellier en Santa Cruz: Entre el currículo escolar, la cultura local y el espacio social*. Unidad Académica de Caleta Olivia. (mimeo).

Civera Cerecedo, Alicia (2011) Introducción hacia el estudio de la escuela de los campos latinoamericanos. En: Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan; Escalante Fernández, Carlos (Coord.). *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*. México, Porrúa. p. 5- 32.

Gutiérrez, Talía Violeta (2007) *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897 – 1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

Gutiérrez, Talía Violeta (2011) Políticas de educación agraria en la Argentina. El caso de la región pampeana. 1875 – 1916. En: Civera Cerecedo, Alicia; Alfonseca Giner de los Ríos, Juan; Escalante Fernández, Carlos (Coord.) *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*. México, Porrúa. p. 221 -262.

Halvorsen, Patricia (2009) *La Leona. Historia de balsas, boliches y enredos*. Buenos Aires, Patagonia Sur libros.

Lenzi, Juan Hilarión (1980) *Historia de Santa Cruz*. Río Gallegos, Alberto Raúl Segovia, Editor.

López M. Victoria (2013) *La educación rural en Santa Cruz*. (mimeo)

Musters, George Chaworth (1964) *Vida entre los Patagones. Un año de excursiones por tierras no frecuentadas desde el estrecho de Magallanes hasta el río Negro*. Buenos Aires, Solar /Hachette.

Sarasa, Ariel Nicolás (2010) La transferencia de las escuelas nacionales a la Provincia de Santa Cruz en 1961. Algunos aportes para discutir las generalizaciones propuestas en la bibliografía nacional. En: Rozas, Dina Noemí (Coord.) *La Educación en la Patagonia Austral: el rol del Estado*. Río Gallegos, UNPA – Prohistoria. p. 151 – 193.