
POR UNA REGIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA: EL ANÁLISIS DE LAS ESCUELAS RURALES DE LAS ESTANCIAS CÓNDOR Y GLEN CROSS. (PROVINCIA DE SANTA CRUZ, DÉCADA DE 1960)

María de los Milagros Pierini¹

Unidad Académica de Río Gallegos

Dina Noemí Rozas²

Unidad Académica de Puerto San Julián

Introducción

La creación —en el año 2001— del Programa «Constitución y Desarrollo del Área de Historia de la Educación en la Patagonia Austral (AHEPA) en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral tuvo como objetivo el de comenzar las investigaciones sistemáticas referidas a la historia de la educación santacruceña que, hasta ese momento, había estado ausente del campo nacional de esa disciplina.

Las primeras escuelas rurales fueron creadas dentro de los establecimientos ganaderos —Cóndor y Glen Cross— con un sistema que podríamos calificar de «mixto» ya que mientras el Consejo Provincial de Educación se hacía cargo de la designación del docente y la certificación de los estudios de los alumnos, la estancia prestaba el edificio y lo proveía de víveres, mobiliario y calefacción.

Estas escuelas —inscriptas en la educación rural formal— fueron las continuadoras y «superadoras» de la enseñanza que los estancieros brindaban a sus hijos en el seno del hogar, con un carácter relativamente sistemático y como paso previo al ingreso del escolar en internados frecuentemente muy alejados del hogar.

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

1. Contacto: Tel.:02966-420850. Correo electrónico: mmpierini@gmail.com

2. Contacto: Tel.: TE: 0264-154530795. Correo electrónico: dinarozas@gmail.com

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.»³

En el campo 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.⁴

Coincidimos con Civera Cerecedo, 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:

«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.»⁵

3. CIVERA CERECEDO, Alicia; ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, Juan y ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Porrúa, 2011, pp. 5-32; p. 5. ISBN 978-607-401-3.

4. *Ibid.*, pp. 5-6.

5. *Ibid.*, pp. 10-11.

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.⁶

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.⁷ 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.⁸

En lo referido a las elites argentinas, afirma Gutiérrez que «en los albores del siglo XX los sectores técnico intelectuales y productivos demandaban al Estado que organizara un sistema de enseñanza especializada, abogaban por el establecimiento de la orientación agrícola en la escuela primaria y por que fuera el Estado el que proporcionara los medios financieros necesarios». La elite dirigente estaba interesada en capacitar a la mano de obra pero no en destinar de su propio peculio con tal fin y derivaba en el Estado esa función. La intervención del sector terrateniente se daba por otros medios, entre ellos 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.⁹

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.¹⁰ 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. Se puede argumentar asimismo, que el

6. *Ibid.*, p. 15.

7. GUTIÉRREZ, Talía Violeta: *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana. 1897 – 1955*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2007, p. 77.

8. GUTIÉRREZ, Talía Violeta: «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 y ESCALANTE FERNÁNDEZ, Carlos (coords.), *Campesinos y escolares. La construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México, Porrúa, 2011, pp. 221-262; p. 247.

9. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2007, pp. 16, 54.

10. *Ibid.*, p. 17.

éxito de la agro exportación con base en una producción extensiva, fue lo que limitó la difusión de esta especialidad educativa, lo que se encontraba ligado con 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.¹¹ Aun bien entrado el siglo XX la mayor parte de las escuelas rurales seguían brindando hasta 3º grado y las escuelas de ciclo completo se hallaban en los pueblos. La asistencia era intermitente a causa de 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.¹²

Las investigaciones de Adrián Ascolani sobre la educación rural en la provincia de Santa Fe, si bien se refieren a una zona de pequeños propietarios y eminentemente agrícola 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: 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.¹³

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 dirigenal 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.¹⁴

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 las 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

11. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2011, pp. 221-262; p. 224.

12. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2007, pp. 17-18, 78.

13. ASCOLANI, Adrián: «La escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientaciones y dificultades (1916 – 1932)», en: *Revista Teías*, V. 16, n. 28. Maio-agosto 2012, pp. 309-324. p. 313.

14. GUTIÉRREZ, *op. cit.*, 2007, pp. 27-28, 76.

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.¹⁵

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.¹⁶

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.¹⁷

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». Debido a la situación descrita 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».¹⁸

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

De acuerdo con 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

15. ASCOLANI, *op. cit.*, 2012, pp. 309-324. p. 313.

16. *Ibid.*, p.314.

17. ASCOLANI, Adrián: «Los agricultores y la educación para la modernización y la integración social durante el apogeo y la crisis de la Argentina agroexportadora 1899-1936», en CIVERA CERECEDO, ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS, ESCALANTE FERNÁNDEZ, *op. cit.*, 2011, p. 351.

18. «La escuela primaria en las zonas de vida inculta». Editorial de *La Obra*. N° 483/ 5. Buenos Aires. 15.7.1949. p. 323.

los servicios públicos, fundamentalmente en la administración central y en las áreas de salud y educación. 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 de 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.¹⁹

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 fuertemente intervencionista. Este fue notable en la implementación de una política educativa tendiente al desarrollo del existente sistema educativo de carácter nacional y la conformación de los niveles y modalidades inexistentes hasta la fecha como fue el caso de la educación rural.

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.²⁰

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.²¹

Al interés del Estado provincial se unió 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 de la educación rural, fue la implementación de una

19. SARASA, Ariel Nicolás: «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, 2010; pp.151-193; pp.167-180.

20. *Ibid.*, pp.167, 187-191.

21. *Ibid.*, pp. 167-176.

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

Para concluir este apartado, podríamos decir que la política educativa emprendida por los primeros gobiernos provinciales 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».²²

Las escuelas rurales en las estancias en Santa Cruz

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 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.²³ La suma fue 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.

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.²⁴

22. LENZI, Juan Hilarión: *Historia de Santa Cruz*, Río Gallegos, Alberto Raúl Segovia, Editor, 1980, p. 538.

23. Testimonios del primer maestro y director de la escuela de Cóndor, profesor Ricardo Lagiard. 2013.

24. Testimonios de Alejandro Mackenzie.

Las escuelas rurales que fueron naciendo a partir de la década de 1960 podrían ser calificadas 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.

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,²⁵ Cancha Carrera²⁶. 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.²⁷

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— 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 1978²⁸ y reabierto en 1984.²⁹

25. 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 dedicada a la ganadería ovina. La decadencia de la ganadería provocó el paulatino despoblamiento del lugar lo que se acentuó con la construcción de un puente sobre el Viedma que provocó el abandono de las construcciones hasta que, 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. Citado por HALVORSEN, Patricia: *La Leona. Historia de balsas, boliches y enredos*, Buenos Aires, Patagonia Sur libros, 2009, pp. 17, 41-42, 59.

26. Archivo del Consejo Provincial de Educación. [ACPE] Expte. 1-G-68. Res. 090. 19.8.1970.

27. *Ibíd.*

28. Las palabras del Secretario de Estado de Educación al proceder al cierre de la escuela expresaron 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». Citado por BARBERÍA, Elsa M.: *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880-1920*, Río Gallegos, Ed. de la UNPA, 1985, pp. 304 y 306.

29. HALVORSEN, Patricia: *Identidades enmascaradas en la Patagonia. Uniones entre nativos y foráneos*, Buenos Aires, Patagonia Sur Libros, 2011, p. 236.

En la reserva 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.³⁰

Un caso singular, y hasta podríamos calificar de «anacrónico» es el de la escuela situada en la Estancia ‘San Ramón’ —perteneciente a la Compañía Pérez Companc— que 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. Podríamos decir entonces, avalando nuestra calificación de «anacrónica», que su derrotero, en la década de 1990, replicó al de las primeras escuelas fundadas en los establecimientos ganaderos en las década de 1960 y 1970 manteniendo una relación de dependencia —escuela / estancia— que ya ha desaparecido en el resto de las escuelas rurales.

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

La escuela de Cóndor fue producto de la iniciativa de su administrador —John Locke Blake que estaba en el cargo desde el año 1961— y fue imitada por los directorios de establecimientos importantes como Las Vegas, Bella Vista (Sara Braun), Fuentes del Coyle, Glen Cross, Coronel y Pardo Darwin.³¹

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 /63 del Ministerio de Asuntos Sociales, que creó una escuela primaria, de Personal Único, asignándole a un Director sin Dirección libre. La misma —que es la más austral del continente americano— se inauguró formalmente el domingo 17 de marzo de 1963. El grupo de alumnos —integrado por niños de familias argentinas, chilenas y británicas—, no superaba la decena.³² Posteriormente, por la Resolución N° 1125, se le otorgó el N° 31 y más tarde recibió el nombre de escuela ‘Gendarme Argentino’.³³

Según testimonios de su primer director —que realizó allí su primera experiencia como docente de escuela rural— 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

30. VV.AA.: *Centenario de Puerto San Julián. 1901-2001. Una ventana al pasado*, Tomo II, Provincia de Santa Cruz, Patagonia argentina, 2002, p. 425.

31. Testimonios de John L. Blake. 2010.

32. Testimonios del profesor Ricardo Lagiard. 2013.

33. Testimonios de la profesora Miriam Ambrosio, actual directora de la escuela. 2013.

la administración de la estancia fue muy cercana y estuvieron pendientes de facilitarles los recursos y personal para su instalación.³⁴

En las décadas más recientes, se fue ampliando la escuela con la creación del Nivel Inicial en 1984.³⁵

Varias décadas después de su creación, se modificó la relación de la escuela 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.³⁶

La Escuela Primaria Rural N° 25, Cacique Casimiro Biguá, 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 era el de la escuela ubicada en Puerto Coyle la cual, por despoblamiento del lugar, debió ser cerrada.³⁷

La segunda docente y directora fue la profesora Marta Román de Sotomayor, oriunda de la Provincia de Tucumán donde cursó sus estudios de magisterio y comenzó su actividad laboral. Ya casada y con dos hijos, se trasladó al establecimiento en el año 1974 mientras su marido se desempeñaba como profesional en la cercana localidad de 28 de Noviembre. Inicialmente la escuela era de personal único, tenía de 1° a 7° 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 escolares. 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».³⁸

34. Testimonios del profesor Ricardo Lagiard. 2013.

35. Testimonios de la profesora Miriam Ambrosio. 2013.

36. *Ibíd.*

37. Testimonios del profesor Gregorio Esteban López, actual director de la escuela. 2013.

38. Testimonios de la profesora Marta Román de Sotomayor, segunda directora de la escuela. 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.³⁹

La escuela funcionó con un director con sección a cargo hasta el año 2008 en que fue necesario ampliar la planta docente. La misma actualmente cuenta 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. Tiene jornada simple. El salón de usos múltiples funciona como aula multigrado. Cuenta con 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 viven 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. En la actualidad la Administración de la estancia Glen Cross ha dejado de colaborar con la escuela.⁴⁰

El actual director de la escuela, oriundo de la provincia de Jujuy —Gregorio Esteban López— está a cargo de la dirección con sección a/cargo desde agosto del año 2007. Cursó el pos título nacional en Educación Rural, y comenzó su experiencia como maestro rural en la escuela rural N° 34 de Fuentes del Coyle, la continuó en la escuela rural Las Vegas y, finalmente, comenzó a desempeñarse como director en la escuela de Glen Cross.⁴¹

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 se han realizado instalaciones en la escuela para proveer de energía eólica y solar para la instalación eléctrica y calentar el agua de los sanitarios con el fin de disminuir el uso de los tubos de gas.

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

39. *Ibid.*

40. Testimonios del profesor Gregorio Esteban López, actual director de la escuela. 2013.

41. *Ibid.*

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 en las zonas rurales —a cargo del Estado provincial— 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, de esta manera, evitarles los sufrimientos que ellos habían experimentado en carne propia y, lo que consideramos más importante, satisfacer las necesidades educativas de quienes, por su nivel económico, veían imposibilitado el brindar a sus hijos la escolaridad primaria.

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. Para una mayor organización, se encuentran divididas en tres zonas: norte, centro y sur. La matrícula es mucho menor a la de las escuelas urbanas y en general existe el «plurigrado». En la actualidad, únicamente las escuelas de Las Vegas, Fuentes del Coyle y de Gobernador Gregores mantienen el régimen de internado. Algunas de las escuelas —la de Lago Posadas y la de Punta Bandera— se encuentran cerradas debido a la falta de matrícula y otras escuelas, que antes eran consideradas rurales —como las ubicadas en Los Antiguos, Rospentek y El Chaltén— gracias al crecimiento demográfico de la zona se encuentran ahora en un ámbito urbano.⁴²

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, aún cuando esa dependencia ya no se mantenga, sigan siendo recordadas con el nombre de la estancia que las promovió —Cóndor o Glen Cross para citar las más importantes—, «olvidando» el nombre otorgado por las autoridades educativas —Gendarme Argentino y Cacique Casimiro Biguá respectivamente— y, para el imaginario colectivo, y hasta educativo, la escuela siga 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.

42. LÓPEZ, María Victoria: *Monografía del Seminario de Historia argentina. Instituto Privado de Educación Integral*, Río Gallegos, 2013 (mimeo)