

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PATAGONIA SAN JUAN BOSCO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES



PROFESORADO Y LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS DE GRADO

***TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES EN
CAMPAMENTOS PETROLEROS DE COMODORO RIVADAVIA.
EL CASO DE LA ESCUELA N°42 EN DIADEMA ARGENTINA
(1933 -1969)***



Estudiante: Norma Edith Limonau

Directora de Tesis: Dra. Silvana dos Santos

Codirectora: Esp. Irma Kundt

Año 2024

RESUMEN

La presente investigación presenta como tema de abordaje las trayectorias y experiencias escolares de los niños y niñas que concurrieron a la Escuela Primaria N°42 dentro del Campamento Petrolero Royal Dutch Shell entre los años 1933 y 1969. Nos preguntamos ¿Cómo se construyeron las trayectorias y experiencias escolares que vivieron los y las estudiantes en la escuela primaria N°42 del Campamento Petrolero Shell en Comodoro Rivadavia entre los años 1933 y 1969? ¿Cómo impactaron en las Trayectorias y Experiencias educativas de los sujetos del pasado los sistemas de control y jerarquización implementados en la Compañía Petrolera Shell de Comodoro Rivadavia?

Por ello nos propusimos, conocer y comprender los sistemas de control y jerarquización en el campamento petrolero de la Compañía Shell y su impacto en las Trayectorias y Experiencias educativas de los estudiantes de la Escuela Nacional N°42.

Abordamos este análisis desde el campo de las Ciencias de la Educación y nos posicionamos desde su Historia Social poniendo en el centro del escenario al sujeto que vivió, transitó, sintió y percibió esos escenarios de una manera singular. Consideramos el peso de la estructura de los contextos que signan y permean la cotidianeidad de estos sujetos que transitaron las escuelas del pasado.

Entre los datos que arrojó esta investigación podemos mencionar que el proyecto político educativo de principios del siglo XX no ilustró al pueblo en el pensamiento democrático, sino que educó para el trabajo. Que los inicios de la escolarización en Comodoro Rivadavia en el marco de la consolidación del Sistema de Educación Nacional, fue atravesada por las repercusiones de las tensiones y conflictos entre el gobierno central, el proyecto liberal y los territorios nacionales.

Que los inicios escolares de la ciudad de Comodoro Rivadavia, giraron principalmente, en torno a sectores poblacionales ligados a la industria del petróleo. En nuestro estudio de caso las políticas laborales de la Compañía Shell, trasladaron la lógica de control y jerarquización a todas las esferas sociales de los trabajadores y sus familias, incluyendo la escuela. Estas huellas del pasado todavía tienen repercusiones en el presente, siendo los nuevos estudiantes los portadores de percepciones heredadas de otras épocas, que los siguen representando.

Reconstruimos la historia no contada ni documentada por los registros usuales de la historia oficial. Damos lugar a lo que pudieron contarnos gente no representativa del sector hegemónico. De esa manera comenzamos a abordar y analizar la historia social de la educación en Comodoro Rivadavia.

PALABRAS CLAVES

TRAYECTORIAS ESCOLARES – EXPERIENCIAS ESCOLARES – EDUCACIÓN PRIMARIA – PROCESOS MIGRATORIOS – SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL- SISTEMA EDUCATIVO DE LOS TERRITORIOS NACIONALES – COMPANY TOWN – CAMPAMENTOS PETROLEROS

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia que me acompañó y contuvo en este proceso de cursada de carrera de grado y durante la escritura de la presente Tesis Final.

A mis compañeros de carrera que siempre me tuvieron presente, en especial a Silvana Thiers, que nunca dejó de creer en mi vuelta después de un largo período de ausencia. Su perseverancia e inclusión en las actividades universitarias y la insistencia en que vuelva y termine la carrera me instó a que logre obtener la culminación de la misma.

A mis profesoras de Historia Social de la Educación que con su pasión y compromiso despertaron mi interés en la Historia Social de la Educación en Comodoro Rivadavia.

A mis directoras de Tesis que me acompañaron de una manera en que más allá del profesionalismo puesto de manifiesto, pusieron el sentido y compromiso humano, permitiéndome realizar esta trayectoria final con mis tiempos y circunstancias.

Y en este tiempo tan controversial en la Historia Argentina, en el que está en debate la privatización de las Universidades Estatales y recorte de presupuesto en la enseñanza pública, quiero agradecer al Estado Argentino y sus Políticas Educativas presentes en mi formación Primaria, Secundaria y Universitaria, ya que sin su presencia y acompañamiento no podría haber accedido, ni mucho menos culminado, una Carrera de Grado.

A todos ellos muchas gracias.

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE	4
INTRODUCCIÓN.....	8
Problema de investigación.	12
Objetivos	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
Hipótesis	13
Organización de la tesis	13
PRIMERA PARTE.....	16
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	16
1.1 Antecedentes de investigaciones sobre trayectoria y experiencias escolares de estudiantes en campamentos petroleros	16
1.2 Referentes teóricos/conceptuales	19
CAPITULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	26
2.1 Tipo de tesis	26
2.2 Enfoque de la investigación	27
2.2.1 Etnografía educativa	28
2.2.2 Reflexividad	29
2.3 Referentes empíricos	31
2.4 Técnicas de investigación	32
2.4.1 Entrevistas semiestructuradas	32
2.4.2 Entrevistas informales	32
2.4.3 Trabajo con fotografías de archivo	33
2.4.4 Trabajo con Archivos Históricos.	33
2.4.5 Documentación histórica/ fuentes	34
2.4.6 Codificación y construcción de datos	35
SEGUNDA PARTE.....	36
CAPITULO 3: CONTEXTUALIZACIÓN NACIONAL	36
3.1. Movimientos migratorios en Argentina	37

3.2 Contextualización a Nivel Territorial	39
3.2.1 Huelgas y protestas sindicales	41
3.2.2 Argentinización del personal	45
3.2.3 Gobernación Militar en el Territorio Nacional de Chubut	46
3.3 Contextualización a Nivel Local: El Campamento Shell	47
3.3.1 Diadema: Una Company Town en Comodoro Rivadavia	48
3.3.2 Distribución espacial del Campamento Shell	50
3.3.3 Tipologías de las construcciones habitacionales e industriales del campamento Shell	51
3.3.4 Distribución habitacional poblacional	53
CAPITULO 4: ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL	56
4.1 Educación Argentina como contexto	56
4.1.1 Modelos de Desarrollo en América Latina y la conformación del Sistema Educativo Argentino	56
4.2 Características del Sistema Educativo Argentino a Nivel Nacional	59
4.2.1 El Positivismo y la Corriente Normalizadora	59
4.2.2 “Educación para todos”. Ley 1420	62
4.2.3 Educando al colectivo de migrantes europeos	65
4.3 Características del Sistema Educativo Argentino: los Territorios Nacionales del Sur	66
4.3.1. El problema del “indio”. Civilización o Barbarie	67
4.3.2 El papel de los Inspectores Nacionales en el Territorio Nacional de Chubut	68
4.3.3 Las primeras escuelas en el Territorio Nacional de Chubut. La problemática Galesa	69
4.3.4 El papel de los salesianos en los Territorios del Sur	71
4.3.5 La Ley Láinez y las escuelas ambulantes	72
CAPÍTULO 5: SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL LOCAL	75
5. 1 Características del Sistema Educativo Argentino en Comodoro Rivadavia y Diadema Argentina	75
5.1.1 Las Primeras escuelas en Comodoro Rivadavia	75
5.2 La Escuela N°42 de Diadema	79
5.2.1 El problema de la nominalidad	79
5.2.2 Una escuela a pedido	81
5.3 La Escuela N°42: Rasgos distintivos	83
5.3.1 Nóminas de primeros maestros/as y matrícula escolar	84
5.3.2 Cooperadora escolar	85
5.3.3 Los registros escolares	87
5.4 La vida cotidiana en el Campamento Shell	88

5.4.1 Un barrio de pioneros inmigrantes.....	88
5.4.2 La distinción: Los empleados y los obreros.....	90
5.4.3 Actividades sociales y servicios.....	92
5.4.4 Los juegos de los niños en el barrio.....	93
CAPÍTULO 6: TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES EN LA ESCUELA	
N°42.....	97
6.1 El director de la Escuela N°42 Pablo Ferrari.....	99
6.2 La escuela en un campamento petrolero: El incendio.....	101
6.2.1 Los pic-nic escolares.....	103
6.2.2 Amistades escolares: la historia de Carmen y Octavio.....	104
6.3 La huella de la escuela. Recuerdos de experiencias escolares.....	107
6.3.1 El idioma en la cotidianeidad.....	111
6. 3.2 Los actos escolares.....	112
6.4 Discurso del 90' Aniversario de la Escuela.....	114
A modo de cierre.....	117
CONCLUSIÓN.....	121
BIBLIOGRAFÍA.....	126
FUENTES DOCUMENTALES.....	132
ANEXOS.....	134
Reseña histórica escrita por el primer director de la Escuela N°42 Pablo Ferrari.....	135
Gestión del traslado de la escuela N°42 desde Holdich al campamento Shell.....	136
La problemática del idioma descrita por Ferrari.....	140
Comisión Cooperadora.....	141
Jubilación de Ferrari -Características de la escuela.....	143
Reglamento de la Inspección de las escuelas de la Capital, Colonias y Territorios	
Nacionales.....	145
Primera huelga petrolera en Comodoro Rivadavia.....	146
Huelga en Diadema.....	146
Primeras escuelas de Comodoro Rivadavia.....	147
Escuela N° 42 Diadema Argentina.....	148
Edificio en 1933.....	148
Acto de ampliación del edificio escolar en 1955.....	148
Edificio en 1960.....	149
Vista del patio de juegos.....	149
Salones de clases de enseñanza primaria 1940- 1950.....	150
Fiesta de fin de año en el cine teatro.....	151

Transporte de la Compañía Shell para el traslado de los alumnos de los campamentos aledaños a la escuela de Diadema	151
Casas de los distintos sectores del barrio	152
Sector central. Casa del administrador (Actual Casa 7 destinada a reuniones y eventos de la petrolera CAPSA)	152
Residencias del sector central.....	152
Residencia Sector iglesia	153
Residencia Asentamiento La Tranquera.....	153

INTRODUCCIÓN

La presente tesis presenta como tema de abordaje las trayectorias y experiencias escolares de los niños y niñas que concurrieron a la Escuela Primaria N°42 dentro del Campamento Petrolero Royal Dutch Shell entre los años 1933 y 1969. La elección de este período de análisis radica en la disponibilidad de acceso al material de archivo que presenta la comunidad de la actual Escuela Primaria Provincial N°115 “Diadema Argentina”, ex Escuela Nacional N°42.

El recorte temporal se sustenta en el traslado y la correspondiente apertura de la Escuela N°42 en 1933, en los condominios de la empresa petrolera con autorización del Consejo Nacional de Educación, hasta el año 1969, cuando la empresa Royal Dutch Shell se va de la zona y el campamento pasa a ser barrio del ejido urbano de la ciudad de Comodoro Rivadavia, con lo cual se produce un pasaje de lo privado a lo público. En este trabajo nos interesa describir y analizar el ámbito privado en el que se enmarcó los orígenes de la Escuela N°42.

Existen trabajos de investigación sobre la actividad petrolera a principios del Siglo XX en la ciudad de Comodoro Rivadavia, que analizan y describen prácticas sociales, estudios de género, protestas y actividades sindicales, demografía y arquitectura, entre otros. Sin embargo, no se han detectado estudios que centren la mirada en torno a la escolarización de los niños y niñas en los primeros campamentos petroleros de la ciudad.

Por lo tanto, se intenta contribuir a la Historia Social de la Educación, desde un abordaje del campo de las Ciencias de la Educación, conocimiento acerca de los sentidos de escolarización que se fueron configurando en contextos socio-históricos de la ciudad de Comodoro Rivadavia en la primera mitad del siglo XX.

La relevancia de este trabajo de investigación radica en la ausencia de análisis de trayectorias y experiencias de los estudiantes desde el mencionado campo en la ciudad, área de vacancia sobre estudios escolares en zonas de campamentos petroleros. La característica singular que presenta el caso analizado consiste en que, tratándose de un campamento petrolero de capital privado con una lógica de barrio cerrado, incorpora en

su recinto habitacional una escuela pública que obliga la escolarización de una población estudiantil que se haya fuera del mismo y con ello el ingreso de sujetos no pertenecientes al recinto privado.

Para abordar esta problemática se realizará una investigación cualitativa con un recorte empírico y conceptual desde un Estudio de Caso único y de tipo descriptivo, tendiente a focalizar una situación particular poco conocida, ubicada en un tiempo y espacio con características particulares de un proceso social en un escenario específico que permite construir y reconstruir los escenarios y las experiencias desde la voz de los protagonistas, a la vez que posibilita aprovechar la implicancia personal del investigador en el campo. Implicancia que se elige como herramienta metodológica ya que esta tesis surge de un interés personal vinculado a mi desempeño docente en la Escuela Secundaria Provincial N°7704 anexada en el mismo edificio.

Se elige como herramienta metodológica el estudio de caso en una investigación cualitativa ya que habilita dar respuesta desde la comprensión del pasado a problemáticas que siguen presente en la población educativa actual. Se realiza el siguiente abordaje desde un enfoque reflexivo que permita construir y reconstruir los escenarios desde la voz de los protagonistas.

“(…) Este método desarrolla la investigación etnográfica a partir de un enfoque reflexivo, donde se construye el conocimiento a través del diálogo entre sujetos y se aborda la participación del investigador en el campo como una posibilidad que debe ser aprovechada y no como un problema que deba ser controlado” (Neiman y Guaranta, 2006; 217-218)

La implicancia, en este caso, puede ser aprovechada tanto para agilizar el acceso a la información del material de archivo, ya que se mantiene una comunicación asidua con los poseedores de los documentos evitando largos procedimientos burocráticos, como también, en la vinculación para concertar entrevistas con referentes empíricos de la comunidad educativa pertenecientes a los períodos abordados.

Por otra parte, al trabajar con la misma comunidad educativa permite problematizar y analizar el pasado para dar respuestas a concepciones escolares que impactan en el presente. Antiguas y significativas vivencias que permearon los procesos escolares que dejaron fragmentaciones sociales aun latentes.

Desde la historia social de la educación podemos poner el acento en el análisis de los sujetos, analizando como se dieron esos procesos de escolarización permeados por los contextos socio-políticos en tensión, como lo fueron el proyecto político liberal,

el surgimiento de Sistema Educativo Nacional, las políticas de control social y los sistemas de producción petrolera en el sur del país. Reconstruir la cotidianeidad en la voz de los agentes sociales que transitaron esos escenarios, contar lo no contado, lo no documentado que queda por afuera de la historia tradicional y de la historia oficial.

Nuestro estudio de caso pertenece al tiempo de los comienzos de la ciudad de Comodoro Rivadavia, cuando producto del descubrimiento del petróleo, se instalan en el lugar la petrolera estatal YPF y empresas con inversión de capitales extranjeros afines al rubro. Esto lleva a la necesidad de traer mano de obra especializada que, siguiendo la lógica operante en el país, se logra encontrar en trabajadores inmigrantes procedentes de Europa.

De esta manera, se levantarán cerca de la ciudad campamentos petroleros como el caso que abordaremos perteneciente a la Compañía holandesa “Royal Dutch- Shell Group” que se asienta en 1922 en el kilómetro 27 del ferrocarril Comodoro/Sarmiento, en la zona norte de la ciudad, también denominada: Zona Escalante. Quedando inscripta en 1923 como Campamento Diadema Argentina S. A de Petróleo (Dropulich, 2005). Es aquí, cuando llegan los trabajadores con sus familias, donde nace la necesidad de pensar la escuela.

Estos campamentos de compañías petroleras privadas, dispersas en varios lugares de occidente, se inscriben en una lógica laboral de segmentación de la población de acuerdo a la jerarquía laboral desarrollada al interior de las empresas industriales de principios de siglo XX. Esta segregación social que se extiende a toda la actividad social, nos habilita a interrogarnos si también fue trasladada al interior de la escuela, cómo se vivieron esas experiencias en los sujetos escolarizados: ¿Cómo se percibieron y fueron percibidos los niños de distintos sectores sociales dentro de la escuela N°42?

La Ley de Educación N°1420 impulsaba un modelo de educación obligatoria en el nivel primario para todos los niños que vivieran en el país. Sin embargo, los niños del campamento de la Shell, hacia el año 1932 no contaban con este servicio. Es por ello que los padres se reunieron y solicitaron el pedido correspondiente:

“(…) Los años pasan y también lo son perdidos para los niños, porque les falta la escuela, la instrucción elemental, que es la base para el futuro y vida de ellos (...) Aquí en el Campamento hay como 34 niños en edad escolar, sin embargo, no hay esperanza de que el gobierno nacional a pesar de que es su deber más grande, ponga una escuela” (Ferrari, 1936: 9)

Ante este reclamo de los trabajadores por la educación de sus hijos, la Compañía accede a la construcción de un edificio escolar y el Consejo Nacional de Educación, resuelve trasladar la Escuela N°42 situada en la zona de Holdich al Campamento de la Shell. De esta manera en 1933 comienza a funcionar la Escuela Primaria N°42 en el Campamento de la Royal Dutch- Shell Group y con ello se completa la oferta de servicios básicos ofrecidos por la compañía petrolera.

Los programas paternalistas de las Company Towns, incluían prebendas sociales bajo la idea de un necesario bienestar habitacional para los trabajadores con el fin de estimular la producción, para ello buscaron “*la voluntad de fidelización, estrechando el vínculo o compromiso del asalariado con la empresa*”. (Tielve, 2018: 124) Por ello, además de un puesto laboral ofrecía viviendas, servicios de salud y educación, de cultura y deporte. Todo ello a fin de llevar a cabo un sistema de control en lo laboral y en lo ideológico, en pos de una convivencia de paz social que no afectara la productividad económica.

Estos recintos industriales poseían un alto control social que determinaba quién ingresaba y quién salía del mismo, pero este hermetismo social se ve irrumpido por la intervención Estatal a través de la escuela. La obligatoriedad de la educación primaria para todos los niños en edad escolar, introduce en escena a una población infantil que reside por fuera de los límites de la compañía, en el sector denominado La Tranquera.

Este “asentamiento” estaba constituido por personas que llegaban de varios puntos geográficos, tanto del país, como de países limítrofes y europeos. Todos ellos llegaban en búsqueda de trabajo en la petrolera y se quedaban esperando hasta conseguir algún empleo. Estas familias tenían niños en edad escolar, el sistema escolar argentino los incorpora, surgiendo de esta manera una dinámica de interacción de diversas etnias y clases sociales enmarcadas por una cultura escolar hegemónica hacia principios del siglo XX.

La escuela será la pieza clave para homogeneizar y nacionalizar este colectivo social que, por un lado, presentaba a las familias de trabajadores inmigrantes de múltiples nacionalidades europeas con trabajo y vivienda dentro de la empresa petrolera, y por otro lado las familias de la Tranquera que residían fuera del campamento y que aguardan ingresar a formar parte de la empresa, entre ellos se encuentran argentinos de la zona y de otras provincias del país, también migrantes europeos y limítrofes. Es por ello que resulta interesante reconstruir y problematizar los

sentidos de escolaridad que vivieron estos sujetos en una escuela de campamento petrolero en nuestra ciudad.

En esta investigación nos interesa indagar acerca de las trayectorias y experiencias educativas, que tuvieron lugar en la ciudad de Comodoro Rivadavia en la Company Town Royal Dutch Shell a principios del siglo XX, tomando como muestra para el análisis el caso de la Escuela Nacional N°42 de Diadema Argentina.

Problema de investigación.

En esta investigación nos interesa indagar y describir acerca de las trayectorias y experiencias de los niños y niñas que vivieron en el campamento petrolero Shell y que asistieron a la escuela entre los años 1933 y 1969 en la ciudad de Comodoro Rivadavia, tomando como muestra para el análisis el caso de la Escuela Nacional N°42 de Diadema Argentina.

Para esto nos proponemos: describir y analizar las representaciones socio-educativas que se construyen en relación a los/as estudiantes de los distintos sectores del barrio, reconocer los espacios de socialización y su relación con y entre los estudiantes, y analizar los vínculos escolares formados o no, entre las diversas familias de los distintos sectores y la escuela en el campamento petrolero Shell durante este recorte temporal.

¿Cómo eran las trayectorias y experiencias escolares que construyeron los y las estudiantes en la escuela primaria N°42 del Campamento Petrolero Shell en Comodoro Rivadavia entre los años 1933 y 1969?

¿Qué representaciones socioeducativas se construyeron en relación a los/as estudiantes de los distintos sectores del barrio en la escuela primaria N°42 del campamento petrolero Shell en Comodoro Rivadavia entre los años 1933 y 1969? ¿Cómo impactaron en las Trayectorias y Experiencias educativas de los sujetos, los sistemas de control y jerarquización implementados en la Compañía Petrolera Shell de Comodoro Rivadavia? ¿Por qué estas experiencias escolares siguen vigentes en los estudiantes que concurren a la escuela del barrio en la actualidad?

Objetivos

Objetivo general

- Conocer y comprender los sistemas de control y jerarquización en el campamento petrolero de la Compañía Shell y su impacto en las Trayectorias y Experiencias educativas de los estudiantes de la Escuela Nacional N°42 en la ciudad de Comodoro Rivadavia, entre los años 1933 y 1969.

Objetivos específicos

- Describir los escenarios socio-políticos en los que se desarrollaron las Trayectorias y Experiencias educativas de los estudiantes de la Escuela Nacional N°42 en el campamento de la Compañía Shell, en la ciudad de Comodoro Rivadavia, entre los años 1933 y 1969.
- Analizar los procesos de implementación del Sistema de Educación Argentino para contextualizar las Trayectorias y Experiencias educativas de los estudiantes de la Escuela Nacional N°42 en el campamento de la Compañía Shell, en la ciudad de Comodoro Rivadavia, entre los años 1933 y 1969.
- Reconocer las representaciones socio-educativas y los espacios de socialización y vinculación dentro del barrio y su impacto en las Trayectorias y Experiencias educativas en los estudiantes de la Escuela Nacional N°42 en el campamento de la Compañía Shell, en la ciudad de Comodoro Rivadavia, entre los años 1933 y 1969.

Hipótesis

- La jerarquización empresarial que estratificó a los trabajadores de la empresa petrolera, se reprodujo e impactó en los escenarios escolares de la Escuela Nacional N°42, por ende, los niños y niñas del sector de la tranquera recibieron un trato desigual en comparación a niños y niñas pertenecientes a sectores internos del Campamento Shell.

Organización de la tesis

La presente tesis está organizada en seis capítulos divididos en dos partes. La primera parte contiene los capítulos uno y dos, en el primero se abordan los

antecedentes de esta investigación y el marco teórico, en el segundo se plantean los aspectos metodológicos.

Con el fin de recrear los contextos históricos que enmarcaron la vida de nuestros sujetos, objeto de investigación, en el capítulo tres describimos los escenarios correspondientes a los flujos de inmigrantes que se dieron lugar en Argentina hacia fines del siglo XIX y principios del Siglo XX, ya que conforman la población analizada en este trabajo. A nivel Territorio Nacional de Chubut describimos las huelgas de trabajadores dedicados a la actividad petrolera, el reclamo de sus derechos, y el control social ejercido tanto desde el Estado como de las empresas petroleras. También, reconstruimos la Company Town de la Shell, estos poblados industriales que presentan una lógica interna única de jerarquización y control social que atraviesan todas las esferas de la vida social en los trabajadores y sus familias.

En el capítulo cuatro describimos el contexto de las políticas educativas, partiendo desde la constitución del Sistema Educativo Nacional, sus principales leyes, la creación del Consejo Federal de Educación, en un proceso de tensiones y conflictos entre el gobierno central, el proyecto liberal y los territorios nacionales.

En el capítulo cinco indagamos acerca de la situación educativa en Comodoro Rivadavia, las primeras escuelas, en especial la escuela N°42 porque es la muestra de nuestro estudio de caso. Para ello, reconstruimos a través de documentos históricos, relatos escritos y orales; la historia de la escuela 42. En este capítulo comenzamos a indagar acerca de la cotidianeidad de los sujetos escolares en un campamento petrolero. Intentamos describir quiénes eran, de dónde venían, a qué se dedicaban sus familias, a qué jugaban, con quiénes y cuáles eran los lugares de pertenencia dentro del barrio campamento.

Quisimos recrear y describir todos estos escenarios contextuales porque creemos que inciden en la conformación de la subjetividad de los sujetos escolares ya que los recorridos por escenarios sociales, políticos y culturales construyen sus trayectorias de vida e impactan en sus experiencias dentro de la escuela. Por ello, no será la misma experiencia escolar la que tuvo un estudiante perteneciente al barrio obrero, al sector Tranquera, que a la experiencia que vivió el hijo del administrador de la Compañía.

En el capítulo seis rescatamos la voz de los sujetos, en este caso, nos pareció oportuno partir del registro historiográfico del primer director, su manera de ver la escuela y los alumnos, complementando y tensionando esta información con la mirada de los estudiantes de diferentes sectores del campamento y de la tranquera. Haciendo

visible como atravesaron los contextos sociopolíticos la cotidianeidad de los alumnos de la escuela 42, y la huella de estas interacciones escolares entre pares y con sus maestros, que se mantiene viva en el presente. La vida de los sujetos escolares en los campamentos petroleros, en los inicios de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Nos valemos de analizar el contexto para encontrar al sujeto que vive los procesos sociales, que siente, que recorre los escenarios de conflictos y luchas sociales. A la vez que participa, es parte del desarrollo de los procesos sociales, es decir, no es un sujeto pasivo, se mueve, interpela, desafía el orden impuesto, la norma que regula, la forma ética que construye la sociedad. Percibe y es percibido de una manera particular.

Nos posicionamos desde la Historia Social de la Educación para rescatar las voces de los sujetos del pasado y ponerlos en el centro del abordaje, con herramientas etnográficas nos permitimos contar las historias no contadas, no documentadas. Entendemos que completar la historia del pasado en esta sintonía, se transforma en sí mismo, en un acto de resistencia a la historia oficial hegemónica. Nos proponemos de esta manera, contribuir al campo de las Ciencias de la Educación, dando apertura a nuevos y posibles estudios procedentes de la Historia Social Local de la Educación.

PRIMERA PARTE

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

1.1 Antecedentes de investigaciones sobre trayectoria y experiencias escolares de estudiantes en campamentos petroleros

Los antecedentes dan cuenta sobre lo que ya se sabe sobre determinado campo problemático. “*Posibilita(n) identificar los referentes teóricos que han guiado a las investigaciones anteriores, las perspectivas metodológicas utilizadas, como así también, ubicar los vacíos de conocimientos*”. (Achilli, 2005:52). Asimismo, posibilitan justificar, fundamentar nuestro recorte del problema y la orientación metodológica que se desarrollará.

En la revisión bibliográfica se han encontrado algunas investigaciones que abordan la temática acerca de la vida en los campamentos petroleros, sin embargo, no se han encontrado investigaciones acerca de la educación enfocadas a los estudiantes. Algunos trabajos abordan la educación ya sea como servicio ofrecido por las Company Town o bien aludiendo al papel de las docentes o estudiantes de magisterio.

A continuación, presentamos un relevamiento de trabajos publicados por distintos autores relacionados con el tema: Campamentos petroleros y educación.

A nivel internacional podemos mencionar los trabajos de Rolf Knight (1975) quien acuña el concepto de Company Town para referirse a ciertas aldeas canadienses a fines del siglo XIX e inicios del XX. Otros autores como: Knighth, Clark Kerr y Abraham Siegel (1954), Gilbert Stelter y Alan Artibise (1982), John Garner (1992) realizan trabajos referidos a poblados industriales definidos como centros productores de materias primas, separados espacial y geográficamente, con instalaciones y activos destinados a la producción y a la vida cotidiana. (Ortiz, 2021)

Los autores Torres y Borges, (2012) trabajan esta categoría señalándolas como ciudades industriales o ciudades campamentos, surgen en Europa y Estados Unidos en el período industrial para dar respuesta al capitalismo emergente que tiene como principal programa la función productiva. Plantean que se alzan en localizaciones o áreas de trabajo aisladas de las ciudades, en lugares sin fácil acceso, este tipo de dispositivo tiene como fin fomentar una fuerza laboral estable. (Ortiz, 2021)

Natalia Tielve García (2017) trabaja el caso de la Compagnie Royale Asturienne des Mines y los programas de corte paternalista, la cuestión de la arquitectura residencial y de los equipamientos sociales destinados a obreros y empleados de las fábricas. Indaga no solo el caso de la cristalería española, sino también los complejos siderúrgicos de Francia y los Países Bajos. En todos los casos las viviendas para los trabajadores eran situadas en lugares próximos a las instalaciones productivas, buscando el necesario bienestar habitacional para los mismos en aras de estimular la industria, el control social y la disciplina de los colectivos de obreros. Si bien estos trabajos señalan la cuestión educativa como un servicio que brindaban estos complejos habitacionales, no se encontraron trabajos que se enfoquen en la temática. Por los que hallamos un área de vacancia.

A Nivel regional encontramos trabajos de O'Brien, Cooper y Garcés (2010) que estudian los asentamientos mineros de Chuquicamata y Lota Alto, ambos en Chile. Los estudios de Garcés (2003) sobre las oficinas salitreras Humberstone y Santa Laura, cerca de Iquique, y Chacabuco, María Elena y Pedro de Valdivia, en la región de Antofagasta (Garcés, 1999).

Serrano Besil (2020) realiza un estudio comparativo entre Barrancabermeja (Colombia) y Comodoro Rivadavia (Argentina), entre 1907 y 1938, analizando el crecimiento y la configuración socioespacial de las dos ciudades petroleras de América Latina. Estudia las similitudes y diferencias de los procesos urbanos que suscitaron el establecimiento de la industria en territorios escasamente habitados, retoma la categoría Company Town, para abordar la actividad industrial y residencial de los trabajadores de la empresa.

Todos estos estudios están abocados a las políticas paternalistas y dinámicas de los pueblos industriales, entendidas como centros de control poblacional e impulsores de rendimiento laboral. Tampoco aquí encontramos acerca de la temática central que nos ocupa. También se observa un área de vacancia.

A Nivel territorial el trabajo de investigación que llevó adelante Daniel Duarte en 2015 titulado: "Al sur de la frontera. Las escuelas en la Patagonia a fines del siglo XIX, describe la situación de la educación en el territorio patagónico argentino y el intento estatal de imponer su propuesta pedagógica en todo el territorio nacional. Aborda los límites presupuestarios destinados a esta área y la dificultad geográfica propia del territorio. En este trabajo se aborda las ofertas educativas del sector privado, tanto de comunidades inmigrantes como de orientaciones religiosas como lo son las

escuelas galesas y la corriente salesiana respectivamente. Lo hace en términos de políticas educativas, no abocándose a describir a los sujetos en situación escolar.

A Nivel local encontramos trabajos de investigadores como Daniel Márquez (2012) que recupera la experiencia de los modos de vida en los barrios y campamentos petroleros de la zona norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia, las relaciones laborales; la constitución de esos procesos sociales totalizadores en los cuales tendía a desdibujarse la frontera entre la esfera de lo público y lo privado; y del dominio de lo patronal impregnando casi todos los órdenes en la vida de los trabajadores. Márquez, utiliza la categoría *enclave* para describir estos procesos sociales que se dan lugar en la Estatal YPF. En relación a ello, también analiza el impacto de las comunidades inmigrantes en la ciudad, en su trabajo: “Comodoro Rivadavia. Un mosaico de inmigraciones extranjeras y migraciones internas a lo largo de más de un siglo”.

Marcelo Borges y Susana Torres (2012) utilizan en sus investigaciones la categoría Company Towns consistente en un espacio industrial creado por una empresa con el propósito de atraer y controlar a los trabajadores, para trabajar los casos de Comodoro Rivadavia. Plantean que, a través de complejos residenciales, con servicios sociales, como resultado de su ubicación en áreas aisladas de las urbes, pero cercanas a los recursos, realizan esta oferta laboral por la necesidad de atraer, controlar y mantener una fuerza laboral estable. Para ello contrata, despide, y distribuye al personal, pero su accionar no se reduce a eso, la Company Town también intenta controlar la vida social, cultural y política de los trabajadores.

Lujan Ortiz (2021) realiza una investigación analizando e interpretando las particularidades de la compañía Diadema Argentina desde 1922 hasta la finalización de la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia (1944-1955), a través de la relación entre los trabajadores/ habitantes y la empresa. En la misma describe aspectos acerca de los pobladores holandeses, las prácticas e identidades asumidas en la Company Town Diadema Argentina, los espacios creados y los espacios practicados, autorizados y concedidos y la administración y control sobre los trabajadores/ habitantes. Analiza que si bien, la palabra campamento remite a una idea de fugacidad, instalación pasajera y asociada al disfrute al aire libre, las Company Town del Golfo San Jorge, por el contrario, se preocuparon por edificar instalaciones confortables y sólidas.

El trabajo de Graciela Ciselli (2003): “*Pioneras Astrenses. El trabajo femenino en el pueblo de una compañía petrolera patagónica 1917-1962*”, aborda desde una perspectiva de género el modo de vida, trabajo y condición de las mujeres en un

pequeño pueblo que se constituyó en torno a la actividad petrolera. En este trabajo Ciselli describe la labor de las maestras astenses y si bien realiza una descripción de la primera escuela de barrio, no se dedica a describir las experiencias de los niños y niñas en situación escolar.

De esta manera, no hemos podido hallar estudios que rescaten las trayectorias escolares de los estudiantes en campamentos petroleros que buscábamos para nuestro trabajo. También aquí encontramos una laguna teórica y área de vacancia sobre esta temática.

1.2 Referentes teóricos/conceptuales

Para Elena Achilli (2005) los referentes teóricos son el cuerpo conceptual que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática a investigar. Tales referentes, con los que se construye determinada direccionalidad teórica

“(…) orientan el proceso de investigación y va otorgando coherencia y consistencia a la construcción del objeto de estudio... [y]... “nos permiten desde visualizar y delimitar cierta problemática hasta orientar y hacer inteligible la construcción de las relaciones que la constituyen. O sea, permiten orientar todo el proceso de investigación, desde la construcción del problema de investigación hasta la construcción del objeto de estudio”. (pág.51)

La autora retoma a Edgar Morin para plantear que la teoría permite que se desarrolle el conocimiento:

“(…) la teoría no es el conocimiento; permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada; es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución; es la posibilidad de tratar un problema. Dicho de otro modo, una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto (...)” (Morín,1984: 363)

En este trabajo nos proponemos reconocer las trayectorias y experiencias escolares que se fueron configurando en contextos socio-históricos locales, describiendo y analizando la historia social de la educación de la ciudad. Reconstruyendo la cotidianeidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado, indagando las costumbres, siguiendo los pasos de la acción colectiva de las personas involucradas en

esos espacios y momentos de la cultura escolar. (Rockwell 2011) Se torna necesario comenzar a trabajar categorías conceptuales que arrojen luz al análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Para ello, partiremos por definir las “*trayectorias escolares*” como aquellas que se “*inscriben y se cruzan*” con la trayectoria de vida, considerando que no se trata de una suma de acontecimientos, sino del resultado de un “*entramado experiencial*”. Entendemos que no se puede explicar la trayectoria escolar por fuera de la experiencia en la que los sujetos accionan y se apropian de diferentes prácticas sociales, al poner en juego deseos e intereses, aun cuando se trate de espacios sociales regulados, como la escuela: “*(...) la trayectoria siempre implica una relación y una construcción junto a otros sujetos*” (Maddonni, 2014: 30).

Desde esta mirada, se reconoce la existencia de articulación con las dimensiones de la vida social, entre ellas, la vida material, política e histórica de los contextos cotidianos de pertenencia de niños, niñas y jóvenes, en contraposición a otras concepciones que restringen las trayectorias educativas como recorridos aislados o solo ligados al mundo “familiar” (cultural-afectivo de “origen”), es decir, en términos de “*experiencias a-relacionales o bien ceñidas a la capacidad (individual) de ‘empoderamiento’ y/o ‘resiliencia’ de los niños*” (Santillán, 2008: 125).

“El estudio de las trayectorias surge en la línea de la sociología francesa, que intenta comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales. El concepto “trayectorias” centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo, a partir del estudio de temáticas específicas, tales como trabajo, migraciones, educación, entre otras. La noción de trayectoria viene a plantearse como un concepto teórico-metodológico que, más allá de la temática particular abordada, hace un aporte superior a las discusiones del campo sociológico en torno a la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo”. (Frassa y Muñoz Terra, 2004)

Analizar las trayectorias posibilita dar cuenta del entramado existente entre las diversas esferas, recuperando la dinámica propia de la vida social (Godard, 1996). En el campo educativo el concepto de trayectorias se originó en los hallazgos de las teorías reproductivistas, cuyos principales estudios han sido los de Bourdieu y Passeron (1970); Baudelot y Establet (1971) y Bowles y Gintis (1976). (Terigi, 2020).

“Estas investigaciones evidenciaban la *existencia de circuitos educativos diferenciados* correlacionados con la clase social de origen, a partir de la cual promovieron una serie de indagaciones y desarrollos en el área de la sociología de la educación. A medida que comenzaron a cuestionarse los enfoques deterministas, se anunciaba que es la escuela misma la que produce las injusticias por sus mecanismos selectivos” (Dubet y Martuccelli, 1996).

En Argentina, trabajos como los de Cecilia Braslavsky (1985), fueron inspirados en estas líneas de pensamiento para abordar las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad social y escolar. En este trabajo en particular se suma, al origen social, otras dimensiones para comprender tales desigualdades.

Tanto P. Bourdieu (2006 [1979], 1989) como N. Elías (1998) han construido una definición del concepto de trayectorias proponiendo comprenderlas en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo. (Terigi, 2020). En este punto, P. Bourdieu, incorpora desde su teoría de estructuralismo constructivista, la categoría de “habitus” entendida como la correspondencia entre las estructuras sociales y mentales, lo social incorporado constituido por las relaciones de poder hechas cuerpos.

“(…) La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del habitus, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aun, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar.” (Bourdieu, 1990: 289).

Siguiendo esta línea de pensamiento podemos sostener que las trayectorias escolares están condicionadas y constituidas por las estructuras sociales donde está inserto el sujeto y a su vez éstas le aportan una particular forma de mirar el mundo y de percibirse a sí mismo dotándolo de una aceptación por el lugar que ocupa en la estructura social y en la cotidianidad escolar.

La perspectiva antropológica sigue esta línea de pensamiento al considerar la trayectoria escolar como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que estos asumen para el sujeto. (Santillán, 2008) Esta perspectiva ofrece, además, aportes relevantes para advertir cómo la relación entre el pasado y el futuro en las trayectorias son más complejas y no ajustadas a simples causas y efectos, tratándose de recorridos, construcciones, que se van dando en el tiempo, y para las cuales no hay sentidos prefigurados.

Terigi (2015), desarrolla la idea de trayectorias escolares sosteniendo que las trayectorias escolares son los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, expresado en las denominadas “condiciones de escolarización”. Es decir que se considera como unidad de análisis los recorridos de los sujetos por las instituciones educativas –lo que incluye la dimensión temporal de ese proceso– en relación con las condiciones de escolarización que propone el sistema escolar, que siempre implican restricciones en los modos de transitarlas.

Para abordar nuestro objeto de estudio, sumamos a este enfoque la categoría “experiencias escolares” como construcción definida por prácticas subjetivantes producto de los contextos socio- políticos. Su dependencia radica justamente en la forma en son permeadas por las trayectorias anteriormente planteadas. De esta manera encontramos en las conceptualizaciones de Contreras Domingo y Nuria Pérez de Lara (2013) quienes plantean que la investigación como experiencia no solo supone investigar experiencias educativas que poseemos por transitar una escuela, sino mirar a la educación visualizando sus múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias de las situaciones educativas: acontecimientos que están situados en el tiempo, momentos, lugares, relaciones.

Para el investigador, la experiencia educativa encuentra una especial manera de mirar los sucesos o los fenómenos educativos, ya que estos al ser subjetivamente vividos afectan de manera singular, dejan una impronta en el sujeto que las vive. Experiencias que suponen una novedad, que necesitan ser pensadas y entendidas, que necesitan un nuevo lenguaje y un nuevo saber para hacerlas presente en el presente, para que puedan significar algo. “Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente, te implica, te afecta, te marca, te deja huella”. (Contreras, 2013: 24).

Acercarse a lo que alguien vive, a lo que personas concretas viven o experimentan en sí mismas. Investigar la educación como experiencia es por tanto poner

en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas. En nuestro estudio, los primeros pobladores de los campamentos petroleros de la ciudad, muchos inmigrantes que no dominaban el idioma, otros que se procuraban un puesto laboral, sus hijos en situación de escolarización en un país que lo normaba como obligatoria, *“acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones”* (Contreras, 2013: 23)

Se retomará el concepto de “cotidianeidad social”, las acciones de los sujetos en su cotidianeidad que no suele ser documentado, lo que la antropología define como lo no documentado de manera interpretativa. Rockwell y Ezpeleta, (1983) plantean que lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. Estas múltiples realidades y los procesos de subjetivación constituidos socialmente, nos lleva a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive.

“Sólo en el ámbito de la vida cotidiana, los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado. Aun las capacidades para trascender el ámbito inmediato, para ligarse al movimiento social, son adquiridas o generadas en el curso de la vida cotidiana. Por ello puede decirse que en la vida cotidiana se reproduce la existencia de la sociedad, se asegura la continuidad de la especie humana.” (pág. 4)

También debemos recuperar la noción de “práctica docente”, entendiéndola como el trabajo que se realiza de manera cotidiana, en determinadas condiciones sociales, históricas e institucionales, y que tiene un significado, tanto para el propio maestro como para la sociedad. Si bien este trabajo se define por la práctica pedagógica –que se desarrolla en el contexto del aula y está centrada en el enseñar y el aprender, en la relación maestro-conocimiento-alumno–, va mucho más allá de ella, ya que involucra *“una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa”* (Achilli, 1986: 6).

En el caso de la “Cultura institucional” (Frigerio, 1992) es entendida como aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a la institución y a las prácticas de los miembros de un establecimiento. Ambas características son percibidas por los sujetos dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella.

Siguiendo los planteos de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) el concepto de “construcción social de la escuela” parte de la idea de pensar que cada escuela es siempre una versión local y particular. Cada país posee una forma de expansión del sistema escolar público, mediada por intereses que tensionan la trama que compone el origen y la vida en cada escuela. Desde la concepción que sostiene a la escuela como una institución estatal, con presencia legal del Estado, convertida en vocera y representante de la voluntad estatal; presenta una historia documentada que da cuenta de su carácter homogeneizante, difusora de valores universales inobjetables, derechos cívicos y de la justicia social. Sin embargo:

“(…) con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela. Por ello, aquella versión documentada, oficial o académica, es parcial y produce un efecto ocultador del movimiento real.” (pág. 3)

Desde la historia social de la educación recuperar a los “sujetos sociales”, sus representaciones y construcciones de sentido resultan de vital importancia para poder analizar las relaciones y procesos cotidianos reconociendo el conjunto de representaciones, significaciones y sentidos que generan los sujetos como parte de un conjunto social.

Otra característica que reviste la presente investigación son los procesos de inclusión fundacional de la “Educación para todo el mundo” que enmarca de manera coyuntural los procesos de escolarización analizados en este período histórico. Una concepción eurocéntrica y endogámica de justicia social que incorpora a unos y deja afuera a otros. (Tello, 2015:22).

Lo que en la actualidad denominaríamos prácticas inclusivas de educación destinadas a lograr igualdad de oportunidades y equidad en la calidad educativa; en ese escenario de conformación del Estado Nación y en los albores de la consolidación del Sistema Educativo Argentino, se presentan como mecanismos de homogeneización destinados a crear un control social sobre la población. Foucault (2004) denomina esto como “exclusión incluyente”, un mecanismo que actúa como control social, mediante un poder normalizador institucionalizado (escuela) que re- acomoda aquello que queda afuera reforzando y legitimando el orden social. (Zuttió y Sánchez, 2009). En nuestro

trabajo se va a ver reflejado en la incorporación de los niños del sector tranquera a la escuela que funcionaba dentro del campamento petrolero de capitales privados.

En concordancia con lo que venimos planteando, Rockwell y Ezpeleta, (1983) señalan que el movimiento del Estado afecta a las clases sociales, estas a su vez se afectan entre sí, dando como resultado el movimiento histórico de cada sociedad. La organización política del Estado hace aparecer estas relaciones entre las clases como un encuentro entre idénticos ciudadanos, mediados por un orden estatal autónomo, sin embargo, el Estado tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder, estableciendo relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma.

Indagar en las culturas escolares de otras épocas nos permite comprender los procesos educativos y comportamientos de los sujetos de educación en las escuelas actuales.

“Cada forma social viva, cada institución, es en efecto, historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente. Hacer inteligible el presente requiere buscar en el pasado el sentido y la fuerza de esas huellas recibidas sin beneficio de inventario. Este conocimiento es necesario para generar propuestas alternativas vinculadas a un movimiento histórico real. Sólo en el arraigo histórico la política deviene construcción orgánica”. (Rockwell, 1983: 6)

Para Heller (1985) la vida cotidiana está en el centro del acontecer histórico, es la verdadera esencia de la sustancia social. Por lo tanto, partir de la experiencia cotidiana y hacer posible el pasaje del sentido común al sentido crítico, de la historia inmediata a la comprensión de la “*espisteme de época*” (Tello, 2015), indagando la historicidad de lo que nos rodea y de nuestra propia historicidad. (Saab y Castelluccio, 1994). En el intento por conocer el pasado, encontrar respuestas a interrogantes que nos sucumben en el presente modificado nuestra mirada hacia los problemas, transformando nuestros criterios evaluativos y nuestros propósitos indicativos. (Rockwell, 1983).

CAPITULO 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como sujetos sociales nos imprimimos de experiencias que nos interpelan en nuestra práctica docente, transformar esa simple contemplación en una situación a problematizar, repensarla, analizarla, reflexionarla, pararse a partir de la experiencia y ver qué nos provoca “(...) *se convierte en un origen y en un camino para la investigación*” (Contreras y Nuria, 2013; 21). Esta tesis surge de un interés personal vinculado a mi desempeño docente en la Escuela Secundaria Provincial N°7704 anexada en el mismo edificio perteneciente a la escuela Primaria N°115, ex escuela N°42 en el barrio Diadema Argentina.

Trabajar con la misma comunidad educativa me permite problematizar como interfieren las prácticas escolares que se dieron en el pasado, antiguas y significativas vivencias que atravesaron los procesos escolares, las mismas dejaron fragmentaciones sociales aun presentes, que se resignifican y buscan respuestas en su abordaje. Es por lo que se pretende conocer el pasado para dar respuestas a concepciones escolares que impactan en el presente.

La escritura del presente trabajo se realizó en primera persona del plural porque considero que el saber se construye con el “otro”. Con los profesores y las profesoras, con mis compañeros y compañeras a lo largo de mi formación. Con las y los autores que he leído, con mis directoras de tesis que me han acompañado en todo el recorrido. Y con los referentes empíricos que he abordado y con mi familia a quienes consultaba si se entendía lo que quería decir. Con todos ellos y ellas he transitado la escritura de la presente Tesis de Grado. Por lo tanto, la palabra “nosotros” pluraliza y contiene en sí los procesos de adquisición de conocimientos y su forma de construirlo.

2.1 Tipo de tesis

La presente tesis es una investigación que surge desde el campo de la Ciencias de la Educación y se desarrolla en su permanente diálogo con otros campos de las Ciencias Sociales para abordar su objeto de estudio. En nuestro caso, nos vamos a nutrir del campo de la historia social de la educación que, sumado a una mirada antropológica,

de corte etnográfico educativo, nos permitió posar la mirada en el sujeto social, las trayectorias de ese sujeto en situación escolar que vivió en un tiempo y un lugar particular y que permeado por el contexto socio político, construyó una experiencia escolar significativa.

Para abordar esta tesis realizamos una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa; con un enfoque relacional dialéctico desde la teoría crítica de las ciencias sociales. El carácter flexible de la investigación cualitativa permite la “*posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas*” (Mendizábal, 2012; 67). Esto no quiere decir que carezca de estructura, ya que requiere de una constante vigilancia epistemológica y reflexión sobre las cuestiones de validez. La flexibilidad del proceso de investigación cualitativa lleva a quien investiga a volver al campo, a la situación, al encuentro con los actores sociales, al corpus, a las notas de campo, una y otra vez.

2.2 Enfoque de la investigación

Partimos de concebir a la historia social de la educación como aquella que ubica el fenómeno educativo como parte de los procesos históricos, políticos y sociales, que busca la comprensión del proceso educativo a través de la historia y las sociedades que la componen. Desde un enfoque antropológico etnográfico encaramos la posibilidad de describir e interpretar la realidad social no documentada, la historia de los sujetos que desde su cotidianidad atravesaron y fueron permeados por los procesos estructurales de lo político y social.

“(…) [recuperar] de la antropología una perspectiva histórica y comparativa más amplia y reconocer los procesos educativos como parte integral de formaciones sociales históricas y procesos globales.
(Rockwell, 2011: 118)

La historia social se nutre de este enfoque el cual se centra en el “*conjunto de prácticas, relaciones significaciones diversas y heterogéneas que construyen los sujetos particulares al interior de una realidad concreta*” (Achilli, 2005: 22) Un enfoque que parte de concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento. Reconocer tal complejidad requiere de una lógica de investigación que despliegue un proceso dialéctico en el que no se disocien las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimiento.

Por esta razón, nos inspiramos en los trabajos de Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta y Elena Achilli, principales referentes del campo de la etnografía educativa, para guiar nuestro trabajo de investigación. Asimismo, trabajamos con un recorte empírico y conceptual desde un Estudio de Caso único, tendientes a focalizar una situación particular poco conocida, ubicada en un tiempo y espacio con características particulares de un proceso social en un ámbito específico, como lo es la escuela N°42, que permitió construir y reconstruir los escenarios y las experiencias desde la voz de los protagonistas.

El estudio de caso es un formato de investigación cualitativa que se centra en el abordaje focalizado de un fenómeno, que puede partir de análisis de datos ya existentes y allí encontrar lagunas de análisis no realizados o áreas de vacancia alrededor de determinados procesos, situaciones, o fenómenos acontecidos, como lo es el estudio de las trayectorias y experiencias escolares de niños y niñas, que se dieron lugar en los campamentos petroleros en la ciudad de Comodoro Rivadavia a principios del Siglo XX.

Pusimos en valor, al mismo tiempo, mi implicancia y participación como investigadora en el campo, para obtener un diálogo más fluido con los referentes empíricos y orientar la búsqueda en ciertos lugares y aspectos que de otro modo, escaparían a un observador extranjero.

Para Neiman y Guaranta (2006), el estudio de caso:

“(…) desarrolla la investigación etnográfica a partir de un enfoque reflexivo, donde se construye el conocimiento a través del diálogo entre sujetos y se aborda la participación del investigador en el campo como una posibilidad que debe ser aprovechada y no como un problema que deba ser controlado” (pág. 217-218)

2.2.1 Etnografía educativa

Para Rockwell, las diferencias regionales, las organizaciones sociales y sindicales, las diferencias étnicas, etc., marcan, en su expresión local, el origen y la vida en cada escuela. Desde esta expresión singular, se tensionan los frentes y las correlaciones de fuerzas, las formas de relación predominantes, las prioridades administrativas, las relevancias laborales, las tradiciones docentes, que conforman la trama real en que la educación se realiza. Una trama que es necesario conocer porque

constituye, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas. (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Para desarrollar nuestro estudio, tuvimos que describir la situación contextual en varios niveles de análisis: el de las políticas educativas y desarrollo de la conformación sistema educativo nacional, el proyecto político de constitución del Estado Nación, entre otros, para ubicar nuestro sujeto en el escenario político social.

La etnografía escolar nos aporta descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas. Integra conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en tales procesos y abre la mirada para comprenderlos dentro de las matrices socioculturales, considerando las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos. Reconociendo que lo cotidiano suele ser lo menos documentado en los procesos sociales de escrituración del acontecer histórico (De Certeau, 1996).

El método etnográfico vinculado a la lógica de estudio de caso nos conduce a plantear que los conocimientos se van construyendo en el campo, por lo tanto, la conceptualización se realiza en la medida en que se van desentramando y construyendo los datos, encontrando la evidencia producto de la interacción con los sujetos.

2.2.2 Reflexividad

Plantear el por qué se selecciona una problemática particular y para qué nos interesa conocerla, presupone:

“(…) la necesidad de una permanente reflexividad crítica de objetivación y auto-objetivación del proceso en el que nos implicamos, a fin de buscar coherencia entre las distintas resoluciones teórico metodológicas que vamos generando. Y, a la vez, inscribir los conocimientos en los contextos sociohistóricos en los que nos toca vivir. (Achilli, 2005: 43)

Desde un enfoque etnográfico que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, tomamos la técnica de observación participante, la cual permite que el investigador observe desde adentro el fenómeno estudiado. (Guber, 2012) En términos de Guber *“la presencia directa es, indudablemente un aporte valioso para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones (...) y*

ofrece a un observador crítico lo real en toda su complejidad” (Pág. 56). En este sentido nos valemos de la implicancia del trabajo en la escuela que tomamos como muestra del estudio, para acercarnos a los significados que los sujetos negocian e intercambian.

“La observación que se propone obtener información significativa requiere algún grado, aunque sea mínimo, de participación; esto es, requiere que el investigador desempeñe algún rol y por lo tanto incida en la conducta de los informantes, que a su vez influyen en la suya. Así, para detectar los sentidos de la reciprocidad de la relación es necesario que el investigador analice cuidadosamente los términos de la interacción con los informantes y el sentido que estos le dan al encuentro”. (Pág.59)

Mediante la observación participante, se puede acceder al encuentro de problemáticas que quedan al descubierto cuando se transita la cotidianeidad de los escenarios. Mirada a la que no es tan fácil acceder cuando procede de un observador externo. En esta investigación han salido entrevistas en las madrugadas durante cortes de rutas por protestas sindicales; en actos escolares con abuelas enojadas porque los mismos no eran como en el pasado; en la organización de los festejos de los cien años del barrio.

Reconocer tal complejidad requiere de una lógica de investigación que despliegue un proceso dialéctico en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas en la generación de conocimiento. (Achilli, 2010). En esta tesis partimos de unas hipótesis y objetivos de investigación y el trabajo de campo, la información recolectada fue moldeando el abordaje. La teoría nos llevó a indagar en la práctica, pero esa práctica con su singularidad, nos volvió la mirada a la teoría, al planteamiento de nuevos interrogantes y apertura de nuevos lineamientos de abordaje.

Un ejemplo de esto es el relato de una vecina que nos cuenta que los chicos de la tranquera recibían tratos hostiles dentro de la escuela, pero que también lo recibían los hijos de los obreros que vivían dentro del campamento, en el barrio iglesia. Esta información, nos llevó a reformular las preguntas de las entrevistas, problematizar la hipótesis y ampliarla en la conclusión, e indagar en lo teórico y abriendo la mirada hacia un aspecto no tenido en cuenta.

Por lo tanto, después de trabajar con la información, de indagarla, reformularla, interpretarla, realizando una lectura integral de la misma, volvimos al campo, revisando lo observado, verificando las conclusiones, los objetivos y propósitos de la

investigación, realizando los ajustes necesarios, verificando, cambiando y sumando bibliografía que nos permitiera su mejor análisis y comprensión. Con la certeza de que el problema investigado presenta sólo una parte del abordaje, resultando necesario propiciar la apertura de disparadores que permitan dejar abiertas nuevas líneas de investigación.

“(…) La flexibilidad del proceso de investigación cualitativa lleva a quien investiga a volver al campo, a la situación, al encuentro con los actores sociales, al corpus, a las notas de campo, una y otra vez. Ese proceso está siempre abierto, en movimiento, pleno de los secretos que deberá develar la mirada aguda pero discreta y respetuosa del observador. Esa mirada tiene que ser lo suficientemente diestra para descubrir, suficientemente humilde para reconocer el valor de otras miradas” (Vasilachis de Gialdino, 2013:21).

2.3 Referentes empíricos

Entendemos por referentes empíricos al recorte que se realiza del universo geográfico, poblacional, temporal –o de otro tipo– desde el que se construye la base documental de la investigación (Achilli, 2005). Esta base documental define qué vamos a conocer, dónde y con quienes. Estos recortes pueden ser: construcciones documentales; en el caso de la documentación de primera mano en la interacción con los sujetos, o recortes de campos de información, como documentos escritos, fotos, o como en nuestro caso, las fuentes testimoniales escritas en libros de circulación interna del barrio y reseñas históricas de la escuela N°42.

En esta tesis se tomó como muestra poblacional, a ex -estudiantes que asistieron a la Escuela Nacional N°42 del campamento Diadema Argentina de la compañía petrolera Royal Dutch Shell entre los años 1933 y 1969. Algunos de ellos nos brindaron información a través de una entrevista pactada, otros en cambio intercambiaron información de manera más informal, en lugares de encuentro o esparcimiento. Algunos de los que ya no están, dejaron plasmadas sus memorias en libros compilados por algunos vecinos. Estos relatos reunían la información que se buscaba recolectar.

2.4 Técnicas de investigación

2.4.1 Entrevistas semiestructuradas

Para recuperar las representaciones y los sentidos de los sujetos sociales en relación a las trayectorias y experiencias escolares, se realizaron entrevistas semiestructuradas a referentes empíricos: vecinos, ex alumnos del barrio Diadema Argentina.

Cuadro N°1. Entrevista a ex alumnos Escuela 42

Nombre	Nacionalidad	Sector en el que vivía	Edad	Denominación en el escrito	Fecha entrevista
Aurora. M	Argentina	Central	87	Vecina A ¹	17/ 08/ 2023
José. V	Argentina	Tranquera	73	Vecino J	22/07/2019 y 2024
Ana. N	Argentina	Tranquera	64	Vecina AN	05/11/2022
Carlos. A	Argentina	Central	67	Vecino C	12/11/ 2022
Mirta. P	Argentina	Iglesia	70	Vecina M	07/02/2024
María. A	Argentina	Tranquera	75	Vecina T	16/02/2024

Fuente: Elaboración propia para esta tesis.

2.4.2 Entrevistas informales

Las entrevistas se realizaron de manera presencial, algunas fueron pactadas de antemano con los sujetos elegidos, otras salieron en situaciones no formales, como distintos lugares de encuentro en el barrio de Diadema, en distintas situaciones donde surgía la temática y los vecinos tenían mucho por aportar. En algunos casos, una vez iniciado el relato de la temática, se programó un encuentro, sin embargo, pudimos observar que no se sentían tan relajados para expresar su relato. Por lo que, en las

¹ Se utiliza la denominación “vecino X” para preservar la identidad de los sujetos que transitan el barrio.

siguientes situaciones, dejamos que fluya la entrevista donde surgía el relato, tomando registro con las grabadoras de los teléfonos móviles.

2.4.3 Trabajo con fotografías de archivo

Se realizó un trabajo de archivo fotográfico que nos dieron evidencia de la complejidad de las prácticas sociales en estos tiempos indagados. El registro fotográfico en esta investigación educativa histórica, conforma un corpus de fuentes primarias, presentándose como “testimonio del pasado”, reforzando algunos relatos e introduciendo nueva información.

En el caso del archivo fotográfico de CO. VI. DI. AR. (cooperativa de viviendas Diadema Argentina), se trabajó con varias fotografías, pero encontramos una foto de la inauguración de la pileta que describía la segmentación poblacional, en la misma se podía ver como los empleados jerárquicos de la empresa estaban alrededor de la pileta en el acto inaugural, mientras que los obreros miraban desde afuera, apoyados en los ventanales. Cuando fuimos a buscar la foto, ya no estaba, se había extraviado. Esa fue una pérdida de campo. De todas maneras, pudimos armar la escena con dos fotos que habían quedado, una del interior y otra del exterior.

2.4.4 Trabajo con Archivos Históricos.

Se incluyó la investigación documental como estrategia metodológica de observación de información y recolección de datos. Se trabajó con los archivos históricos de la Escuela N°115.

En los registros oficiales de la Escuela N°115 (ex 42), uno de los documentos que buscábamos eran los registros de asistencia, para constatar si los estudiantes del sector tranquera iniciaban y culminaban su enseñanza primaria. Durante un tiempo prolongado no pudimos acceder a esa información por no hallar tales documentos. Fue una mañana, que, buscando unos documentos para la labor diaria, la profesora de teatro que se encuentra trabajando como auxiliar docente, me mostró unos archivos viejos. Cuando los comenzamos a revisar, comprobamos que eran los antiguos registros de asistencia, desde el año 1965 a la actualidad. Al indagarlos, encontramos que entre los datos que pedía Ministerio de Educación Nacional, no se encontraban los domicilios ni los datos de los padres. Inferimos que no se pedía domicilio porque estaba en pleno desarrollo la traza urbana de las distintas provincias del territorio nacional. En el caso

puntual de Diadema, se trataba de un campamento petrolero instalado en una zona a explorar, por lo que las calles no estaban nombradas.

2.4.5 Documentación histórica/ fuentes

Se trabajó con fuentes históricas como anuarios de la ciudad, y libros de circulación interna al barrio. En el caso de estos últimos, al intentar adquirirlos comunicándome con unos de los autores, se me informó que sólo salió una tirada de libros, que debía buscar algún vecino del barrio que me lo pudiera prestar. Algunos pude adquirirlos en la biblioteca de la escuela, otros me los prestaron los vecinos.

Documentos/ Fuentes consultados:

- Anuario Comodoro 70 (1971) Publicación de Diario Patagónico. Disponible en PDF perteneciente a la página del Archivo Histórico Municipal de Comodoro Rivadavia.
- Comodoro Rivadavia - Crónicas del Centenario 1901 – 2001. (2001) Publicación de Diario Crónica. En PDF del Archivo Histórico Municipal. Comodoro Rivadavia.
- Reseña histórica de la Escuela N°42 del Chubut. Ferrari, P. (1936). Archivo Escuela N°115. Diadema Argentina. Comodoro Rivadavia.
- Registros escolares año 1969. Archivo Escuela Provincial N°115.
- Registro fotográfico de la historia de Diadema Argentina. Archivo fotográfico Co.Vi.Di.Ar.
- Concepción, C. (2021) Mis días en Diadema. Villa Bosch. Bs As.
- Dropulich, A. y Gómez, M. (2007) Los Llegados y los N y C cuentan. Ramos Mejía. Editorial CLM.
- Fortes Castro, M. (1994) Diadema Argentina. Nace un pueblo. Comodoro Rivadavia.
- Zuñiga, C. (2023) discurso Acto, “90 años de la ex – Escuela N° 42”. Escuela N°115. Diadema Argentina. Comodoro Rivadavia. Chubut.

Estos documentos fueron un insumo muy importante que sumó información para la construcción del dato. En el caso de la reseña escrita por el director Ferrari, pudimos realizar una constatación con la información de las entrevistas. Un ejemplo es la visión que tenía Ferrari del trato igualitario con todos los niños de la escuela, y una distinta

encontradas en las memorias de algunos vecinos escritas en libros de historia del barrio y los relatos orales que pudimos obtener, donde precisaban que existió un trato desigual entre los estudiantes en concordancia con el lugar de origen y el puesto que los padres ocupaban en la compañía.

En el caso de las memorias escritas, se pudo trabajar indagando con similares preguntas a las que les realizamos a los vecinos de manera presencial.

2.4.6 Codificación y construcción de datos

Se escucharon las entrevistas nuevamente, se transcribió la información más relevante para esta investigación. Se buscaron categorías analíticas para poder explicarlas y construir el dato.

La triangulación metodológica: relatos de los vecinos ex alumnos, fotos de la época y documentos como el registro de asistencia, el registro del primer director o las notas de solicitud de una escuela en el campamento, nos permitió construir el dato, y la triangulación teórica con los enfoques de la historia social de la educación, la antropología y la etnografía educativa, nos permitió describir e interpretar dicho dato, a su vez esta interpretación construyó un conocimiento nuevo como aporte al campo de las Ciencias e la Educación y a la historia local. De esta manera la presente tesis realiza un aporte a la investigación educativa, y al campo de las Ciencias de la Educación, abriendo líneas de abordaje sobre la educación en los campamentos petroleros ya sea a nivel local, regional o nacional.

SEGUNDA PARTE

CAPITULO 3: CONTEXTUALIZACIÓN NACIONAL

El descubrimiento de petróleo en la ciudad de Comodoro Rivadavia adquiere características particulares en el contexto nacional. Si bien no es nuestro objetivo hacer un análisis de la historia política, consideramos esencial esbozar algunos rasgos del contexto nacional que resultan esenciales para comprender el desarrollo de la industria petrolera en este territorio.

Después de la Primera Guerra Mundial, el petróleo adquirió una vital importancia en el plano geopolítico y militar. Además de ser un combustible más eficiente que el carbón, la diversificación de sus usos lo transformó en un elemento esencial en la industria y la vida cotidiana. La valorización del hidrocarburo desató una competencia entre las principales potencias por conseguir y explotar los yacimientos petrolíferos de todos los rincones del mundo. (Serrano Besil, 2020)

En el presente capítulo pretendemos abordar el contexto en el que se inscribe nuestro estudio de caso. Será necesario comprender ¿cómo la población inmigrante ultramarina llegó a tener el porcentaje más alto de obreros empleados en la industria petrolera? ¿qué conflictos laborales se dieron lugar en estos tiempos? ¿cómo se conformó la ciudad petrolera del sur del Territorio Nacional de Chubut? ¿por qué tuvo que recurrir a una gobernación militar?

Se propone también presentar el barrio, sus características particulares, con un orden jerárquico inusual que tiene que ver con su origen fundacional. Que funciona con una lógica de barrio cerrado: Company Town, por lo cual adquiere normas y sentidos de convivencia particulares, un pedacito de la Europa industrializada en Comodoro Rivadavia en los primeros años del Siglo XX.

Un barrio que es campamento petrolero de una Compañía de capitales extranjeros, que presenta una doble oleada migratoria tanto interna como externa al país y continente. Con niños y familias que hablan diversos idiomas. Familias desarraigadas de su lugar de origen que forman una especie de hermandad en el recinto petrolero; que

les es asignado un orden jerárquico social establecido por los puestos laborales que permea todas las demás actividades de la vida social incluyendo la educativa. Todo esto expone sentidos de desarraigo, arraigo y exclusión social de algunos sectores sobre otros. Este escenario y coyuntura social es necesario hacerlo visible para intentar comprender las relaciones vinculares que se darán lugar en la Escuela N°42.

3.1. Movimientos migratorios en Argentina

¿Por qué nos interesa rescatar este período histórico y el ingreso de la oleada inmigrante en Argentina? Porque nos va a permitir entender el fenómeno social que se desarrolla en el campamento petrolero que elegimos para este estudio, los vínculos entre los vecinos, sus repercusiones en la escuela, el sentido de pertenencia si lo hubo, y las relaciones con los migrantes internos. Los niños de la escuela 42 son hijos de inmigrantes provenientes en su mayoría de Europa, en los primeros tiempos de la conformación de la escuela estos niños no hablaban castellano.

Hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, Argentina se vio atravesada por políticas nacionalistas que impulsaron la introducción de movimientos migratorios en especial provenientes de Europa. La oleada migratoria europea hacia Argentina estuvo marcada por una serie de factores que incentivaron a un gran número de personas a emigrar hacia este país sudamericano. Entre las causas más relevantes podemos mencionar las condiciones económicas: a fines del siglo XIX, muchas partes de Europa enfrentaron dificultades económicas, como la industrialización, que generaba desempleo y malas condiciones laborales. La creciente mecanización de la industria y la agricultura desplazaba a los trabajadores tradicionales, lo que llevaba a una mayor competencia por empleos y salarios más bajos.

También podemos mencionar a grandes rasgos y sin detenernos en un desarrollo exhaustivo, la 1° y 2° guerra mundial, las persecuciones y conflictos religiosos y culturales; los movimientos obreros y las luchas laborales; la desigualdad social y la pobreza; las rivalidades geopolíticas, entre otros factores.

Nuestro país como destino, ofrecía una serie de factores geográficos, económicos y políticos que hacían de esta región una opción atractiva para los inmigrantes europeos. Ponemos en consideración algunos de ellos:

-Tierras disponibles: Argentina mostró vastas extensiones de tierra fértil y poco poblada, lo que representaba una oportunidad única para los inmigrantes y las actividades de agricultura y ganadería. Esto contrastaba con la situación en Europa,

donde la tierra cultivable estaba limitada y en muchos lugares ya se encontraba en manos de terratenientes.

- Oportunidades económicas: mientras que Europa atravesaba un período de crisis laboral, Argentina, entre 1890 y 1910, se posicionaba de manera exitosa en el mercado mundial con su faceta agroexportadora y proveedora de materias primas. Por lo tanto, esta expansión de la actividad agropecuaria necesitaba porcentajes mayores de mano de obra.

Se suma a esto que el sector de dirigencia política en este escenario veía al inmigrante europeo como potencial herramienta de trabajo y de progreso. En el mensaje de apertura a las sesiones ordinarias del Congreso Nacional en mayo de 1876, el presidente Avellaneda expresa el deseo de distribuir a los inmigrantes europeos por todo el país, radicándolos y ofreciéndoles incentivos tales como la adquisición de propiedad territorial a fin de atraer más corrientes de inmigración europea.

Avellaneda plantea que el inmigrante europeo, es necesario para el progreso del Estado Nación Argentino por tal motivo sanciona y promulga la Ley de Migración y Colonización N°817.

“(…) El agente maravilloso de la producción, el creador moderno del capital es el inmigrante, y afortunado el pueblo que puede ponerlo a su servicio, porque llevando consigo la más poderosa de las fuerzas renovadoras, no tendrá sino perturbaciones transitorias y será constante su progreso. No hay gasto más inmediatamente reproductivo que el empleado en atraer al inmigrante y en vincularlo con el cultivo del suelo”
(Avellaneda, 1876)

Este entusiasmo por el deseo civilizatorio que introducía la migración europea fue plasmado en normativas y marcos legales. En un primer momento otorgando derechos y garantías desde la Constitución Nacional (Artículo 25) y en un segundo momento limitando el ingreso de anarquistas y socialistas revolucionarios que introducían ideas de derechos laborales ocasionando algunas revueltas que escapaban a los planes de nacionalismo argentino.

Para dos Santos (2018), la ciudad se fue construyendo en términos poblacionales y culturales mediante procesos migratorios señalando que en los primeros 50 años del siglo XX ingresó una ola migratoria proveniente de Europa, Asia, Sudáfrica y Chile, mientras que entre 1945 y 1970 ingresaron migrantes de las provincias del noroeste

como así también un refuerzo de ciertas redes sociales de españoles, portugueses e italianos.

Esta oleada migratoria que se da en los comienzos del siglo XX, y que concuerda con los inicios de la Ciudad de Comodoro Rivadavia, debe atender a una población estudiantil heterogénea en sentido de procedencia étnica, en un sistema escolar obligatorio, por lo que se pondrá en marcha un proyecto educativo homogeneizador. Este proyecto tendrá como primer objetivo, unificar el habla, imponer como prioridad la enseñanza del habla castellana que germinará en los niños, quienes serán agentes multiplicadores en sus familias. En nuestro caso, lo vemos con la celeridad que el director Ferrari enseña este idioma antes del acto del 25 de mayo, día en que todos entonan el Himno Nacional Argentino.

3.2 Contextualización a Nivel Territorial

A nivel nacional podemos marcar como punto de partida, para este trabajo, el descubrimiento de petróleo en el sur del país. En 1907 en la ciudad de Comodoro Rivadavia buscando agua se perfora el primer pozo de petróleo; se instala la primera petrolera que en 1922 adquiere la denominación de Yacimientos Petrolíferos Fiscales: YPF. A partir de este momento se desarrollan a nivel estatal políticas de inversión de capitales extranjeros afines al rubro, que aportarán entre otras cosas, mano de obra especializada. Si bien ya existen migrantes rurales en la región, aumenta el porcentaje del ingreso vinculados a la actividad extractivistas. La industria petrolera se convierte desde este período como la más significativa de la región, creando compañías alejadas del núcleo central del centro de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Un ejemplo de lo anterior es el caso que abordaremos, perteneciente a la Compañía holandesa “Royal Dutch- Shell Group” que se asienta en 1922 en el kilómetro 27 del ferrocarril Comodoro/Sarmiento, en la zona norte de la ciudad, también denominada Zona Escalante. Quedando inscripta en 1923 como Campamento Diadema Argentina S. A de Petróleo. (Dropulich, 2005)

La sociedad de Comodoro Rivadavia se construye de esta manera como un “*mosaico multicultural*” (Márquez, 2012) por una población que fue llegando de diferentes lugares del mundo, trayendo consigo prácticas culturales y formas de vida identitarias.

“(…) En el caso patagónico, la incorporación efectiva del territorio a partir de la “Conquista del desierto” (1879-1885) y de la sanción de la

Ley de Territorios Nacionales (1884) que lo organizaron jurídica y políticamente, propiciaron un contexto favorable al arribo de inmigrantes mayoritariamente europeos quienes eran percibidos como factor de colonización y modernización. Desde entonces, los inmigrantes extranjeros de procedencia transoceánica cumplieron un papel muy importante en el nuevo poblamiento de esta área del país”. (Márquez, 2012: 23)

Estos extranjeros que se establecen en la Patagonia brindan una impronta cultural distintiva en los diferentes lugares en los que se asientan. En el caso de Comodoro Rivadavia, es la actividad petrolera la que va a estimular esta llegada de inmigrantes de variadas procedencias que se suman a los italianos y españoles. La ciudad se va a caracterizar desde su fundación a partir de esta interacción, adquiriendo una fisonomía propia de “*sociedades abiertas*” (Marques, 2012), que da lugar a la inserción y al establecimiento de los inmigrantes en las distintas actividades económicas en expansión y las ofertas laborales que generaba el crecimiento de los servicios urbanos.

“El Primer Censo de los Territorios Nacionales de 1905 indicaba la presencia de un total de 312 habitantes para Comodoro Rivadavia, de los cuales sólo el 6% de los adultos eran argentinos, lo que revela la importancia numérica de la presencia extranjera. De estos grupos inmigratorios el que quizás se caracterizó por una clara particularidad fue el de los “Boers”. (Márques, 2012: 28)

En 1910 desde el Estado con la presidencia de F. Alcorta, se crea la Dirección General de Exportación del Petróleo de Comodoro Rivadavia. El objetivo era regular la actividad de las compañías extranjeras que comenzaban a establecerse en el país y en la región.

“El hecho de que su localización [petróleo] estuviera en tierras fiscales y que las mismas integraran el Territorio Nacional de Chubut proporcionó al Estado nacional la oportunidad de participar activamente en la actividad extractiva.” (Andujar, 2015: 62)

Este conjunto de trabajadores ocupacionalmente diverso fue, a la vez, étnicamente heterogéneo. En los inicios, la mayoría fueron europeos españoles, portugueses, rusos, alemanes, polacos, búlgaros, entre otros, una pluralidad de identidades étnicas (junto a una minoría de argentinos) que traen consigo su fuerza de

trabajo, su cultura, sus valores y sobre todo sus ideas. Estas ideas entran en tensión con las formas de trabajo y vida que encuentran en las nuevas tierras y no tardan en efectuar los reclamos.

3.2.1 Huelgas y protestas sindicales

El grupo heterogéneo de culturas trajo consigo algunas ideas disruptivas al nuevo orden social. Aunque esta situación fue temida desde los inicios de las primeras olas migratorias, y tratado por las generaciones de gobernantes, algunos grupos de obreros se revelaron a las formas de trabajo y reclamaban derechos básicos. Entre las protestas que se dieron en Comodoro Rivadavia podemos mencionar la primera huelga ocurrida en Comodoro Rivadavia en 1908, la que reunió a un grupo de 40 hombres armados con cuchillo y pistola.

Este hecho no trascendió en las noticias locales, ni los motivos que lo impulsaron; en esa situación se resolvió la protesta despidiendo a los empleados en cuestión. Comentan las crónicas, cien años después, que por ese entonces los huelguistas superaban a los pocos agentes de policía que se encontraban en el lugar, lo que preocupaba sobre todo a los comerciantes de la zona. Fue por tal causa que el gobernador del Territorio Julio Lezama, resolvió mandar más agentes, armas, municiones y caballos.

Pero ¿cuál era el reclamo de los trabajadores en huelga? Partamos por comprender que si bien el contexto de pos guerra presagiaba una perspectiva favorable para el comercio del petróleo, en la primera década, en los orígenes de la nueva actividad productiva, Argentina respaldó con un bajo presupuesto el proyecto extractivista. Para Andújar (2015), existía un obstáculo decisivo para el desarrollo del yacimiento estatal: la escasez de mano de obra debida a la poca densidad poblacional y a los bajos salarios ofrecidos.

La vida en la ciudad resultaba costosa, el alquiler modesto y la comida diaria cubría el total del salario, por lo que una alternativa radicaba en vivir dentro de los campamentos y de esa manera evitar las distancias de traslado hasta los yacimientos petrolíferos. Sin embargo, estos lugares de residencia no eran los más favorables

(...) Carpas de lona o galpones con piso de tierra, paredes de madera y techos de zinc divididos en pequeñas habitaciones donde se alojaban no menos de cuatro personas eran los tipos de albergue habitualmente existentes. (...) El hacinamiento, la falta de higiene, de calefacción y de

agua potable primaban en las condiciones de vida en una región que ofrecía pocos alicientes para habitar en ella. (...) A su vez, el costo de los artículos de primera necesidad era aún más gravoso que en el pueblo, (...) También la atención de la salud, que revestía suma importancia tanto por las condiciones climáticas como por los riesgos de accidentes de trabajo y la distancia. (Ezpeleta, 1957).

Dadas estas condiciones de trabajo asalariado y sumado a que los inmigrantes que vienen escapando de una guerra y de los abusos del empleo industrial en Europa, son los que están siendo protagonistas, nuevamente, de malas condiciones laborales. Para Andújar (2015) muchos de estos obreros traían consigo experiencia en términos de organización y acción colectiva que ayudó al estallido de la huelga.

En 1917 se produce otra huelga *“Iniciad[a] el 29 de septiembre, el conflicto involucró a 945 obreros de los 1.054 que revistan como tales y se sostuvo durante un mes y medio”* (pág. 64). El reclamo esta vez versaba sobre la reducción de la jornada laboral, el incremento de los jornales y un trato con mayor respeto.

Al paso que se iban sucediendo estos conflictos laborales, el gobierno iba fallando a favor de las demandas obreras, con lo cual se ganaban derechos laborales y se comenzaba a consolidar la estructura laboral petrolera. Sin embargo, las demandas no cesaban, los obreros iban por derechos a viviendas, educación y salud. Por lo que se continúa con las huelgas por 20 años más. En 1917 se crea la Federación Obrera Petrolífera (FOP), una organización sindical de corte anarco- sindicalista. Para Andújar no es un hecho menor que en 1922 se eligiera al militar Mosconi para encargarse del yacimiento estatal.

Los trabajadores habían demostrado que, a pesar de su diversidad de orígenes nacionales, su lengua, su lugar o puesto que ocupaban, en la cotidianeidad habían construidos lazos e incluso habían logrado el apoyo del poblador local, ¿adónde? En los lugares de trabajo, en los bares, en los prostíbulos, en las canchas de fútbol. “Esos vínculos tejidos en tales espacios habrían colaborado en el intercambio de opiniones sobre la vida y el trabajo, sobre qué hacer frente a ello, cuándo y cómo; en definitiva, habría sido a través de ellos como se planificó y decidió la huelga.” (Andújar, 2015:66)

Varias políticas anti- huelguistas se desarrollaron por esos años. Se confeccionaron listas negras, se indagaba, con personal de inteligencia, acerca del origen, ideología, gustos, personas y lugares que frecuentaban los obreros sospechados

de ser agitadores, anarquistas o bolcheviques². Estas listas eran compartidas con las gerencias de las empresas petroleras de la zona. Dentro de los campamentos el personal destinado al espionaje y habilitado por la empresa, podía irrumpir en el trabajo y en las viviendas por sorpresa.

Otra estrategia que se implementó fue desarrollar “*conjunto de medidas destinadas a satisfacer ciertas demandas y modificar algunas condiciones de la vida cotidiana que generaban el descontento*” (Pág. 66). Esto en gran medida viene de la mano de Mosconi quien pone en práctica medidas asistenciales:

“Al encarar la organización del personal del YPF lo hicimos con criterio humano, social y práctico, en bien de los intereses generales y del progreso de la Nación. Nos proponíamos formar un personal de hombres fuertes, sanos de cuerpo y espíritu (...) La Dirección General se proponía velar y subvenir en la forma más completa posible al bienestar general del personal de la organización, que el jefe de familia no sintiera disminuidas su energía y su capacidad de trabajo por preocupaciones inherentes a las necesidades del hogar. En cambio, exigimos del personal, conducido con estricta equidad y justicia, una disciplina inflexible y una rigidez absoluta en el cumplimiento de deberes y obligaciones”. (Mosconi, 1984: 71)

Si mantenían la paz social, ganaban: asignación familiar; vivienda; bonos por antigüedad; gratificaciones anuales extraordinarias o premios a la puntualidad; atención a la salud (se inaugura el Hospital Alvear); educación formal para los hijos y capacitaciones para los obreros; comedores, a bajo costo, en los lugares de trabajo para obreros y empleados y baños públicos en los barrios de los campamentos (Mosconi, 1984)

Se buscaba incrementar la capacidad de trabajo y la lealtad hacia la empresa. Por lo cual se suman a estos beneficios las actividades recreativas como:

“(…) la organización de orquestas y veladas musicales, de bailes y reuniones para caridad, y de campeonatos deportivos de fútbol o de básquet –prácticas que retomaban en parte usos del tiempo de ocio realizados por los trabajadores con antelación–. Otras remitían al festejo conmemorativo de ciertos hitos del proceso independentista mediante la

² Estos formularios de seguimiento denominados “prontuarios policiales”, en la actualidad se pueden observar en el Archivo Histórico de la ciudad de Comodoro Rivadavia.

realización de desfiles militares acompañados por actos organizados por las escuelas de niños y niñas del campamento”. (Andújar, 2015: 68)

Colaborar y ofrecer actividades recreativas y culturales tenía como fin controlar las ideologías circundantes. Los momentos de ocio podían suscitar proliferación de ideas opositoras al proyecto nacional, por lo que debía procurar no sólo mantener un activo control ideológico sino, además, hacerlo notorio.

En nuestro estudio de caso veremos reflejado este fenómeno con la petrolera Shell injiriendo en todas las esferas de la vida de los trabajadores. Es este caso, al estar situada en lejanías de la ciudad, el control era absoluto. Sólo va a irrumpir este control, la escuela pública que se instalará en el campamento cercado. (Ver capítulo 6)

Hay registros de huelgas de trabajadores petroleros en Comodoro Rivadavia situadas en los años: 1908, 1917, 1918, 1919, 1920 y 1932. También existen registros sobre deportaciones masivas de anarquistas y la desaparición de la FOP. Hacia 1931 se crea la Unión General de Obreros Petroleros, un sindicato de filiación comunista.

Como vimos, por estos años se ponen en funcionamiento varios dispositivos de control social y disciplinamiento de la fuerza laboral. Estos obreros, en su mayoría extranjeros, reaccionaban de manera inestable y contestataria. Aquellos identificados como activistas o agitadores eran cesanteados de las empresas, incluso llegando a ser deportados bajo custodia hacia la Capital Federal en los buques de la Marina, en correspondencia con los preceptos de la Ley de Residencia y la Ley de Defensa Social.

A partir de esto, se establecen bases de los flujos de migraciones internas desde el noroeste del país. El propósito: incrementar la población obrera nativa y disminuir la europea, mucho más propensa a la militancia gremial y al compromiso ideológico, que la había convertido en protagonista de las huelgas que se dieron entre 1917 y 1927. (Torres, 2006)

Sin embargo, en el año 1932, los obreros de Diadema se pliegan a la Gran Huelga convocada por la UGOP, motivada en general por las condiciones precarias de vida, trabajo, bajos salarios y las limitaciones a los reclamos debido a la deportación.

Cuentan las crónicas de la época que uno de los obreros al pronunciar una arenga, solitario y enfrente a los marinos, fue muerto mediante un disparo de carabina por dicho hecho y por haber desobedecido la orden que impedía la salida de los alojamientos llamados galpones. Los mismos, carecían de agua, cocina y baño. La mayoría de los huelguistas eran de origen extranjero por lo que, al culminar la huelga,

250 trabajadores fueron extraditados, muchos provenientes de la revolución bolchevique, tildados de proletarios, comunistas o anarquistas. (Dropulich, 2005)

3.2.2 Argentinización del personal

En la década del 20' ante el panorama de conflicto social importado desde el viejo continente, se despliega una estrategia consistente en la incorporación de mano de obra nacional. Esta política de argentinización del personal es empleada por el director de YPF, Enrique Mosconi, estableciendo las bases de los flujos de migraciones internas desde el noroeste del país que tendrán lugar a lo largo de todo el siglo XX. Mosconi se refiere a la población extranjera conflictiva de esta manera:

“En caso de no llegarse a un arreglo... me permito sugerir a vuestra excelencia envíe unos 200 ó 300 obreros argentinos, si fuera posible oriundos de las provincias del interior, como ser salteños, catamarqueños, riojanos u otros, que todavía no estén contaminados por las ideas de huelgas”. (Marques, 2012: 42)

De todas maneras, aunque la población del noroeste argentina no estuviese contaminada por ideas huelguistas, no era suficiente para mantener el clima de paz social. Es por ello que se decide incorporar la internalización de preceptos homogeneizadores sobre la población del Yacimiento a través de la escuela, a la que concurrían los hijos de los trabajadores mayoritariamente de origen extranjero.

El 30 de septiembre de 1923, el administrador local de YPF Coronel Alonso Baldrich, en una carta al Presidente del Consejo Nacional de Educación, expresaba al respecto:

“Si algún punto del país reclama imperiosamente su argentinización, es la Patagonia y especialmente Comodoro Rivadavia, donde predominan elementos extranjeros aventados con sus sedimentos de amargura de sus tierras de origen. Y tal misión incumbe a la Escuela... Tal el caso de la Escuela Nro.2 a la cual concurren los hijos de esos obreros, en su mayoría extranjeros, a los que deben inculcárseles sentimientos afectivos y patrióticos. (Pág. 37)

Para cumplir este propósito YPF provee las instalaciones para el edificio de la Escuela, facilitando gratuitamente servicios como la luz, la calefacción, y el agua, garantizando viviendas para los maestros dentro de la jurisdicción del yacimiento.

Mosconi consideraba a la empresa como un instrumento de patriotismo argentino y a los trabajadores como soldados civiles, quienes debían servir a los intereses de la patria, la defensa de la empresa se transforma en defensa de la soberanía nacional (M. C. de la Nación, 2020). La escolarización es un elemento clave para la docilidad de los niños quienes serán futuros obreros. También, se busca el efecto multiplicador: los niños llevarían los sentidos de patriotismo y soberanía a los hogares. Así como los padres a través de los niños lograron hablar castellano, las ideas de homogeneización (implícita dominación) debían sucumbir en los obreros.

El periodo 1930 a 1943, estuvo afectado por la Gran Depresión de 1929, La Guerra Civil Española y la Segunda Guerra Mundial. El activismo sindical en este contexto tuvo una fuerte visibilidad, pero de la mano de los trabajadores petroleros con militancia comunista, quienes protagonizaron huelgas en las empresas privadas, impidiendo la actividad en los yacimientos. (Torres, 2006).

Así, por cuestiones de seguridad y geopolítica, para proteger los yacimientos y controlar una población mayoritariamente extranjera, entra en escena la Gobernación Militar de la cuenca del Golfo San Jorge, extendiéndose desde el Atlántico a la frontera chileno-argentina y desde una línea 20 km al norte a la localidad de Camarones hasta el río Deseado. (Torres y Ciselli, 2001)

3.2.3 Gobernación Militar en el Territorio Nacional de Chubut

Hacia el año 1944 el gobierno estatal resuelve establecer una Gobernación Militar en el territorio circundante a Comodoro Rivadavia. Con ello se modifican los límites de los denominados Territorios Nacionales de Chubut y Santa Cruz. El objetivo era la defensa de los recursos petrolíferos de la cuenca del Golfo San Jorge por parte de las Fuerzas Armadas.

“Esta zona militar creada luego del golpe de junio de 1943 significó la intervención de las instituciones castrenses en el gobierno local, recortando aún más los escasos derechos políticos con que contaban sus habitantes”. (Carrizo, 2009: 2)

El conflicto no sólo se daba dentro del territorio nacional. Para Carrizo los intereses extranjeros puestos en este territorio también ponían en peligro la soberanía nacional petrolífera y los recursos económicos estatales. La Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia respondió a las características particulares del movimiento obrero petrolero que hacían peligrar el orden social en los yacimientos. Aunque el discurso

político fundamentaba necesidad de disciplina y un orden político autoritario debido a que la joven sociedad no podía conducirse en orden por sí misma,

A nivel educativo podemos mencionar que este formato político, que buscaba disciplinar mediante un sentido de autoridad, otorgó a la enseñanza salesiana un rol de sanear y moldear los cuerpos de los niños incluyéndolos en la sociabilidad propia del Ejército. (Carrizo, 2013)

“(…) La escuela de Artes y Oficios de Comodoro Rivadavia estuvo destinada a la formación de obreros cristianos perfectamente instruidos en el trabajo y aptos para ser más tarde capataces y jefes de taller para beneficio de la sociedad y de la patria. Este discurso se alineaba perfectamente con la concepción mosconiana del trabajador de YPF como soldado civil, el cual debía estar al servicio de un interés fundamental para el desarrollo de la comunidad nacional.” (Carrizo, 2013: 14)

Este nuevo formato político – administrativo afectó de manera determinante a la población de Comodoro Rivadavia. En 1955, con la Ley de Provincialización de los Territorios Nacionales -Ley N°14.408 -queda anulada la Gobernación Militar.

3.3 Contextualización a Nivel Local: El Campamento Shell

En 1917 la Dirección General de Explotación de Petróleo de Comodoro Rivadavia solicitó al Ministerio del Interior que los “*campamentos de la explotación*” quedaran fuera de la jurisdicción municipal. (Ortiz, 2021: 20). Por lo que estas localizaciones, no pertenecientes al ejido urbano, fueron creadas y administradas por compañías petroleras y quedaron bien diferenciadas del poblado de Comodoro Rivadavia.

“Después de los descubrimientos sobre posibilidades petrolíferas en la zona pretendida, por parte de los enviados por Shell, Sres. G. Witteveen y M. Bavermann, provenientes de Holanda en los años 1915 y 1917 respectivamente y de un compás de espera debido a las importantes huelgas habidas principalmente en la Patagonia sumando distintos vaivenes políticos, recién en el año 1921 la “Royal Dutch- Shell Group” por medio del Sr. Trumpy solicita y obtiene el permiso de exploración y explotación de campos que fueron adquiridos con regalías a Madlener y De Grande”. (Dropulich, 2005: 7).

Un alambrado y una tranquera que cruzaba la antigua traza de la ruta 26, hoy actual ruta provincial N°39, marcaban los dominios del campamento Shell que regido por una lógica de segmentación por status laboral (Márquez, 2019) impregnaba la vida cotidiana de los yacimientos y se presentaba como uno de los factores constitutivos más relevantes de la identidad de los campamentos: nadie que no perteneciera a la compañía tenía permitido el ingreso.

En el año 1969 la compañía holandesa vende el yacimiento a la empresa holandesa Raiand Scoth, los vecinos formaron la cooperativa CO. VI. DI. AR y compraron el campamento. Así nace el barrio Diadema Argentina perteneciente al ejido urbano de la ciudad de Comodoro Rivadavia y se conserva hasta la fecha.

3.3.1 Diadema: Una Company Town en Comodoro Rivadavia

Compartimos con la investigadora Ortiz (2021) que es pertinente utilizar el concepto Company Town para referirse a Diadema Argentina. Dicho concepto tiene su origen en los estudios de Rolf Knight (1975) quien lo acuña para referirse a ciertas aldeas canadienses a fines del siglo XIX e inicios del XX. Las características mencionadas por Knighth, Clark Kerr y Abraham Siegel (1954), Gilbert Stelter y Alan Artibise (1982), John Garner (1992) refieren a centros productores de materias primas, separados espacial y geográficamente, con instalaciones y activos destinados a la producción y a la vida cotidiana. (Ortiz, 2021:4). Consideraremos la introducción de esta categoría por parte de Susana Torres (2000), para dar cuenta de la dinámica de las company town en la Patagonia Argentina.

Estas ciudades industriales o ciudades campamentos surgen en Europa y Estados Unidos en el período industrial para dar respuesta al capitalismo emergente que tiene como principal programa la función productiva. Se alzan en localizaciones o áreas de trabajo aisladas de las ciudades, en lugares sin fácil acceso, este tipo de dispositivo tiene como fin fomentar una fuerza laboral estable. (Torres y Borges, 2012).

Dentro de las Company Towns, se desarrollan una serie de programas socio-habitacionales orientados en brindar una buena calidad de vida para los trabajadores y sus familias a partir de la oferta de servicios variados. Así lo recuerda una vecina:

“Teníamos de todo; escuela primaria, hospital, pileta de natación, club social con cine, tres negocios uno con peluquería donde el peluquero era don Mancinelli, iglesia muy linda “Santa Bárbara”, estación ferrocarril, cancha de tenis cancha de básquetball, parque infantil, club de football, la

“Gamela” y el “Shell Club Bar”, una lavandería que era del Sr. Cook y un Tambo. A la entrada de Km 27 había un establecimiento llamado “La Tranquera” con casas humildes pero prolijas, el verdulero, una carnicería/tienda de comestibles, etc. Llevábamos una vida tranquila pero nunca aburrida. La vida social era intensa con actividades variadas...” (Dropulich,y Gómez, 2007:140)

Otra vecina cuenta:

“De chicos entrábamos y salíamos a las casas de nuestros amigos como si fuera la propia (nunca cerraban las puertas con llave) y a todos les decíamos tías y tíos. En todos lados las señoras hacían su propia repostería así que muchas veces teníamos varias meriendas con galletitas o tortas caseras”. (Dropulichy Gómez, 2007:173)

Por su parte, Tielve García (2018) plantea que estos programas paternalistas tenían como objetivo controlar a los trabajadores y disciplinarlos en todas las esferas de la vida privada ofreciendo lugares de recreación, deportes, educación, etc. También operaban como terratenientes y ejecutores de facto de seguridad y armonía social, a su vez, como proveedores de servicios y bienes para consumo de los trabajadores.

“(…) Concebidos como conjuntos de nueva planta, planificados a modo de espacios cerrados sobre sí mismos y autosuficientes, la vida en estos se organizaba dando continuidad a la disciplina imperante en el recinto fabril” (Pág. 123)

Para Graciela Ciselli (2003) existe una marcada diferencia entre las Company Towns y los campamentos petroleros. Retoma a Susana Torres para explicar que mientras los Campamentos Petroleros de YPF sólo son un establecimiento de trabajadores varones en un área aislada en la cual el empleador les provee de barracas para vivienda sin el acompañamiento de sus familias, las Company Town son centros urbanos que se levantan en áreas aisladas cercanas a la producción.

La noción de Company Town contiene un doble propósito: como empleadora atrae y controla a los pobladores, contrata, despide y distribuye al personal en diversos trabajos; como propietaria, habilita la introducción de las familias de los obreros, controla la asignación de viviendas, provee de servicios médicos y sanitarios, abastece, autoriza la instalación de comercios en su predio, promueve actividades culturales y sociales. El caso de la Compañía Shell, pertenece al término Company Town, sin embargo, los vecinos del lugar lo denominan el campamento de la Shell. Por lo que

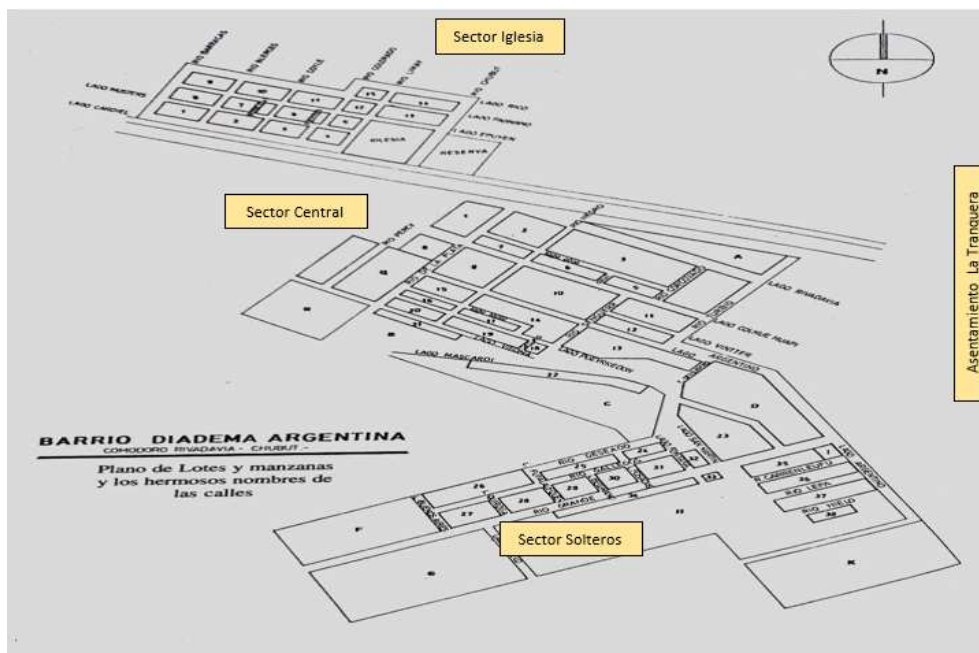
nosotros tomaremos esa denominación respetando los relatos que nos proporcionaron los vecinos.

En estas ciudades industriales o Company Town el espacio industrial es creado por las empresas para atraer y controlar a los obreros, por lo tanto, las relaciones laborales entre trabajadores y empresa adquieren características particulares.

3.3.2 Distribución espacial del Campamento Shell

El entonces Campamento petrolero Shell, era regido por una lógica de segmentación por status laboral que impregnaba la vida cotidiana y se presentaba como uno de los factores constitutivos más relevantes junto al rasgo de privacidad: nadie que no perteneciera a la compañía tenía permitido el ingreso. Este aspecto se desarrollará con más detalle en el capítulo 6.

Imagen 1. Plano del barrio Diadema Argentina, ex campamento Shell



Fuente: Manuel Fortes Castro (1994). Los cuadros coloreados son elaboración personal.

La distribución espacial del campamento Shell estaba conformado de la siguiente manera: el interior del barrio estaba dividido por tres sectores que marcaban los status laborales y sociales: en el área central, vivían la planta jerárquica y los principales profesionales de la compañía, en el sector donde fue construida la iglesia

católica³ se ubicaban las casas de los obreros con familias, y en la parte de atrás del barrio, detrás del cerro, estaban las gamelas habitacionales para los obreros solteros. Cada uno en su sector, así era como funcionaba y propiciaba un clima pacífico y equilibrado por esos años.

La estructura urbana del Campamento Diadema de la Shell comprende a la ruta provincial N°39 de un lado y los cerros lindantes que atraviesan el ejido urbano por otro, como separadores del planeamiento habitacional. Quedando conformado de la siguiente manera: entre la ruta 39 y el cerro detrás del zanjón se alza el barrio central, detrás del cerro el sector de los solteros y del otro lado de la ruta el sector de los obreros con familias. La iglesia católica quedará erigida en este sector. Tal como se percibe en el mapa no figura la Tranquera en la traza de locación.

En el recuerdo de la vecina:

“El campamento de la Compañía era lindo, prolijo y limpio, y consistía de tres barrios: el barrio Central (empleados), el Barrio Iglesia (obreros), y el Barrio de los Solteros”. (Dropulich, y Gómez, 2007:140)

Para Garcés, (2003) el diseño arquitectónico de las Company Towns se instala en la historia del urbanismo como:

“(…) una manufactura urbana organizada por un proyecto de ingeniería y arquitectura que formaliza y distribuye las edificaciones del área industrial, los equipamientos y la residencia, en un conjunto que alcanza una organización física, productiva y social. (Pág.132)

Además de las viviendas del campamento Diadema, existían otros aledaños de diferentes dimensiones. Dentro de los más pequeños encontramos los Campamentos A, D, F, K los cuales poseían sólo un edificio para albergar pocos operarios. Por otro lado, se encontraban dos de mayor superficie el C, que tenía una casa separada de las demás, destinada al jefe de ese distrito, una gamela y las viviendas para familias. Y el I, que era el más grande. Poseía una gamela, cine, viviendas para familias y personal soltero y una vivienda para el jefe del campamento. También contaba con policía.

3.3.3 Tipologías de las construcciones habitacionales e industriales del campamento Shell

Los edificios habitacionales poseen distintas tipologías:

³ La Iglesia Santa Bárbara, fue construida para los obreros y empleados católicos ya que la dirigencia que provenía de Holanda profesaba el culto protestante y tenía una capilla en cercanías de la planta central

Vivienda unifamiliar aislada: ubicado en el denominado barrio central. Estas viviendas poseen múltiples habitaciones incluyendo una para el servicio doméstico, sótano con despensa de provisiones, jardines exteriores y árboles ornamentales.

Edificios plurifamiliares: compuesto por dos viviendas en un mismo edificio con diferenciados accesos de entrada frontales. Se ubican en el barrio “iglesia” reservado a los obreros con familias.

Unidad habitacional de múltiple recinto: también denominada “gamelas”, posee varias habitaciones y un corredor central que comunica a un único baño y cocina. Con un único ingreso en la parte frontal. Reservado a los obreros solteros.

Unidad habitacional de múltiple recinto: con similares características, pero con circulación perimetral de acceso. También reservada a los obreros solteros.

Edificios de servicios: que aún subsisten en el ex -campamento como referenciales: Escuela, Hospital, Cine, Club deportivo, Iglesia Católica, Iglesia Protestante (en ruinas), Tambo (actualmente casa de familia), Pileta de natación.

Construcciones Industriales: edificio de Administración (Actual Cooperativa de Viviendas y Servicios: CO. VI. DI. AR.), Laboratorio químico Industrial (hoy despensa barrial), Galpones industriales (siguen ocupados por empresas petroleras).

Galpones de chapa de uso particular: estos galpones de mediano tamaño se situaron en cercanías de las casas tanto del sector central como del sector de la iglesia, por lo tanto, fueron ocupados por familias a quienes se las destinaba. Estos galpones en los que se podía guardar un auto o herramientas de trabajo o garaje, siguen en pie en la actualidad, muchos de ellos cerrados con llaves o candados. Se desconoce lo que hay en su interior porque muchos de ellos pertenecen a familias que ya no residen en el barrio.

Con respecto al material con el que se construyeron las casas, son característicos los ladrillos blancos calcáreos fabricados en el barrio de Astra km 20, ubicado al norte de la ciudad de Comodoro Rivadavia. Estos ladrillos se elaboraban a partir de la cal producida allí mismo mediante la molienda de ostras marinas extraídas de la cima del cerro Papagoikop, conocido como La Caracola, y con otra mezcla obtenida de una cantera adyacente.

La calidad de los ladrillos era de excelencia y eran utilizados principalmente para la construcción de toda la infraestructura necesaria para los campamentos. Hoy en día se pueden apreciar los ladrillos en la mayoría de las viviendas del barrio de Astra y Diadema Argentina donde comenzaron a utilizarse en los orígenes de la construcción del barrio. (Crónicas de Centenario, 2011)

3.3.4 Distribución habitacional poblacional

La planificación, ubicación, tamaño, materiales y tratamiento de las viviendas, dentro de la Company Town, traducían la categoría socio-profesional de sus destinatarios, estableciendo una segregación que reproducía la jerarquía del mundo del trabajo. Los obreros calificados: directivos, ingenieros, capataces y maestros, habitaban alojamientos con mayor grado de confortabilidad. (García, 2018)

“(…) armonizando las razones de economía y estética, óptimas condiciones de emplazamiento (…) mayor superficie habitable y número de cuartos, con especialización funcional de los mismos, y tratamiento en conjunto más esmerado, con la voluntad de definir una arquitectura identificativa”. (García 2018: 125)

Una enfermera que llegaba a trabajar en el hospital del Campamento Diadema en junio de 1953 queda asombrada por la oferta laboral y habitacional, así como también la generosidad y cordialidad de quienes la recibieron:

“Cuando estuve sola recorrí la casa, tres piezas, dos baños una salita bien amueblada y sobre la mesa un gran ramo de flores. Una cocinita y sobre la mesa ¡Más flores!, una bandeja con trozos de torta, otra con sándwiches y otra con masas, ¡de todo!, un termo con café. Después fui a mi habitación y cuando abro el ropero allí habían colgados tres impecables uniformes (nos daban la ropa) que se lavaba en la lavandería del hospital. Un momento después sonó el timbre y en la puerta, el Sr. Jezeer, con un gran ramo de claveles, dándome la bienvenida y dispuesto a mostrarme el campamento. Con él tomamos café y empezó a contarme cómo se componía la empresa. (Dropulichy Gómez, 2007:181)

El control disfrazado de cuidado, (puesto de manifiesto en los pequeños y mayores detalles, nada quedaba sujeto al azar), operaba en el recinto empresarial desde la llegada de los trabajadores hasta el momento de jubileo, extraditación o partida del lugar.

Las casas de los obreros, sin embargo, eran más humildes, reducidas en dimensiones, modestas en su confortabilidad, con modelos más estandarizados, y con menos detalles en lo que a lo funcional y estético se refiere, aunque seguían

manteniendo el diseño arquitectónico que confluía al entramado urbano. Las viviendas eran dadas en usufructo o alquiler dependiendo de la jerarquía laboral.

“(…) el régimen de alquiler estaba inequívocamente vinculado al trabajo del inquilino, de modo que, en caso de eventual despido, tanto este como su familia se veían privados del alojamiento y del resto de los servicios brindados por la empresa. Por consiguiente, la renta constituía un mecanismo importante dentro de las estrategias de control”. (Tielve García, 2018:125)

Otro reducto habitacional se levantaba en las cercanías del campamento. Sin embargo, no pertenecía a la compañía petrolera. Se trataba del asentamiento denominado “La tranquera”, los vecinos así la describen:

“Se trataba de un conglomerado de casas que se formó conjuntamente con el inicio de Diadema. (...) algunos trabajadores que vivían en concubinato tenían la familia en ese lugar, dado que la compañía no les daba casa por esa situación. Los que se fueron casando paulatinamente fueron mudándose.” (Dropulich, 2005; 205)

Ubicada en la zona de ingreso al campamento petrolero, una zona urbana rural empobrecida a la que denominaron “La tranquera”. Dicho nombre alude precisamente al límite que imponía el portón de acceso que frenaba el traspaso a cualquier persona que no fuera parte de la compañía petrolera.

Este asentamiento estaba constituido por personas que llegaban de varios puntos geográficos, tanto del país, como de países limítrofes y europeos. Todos ellos llegaron en búsqueda de trabajo en la petrolera y se quedaban esperando hasta conseguirlo. *“La tranquera era la hija no deseada de Diadema Argentina, la que no figuró en los planes de los padres europeos”* (Escobar, 2017: 172).

Recuerda una vecina:

“(…) Un largo camino hasta llegar a “La Tranquera” que estaba a la entrada del campamento de Shell, allí había un barrio de casas de chapa, algunos negocios y un surtidor de combustible. Pasada “La Tranquera” llegaba Diadema con sus lindas y cómodas casas de material con prolijos cercos y veredas.” (Dropulichy Gómez, 2007:181)

En la tranquera había un boliche, “El Internacional”, arriba tenía piezas para los huéspedes, los viajeros. Contaban con cuatro piezas cada una con cuatro camas. (Dropulichy Gómez, 2007). Este lugar era muy importante porque alojaba a los

aspirantes a conseguir empleo en la Compañía Shell. Aquellos que no lograban quedar contratados, solían asentarse en este lugar a la espera de otra oportunidad.

En este capítulo quisimos comenzar a esbozar parte de los contextos socio, históricos en los que se inscribe el estudio de caso que pretendemos desarrollar. Para nuestro trabajo resulta necesario comprender como se conformó el barrio, los diferentes sectores habitacionales y las jerarquías asignadas. También es necesario entender por qué es un barrio conformado en casi su totalidad por personas de origen extranjero, como veremos en el capítulo 6, el mismo director de la escuela por momentos se sentía extranjero en su patria, al ser uno de los pocos argentinos hispano hablante. Todo esto nos va a posibilitar la comprensión de los vínculos y relaciones sociales que se establecieron en torno a la escuela y a los sujetos escolarizados.

Situar las trayectorias y experiencias escolares nos supone la tarea de indagar el tiempo y el espacio en donde estas se desarrollaron. A la vez, reconocer los espacios y contextos socio-históricos locales nos permite reconstruir esa cotidianeidad que vivieron los sujetos en las escuelas, indagando las costumbres, siguiendo los pasos de la acción colectiva de las personas involucradas en esos espacios y momentos de la cultura escolar. (Rockwell 2011)

CAPITULO 4: ORIGEN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

4.1 Educación Argentina como contexto

La historia de la educación argentina no puede leerse ni pensarse como una historia lineal, sino como producto de los grandes procesos dialécticos entre relaciones de poder y conflictos entre distintos grupos y clases sociales, independencia y dependencia interna y externa, y con tensiones entre valores e ideologías.

Retomamos de P. Bourdieu (1990) su idea de campo la cual plantea que se trata de un espacio social estructurado o arenas de disputas en el que los individuos y grupos compiten por diversos tipos de capital -social, económico, cultural, simbólico- pero a la vez que compiten colaboran en función de sus intereses y recursos. Este campo social entrelaza las estructuras sociales y las acciones y prácticas individuales. Poder dar cuenta en el presente trabajo cómo se fueron configurando estos campos sociales nos permitirá poner en escena nuestros actores escolares, los niños de la escuela N° 42 en los inicios del siglo XX, en un contexto y coyuntura histórica particular para indagar y comprender sus experiencias y trayectorias.

En este capítulo se pretende describir el origen del Sistema Educativo Nacional enmarcado en el contexto educativo y la coyuntura histórica de los procesos políticos económicos, que se dan hacia fines del siglo XIX y principios del Siglo XX, en paralelo al proceso de constitución del Estado Nación Argentino.

4.1.1 Modelos de Desarrollo en América Latina y la conformación del Sistema Educativo Argentino

Durante la segunda mitad del siglo XIX se produce la conformación de las sociedades americanas como periferia integrada al sistema capitalista mundial. Esta integración conlleva rasgos distintivos en los países de la región como lo son la existencia de un desarrollo codependiente y primario- exportador; la conformación de sistemas políticos nacionales de carácter constitucional, pero no democráticos y el logro de la integración nacional como aparato organizativo. A su vez, la constitución de la nueva sociedad argentina que se da como resultado de un proceso paralelo de

surgimiento de mercados nacionales y estructuración de sistemas de “Dominación Nacional” de un “Estado capturado por el sector oligárquico liberal”⁴⁴. (Alliaud, 2017)

La dimensión educativa se inserta en el complejo entramado de las relaciones económicas sociales que hacen a su producción y desarrollo. El campo de la Educación será un campo de producción de luchas por la realización de intereses específicos integrados al proceso general de desarrollo del Estado y la sociedad moderna. (Alliaud 2017) Por tal motivo, para entender los sentidos y objetivos de cada proceso histórico hay que comprender el modelo de desarrollo político- económico del cual se parte y las limitaciones que este impone (Arata, 2020).

En este sentido, Gregorio Weinberg (1981) construye la categoría “Modelo de Desarrollo” para analizar la región latinoamericana y su impacto en materia educativa. Parte de la definición de Jorge Graciarena al considerar su propuesta a un determinado estilo de desarrollo como “la modalidad concreta y dinámica adoptada por un sistema social en un ámbito definido y en un momento histórico determinado” (Graciarena 1976: 8). Esa modalidad estaría determinada, entre otras cosas, por los conflictos entre grupos orientados por diversos intereses de clase. Para Graciarena, el estilo de desarrollo sería

“(…) un proceso dialéctico entre relaciones de poder y conflictos entre grupos y clases sociales, que derivan de las formas dominantes de acumulación de capital, de la estructura y tendencias de la distribución del ingreso, de la coyuntura histórica y la dependencia externa, así como de los valores e ideologías” (Weinberg, 1981: 78).

Un estilo de desarrollo identifica el modo en que se presentan y procesan los particulares conflictos del proceso de acumulación de capital, la distribución de recursos y la inserción en el orden político y económico internacional. En una región como la latinoamericana conviven varios estilos de desarrollo que podrían coincidir en algunos aspectos, por ejemplo, su relación subordinada con un estilo dominante a escala mundial al cual deben necesariamente adaptarse. En este contexto podemos ubicar el ingreso de argentina en el mercado mundial.

⁴⁴ Alejandra Alliaud (2007) retoma el planteo de Marcelo Cavarozzi desarrollado en uno de sus trabajos: “elementos para una caracterización del capitalismo oligárquico”. La elaboración conceptual gira en torno a la idea de un Estado argentino “capturado” por el sector oligárquico quien en pos de implementar su proyecto político liberal, excluye a distintos sectores sociales. Alliaud, parte de tal definición para analizar la “formación de ciudadano” que, en nuestro país, justifica la creación y expansión del sistema educativo nacional. (2007: 41)

Para Arata (2020) Weinberg parte de esta categoría y la utiliza como recurso metodológico para pensar la educación en términos de desarrollo y desde allí abordar los efectos que esta tiene sobre las esferas políticas y económicas de una sociedad con sus particularidades y dinámicas propias sin que estas se pierdan o desdibujen en el conjunto de los procesos sociales:

“(…) Es posible entrever en los modelos educativos tradiciones pedagógicas, proyectos que buscan acuerpar fuerzas, encarnar prácticas, moldear subjetividades y erigir instituciones, con el propósito de encauzar y moldear a una sociedad a través de la enseñanza. (...) Pero ninguna de ellas lo hace sobre territorio yermo. Se enfrentan unas con otras, disputan sentidos, luchan por lo que Pierre Bourdieu llamaba el monopolio de la nominación legítima. En las arenas políticas y culturales en las que se forjan los proyectos educativos, los modelos que conceptualiza Weinberg son una vía posible para estudiar las iniciativas que intentaron (...) organizar un conjunto de ideas y prácticas en torno a lo que una sociedad debe entender por educación. (Pág.35)

Esta categoría teórica “modelo de desarrollo” otorga sentido a las experiencias y trayectorias escolares analizadas en este trabajo. No pudiendo dejar de atender los orígenes del sentido de escolarización masiva y para no desvirtuar el análisis, el autor nos pone en alerta: “para entender el sentido y los objetivos del proceso hay que comprender adecuadamente el modelo del cual se parte y las limitaciones que este le impone.” (p.87)

Para el caso de Argentina será necesario tener en cuenta el proyecto político liberal, los intereses y objetivos que se perseguían en este contexto determinado para aproximarse a un análisis del desarrollo y consolidación del sistema educativo. Tener en cuenta los horizontes perseguidos y los desafíos hallados a nivel general en todo el territorio nacional y las provincias argentinas y para nuestro estudio en particular, en la región del Territorio Nacional de Chubut y en la ciudad de Comodoro Rivadavia el campamento Shell, específicamente.

A continuación, con el propósito de organizar la información y dar cuenta de la coyuntura de este escenario educativo proponemos diferenciar dos niveles descriptivos de los inicios del sistema educativo argentino: en primer lugar, se desarrollarán algunas características a nivel nacional, en segundo lugar, el nivel Territorio Nacional de Chubut (anterior a la consolidación de la Provincia de Chubut).

4.2 Características del Sistema Educativo Argentino a Nivel Nacional

A fines del siglo XVIII se da una crisis en la estructura social europea, debido a la reestructuración de las sociedades a partir de la revolución francesa, la industrialización y los procesos migratorios del campo a la ciudad.

En este contexto de cambio de modo de producción, encuentra su origen la institución “escuela” gratuita, pública y laica, que, en sus inicios se levanta como control disciplinario de las clases subalternas capaz de modelar las conductas de las masas, requeridas tanto para ser gobernadas como para conformar la mano de obra necesaria del nuevo orden social en pleno surgimiento del Sistema Capitalista.

Sin embargo, la escuela, de a poco irá encontrando un espacio en el proyecto político naciente, orientado a propiciar el desarrollo de una educación y una cultura para la libertad y el progreso social y político de los hombres, varones de sectores acomodados, requeridos para el nuevo orden que se está conformando con las ideas del movimiento de la ilustración.

En lo que refiere al Continente Americano, partir de la segunda mitad del siglo XIX, las sociedades se conformaron como una periferia integrada al Sistema Capitalista Mundial. En el caso argentino, se desarrolló el Modelo Productivo Agroexportador que benefició a la clase dirigente, además de contribuir al desarrollo a través de la exportación de materia prima y el ingreso de capitales extranjeros.

Cabe la necesidad de diferenciar en este punto, por un lado, el papel del Estado en el desarrollo de los Capitalismos Oligárquicos como en el caso de Argentina, por el otro, del papel asumido en el Capitalismo Burgués. Mientras que, en este último, el Estado se constituye tanto en la expresión y el resultado del desarrollo de la sociedad civil con un sistema de dominación basado en la representación de las masas, en el caso del Capitalismo Oligárquico el Estado no se constituye en el representante de la sociedad civil, sino, en el encargado de conformarla. (Alliaud, 2007)

4.2.1 El Positivismo y la Corriente Normalizadora

Para conformar la sociedad civil argentina, el sistema de dominación nacional necesitaba de un instrumento de control e imposición cultural para formar a los individuos que el nuevo orden requería, ya que un requisito para la existencia de un Estado Nacional es conseguir un grado importante de cohesión cultural. Lo hace a

través de la creación y desarrollo del Sistema Educativo Estatal. En este contexto encuentra a la filosofía positivista que concibe a la pedagogía como ciencia y arte de enseñar, así como disciplinar y controlar (Foucault, 2004).

El aula en un sentido durkheimniano, es el proyecto a escala de la sociedad, por lo que el individuo debe ser modelado según el proyecto lo amerite. Para Durkheim la disciplina social y escolar deben orientar la formación moral del individuo, promoviendo cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente orientando determinados objetivos que limiten sus horizontes. Eso era precisamente lo que se requería para disciplinar los individuos del nuevo orden establecido por el Estado Nación.

Aquí entra en escena la Corriente Pedagógica Normalista que surge en Europa y retomada en Estados Unidos. Como corriente de pensamiento, el Normalismo se nutre del positivismo, particularmente de las ciencias naturales, en la observación de las conductas para promulgar leyes universales. En esta concepción instrumental de la pedagogía, el docente era un aplicador de principios didácticos y el alumno era un sujeto capaz de ser interpretado a la luz de leyes psicológicas y fisiológicas generales. (Caruso y Dussel, 1999)

Esta pedagogía positivista controla y mide pautas y conductas, clasifica y diferencia a los individuos escolarizados, introduce los grados escolares y agrupa a los niños en función a las edades, capacidades y origen social. Incorpora elementos de la arquitectura escolar: pizarrón, bancos individuales, tarima para el profesor, relojes para controlar minuciosamente el tiempo, y tiene como objetivo lograr la igualdad de los individuos a través de una pedagogía universal y homogeneizante. (Caruso y Dussel, 1999)

La generación del 80', en especial Sarmiento que mira la sociedad estadounidense como modelo de sociedad progresista, adhiere a esta corriente pedagógica⁵. Así surge en Argentina la creación de las escuelas normales, como

⁵ "El presidente Domingo F. Sarmiento (1868-1874) impulsó la fundación de las primeras Escuelas Normales nacionales con el propósito de profesionalizar el sistema de formación de docentes. Creía que la Argentina debía imitar el modelo norteamericano, por considerarlo el más moderno de la época, e impulsó la contratación de maestros y maestras oriundos de Estados Unidos, que eran casi todos de religión protestante y aplicó planes de estudio que no contemplaban enseñanza religiosa. Esto ocasionó conflictos con ciertos sacerdotes y una parte de las comunidades locales, muy influidas por la Iglesia Católica. Para morigerarlos, los funcionarios de ese entonces permitieron a algunos directores que lo solicitaron, a impartir Religión en las Normales y/o que se iniciaran las actividades con un rezo, pero luego de un tiempo estas medidas se fueron desautorizando" (Rodríguez, 2021: 1-2).

instituciones oficiales nacionales, estas tienen como finalidad capacitar a los maestros de la instrucción pública, formadores de las nuevas generaciones.

Retomamos la concepción de “Sujeto Pedagógico” de Adriana Puiggrós (1990) la cual no remite solo al educando sino también al educador, entendiéndola como un producto de un tiempo determinado que refleja una interacción entre los sujetos sociales complejos, comprometidos con una situación educativa (determinada por el discurso hegemónico operante en cada momento histórico) y mediada por un currículum, sea este explícito u oculto. Así como debe formarse a los alumnos en determinados valores e idiosincrasia, también debe formarse al educador.

En este sentido el modelo pedagógico sarmientino, perteneciente al SIPCE (sistema de instrucción pública centralizado), concebía al sujeto educador como portador de una cultura superior que se debía imponer a un sujeto negado socialmente, el educando. Para la visión de Sarmiento el Estado debía garantizar tanto la formación especializada de estos docentes, como la educación de la población. (Puiggrós, 1990)

Estos maestros laicos y católicos, a los que Puiggrós denominará “normalizadores”, hacia fines del siglo XIX imponen un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la instrucción pública primaria o elemental, portadora de un carácter instrumentalista y enciclopedista del conocimiento, que promueve la pasividad de los sujetos de aprendizaje como meros receptores de información y la autoridad del docente como portador de conocimientos y reproductor del statu quo.

En correspondencia con lo señalado, María Cristina Davini (1985) plantea que existen en el sistema educativo tradiciones en la formación docente, estas tradiciones son “*Configuraciones de pensamiento y acción que construidas históricamente se manifiestan a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (pág. 20)

Para el caso argentino, Davini plantea que la tradición que ha signado la práctica de enseñanza para la educación inicial y primaria ha sido la Tradición Normalizadora-Disciplinadora, la cual considera a los maestros como instrumentos privilegiados difusores de una cultura que inculca formas de comportamiento e introyección de la moral.

Desde esta corriente el modelo docente se construye a partir del discurso que lo disciplina respecto a las prescripciones del aparato estatal y lo convierte en un funcionario estatal por encima de su rol profesional docente. En el capítulo 6, destacaremos la figura del Director de la Escuela N°42, Pablo Ferrari, por su importante

papel que desarrolla como figura del aparato estatal, siendo Director de la escuela y Juez de Paz del barrio.

Tenemos entonces que, el proyecto educativo oligárquico que se presenta contemplando un tipo de educación básica destinado a la mayoría de la población, persiguiendo fines políticos- económicos y sociales, y que necesita disciplinar la formación de la fuerza de trabajo (Alliaud, 2007), encuentra en la pedagogía normalizadora el vehículo que facilitará la expansión del modo de dominación requerido.

4.2.2 “Educación para todos”. Ley 1420

Si bien con la constitución Nacional creada en 1853 se sientan las bases de una propagación de la educación para “todos”, hacia la década del 1880 todavía no existe una legislación que unificara los sistemas escolares creados hasta el momento, y que regulara las relaciones entre la nación y las provincias en materia educativa. (Nicoletti, 2016)

En el siguiente cuadro se detallan algunas de las leyes que buscaron cubrir esa carencia:

Cuadro N°2. Leyes escolares hacia finales de siglo XIX en Argentina.

1871	Subvenciones Escolares, que sistematizó el aporte de la Nación a las Provincias.
1875	Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires que establecía la enseñanza primaria, gratuita y obligatoria.
1881	Creación del Consejo Nacional de Educación.
1882	Primer Congreso Pedagógico Sudamericano.
1884	Creación Ley N°1420 de Educación Común para la Capital Federal y los recientes Territorios Nacionales.

Fuente: Nicoletti (2016)

La Ley 1420 es la primera Ley de Educación de nuestro país que tiene jurisprudencia a nivel nacional. Se sanciona en 1984, la misma rige para Capital Federal y los Territorios Nacionales.

A continuación, señalaremos los artículos más importantes relacionados a la masificación escolar. Comenzamos con el artículo 2° que refiere a la enseñanza primaria como: Obligatoria, Gratuita, Gradual y con Neutralidad religiosa; para todos

los niños que vivían en el suelo argentino. Resulta necesario para el posterior análisis de caso, detenernos en estos preceptos que se desplazan en los siguientes artículos de la mencionada ley.

En el artículo 3° se enuncia la asistencia obligatoria de los niños/as en edad escolar, de 6 a 14 años, la responsabilidad recaía directamente en los padres, tutores o encargados de dichos alumnos. En el artículo 4°, se realiza una salvedad: la obligación escolar no implicaba la concurrencia del niño a la escuela oficial, ya que la instrucción podía ser cumplida tanto en las escuelas públicas, privadas como en el hogar de los niños. Su cumplimiento sería comprobado, según el caso, por medio de certificados o exámenes. La no observancia de la obligatoriedad escolar sería consecuentemente castigada con amonestaciones y multas progresivas. Asimismo, con la fuerza activa del Estado, por ejemplo, en el caso de no comprobar su asistencia o escolarización se podía mandar a la policía al domicilio.

La gratuidad de la educación se concebía como consecuencia inmediata de la obligatoriedad, pues tendía a asegurar que la escuela primaria esté al alcance de toda la población. En este sentido la ley preveía en su artículo 5° el establecimiento de una escuela pública gratuita en cada Distrito Escolar integrado en las ciudades por 1000 a 1500 habitantes, y en los territorios nacionales por 300 a 500 habitantes. En nuestro estudio de caso, como veremos más adelante en los capítulos 5 y 6, el campamento petrolero cuenta con una población que supera las 500 personas, es por ello que se da el permiso de trasladar la Escuela N° 42 que funcionaba en Holdich al campamento de la Compañía Shell.

En cuanto a la neutralidad escolar en materia religiosa, el artículo 8° plantea que esta enseñanza sea difundida en las escuelas públicas, impartida única y exclusivamente por los ministros autorizados de los distintos cultos y netamente a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clase, excluyéndola del programa oficial de la enseñanza común. Al respecto Pineau plantea que en realidad se trató de una “tolerancia religiosa”, que es comprendida como laica por los sectores católicos ya que la enseñanza religiosa no era obligatoria. Sin embargo, la ley establecía que la enseñanza religiosa podía ser dada a los alumnos que lo quisieran, fuera del horario de clase y por los ministros de culto. (Pineau, 2021)

El último aspecto que quisimos tener en cuenta por su importancia es el que toma en cuenta la gradualidad: el artículo 9° plantea la división de la enseñanza común

en seis o más grados, dispuestos en un mismo establecimiento escolar o bien separadamente.

La propuesta de un sistema educativo abierto y extendido a los distintos sectores de la población fue el elemento unificador que permitió generar y consolidar el objetivo de identidad nacional dentro de la enseñanza básica o elemental.

Para González Leandri (2018) la Ley 1420 fue el resultado de la pugna entre tres modelos alternativos de dirimir la relación entre el Estado, el sistema educativo y la cohesión social:

- 1- el impulsado por el gobierno e intelectuales liberales que planteaban una decisiva intervención estatal;
- 2- el de la Iglesia Católica que, sin negar la necesaria intervención del Estado, solicitaba mayores márgenes de autonomía para su proyecto;
- 3- y el de las asociaciones populares de educación, que abogaban por su independencia dentro de unos marcos más flexibles, pero también más imprecisos.

Sin embargo, la tensión entre estos grupos enfrentados, van a seguir caracterizando el proceso de constitución del sistema educativo nacional durante la primera mitad del siglo XX. Por otro lado, las disputas entre el Campo educativo y el Campo social en construcción seguían tensionando las posturas acerca de la alfabetización masiva; la impronta estatal con su afán centralizador; y la imposición de un ideal civilizatorio en el que se destaca la moralización laica. (González Leandri, 2018)

Analicemos dos puntos nodales en este avance en materia de educación, por un lado, la alfabetización masiva continuaba en la agenda, pero con un agravante: los colectivos migrantes que entraban al país, si bien traían en su fuerza de trabajo el progreso de la economía argentina, también, traían consigo ideales políticos disruptivos con el modelo pretendido. Por otro lado, el avance geopolítico de territorios del país obligaba extender el circuito de escuelas estatales. Para el proyecto político liberal, la fuerza de la Iglesia, de las provincias, y de las comunidades indígenas debían ser vencidas y subsumidas por el Estado Nacional y su sistema de dominación. (Alliaud, 2017)

La tensión y los conflictos entre Iglesia y Estado, seguirá en términos de quién se queda a cargo de la educación. El Estado a partir del “*monopolio de los sistemas de inculcación*” (Alliaud, 2017) promueve la reforma moral e intelectual de la conciencia

de los habitantes del país. Impone un fondo común de verdades y a través de la escuela lo va a difundir de manera masiva para fomentar el desarrollo nacional, cuestionará la moral religiosa introduciendo la moral laica. A su vez, crea un proceso secular de laicización dando origen al Registro Civil que se encarga del matrimonio civil, de los nacimientos y las defunciones, quitándole la jurisdicción a la Iglesia. (Se ampliará en el apartado de educación en los territorios nacionales)

4.2.3 Educando al colectivo de migrantes europeos

Retomando la tarea de nacionalizar a los colectivos inmigrantes para la pedagoga María José Borsani (2003) los grupos heterogéneos de migrantes que necesitaban integrarse a la nación receptora, encontraron en la escuela la contención necesaria:

“La escuela argentina se constituyó como una institución inclusiva y ocupó un lugar posibilitador por excelencia, sobre todo para los hijos de estos inmigrantes que buscaban un futuro que les había sido negado en sus tierras de origen. (...) Pensaban, sentían, e interpretaban las circunstancias contextuales desde marcos lingüísticos difíciles de conciliar con el vernáculo, por lo que se producían innumerables malentendidos fundados en el vacío que genera una comunicación deficiente” (pág.13)

Los inmigrantes ingresantes se sienten contenidos con la escuela, la necesitan y el estado necesita ejercer el control social de ese colectivo y lo hace de manera más contundente a través de la institución escolar. Como vimos al comienzo de este capítulo, aquí entra en juego la noción de campo social de Bourdieu, este campo social que entrelaza las estructuras sociales, y las prácticas individuales, llevando a los individuos a colaborar con el orden establecido en función de sus intereses y recursos.

Adriana Puiggrós (1996), plantea que los inmigrantes que llegaron al país en este contexto no eran aquellos noreuropeos cultos que esperaban los dirigentes argentinos, por el contrario, eran “*los campesinos sobrantes del proceso de modernización europea, en su mayoría católicos y analfabetos, algunos tenían ideas anarquistas y socialistas, había refugiados políticos y ateos, agnósticos, protestantes y judíos*” (p. 67). Como ya lo planteamos, el analfabetismo era el tema de debate de la época al que la escuela debía atender y resolver. (Se ampliará en cap. 6)

Se crea así el rol del maestro normalizador, un docente que posee una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior: formar ciudadanos argentinos, aunque para el caso de los niños inmigrantes el proyecto se adecuará en formar habitantes nacionalizados:

“(…) Formar hombres de ciudad antes que habitantes de un Estado con derechos y deberes políticos que le permitan formar parte en el gobierno del mismo, fue la función social de la enseñanza en el momento de aparición de los sistemas educativos nacionales bajo regímenes políticos oligárquicos”. (Alliaud, 2007)

La función igualadora que la escuela tuvo a su cargo se dio en términos de homogeneidad social y cultural y no tanto como una preparación para la participación política. La escuela debía impartir un orden moral y el amor a la patria orientada a la formación del ciudadano adecuado a la sociedad en donde le toca vivir.

Resulta necesario tener en cuenta estos contextos de consolidación de ambos sistemas para poder analizar las dinámicas sociales que se dieron en los contextos históricos que enmarcaron las formas de vida en el campamento petrolero de la Compañía Shell y en la Escuela N°42.

4.3 Características del Sistema Educativo Argentino: los Territorios Nacionales del Sur

Volviendo a la misión estatal en los territorios del sur, hacia el año 1878, mediante una ley ligada al proyecto del General Roca y con dependencia del Ministerio de Guerra y Marina, se crea la Gobernación de la Patagonia, con sede en Carmen de Patagones. En 1881 el tratado de límites entre Argentina y Chile otorgará la posesión argentina de la Patagonia Oriental, con ello, el incipiente Estado Nación, desplegará un avasallante avance geopolítico sobre los territorios del sur. (Caviglia 2011)

Hacia fines de 1884 se establece la Jurisdicción Estatal y se crean los Territorios Nacionales que van a dividir la Gobernación de la Patagonia en los siguientes Territorios Nacionales: Río Negro, La Pampa, Neuquén, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. El mismo año asume como primer gobernador del territorio de Chubut, el teniente coronel Luis Jorge Fontana, designado por el Poder Ejecutivo Nacional, con acuerdo del Senado. (Caviglia 2011)

4.3.1. El problema del “indio”. Civilización o Barbarie

Al abordar la educación en los territorios nacionales de la Patagonia, debemos tener presente tal y como lo plantea Weinberg (1995), que los “modelos educativos” no comienzan con el proyecto educativo oligárquico liberal, sino que se remonta a los modos de educación de los pueblos prehispánicos de América del Sur.

La propuesta de Weinberg resulta ser una contribución muy valiosa al campo de la historia de la educación ya que al analizar las principales sociedades prehispánicas se reconoce la existencia de un sistema de transmisión de conocimientos y formación de la personalidad, ajuste a la comunidad y selección y promoción de dirigentes. En esta línea de trabajo, Sergio Caviglia (2011) realiza un abordaje de la educación de los pueblos originarios de la Patagonia, otorgándole el punto de partida de la educación en los territorios del sur.⁶

El mandato era escolarizar a todo el territorio de la Nación Argentina, tarea que le fue encomendada a los maestros normalistas. Ellos serían los encargados de llevar a cabo la misión encomendada por el Estado, que para el caso de la Patagonia consistía en disciplinar tres grupos poblacionales: el indígena, los colonos y el criollo. Sin embargo, el primer grupo es repelido, como lo podemos ver en los argumentos de José María Torres, en el marco del Congreso Pedagógico de 1882:

“La República Argentina necesita repeler la barbarie del desierto, mediante el inteligente y denodado esfuerzo de su ejército de línea, reducirla a comarcas relativamente estrechas; pero necesita urgentemente reducir también a límites estrechos los elementos bárbaros de la sociedad —que son el ocio y la ignorancia con su séquito de crímenes— mediante el inteligente y perseverante esfuerzo de un ejército de maestros que sepan enseñar, educando la naturaleza moral de los niños, a

⁶ La educación pre-campaña al desierto o prehispánica como se denominó, no es fácil de abordar ya que existe una limitación en las fuentes. Esta escasez documental, se suma a la escritura eurocéntrica encargada de registrar las Altas Culturas o más desarrolladas, denotando un dejo despectivo hacia otros pueblos. Caviglia (2011), encuentra que al examinar diarios o documentos de los primeros cronistas viajeros se debe tener en cuenta que las palabras educación, aprendizaje, transmisión de conocimientos, prácticamente no se utilizan, y si se hace es utilizada en sentido muy amplio o negativamente; que la información acerca del aprendizaje de tareas manuales, son mostradas desde un punto de vista descriptivo, lo que implica la ausencia de consideración formativa que dichas actividades tenían; que la tradición oral no es considerada como transmisora de conocimientos; nota prejuicios acerca de los pueblos considerados indios, que por naturaleza no deberían tener ni historia ni educación. Son bárbaros y por lo tanto carecen de historia y educación.

fin de que las escuelas sirvan eficazmente al objeto de prevenir el crimen, consolidar la paz interior, promover el bienestar general y asegurar los beneficios de la libertad. (El orador es aplaudido) (Caviglia, 2011: 98)

Esta campaña etnocida denominada Campaña del Desierto, desconoció la cultura desarrollada por los pueblos originarios del territorio patagónico y avasalló con todo vestigio de educación. La idea de desierto contribuía a argumentar los discursos que se levantaban en pos de ampliar las fronteras agrarias para aportar materias primas al mercado mundial. Al utilizar la palabra “desierto” queda habilitado el no reconocimiento de los grupos de pueblos originarios preexistentes territorialmente y en caso de reconocerlo se le aplicará una descalificación de barbarie que hay que civilizar. Esto último, en el proyecto expansor Estatal significa modificar los modos de vida originarios patagónicos y someterlos a “*otro sistema simbólico, otro ethos y otra cosmovisión*” (Caviglia, 2011: 51).

Si bien, el presente trabajo no requiere del estudio exhaustivo de la escolarización pre- hispánica, se pretende plasmar nuestro posicionamiento en el reconocimiento de los pueblos originarios con su cultura como antecesora y preexistente al Estado Nación, como así también reconocer que existió un modo de transmisión de saberes llevada adelante por estos pueblos mucho antes del tiempo de la Colonia.

4.3.2 El papel de los Inspectores Nacionales en el Territorio Nacional de Chubut

A partir de la preocupación expansionista de las elites gobernantes, se impulsó una política de control estatal, el Estado envía viajeros a recorrer los territorios nacionales para informar los problemas existentes, entre ellos se observa que la educación aparece como una problemática reiterada. Es por esto que en aquellos territorios donde el Estado no alcanzaba a implementar su política, surgieron variantes que respondían a las necesidades educativas de la población local. Entre ellas podemos mencionar las escuelas confesionales y las escuelas de los colonos europeos. “(*...*) *la educación alcanzaba espacios a los que el Estado Argentino se veía aun imposibilitado de alcanzar*”. (Duarte, 2015: 2)

En este escenario cobran un preponderante rol los Inspectores Nacionales en los Territorios del sur en especial en Chubut. En 1889 con la firma del presidente del CNE Benjamín A. Zorrilla y secretario Julio A. García se publica el Reglamento de la Inspección de las Escuelas de la Capital, Colonias y Territorios. El inspector de

Colonias y Territorios visitará por lo menos cada año todas las escuelas públicas o particulares comprendidas en su sección.

Recordemos que en el Territorio nacional de Chubut no hubo presencia estatal permanente hasta la instalación de la primera colonia estable en 1865 y la educación formal registra sus inicios allí con las escuelas galesas. La tarea de los inspectores consistió en recorrer el territorio y definir en qué situación se encontraban los establecimientos que impartían educación.

Para Duarte (2015) *“la diferencia que los inspectores encuentran entre las provincias y los territorios profundiza en el análisis social, pero también racial-cultural”* (pág. 18). En las provincias se encuentra el componente puramente “argentino” a diferencia de los territorios donde el extranjero trata de imprimir en las nuevas generaciones el culto religioso, las costumbres, el idioma, el sentimiento de la nacionalidad que posee. Esto es lo que debe revertir el Estado a través de su órgano de control escolar, aquí toma mucha más fuerza el proyecto homogeneizador educativo.

4.3.3 Las primeras escuelas en el Territorio Nacional de Chubut. La problemática Galesa

Entre 1889 y 1914 van a existir un mayor número de escuelas en la zona del valle inferior donde se establecieron las primeras colonias galesas, en su mayoría con el funcionamiento de escuelas particulares denominadas “Capillas Escuelas”. Estas escuelas eran mencionadas por los inspectores como “particulares”, levantadas por los colonos galeses oficiaban de escuelas durante la semana, los maestros eran por lo general los ministros de las Capillas. (Caviglia, 2011)

Volvemos a encontrar aquí una tensión con respecto a la impronta estatal, pero en este caso no con las provincias sino entre los colonos galeses y el Estado. Un ejemplo de esto, se observa en este escrito de Lewis Jones acerca del proyecto colonizador y su relación con la educación:

“Los fundadores de la Colonia, no soñaron con la independencia política para ella, sino únicamente en una provincia galesa en la República Argentina, con un senado local propio; [...] Sino conseguimos una legislación local para la educación, prefiero que el río se lleve el dinero del Gobierno. Es indispensable que tengamos educación, y quiero que esa educación se imparta en galés. Pero además quiero que todo niño que se eduque, sepa desempeñarse en inglés y en castellano, y así esté en

condición de despreciar a los ingleses. No permita Dios que olvidemos nuestra lengua, pero tampoco quiera que sacrifiquemos el saber por la lengua”. Jones Lewis, 1898 (Caviglia, 2011:71)

Lewis no solo reclama el derecho a la educación de sus hijos, sino además reclama al Estado que respete su lengua natal. Este proyecto galo no va en concordancia con lo que tiene planeado el sistema educativo argentino y su misión de argentinizar a todos los migrantes para prevenir posibles levantamientos civiles o protestas laborales.

Mas adelante, en reclamo por el abandono a los que son sometidos por parte del Estado, Lewis solicita:

“Que debiéramos, además solicitar del Gobierno que nos enviara un maestro y una maestra capacitados, para que nuestros hijos, nacidos acá y ciudadanos de la nación, de acuerdo con la Constitución, no desconocieran el idioma de la patria, y no fueran en el futuro los indios blancos de la Patagonia, sin habilidad y sin la elevada dignidad del pensamiento y del corazón [...] Debíamos recordar siempre que las principales necesidades civiles de un pueblo civilizado era en todas las épocas: un magistrado recto e instruido, un buen maestro y un buen médico. (Caviglia, 2011:73)

Cuando Lewis menciona a los “indios blancos” hace referencia al estado de abandono y perseguimiento a los que son sometidos, (Serán los salesianos los que se encarguen de la educación de los reductos de pueblos originarios que fueron quedando). El pueblo galés quiere ser parte de la Patria, pero sin perder su sesgo cultural.

Los edificios fiscales hacia 1915, todavía tenían asidero en casas y ranchos cedidas o donadas por los vecinos. En cuadro 2 podemos visualizar las respectivas ubicaciones de las escuelas diurnas.

Distribución de escuelas en el territorio de Chubut y origen de los edificios fiscales.

Cuadro N°3 Edificios fiscales en 1915

Ubicación	Número de la Escuela	Observaciones
Trelew	5	Casa cedida por los vecinos
El Bolsón	16	Casa cedida por los vecinos
Cholila	17	Casa cedida por los vecinos
Epuayén	30	Casa cedida por los vecinos
Telsen	33	Rancho cedido por los vecinos
Valle Río Pico	38	Rancho cedido por los vecinos
Bryn Crown	39	Casa cedida por los vecinos
Cabo Raso	29	Casa cedida por los vecinos
Laguna Blanca	8	Casa donada por los vecinos
Norquínco	14	Rancho cedido por los vecinos
Cushamen	15	Casa donada por un vecino
Col. 16 de Octubre	18	Rancho donado por los vecinos
Languiño	32	Rancho donado por los vecinos
Talagapa	43	Casa cedida por un vecino
Colonia San Martín (Amb.)		Rancho cedido por un vecino
Potrachoique (Amb.)		Rancho cedido por un vecino
Choiquenilahue (Amb)		Rancho cedido por un vecino
Saihueque (Amb)		Casa cedida por un vecino
Cañadón Grande (Amb)		Rancho cedido por un vecino
Colilache (Amb)		Rancho cedido por un vecino
Gangán (Amb)		Rancho cedido por un vecino
Gualjaina (Amb)		Rancho cedido por un vecino

Fuente: Gallardo, [1915] 1917 en Caviglia, (2011)

Quedaba evidente el reclamo por parte de los colonos galeses, y se desplegaba hacia otros pueblos de los Territorios de Chubut, por lo que el Estado tuvo que dar lugar a otras ofertas educativas entre las que destacamos: la educación salesiana, las escuelas ambulantes, las escuelas particulares, las escuelas de culto entre otras. En el caso de las escuelas ambulantes eran una propuesta realizada por el Estado derivada de la Ley Láinez.

4.3.4 El papel de los salesianos en los Territorios del Sur

Mientras el Estado iba detrás de las demandas de la población, la iglesia supo captar las necesidades educativas y sociales de las poblaciones urbanas y atender la precaria situación del pueblo originario sometido⁷ y de los campesinos chilenos.

⁷ El Estado argentino establece en la Constitución Nacional de 1853 mediante el artículo 64°, inciso 15 que el Congreso Nacional asume la tarea de proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo.

Una vez concretada la campaña cívico-militar de conquista y el etnocidio, el problema del Estado fue establecer estrategias para incorporar a los indígenas sobrevivientes bajo distintas alternativas: reducciones, colonias, misiones, etc. Para atraerlos gradualmente a la vida civilizada. Tres propuestas entonces, se presentaron alternativamente para resolver el problema de la evangelización de los indígenas de la Patagonia: • La perteneciente al Estado Nacional:

Con argumentaciones contrapuestas, (recordemos el proceso secular de laicización antes mencionado), tanto funcionarios laicistas como salesianos buscaban imponer en materia escolar, su sistema de representaciones, estableciendo su propia selección de información y su particular clasificación de prácticas y signos, con el fin de lograr sus propias construcciones identitarias sobre las Escuelas del Estado y las Escuelas Salesianas.

Tal es el caso de la Congregación Salesiana, Salesianos e Hijas de María Auxiliadora, que habían iniciado en 1880 y fueron completando hacia 1917 su propia red escolar y misionera que se extendió desde Viedma y Carmen de Patagones hasta Tierra del Fuego. Recién en 1892 se abre la primera escuela de esta congregación. En este caso no hubo mediación de la educación colonial, sino que se pasa de manera abrupta de una educación originaria a una educación formal.

4.3.5 La Ley Láinez y las escuelas ambulantes

Otra oferta educativa son las primeras Escuelas Ambulantes en el Chubut, una de las estrategias implementadas para llevar la educación básica a todos los rincones del país. Benjamín Zorrilla, presidente del Consejo Nacional de Educación, sostenía en 1882 que la verdadera vocación de un maestro era mucho más que solo enseñar a leer y a escribir, esto comprendía llegar a todos los niños de toda la Argentina, no sólo como maestro sino como representante del Estado.

Si bien en el Art. N°5 de la Constitución Nacional queda expresado que se respetará la autonomía de las provincias para dictar las normas que aseguren la educación primaria en todo el territorio, la Ley 1420 le otorga amplia injerencia a la Nación en terreno educativo. Así, en 1905 se crea la Ley 4874, denominada “Ley Láinez”, esta ley va a impulsar la creación de escuelas de enseñanza primaria en los territorios nacionales y las provincias que lo requieran.

propuesta de Avellaneda de 1879: erradicar la forma de vida aborigen a través de la educación en el trabajo que los sacaría del estado de miseria física y espiritual, en el que el factor religioso fue un elemento de peso histórico para lograr su civilización y sometimiento pacífico. El avance de la Nación denotaba el destierro de la barbarie mediante el sojuzgamiento del vencido y la incorporación forzosa de éste al modelo de civilización propio. Pero el Estado debía hacer algo con los indígenas sobrevivientes, en el caso de la Patagonia con dificultades por la escasa disponibilidad de funcionarios públicos y la escasez presupuestaria. • La de la Iglesia metropolitana: bajo cuya jurisdicción estaban los Territorios Nacionales del sur, que se vio también impedida por la falta de clero secular. • La de la Congregación Salesiana: Los salesianos ofrecieron en ese sentido una alternativa que resultaba menos costosa al Estado y estableciendo una relación de mutua conveniencia que no soslayaba los enfrentamientos políticos e ideológicos. (Caviglia, 2011: 248-249)

Estas escuelas fueron creadas para combatir el analfabetismo imperante en argentina. Para determinar la ubicación de estas escuelas se tenía en cuenta el porcentaje de analfabetos que resulta de las listas presentadas por las provincias para: recibir la subvención escolar; para controlar las masas migratorias foco de subversión (Rubio y Lazzari, 2007); y para ampliar las fronteras llegando a todo el país.

La Ley Laínez tenía como finalidad superar las desigualdades educativas presentes pero esta finalidad queda desvirtuada en su aplicación por no contar con los fondos económicos suficientes como así tampoco con el personal idóneo para llevar adelante esta acción.

Las asignaciones presupuestarias a las que se compromete la Nación para solventar obras edilicias, gastos internos de las escuelas, insumos escolares y sueldos docentes como lo refieren los artículos 2 y 3, no son cumplidas en su totalidad, un ejemplo de esto son las escuelas ranchos de las zonas rurales del norte del país las que, al quedar al margen de los beneficios de la Ley, profundizan aún más su situación de precariedad y abandono. (Rubio y Lazzari, 2007). En nuestro caso, la falta de acceso a las escuelas de algunas zonas rurales de la provincia pone en riesgo el sostenimiento de la matrícula, quedando algunas de ellas, abandonadas como es el caso de la Escuela N°42 situada en Holdich. Esto se retomará en el capítulo 5.

La ley Laínez demuestra el proceso en el que se negocian y redefinen las relaciones de poder entre el Estado Nacional y los Estados Provinciales definidos tanto en el plano de la Política Educativa, en lo discursivo e ideológico; y en el plano de las Políticas Educativas, que es el plano de las acciones. *“Atendiendo tanto a las sincronías como a los desfases entre estos planos se puede percibir el diálogo, (...) entre centralización y descentralización, entre concentración y distribución del poder”*. (Rubio y Lazzari, 2007:55)

La mencionada ley está proyectando escuelas fijas, como planteaba en un primer momento el Inspector Diaz, escuelas públicas que vinieran a erradicar las escuelas inquilinas, sin base y sin arraigo. Sin embargo, el alto porcentaje de ausentismo a los nuevos edificios escolares pone en jaque nuevamente los planes del Consejo Nacional de Educación.

En septiembre de 1914 el inspector Diaz escribe lo siguiente acerca de las escuelas fijas y de las escuelas ambulantes:

“El problema es que la asistencia media es muy reducida en algunas escuelas fijas y por lo tanto no pueden sostenerse. En el Chubut es el

caso de las escuelas: 31 de Ensanche de Colonia Sarmiento, 36 de Gualjaina; 37 de Saihueque; 40 de Gan Gan y 21 de Colonia San Martín. Fueron creadas el 12 de agosto de 1914, su mínimo es de 10 alumnos en cada estación”. (Caviglia, 2011: 200)

Para Díaz la reducida población, dentro del radio legal impide aumentar la matrícula escolar por tanto no resulta conveniente instalar una escuela fija, por otro lado, la modalidad de escuela ambulante, funcionando cuatro meses y medio en cada estación, llenaría las necesidades de la primera educación en esos y otros tantos lugares rurales, con ventajas económicas, administrativas y docentes. (Caviglia, 2011).

Este será el caso de la escuela N°42 de la zona de Holdich que, debido a la ubicación, alejada de los poblados más cercanos con el propósito de atender la matrícula rural, presentaba hacia 1932 un porcentaje muy bajo de presentismo. Por esta razón, tal como lo ampliaremos en los próximos capítulos, ante la solicitud de un grupo de padres, el Consejo Nacional de Educación autoriza el traslado de manera inmediata de dicha escuela al campamento petrolero de la Compañía Shell en Diadema Argentina.

En el próximo capítulo nos centraremos en describir los contextos políticos económicos del surgimiento de la ciudad de Comodoro Rivadavia y el contexto histórico social del lugar de ubicación del campamento petrolero perteneciente a la Compañía Shell en la zona denominada “Diadema Argentina” a 27 km distantes de la ciudad.

CAPÍTULO 5: SISTEMA EDUCATIVO A NIVEL LOCAL

5. 1 Características del Sistema Educativo Argentino en Comodoro Rivadavia y Diadema Argentina

En este capítulo se abordará el contexto educativo a nivel local describiendo las primeras escuelas de la ciudad de Comodoro Rivadavia en la primera mitad del siglo XX hasta 1969, fecha que pusimos como final de nuestro recorte en esta investigación. También se abordará con más énfasis el contexto socio escolar de la escuela N°42 ya que posibilitará comprender de manera más amplia las trayectorias y experiencias escolares que analizaremos en el capítulo siguiente.

5.1.1 Las Primeras escuelas en Comodoro Rivadavia

En materia educativa podemos mencionar que en abril de 1905 se crea la primera escuela de Comodoro Rivadavia, Escuela Nacional N°24, con una matrícula de 20 alumnos. El inspector del CNE Marcelino Martínez recuerda su telegrama al inspector R. Diaz donde informaba que había podido inaugurar la escuela fiscal. Para Martínez (1914), la escuela en un poblado era sinónimo de progreso.

Así, nace en Comodoro Rivadavia la actividad escolar, a medida que va creciendo la ciudad en torno a su actividad extractivista, se va dando progresivamente la creación de muchas escuelas en su casco céntrico, en los kilómetros de zona norte y zonas aledañas. Lo podemos visualizar en los siguientes cuadros:

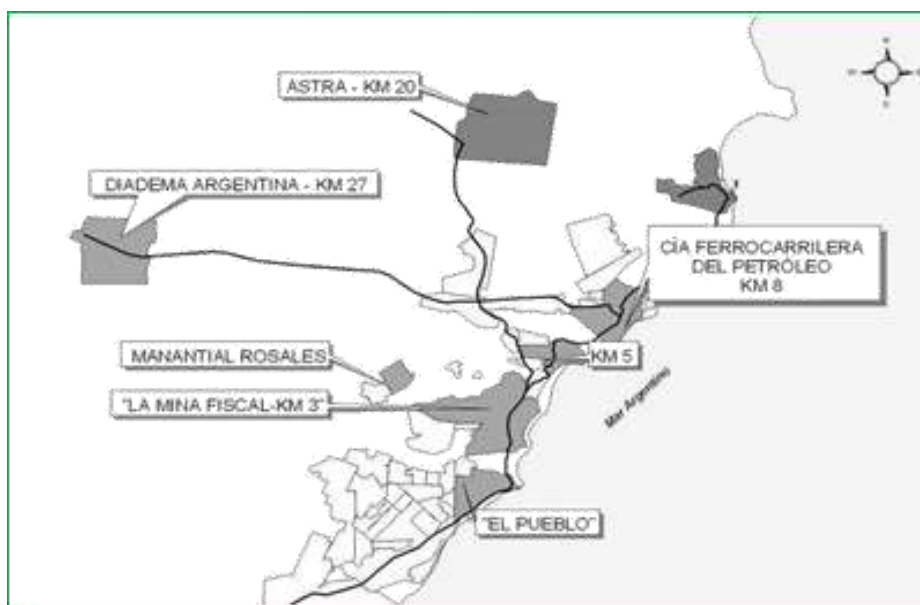
Cuadro N°4. Escuelas públicas creadas en Comodoro Rivadavia entre los años 1905 y 1965.

Año de creación	N° de Escuela	Ubicación
1905	24	Comodoro Rivadavia pueblo (En la actualidad Escuela Prov. N° 83)
1909	49	Astra Km 20 (Escuela nacional de frontera, en la actualidad Escuela Prov. N° 147)
1915	2	B° General Mosconi Km 3 (en la actualidad Esc. Prov. N° 146)

1920	37	B° Pte. Ortíz Km 5 (en la actualidad Esc. Prov. N° 111)
1922	50	B° Don Bosco Km 8 (en la actualidad Esc. Prov. N° 126)
1926	91	Valle "C"
1933	42	Diadema Argentina Km27 (en la actualidad Esc. Prov. N° 115)
1936	121	Cañadón Perdido
1947	137	Manantiales Behr
1954	104	Caleta Córdoba
1963	23	Próspero Palazzo
1965	27	Laprida

Cuadro de elaboración personal. Fuentes consultadas: Comodoro 70, Crónicas del Centenario, Caviglia (2011), Diario Crónica (2022), Duarte, D. (2015), Cabral Marques, D. (2012).

Imagen 2: Localización de las compañías petroleras en Comodoro Rivadavia, década de 1920



Fuente: <https://ojs.econ.uba.ar/index.php/H-ind/article/download/1965/2712?inline=1>

Como se observan en el cuadro N°4 y en la imagen N°2, queda marcada la relación existente entre las demandas de los campamentos petroleros y la oferta educativa. Tal es el caso de la Escuela N°2 en Km 3, donde se asentó la administración de la empresa estatal YPF, esta escuela nace por la necesidad educativa de los hijos de

los petroleros del yacimiento. A partir de 1922 se la denomina como Escuela de Y.P.F. En 1923 asume la dirección escolar Isidro Quiroga quien detenta el compromiso de argentinizar a los alumnos, sobre todo a los extranjeros, “a los que debe inculcárseles sentimientos afectivos y patrióticos” (Crónica online, 2022). La Escuela N°37 es creada en agosto de 1920 demandada por los ferroviarios que vivían en km 5, esta institución en sus comienzos funciona en un local cedido por el ferrocarril.

La Escuela N°50 de KM 8, creada el 17 de abril de 1922 en un edificio ubicado en cercanías de la playa, también surge por la demanda de los empleados de la empresa COMPFERPET, (Compañía Ferrocarrilera de Petróleo). Los hermanos Enrique y Sofía Moll fueron los primeros directores (Crónica online, 2022). En este año se crea también la Escuela N°49 que atiende a la población del Sindicato Petrolífero Astra Argentina ubicado en el lote N°138 de la Colonia Escalante, a 20 km de Comodoro Rivadavia. La Escuela de Astra funciona entre 1917 y 1921 como escuela ambulante, recién en 1922 logra tener un espacio físico y logra obtener la numeración.

La Escuela N°42 Diadema Argentina, estaba situada en el camino de Holdich, por su nula o escasa matrícula los obreros del campamento Shell de Diadema realizaron la petición de traslado al campamento. El CNE, aceptó la propuesta y la dirigencia de la petrolera Shell mandó a construir el edificio en 1932. En 1933 queda inaugurada la escuela en el centro del Campamento.

Para la estatal YPF, “*los lugares de producción y de comunidad estuvieron estrechamente relacionados*” (Torres, 2006: 2), es por ello que coloca escuelas en función a las necesidades que presentan las familias de los campamentos petroleros. En 1925, impulsa la creación de la Escuela Nacional N°91 en la zona de Valle “C”, en 1937 crea la escuela N°121 en Cañadón Perdido y en 1947 crea la N°137 ubicada en Manantiales Behr. Estas escuelas dependerán de la Escuela N°2 de km 3, lugar de la administración de YPF⁸.

La necesidad de ubicar escuelas en cercanías o dentro de los campamentos petroleros obedece a la lógica de los barrios industriales europeos o Company Towns, que levantan alrededor de los lugares de extracción de la materia prima, cascos urbanos destinados a los obreros. En estos recintos habitacionales (tal como lo señalábamos en el capítulo tres) las empresas ofrecen los servicios básicos que incluyen, entre otras

⁸ Realizo breve referencia a la creación de otras escuelas vinculadas a las necesidades de los campamentos petroleros a modo ilustrativo. No obstante, aclaro que en este trabajo no se abordará particularidades de otras escuelas que no constituyan al estudio de caso de esta tesis.

cosas, salud y educación para obtener un control total sobre los empleados dentro y fuera del espacio laboral. En el caso de Comodoro Rivadavia, esta lógica se da de manera más visible en los campamentos de Astra km 20 y Diadema Argentina km 27.

La escolarización es un elemento clave para la docilidad de los niños quienes serán futuros obreros. También, se busca el efecto multiplicador: los niños llevarían los sentidos de patriotismo y soberanía a los hogares. Así como los padres a través de los niños lograron hablar castellano, las ideas de homogeneización (implícita dominación) debían sucumbir en los obreros.

- 1- “Ingresé a YPF el 14 de mayo de 1949 en el sector de Tanques y Cañerías, porque les tengo que aclarar que en aquel tiempo los que egresaban del colegio de Artes y Oficios, por lo general ingresábamos en YPF, ya que la mayoría de los chicos que concurríamos al Deán Funes, éramos hijos de agentes de la empresa. Era la tradición, el abuelo, el padre y los hijos en YPF, entonces yo ingresé en el sector que tenía relación con mi oficio que era medio oficial chapista”.
- 2- “Recuerdo que Escalante nunca tuvo escuela, concurría a la Escuela Nacional N°42, fui hasta quinto grado y como quería seguir artes y oficios, tuve que cursar el sexto grado en el Colegio Salesiano Deán Funes (...). De Artes y Oficios salí como mecánico ajustador, de allí pasé a YPF a Taller central, que esto fue en el año 1947, luego pasé a Montaje; en el año 1950 me tocó el servicio militar, y el 30 de noviembre de 1951 reingresé a la empresa en Producción”.
- 3- “Luego ingresé como alumno en el Colegio Salesiano Deán Funes de Artes y Oficios que, prácticamente, era el único colegio secundario que había en aquella época (...) En el colegio Deán Funes hice cinco años de artesano y me recibí en el año 1948, después de egresado trabajé unos meses en Petroquímica y luego ingresé en YPF en el año 1949” (Carrizo, 2013: 2)

Estos tres testimonios son retomados por Carrizo del trabajo de Antonio Boffi y Susana Álvarez (2007) denominado: “Campamentos de YPF en el recuerdo. En la memoria de su gente”. Nosotros lo retomamos con la intención de ilustrar la dinámica que manejaban las escuelas en cuestión y su relación con la formación de recursos humanos para la actividad petrolera.

A continuación, se muestran las primeras escuelas salesianas de la ciudad:

Cuadro N°5. Escuelas salesianas creadas en Comodoro Rivadavia entre los años 1905 y 1965.

Año de creación	Nombre	Ubicación
1925	Instituto salesiano de las hijas de María Auxiliadora	Zona centro
1929	Colegio Dean Funes de artes y oficios, masculino.	B° Mosconi Km 3
1957	Instituto Salesiano Domingo Savio	B° La Loma

Elaboración personal. Fuentes consultadas: Comodoro 70, Crónicas del Centenario, Caviglia (2011), Diario Crónica (2022).

Podemos mencionar que la escuela María Auxiliadora atendía los niveles primario y secundario con matrícula femenina, mientras que Dean Funes contenía la misma oferta para la matrícula masculina, con una modalidad técnica en el caso de la secundaria. En el caso de instituto Domingo Savio, fue difícil determinar su año de apertura ya que se trató de una oferta educativa y de contención, denominados grupos de oración, destinados a jóvenes de sectores vulnerables que quedaban fuera del sistema por sobreedad o conductas disruptivas. Estos grupos de oración tuvieron varias sedes hasta obtener su edificio fijo. Varias de las fuentes consultadas indican el año 1957 como punto de partida de las primeras experiencias de escolarización que llevó adelante este grupo de salesianos.

Asimismo, cabe recordar, que la tensión entre Iglesia y Estado en materia educativa nunca cesó y ante la creciente ola de disturbios del movimiento obrero con influencias de ideales comunistas, la educación salesiana ofreció por un lado, la formación técnica apta para ser incorporado al sistema productivo y por otro, el encauzamiento disciplinador de las conductas necesarias para el orden social pretendido por el Estado. (Carrizo 2013)

5.2 La Escuela N°42 de Diadema

5.2.1 El problema de la nominalidad

Comenzaremos por definir esta zona de Comodoro Rivadavia, ya que se la reconoce como: Diadema Argentina, Campamento de la Compañía Shell, Campamento

27 y Km 27. Todas estas denominaciones aluden al mismo lugar. Por lo tanto, desarrollaremos una breve síntesis que explique el porqué de estos nombres y con cuál decidimos trabajar.

Entre los años 1915 y 1917, la Royal Dutch Shell Group of Company envía a dos operarios a realizar reconocimiento sobre posibilidades petrolíferas en la zona Escalante. Estos enviados llegan en pleno período huelguista en la Patagonia y vaivenes políticos a nivel nacional. Esto produjo un compás de espera y recién en el año 1921 obtienen permiso de exploración y explotación de campos que ya habían sido adquiridos por la compañía petrolera.

Por este motivo la Royal Dutch Shell Group of Company decide establecer como cabecera ocupacional la zona ubicada en el km 27 del Ferrocarril Comodoro/Sarmiento que corría paralelo a la ruta provincial N°26 llamada “Camino Real”, y que continuaba hacia Pampa del Castillo, Holdich, Sarmiento y Esquel. El 23 de mayo de 1923 la Compañía queda oficialmente inscripta como Diadema Argentina S. A. de Petróleo. Durante los años siguientes la compañía siguió adquiriendo tierras aledañas para ampliar su yacimiento. (Dropulich, 2005)

Los antiguos vecinos cuando se refieren al pasado rememoran la compañía Shell y la vida en el campamento, es por eso que en nuestro estudio aparecerán muy pocas veces las otras denominaciones. Asimismo, cuando se refieren a la Compañía Shell, lo hacen evocando un símbolo de autoridad, no hay nombres propios de algún administrador o encargado, es la compañía la rectora de la vida en el campamento.

Por otro lado, cuando mencionan la vida cotidiana, lo hacen desde la figura del campamento, no de barrio. Este último lo diferencian una vez que se fue la petrolera Shell. En los relatos que rememoran anécdotas a partir de 1970, allí surge y utilizan la denominación de “Barrio Diadema”. Esta distinción está muy presente en los habitantes que vivieron por aquellos años. Nuestro estudio se inserta en la época del campamento, es decir hasta 1969, cuando la Compañía Shell se va del lugar y Diadema pasa a ser barrio de Comodoro Rivadavia.

“Entonces el espacio, es político y social, es construido; se lo usa, transita, diseña, ocupa y marca. (...) Estos lugares se identifican, se perciben no sólo por la materialidad de los objetos sino en particular por las vivencias y recuerdos de quienes lo habitaron y habitan, por ellos están vinculados a la memoria colectiva.” (dos Santos 2018: 23)

5.2.2 Una escuela a pedido

En 1932 los obreros del barrio de la Compañía Shell debían recorrer muchos kilómetros para escolarizar a sus hijos por lo que solicitaron al administrador de la empresa y luego al CNE la posibilidad de traslado de la Escuela N°42 que funcionaba en Holdich, km 84. La respuesta por ambas partes fue positiva. El directorio de la empresa con asiento en Holanda autorizó la construcción de una casa escuela y la comisión pro- escuela, que se había conformado un año antes, realizó las gestiones por distintos conductos para que se nombren las autoridades pertinentes. (Castro Forte, 1994)

El consejo Nacional de Educación, referente de la reorganización de varias escuelas de los Territorios, traslada la escuela N°42 por falta de inscripción reglamentaria. También recibe el traslado el director Sr. Delisle Durán. Pero dado que el edificio estuvo en pie recién en octubre de 1932, no pudo hacerse cargo. La administración de la empresa gestiona el nombramiento de otro director a la Inspección Seccional de Escuelas, aduciendo la avanzada edad de D. Durán y su mala salud. (Castro Forte, 1994)

El 20 de mayo de 1933 comienza a funcionar, bajo la dirección provisoria de la maestra Lydia Roberts “con 33 alumnos, 11 en 1° inferior, 18 en 1° superior y 4 en 2°” (Castro Forte 1994: 36). Esto duraría sólo un mes, ya que en mayo llegaría el Sr. Pablo Ferrari para hacerse cargo de la dirección y la maestra Roberts es trasladada a la escuela de Astra km 20.

La escuela funcionó con esa numeración hasta 1978 en que se produjo la trasferencia de las escuelas nacionales a las jurisdicciones. La escuela pasó a ser Escuela Provincial N°115 “13 de Diciembre” (como recuerdo de su origen) y fue apadrinada por C.A.P.S.A. empresa petrolera que ocupa el lugar y las instalaciones de la antigua Shell.

Esta flamante escuela que fue pensada para los hijos de los pobladores de la Compañía petrolera, debió albergar, dar ingreso a los niños de los habitantes de la Tranquera, asentamiento foráneo de la gran empresa. Como ya mencionamos en el capítulo tres, este asentamiento era la hija no deseada de Diadema (Escobar, 2017) su portal de recinto poblacional empobrecido le daba una mala imagen a la entrada del barrio que se levantaba con sus ladrillos calcáreos como muestra distintiva de la opulencia económica y arquitectónica.

Estas relaciones existentes dentro del campamento petrolero Shell, con la lógica de barrio cerrado, la etnicidad y la solidaridad de clase (Torres, 2006), como sesgo

distintivo de pertenencia social impartida por la empresa, y paralelamente la correspondiente masificación de la educación primaria en el país, habilitó el ingreso a la parcela europea en tierras argentinas, a un sector postergado, un sector denominado “La tranquera” que estaba fuera del campamento. A partir de las políticas estatales, las puertas del campamento se abren para los hijos de estas familias en edad escolar, irrumpiendo a su paso un orden social establecido y permeabilizando el recinto industrial.

La incorporación de los niños de la tranquera al sistema educativo, responde a los ideales del proyecto de la Oligarquía Liberal de principios de siglo, basado en la Constitución Nacional de 1853 y plasmado en la Ley 1420, donde se requiere la escolarización elemental para todos los habitantes, no en términos inclusivos, sino como control social e ideológico. El peronismo a partir de 1945, planteará la educación como derecho, sobre todo los sectores vulnerables o empobrecidos, una ampliación de derechos en materia educativa. Sin embargo, los escritos del director Ferrari no referencian este período en particular, se hace un corte literal en las memorias y se retoma en 1960 con su inminente jubilación. Los vecinos entrevistados tampoco acotan demasiado en lo referido a este período, es por ello que no lo abordamos.

Por lo tanto, no es intención en este trabajo, el análisis de las políticas educativas impulsadas en el primer gobierno peronista, ya que nos centramos en el nivel elemental o primario, y consideramos que el peronismo tuvo mayor impacto en el nivel medio y terciario/universitario. Sin embargo, plantearemos que estos dos proyectos políticos conviven en educación, inculcando valores e ideas afines a los respectivos proyectos, y si bien se amplía el derecho a la educación consideramos que la escuela sigue ocupando un lugar como instrumento de control social. Una doble interacción que también caracteriza el caso de la Escuela N°42.

Un abordaje de los gobiernos peronistas y su impacto en los campamentos petroleros de la ciudad de Comodoro Rivadavia será un posible material de análisis para una futura investigación.

La comunidad de la compañía Shell, como señalábamos en el capítulo tres, es una comunidad sesgada y jerarquizada, cada grupo social dentro y fuera del ámbito laboral tiene su espacio y lo respeta. La escuela como institución civil, rompe con esta jerarquización, en su interior conviven los hijos de los encargados, de los ingenieros, con los hijos de los obreros y aún más, con los hijos de familias que no pertenecen

siquiera a la compañía, los “otros”, los que no tienen estatus social dentro del campamento porque directamente no pertenecen allí.

5.3 La Escuela N°42: Rasgos distintivos

En el libro de reseña histórica de la Escuela N°42 encontramos la siguiente descripción:

La escuela Nacional N°42 pertenecía al grupo “C”, Categoría 1°. Situación urbana, no es de frontera. Ubicada en la Sección E1; lote 114; Ensanche Sur. Colonia Escalante. Diadema Argentina. S.A. de Petróleo. Campamento Central. Km 27. Distancia al límite internacional: 330 km. Con fecha de creación a los 05 días del mes de febrero del año 1932, inaugura las clases el 20 de marzo de 1933.

El terreno ocupaba una superficie de 3.212 km. Dicho terreno no pertenecía al Estado, pertenecía al Consejo Nacional de Educación, ya que el terreno fue cedido gratuitamente por la Compañía Shell para uso exclusivo de la escuela N°42. Poseía ocho aulas en buenas condiciones, Jardín de Infantes, una casa para el directivo y una casa para maestros, no poseía casa para porteros, huerta ni gimnasio. El edificio escolar funcionó primeramente en Holdich Km 84, luego se trasladó a Comodoro Rivadavia (Diadema). En 1936 se amplió la escuela con la construcción de tres aulas y en 1938 dos aulas y un patio cubierto.

El edificio poseía agua potable que hasta 1963 era traída de un pozo surgente de Holdich km 84, y más tarde de unos manantiales sitios en Campamento “J”. La calefacción y la luz eléctrica la suministra en forma gratuita la Compañía Shell. Poseía Asociación Cooperadora fundada en enero de 1933 y reconocida oficialmente bajo Expediente N°10.380 el 19 de agosto de 1935. La escuela no contaba con servicio de refrigerio, comedor e internado. Funcionaba un transporte escolar perteneciente a Y.P.F., el cual llevaba y traía a los niños de Escalante. (Ferrari, 1936)

Las clases se dictaban en el período de septiembre a mayo. Además de los niños del campamento Shell, y del Sector Tranquera, asistían a la escuela niños de la Zona Escalante (perteneciente a YPF) y del Campamento I (perteneciente a la Shell). Estos eran trasladados hasta la escuela 42 en vehículos que ponían tanto YPF como la Shell respectivamente.

5.3.1 Nóminas de primeros maestros/as y matrícula escolar

Cuadro N°6. Primeros docentes de la escuela 42 en el campamento Shell

Nombre y Apellido	Cargo	Ingreso	Egreso	Observaciones
Lydia Roberts	Maestra	17 de marzo de 1933	13 de mayo de 1933	Traslado a Esc. N°49 Astra Km 20
Pablo José Ferrari	Director	15 de abril de 1933	28 de febrero de 1960	Jubilación
Amanda Ferretti de Ferrari	Maestra	8 de noviembre de 1935		
Delia Isabel Vergara	Maestra	18 de mayo de 1937		Renunció

Fuente: Ferrari, P. (1936) *Reseña histórica de la Escuela N°42 del Chubut. En archivo Escuela N°115 Nómina de los docentes de los primeros años de la Escuela N°42. Sobre original se completó con datos en color rojo)*

Cuadro N°7 Datos estadísticos relativos a la inscripción de alumnos y días de funcionamiento de la escuela. De 1932 a 1937.

Curso	1° <u>Inf</u>	1° <u>Sup.</u>	2°	3°	Totales	Promovidos	% de Promovidos	Días de clases	Observaciones
1932/33	35	14	8	-	57	-		88	Comenzó a funcionar el 20 de marzo- Se prorrogó el curso hasta el 10 de julio.
1933/34	40	14	10	-	64	48	75	202	Clausurado por razones sanitarias del 5 al 10 de septiembre
1934/35	14	22	14	8	58	45	78	203	
1935/36	27	19	20	10	76	63	84	211	
1936/37	32	26	16	11	85				Al 24 de diciembre

Fuente: Ferrari (1936) *Reseña histórica de la Escuela N°42 del Chubut. En archivo Escuela N°115*

Los cuadros 6 y 7 nos ofrecen un panorama de la dinámica institucional, tal como lo plantea el Director Ferrari, “*con una población cercana a los 500 adultos jóvenes cuya edad oscila entre 22 y 45 años, se registra en proporción a su número y edad tan escasa población infantil y de adolescentes*”. (Pág. 6) Lo que a Ferrari le preocupa es que, con una población tan grande de obreros haya muy pocos niños en edad de escolarización primaria principalmente. Esto, como lo veremos más adelante, en el apartado acerca de los inmigrantes, se deberá a la incorporación de operarios solteros o casados sin hijos.

Por ello, resulta necesario un grupo reducido de docentes que se harán cargo de varios cursos, en dos turnos. En cuanto a la directora Delisle Durán, no se encuentran muchos datos acerca de ella, solo se menciona que era la directora de la escuela 42 cuando esta funcionaba en Holdich. Por otro lado, la maestra Lydia Roberts ocupa la dirección de la escuela en Diadema mientras se esperaba el arribo de Pablo Ferrari. Por lo que su paso por la escuela fue esporádico y fue trasladada como docente a la escuela de Astra.

En el cuadro N°7 nos muestra cómo, a medida fueron cambiando las políticas de deportación de obreros huelguistas, contratación de personal argentino y consolidación de la compañía petrolera con expansión de yacimientos, fue variando la matrícula escolar.

5.3.2 Cooperadora escolar

La comisión de padres pro- escuela inicio su actividad en 1931 cuando realizan la primera reunión convocando a los padres con niños en edad escolar a reunirse en la gamela de los obreros solteros:

“Estas líneas tienen por efecto el llamar a todos los padres a una asamblea para ponernos en contacto y hablar sobre este asunto.

Todos los que tengan interés en asistir a esta asamblea que se efectuará en la Gamela de obreros el día 25 de octubre de 1931 a las 15 horas de la tarde se les ruega firmar el presente al pie”. (Ferrari, 1936: 9)

Esta comisión de padres gestiona las distintas notas solicitando la aprobación de una escuela en el campamento. Una vez aprobado el traslado de la escuela 42 de Holdich a Diadema, y antes de su inauguración formal, en enero de 1933 los padres Pro-escuela convocan a los interesados para formar una “cooperativa escolar”. A dicha

reunión asisten varios padres y vecinos, se constituye la comisión y realizan una nota en la cual se expresa:

“La cooperativa escolar bregará por la pronta apertura de la escuela local, y hará todos los trámites necesarios para conseguir del Consejo Nacional de Educación el pronto nombramiento de un maestro para dicha escuela, y una vez conseguido esto, seguirá para estimular en los niños el amor al estudio, por medio de premios y fiestas infantiles...” (Ferrari, 1936: 18)

La comisión a su vez redactó un reglamento de estatuto donde sintetizó sus fines y las obligaciones de la comisión.

Cuadro N°9. Conformación de la Cooperadora escolar

Presidente	Sr. Alois Schrott	Alemán	Enfermero
Secretario	Sr. Emilio Cuenca	Español	Empleado de la planta deshidratadora
Tesorero	Sr. Mario Sinico	-	-
Vocal	Sr. Hernann Korber	-	-
Vocal	Sr. Juan Van Norden	Holandés	Empleado de la administración

Cuadro de elaboración propia. Fuentes: Ferrari, 1936; Dropulich, 2005; Fortes Castro, 1994, Dropulich y Gómez, 2007

Ese mismo año, el presidente de la cooperativa escolar, según cuenta Ferrari, se tomó atribuciones que no le correspondían incluyendo el nombramiento de un cargo “extraño” para él. Dada esta situación, en enero de 1934 se renovó la comisión y Ferrari pidió ser parte de la misma, quedando como consejero.

Cuadro N°10. Integrantes sumados a la nueva comisión

Presidente	Bernardo klomp	-	Jefe usina
Vocal	Guillermo Cook	-	Empleado de la lavandería
Vocal	Esteban Schuchmann	Checooslovaco	Mecánico
Vocal	Juan Straw	-	-
Consejero	Pablo Ferrari	Argentino	Director de la escuela

Cuadro de elaboración propia. Fuentes consultadas: Ferrari, (1936); Dropulich, (2005); Fortes Castro, (1994), Dropulich y Gómez, (2007)

Los demás siguieron ocupando sus cargos. El 19 de agosto de 1935 queda fundada y es reconocida oficialmente la Asociación Cooperadora, bajo Expediente N°10.380.

En los registros que realiza Ferrari en su reseña histórica, y en adelante las directoras que lo suceden, dejan actuado los distintos grupos de padres que la van conformando. Se le da suma importancia y la nómina suele estar a continuación de la nómina del personal. Por lo que inferimos la importante y comprometida labor que estos grupos de padres asociados, han realizado a lo largo de la historia de la escuela, a su vez da cuenta del lugar que le han ofrecido desde las gestiones escolares interpretándose también, como una forma de control de la compañía privada sobre la dinámica de la escuela pública.

5.3.3 Los registros escolares

Pudimos hallar registros de asistencia de los estudiantes de los años 1967 a 1969, de nivel inicial, sala de 5 años, hasta 7° grado. Realizamos esta búsqueda de archivo con el propósito de constatar los domicilios y analizar si los estudiantes del sector tranquera culminaban sus estudios primarios.

Imagen 3 y 4. Registro de alumnos.



Fuente Ferrari, P. (1936) Reseña histórica de la Escuela N°42 del Chubut. En archivo Escuela N°115.

Se pudo observar que los documentos escolares de registros de alumnos, pertenecientes por ese entonces al Consejo Nacional de Educación, no registraban domicilio del alumnado ni los datos de los progenitores o tutores a cargo.

El registro como tal, ofrece datos acerca de nombres y apellido de los alumnos, número de registro de inscripción, la conducta mensual, la calificación del mes, el sexo y la nacionalidad, edad, fecha de ingreso y egreso, cantidad de meses concurridos en el año y número de documento.

Sin embargo, no podemos dar respuestas a la matrícula de concurrencia de los niños y niñas de la Tranquera. Nos quedan preguntas acerca de ¿qué cantidad de niños y niñas de la tranquera iniciaban sus estudios primarios y cuántos/as finalizaban? Al no tener los domicilios tampoco pudimos indagar acerca de la organización de cursos por procedencia social, ¿Cuántos niños de la tranquera conformaban el 1° “A”?

Por lo cual se puede inferir que, tratándose de la expansión del Sistema Educativo Nacional a todas las Provincias y Territorios Nacionales, y teniendo en cuenta que estaba en construcción la delimitación de gran parte de las zonas más alejadas del centro político del país, no se solicitaba dicho dato, por no hallarse construido. El no contar con domicilio asignado, es una cuestión de época. En estos tiempos, a nivel local, todavía no se encuentran creadas las oficinas de catastro, pero aún más, no se encuentran delimitadas demográficamente las áreas de zona norte, desarrollada principalmente a partir de campamentos petroleros. Estas zonas recién se incorporan al municipio en la década de 1970.

5.4 La vida cotidiana en el Campamento Shell

Las características que presenta esta población están dadas por el contexto en el que se enmarcan, compuesto por múltiples factores que atraviesan y tensionan, a la vez que promueven relaciones sociales y escenarios de luchas y consensos entre los diferentes actores sociales.

5.4.1 Un barrio de pioneros inmigrantes

“En este retazo de territorio nacional poblado por quinientos habitantes, apenas la quinta parte son argentinos” (Ferrari, 1994: 6). En la década de 1920 la población de este campamento petrolero está compuesta por: checoslovacos, yugoeslavos, alemanes, holandeses, españoles, italianos, argentinos, austríacos, entre otras procedencias. En un

listado del personal de la compañía con fecha 15 de diciembre de 1927, puede observarse que, de un total de 945 operarios, sólo 20 son argentinos, es decir sólo el 2 %. Esto concuerda con los datos arrojados en el censo de 1905 donde establecía que en Comodoro Rivadavia sólo el 6% de la población era argentina. (Crónicas del Centenario, 2001)

Para el director Ferrari, ser argentino y vivir en el campamento en los años 30 podía sentirse como extranjero, “*Se han invertido de tal manera las proporciones que podría afirmarse que acá el argentino es el extranjero*” (Pág. 7). Los escasos argentinos que ocupan un lugar en la empresa trabajan de braseros, o algún cargo de menor categoría. Eran los empleados y obreros extranjeros los que percibían los mejores salarios.

Como vimos en el capítulo tres, los inmigrantes de Europa solían ser contratados por su experiencia fabril, y las empresas extranjeras solían traer gente de su lugar de origen. Las Company Towns se caracterizan por este rasgo también, buscan que los obreros se sientan contenidos de manera integral como una forma de control.

Sin embargo, para el proyecto nacional que se viene llevando adelante en las primeras décadas del siglo XX, en la cual esperan que el colectivo de migrantes de ultramar, doten de características de orden social y se desarrolle el amor a la nueva patria, no resulta como se esperaba. En el sur del país, específicamente en el campamento petrolero de la Shell, no se alcanza a producir o desarrollar un sentido de pertenencia en el lugar de arribo dado que la misma política empresarial ofrece la posibilidad de la vuelta a sus lugares de procedencia.

“Por otra parte, los empleados viven ajenos a las manifestaciones de nuestra vida nacional dado que su estadía en el país es transitoria. Cumplen contratos de cuatro años cada uno que obtienen en Holanda y al cabo de cada período regresan allá para seis meses en uso de vacaciones”. (Ferrari, 1994: 7)

Los obreros solían volver y se les renovaba el contrato, están algunos años en un país y luego los trasladan a otros destinos. Por lo general hablamos de Compañías petroleras internacionales que poseían bases en varios lugares, en el caso de la Shell: Holanda, Venezuela, India, ocasionando un “*desapego al suelo que no sea el de su tierra*”. (Ferrari, 1994: 7)

Otra característica que aporta la empresa y que influye en no consolidar el bienestar en los territorios donde viven es la distinción que la misma realiza con sus

empleados y obreros. Por ello las familias de otras culturas tratan de resguardar su idioma y costumbres.

“Como en todas partes, los individuos de una misma nacionalidad constituyen sus grupos destacándose por sobre todos, los alemanes que, si bien es cierto no son los más numerosos, son en cambio los más pertinaces cultores de su nacionalidad. A pesar de hallarse en un país extranjero, cuidan de su idioma, de sus costumbres, de su tradición. Siguen atentos la política de su país de origen y desdeñan a sus propios connacionales si estos no se manifiestan eminentemente alemanes. (Ferrari, 1994: 8)

Para el director de la escuela, este tipo de situaciones requiere una dedicación especial desde la escuela para lograr este sentido de pertenencia a la nación que el Estado reclama. El rol de la escuela y en especial del maestro normalizador como representante del Estado, es contribuir a despertar el amor por esta patria.

Otro aspecto a tener en cuenta es lo que se da posterior a la huelga de 1932, donde se pusieron en funcionamiento dispositivos de control social (ver cap. 3) y disciplinamiento de la fuerza laboral, incluso creándose leyes de deportación. En este escenario de destacada actividad sindical, se pone en funcionamiento una estrategia consistente en la incorporación de mano de obra nacional.

“Después de 9 o 10 años se fueron incorporando a Diadema un buen número de personal argentino, tanto obreros como empleados, con otra mentalidad, y empezaron a sentirse matices distintos en la vida y en el trato cotidiano; esto fue recibido por mis padres con gran satisfacción. (Susana Ferrari, en Dropulich y Gómez, 2007: 285)

Esta política de argentinización del personal es propiciada por el Ingeniero Mosconi, director de YPF y retomada por los sectores privados. A partir de las décadas 40'- 50', con un gobierno peronista que propaga lo nacional, se incorporará mano de obra argentina en diferentes empresas privadas, incluyendo la Shell. En la escuela 42 hay incorporación de estudiantes argentinos.

5.4.2 La distinción: Los empleados y los obreros.

Si bien la empresa se instala en 1921, recién se encuentra petróleo en 1925, y la primera entrega formal se dio el 28 de febrero de 1928 trasladado hacia el puerto de Comodoro Rivadavia en los vagones del tren que pasaba por Diadema. Los años

anteriores fueron de organización e inversión. En los años 30 comienza el verdadero progreso. (Forte Castro, 1994)

El director Ferrari, respecto a la selección del personal por parte de la Compañía plantea que se dividen en dos grupos, los empleados que la empresa trae desde Holanda, que tienen ciertos derechos que los diferencian de los demás, por ejemplo, estos empleados pueden traer a sus familias una vez instalados en la empresa, mientras que a los nuevos se los elige mayormente solteros, en caso de ser casados, sin hijos. La elección de personal célibe plantea Ferrari puede deberse a la escasez de vivienda familiar. *“es muy difícil que un obrero casado y con hijos, consiga trabajo en esta compañía (..) por eso los obreros con hijos son los más antiguos, ingresaron solteros o casados, pero sin hijos y por excepción con uno sólo.”* (pág. 6)

Como mencionábamos en el capítulo tres el campamento destinaba unas gamelas para los solteros donde convivían varios obreros. En el caso de los matrimonios con hijos y dependiendo del lugar que ocupaban en la empresa (gerentes, empleados u obreros) les era adjudicada la vivienda de diferentes características y en diferentes sectores del campamento. Podemos diferenciar tres sectores habitacionales dentro del campamento: el sector central, ocupado por la elite de la empresa y empleados de mayor jerarquía, el sector de la Iglesia, ocupado por obreros con familia (esposa e hijos) y el sector de los solteros con residencia colectiva. (ver más detalle en el capítulo tres)

En 1932 se produjo una huelga general en Diadema, apoyado por algunas compañías privadas, pero no por los operarios de Y.P.F., esta huelga fue tildada de orientación ideológica comunista, no llegaron a los arreglos que buscaban. La compañía despidió a 250 operarios, algunos volvieron a sus países de origen y otros quedaron desempleados en Comodoro Rivadavia. (Forte Castro 1994)

Esto deja como resultado varias situaciones, por un lado, cuando los obreros ese mismo año reclaman a la compañía una escuela para sus hijos, el pedido se resuelve inmediatamente incluso con la autorización de la administración de Holanda. Se puede inferir que en principio es para evitar otro conflicto social, porque ya había mermado el personal, y por ese tiempo no era muy fácil conseguir nuevos operarios.

Por último, como lo venía planteando en Comodoro Rivadavia el ingeniero Enrique Mosconi, había que actuar rápido para evitar la insurgencia sindical, y la escuela era la herramienta central para controlar a la población, aunque no se restringiría sólo allí el control social, sobre todo de la ideología comunista, el control también se va a desplegar en las actividades sociales, el objetivo era no dejar librado los posibles

aglutinamientos tanto de socialistas como comunistas que pudieran, en sus tiempos libres, nutrir de ideas contrarias a las que propulsaba el Estado Nación.

5.4.3 Actividades sociales y servicios

Como venimos señalando, las actividades sociales van a estar a cargo de la empresa, como trabajo en conjunto con el Estado, para no dejar librada la invasión de ideas disruptivas. Los diarios de época, divulgan y plasman todas las actividades que YPF concede a su personal y familias.

En Diadema, esto tampoco se deja librado al azar. Dentro de las actividades sociales que ofrecía la empresa encontramos los picnics en distintos lugares aledaños todas propiedades de la Shell. En la primavera se realizaban los clásicos bailes y picnics, y concurso de jardines. En estos días los vecinos podían exhibir flores injertadas, variedades poco conocidas o exóticas, en las casas de los obreros las flores eran las clásicas. También lucían sus flores el sector solteros y tranquera (aunque estos últimos no participaban del concurso).

Otras actividades sociales eran los torneos en las canchas de tenis y básquet, los bailes del Club Social, aunque estas eran sólo para los habitantes del sector central del campamento. Estos espacios de intercambio y socialización tienen como finalidad que el trabajador adquiera pertenencia y se involucre y comprometa con los valores y jerarquías que promueve la empresa.

Existían actividades como el grupo de teatro y el coro Froshin, conformado en su mayoría por alemanes aficionados al canto y al teatro (Ferrari, 1936). En el caso del cine había funciones especiales tanto cinematográficas como teatrales para todos los empleados de la empresa, para esas ocasiones la sala estaba “*dividida en palcos y plateas para empleados y obreros respectivamente*” (pág.3)

Entre los servicios podemos encontrar el camión recolector de basura que sólo pasaba dentro de la compañía. La gente de la tranquera no tenía este servicio puesto que no pertenecía a la compañía; en su lugar funcionaba un carro de un vecino que pasaba a recolectar los residuos que iban a parar al mismo basural.

Cuenta una vecina que los muebles también se los compraban a la compañía, existían unos catálogos donde se podían encargar los muebles exhibidos, la empresa los hacia traer desde Buenos Aires. Por lo tanto, era común que los vecinos tuvieran las mismas sillas, mesas, sillones, incluso con los mismos géneros de tapicería. Estos

muebles eran descontados por planillas de haberes, “yo entraba a la casa de la vecina y tenía los mismos muebles que mi casa” (Vecina T, 2024)

La pileta de natación fue creada en 1952, la compañía no quiso hacerla olímpica para que no la pidan prestada desde Comodoro Rivadavia. (Fortes Castro, 1994: 55) En su construcción se emplearon materiales de primera calidad y se colocaron todos los adelantos disponibles en la época. Contaba con trampolines y luces subacuáticas nocturnas, vestuarios con duchas incorporadas y guarda -ropa con llave. Ni los obreros del sector iglesia ni los de a tranquera podían ingresar.

Imagen N°5 y 6. Inauguración del Natatorio de Diadema. Año 1952.



Fuente: Archivo fotográfico CO.VI.DI.AR.

En estas fotos pueden observarse como la planta jerárquica y los empleados de mayor nivel, están alrededor de la pileta en el acto de inauguración, mientras que aquellos obreros a los que no se les permitía su uso, miran desde afuera el evento tan esperado. Estas fotografías simbolizan las limitaciones que se vivían en este contexto industrial. La marcada diferenciación entre empleados de primera y obreros de segunda se traslada a las respectivas familias y a su vez, a los alumnos que asisten a la escuela. Algunos alumnos serán, por estructura jerárquica de sus padres, merecedores de utilizar las instalaciones de la pileta y otros sencillamente, no. La jerarquización de la empresa se trasladaba a la esfera de la vida social.

5.4.4 Los juegos de los niños en el barrio

“(…) En época de guerra jugábamos a hacer trincheras entre las matas para esconderse y hacer alarde de que eran secretas. Los chicos rivales a

veces las encontraban y las ocupaban y desarmaban. Había que hacerlas en otro lugar. (Koukharsky en Dropulich y Gómez, 2007) ⁹”

Este tipo de juegos, la manera en que se relata esta memoria, nos lleva a pensar como estaba presente la guerra en Europa. Casi la totalidad de la población era europea, por lo que muchas familias que dejaros parientes allá, deberían estar al tanto de las noticias que llegaban desde sus países. Por lo que se infiere que el alumnado de la Escuela 42, no pudo soslayar la guerra que afectaba sus tierras natales.

En invierno nevaba mucho así que los juegos eran al aire libre, algunos contaban con trineos comprados y otros se las ingeniaban con maderas y zunchos clavados (que los pedían en el taller de hojalatería) con las que se deslizaban de los cerros aledaños, *“cualquier pendiente servía para que pasemos muchas horas jugando, nosotros no teníamos trineos como los del central, así que nos arreglábamos con tablas que adaptábamos nosotros, los pibes”*. (Vecino J, 2024)

Las bicicletas por esos años las solían tener los chicos del sector central. Entre las entrevistas y recuerdos que han escrito los vecinos en los diferentes libros, se pueden mencionar juegos como las bolitas, la payana, saltar a la soga en la escuela, la rayuela, excursiones al campo en búsqueda de lagartijas, de calafates, el fútbol dentro y fuera del campamento, los que vivían en el sector central podían usar las canchas para jugar al tenis, en los juegos del parque y la pileta de natación. Los chicos del sector iglesia solían juntarse a jugar con los de la tranquera, mientras que los niños del central jugaban entre ellos por control de sus familias. Unos años más adelante también se construyeron una hamaca y subibaja en el barrio iglesia.

“(…) otra diversión era colgarnos de la parte posterior de los gatos de bombeo. O ver quién subía más alto en las torres. Generalmente llegábamos al piso del enganchador, (1/2 de la torre). También nos divertíamos mucho haciendo equilibrio sobre las barras de tracción de los PP (Pumping Power). (Dropulich, 2005: 71)

Como podemos observar, no todos los niños jugaban a lo mismo, y si lo hacían se diferenciaban en los objetos con los que realizaban el juego. También se visualiza el rol de las familias como reguladoras sociales en las actividades lúdicas de sus hijos.

En el caso de los recuerdos de juegos con los equipos de petróleo, podemos ver elementos que distinguen este escenario de Company Town, un poblado en la misma

⁹ En la actualidad, sobre todo durante el verano, todavía es muy común ver a los niños de Diadema jugar a las trincheras.

área de trabajo, y los niños naturalizando el entorno petrolero. Una niñez entre equipos de bombeo, torres y demás objetos de la industria afín. Con el peligro que conllevaba jugar allí, los recuerdos surgen junto a la inocencia de los niños que jugaban. Todo esto marca y crea subjetividad entre los que tienen acceso y los que no, entre los que tienen juguetes caros y los que juegan en los equipos de petróleo.

También la escuela es receptora de esta singular situación, de estar inserta en una zona de yacimiento petrolífero. Rodeada de tanques de petróleo, oleoductos y calentadores, una sirena que marca la vida y las actividades en el barrio, y un principio de incendio que pone de manifiesto que la escuela debe tener protocolo de emergencia y punto de encuentro ante siniestros propios de la actividad petrolera. A continuación, se relatan dos ejemplos respectivos a las situaciones mencionadas.

La sirena o pito como lo llamaban en Diadema, obraba a modo de regulador de todas las actividades, así lo recuerda Susana Ferrari:

“La vida en Diadema Argentina era muy organizada. (...) Todos los hogares y la escuela también, se regían por su significado: comienzo de la tarea, su interrupción, reanudación y cese. Esta circunstancia creaba en el conjunto humano un hábito de acatamiento, de orden, normas de conducta, y, si se quiere, trazaba el régimen de la vida familiar”.

(Dropulich, 2005: 49)

Para Dropulich, la gente acostumbraba a manejarse según lo estableciera la señal u orden que se transmitía. Esta forma de trabajo donde los obreros deben adecuarse al ritmo de la máquina, el sonido de la sirena establece y delimita los tiempos del trabajo, que a su vez delimita los tiempos de la familia y de la escuela. En la Company Town, el control del tiempo es parte de la disciplina que se busca implementar y constituye un aspecto fundamental del sistema industrial moderno.

En los planteos de Foucault (2004) encontramos que, en los grandes talleres o fábricas, (y podríamos agregar en sectores industriales como el caso del campamento petrolero Shell), se organiza una vigilancia distinta con otros instrumentos de control. Se trata de una vigilancia que forma parte integral del proceso de producción y que debe acompañar en toda su duración. Es por eso que, si bien existe un control jerárquico, de arriba hacia abajo, también existe uno de abajo hacia arriba y lateralmente. Esta disciplina es acompañada por instrumentos como los silbatos o las sirenas de las fábricas que marcan el tiempo de control a toda la comunidad fabril, ya sea dentro como fuera del recinto.

Al sonar de la sirena al medio día, la madre pone la mesa, porque llega el marido a almorzar y los niños de la escuela; el maestro entiende que ha terminado la jornada de enseñanza; y el obrero corta su jornada laboral, la sirena le indica un descanso, y lo conduce a su hogar:

“(…) la disciplina hace marchar un poder relacional que se sostiene a sí mismo por sus propios mecanismos y que sustituye la resonancia de las manifestaciones por el juego ininterrumpido de las miradas calculadas”
(Foucault, 2004: 182)

En el proceso de trabajo la disciplina aparece en la relación de subordinación del trabajo al capital y se convierte en la condición necesaria para que comience a funcionar el trabajo colectivo, pasando a ser algo más que un factor de producción, ya que se compone de sujetos históricos concretos a los que es necesario adaptar y ajustar a las necesidades objetivas del proceso de trabajo. (Gaudemar, 1981)

Recapitulando, nos introducimos en la dinámica de la situación educativa en el contexto local y en paralelo en las singularidades de la población con la que vamos a trabajar. Este recorrido resulta necesario para comprender cómo se van dando las relaciones entre la escuela y los sujetos sociales.

Rescatar el contexto a escala cotidiana y analizarlo en la interacción con escalas contextuales a nivel macro nos posibilita comprender que, las relaciones que se dan lugar dentro de una población singular y específica, como es nuestro caso, no se dan de manera aislada y estática, sino de manera dialéctica y dinámica entre lo que ocurre entre distintos escenarios políticos y sociales a nivel micro y macro.

Reiteramos que la construcción de lo social permea los procesos escolares, y para abordar nuestro estudio de caso fue necesario reconstruir los escenarios en los que se imprimieron las trayectorias de los sujetos escolares. Nos encontramos en este momento del recorrido de esta tesis, en condiciones para rescatar y comprender las “trayectorias y experiencias” escolares de los alumnos de la escuela N°42.

CAPÍTULO 6: TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES EN LA ESCUELA N°42

En este capítulo se abordarán trayectorias y experiencias escolares de algunos niños y niñas de la Escuela Primaria Nacional N°42 ubicada dentro del campamento petrolero Shell desde su fundación en 1933 hasta que la Compañía petrolera se va en 1969 y el lugar pasa a ser barrio público del ejido urbano de Comodoro Rivadavia. La elección de este recorte de tiempo se debe a que posamos nuestra mirada en el caso de una escuela pública dentro de un campamento y yacimiento petrolero privado.

Los capítulos tres y cuatro nos permitieron recrear el escenario político y educativo a nivel nacional y territorial/provincial y el capítulo cinco a nivel local. Estos escenarios enmarcan los recorridos escolares de la población objeto de estudio. Cada una de estas características permearon la cotidianeidad de los sujetos escolares, dejando huella en los relatos y memorias, muchas de ellas plasmados en los libros de historia del barrio y otras relatadas para el presente trabajo. Todos ellos habitantes por aquel entonces del Campamento Shell de Diadema Argentina.

Dentro de este escenario tan particular nos preguntamos cómo pudieron ser las trayectorias educativas de esos niños que concurrieron a la escuela del campamento, cómo fueron las experiencias en una escuela que reunía a los hijos de los encargados, de los altos funcionarios de la Compañía, a los hijos de los empleados más distinguidos, de los obreros y a los hijos de aquellos que no trabajaban en la empresa y vivían afuera del campamento.

Cuando hablamos de trayectorias educativas nos referimos a lo que vive un niño escolarizado dentro y fuera de la escuela. Es por eso que en este análisis consideramos que la categoría “experiencia escolar” va a ser dependiente de la categoría “trayectoria educativa”. La experiencia que los sujetos escolares viven dentro de la escuela va a estar marcada por las formas de vida que llevan fuera de la escuela, a su vez esto completa la trayectoria escolar.

Con una mirada desde la Historia Social de la Educación, e influenciados por la Historia Crítica del Pasado Reciente, este trabajo pretende recuperar “fuentes testimoniales y relato oral de quienes protagonizaron la historia desde diferentes lugares y quienes fueron espectadores de las escenas” (Kundt, 2006: 4). Esta historia crítica

permite reconstruir el contexto histórico posibilitando la comprensión de los hechos ocurridos en una época determinada. (Lorenz, 2006)

“Preservar el pasado y explicarlo para que pueda entenderse es una forma de contribuir a la cicatrización de las heridas colectivas que ha dejado. Narrar aquello que el sentido común prefiere olvidar, reivindicar su ciencia y darle en ella un lugar que no sea el silencio” (Kundt, 2006: 5)

Para Contreras Domingo y Pérez de Lara (2013), la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar en dos sentidos: por un lado, a la práctica educativa en tanto busca ser experiencia, y, por otra parte, la realidad educativa en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar. Por eso para estos autores investigar la experiencia educativa es pensar sobre lo que da pensar la educación a sus protagonistas.

Acercarse a lo que alguien vive, a lo que personas concretas viven o experimentan en sí mismas. Investigar la educación como experiencia es por tanto poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas. Comparten con Rockwell la idea de la educación como experiencia centrada en las cualidades de lo que se vive “acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones” (pág. 23)

Como fuimos abordando en el marco teórico sostenemos en concordancia con Santillán (2008) que pensar en las trayectorias y experiencias escolares es reconocer la existencia de articulaciones en las dimensiones de la vida social, entre ellas, la vida material, política e histórica de los contextos cotidianos de pertenencia de niños, niñas y jóvenes, en complemento con el mundo familiar cultural-afectivo de origen.

“Las experiencias y trayectorias educativas de muchos niños y niñas en los barrios populares se configuran en el marco de tramas relacionales de intervención social que sobresalen, entre otras cuestiones, porque articulan complejamente a distintos actores sociales y políticos (...), cuya emergencia se vincula con procesos específicos de conflictividad social y recomposición de las formas políticas y organizativas de los territorios de pertenencia de los chicos”. (pág. 125)

Las trayectorias y experiencias educativas van más allá de lo que se aprende o enseña en un salón de clases, se trata de reconstruir los escenarios que completan el cuadro escolar de niños inscriptos en determinado tiempo, atravesados por una coyuntura histórico social particular. La trayectoria escolar se inscribe y se cruza con la trayectoria de vida, no es una suma de acontecimientos, sino el resultado de un entramado experiencial. (Madonni, 2014)

Este es el caso de la población estudiantil de la escuela N°42, la trayectoria de vida en un campamento privado, con la mayoría de sus habitantes de origen inmigrante de ultramar, adquiere una característica distintiva del resto de la ciudad y los sentidos signados a estas experiencias escolares se verán permeados por estas dimensiones sociales.

A continuación, se rescatan registros de experiencias escolares que se dan en la Escuela N°42, expresadas en documentos históricos, entrevistas y relatos orales y libros de recuerdos escritos por los vecinos que pasaron por la escuela en aquellos años.

6.1 El director de la Escuela N°42 Pablo Ferrari

Dentro de esta escolarización se rescata una figura referencial cuando se habla de educación en el barrio. Es la memoria del primer director de la escuela N°42 en el campamento petrolero. Hablamos del Director Pablo Ferrari. Sobre él, existen por lo menos dos versiones que circulan en paralelo en la voz de los vecinos: una que lo destaca en su compromiso como figura de director y representante de la escuela, de aspecto intachable y prestigioso docente, la segunda mirada corresponde a una persona autoritaria que no medía a los estudiantes con la misma vara y que hacía diferencias notables con los alumnos y con las familias. (Vecina AN, 2022)

Esta parte de la historia, la encontramos en los relatos de quienes no se sintieron parte del proyecto educativo, los que casi no aparecen en los relatos oficiales que circulan en los libros del barrio. Sin embargo, hemos podido rescatar recuerdos de algunos vecinos y vecinas que contribuyeron a completar la historia de la escuela. De todas maneras, la figura de Ferrari es central en el análisis escolar en este trabajo.

El Sr. Pablo Ferrari, a quien ya vinimos mencionando en los capítulos anteriores, fue el primer director de la Escuela Nacional N°42 sede Diadema. Nació en Marsella,

Francia y adoptó la ciudadanía argentina¹⁰. Egresó como maestro en la Escuela Normal N°2 “Mariano Acosta” en Capital Federal, Buenos Aires. Durante 35 años ejerció la docencia. Fue encargado del registro civil de Diadema desde los años 50’ hasta 1960, año en que se jubiló de su labor docente.

En 1936 escribe la historia de la escuela en un libro de actas el cual nombró: “Libro Reseña histórica de la Escuela Nacional N°42 de Chubut”. Este libro oficia como un documento de archivo valioso ya que reconstruye el escenario en que se levantó la escuela y sus vínculos con la gente que vivía en el campamento, con los padres y con los alumnos¹¹. Este documento será un disparador de información y anécdotas que se tensionarán con otras voces retomadas en entrevistas actuales de vecinos que fueron protagonistas de historia escolar. Durante los años de gobernación peronista, Ferrari no escribe, retoma en 1960 antes de jubilarse.

Al igual que para Ferrari (1936) el origen étnico, la ubicación en la jerarquía de la empresa de los padres y la vivienda asignada, son hechos que se van a relacionar con la escuela, porque van a repercutir en la escuela, en este trabajo también inferimos que tanto el hijo del administrador y el hijo de la familia de la tranquera tendrán diferentes modos de percibir a la escuela, las relaciones con sus maestras y con sus compañeros, y también, el modo de percibirse a sí mismos producto de una construcción social que los ubica en un lugar determinado.

Como ya vimos en el capítulo cinco, la asignación de la vivienda no era un rasgo menor, a los habitantes del barrio/campamento se los dividía acorde al lugar que ocupaban en la compañía petrolera. Las viviendas pasan a ser una herramienta de distinción entre los que más tienen y lo que menos tienen. También vimos que no se trataba sólo de adquisición económica, la distinción también se daba por status social y podemos agregar ahora, por la participación de ciertos eventos y privilegios que la misma compañía habilitaba para unos e inhabilitaba para otros. En términos de Bourdieu podríamos decir que no sólo se produce una “distinción” desde el capital económico, sino además desde el capital social, que solo una parte de la población del campamento manejaba. Los empleados y los obreros, los europeos y los argentinos, los porteños y los norteños, los del sector central y los de la tranquera. Unos sí, los otros no.

¹⁰ Extraído de Diario Crónica del 20 de mayo de 1998.

¹¹ Nos referimos a los estudiantes de la escuela primaria N° 42 como “alumnos” ya que es el término de la época que se utiliza y se plasma en los escritos y memorias de época a las que accedimos para este trabajo.

Sin embargo, con la introducción de una escuela pública en el corazón del campamento privado, hay cosas que comienzan a cambiar, a irrumpir, a molestar, a alterar ese orden social inalterable. La escuela rompe lo impermeable del Campamento, los chicos de la tranquera tienen el deber y la obligación de asistir, lo demanda la Ley de Educación N°1420, y el campamento tiene que abrir la tranquera a esos niños y niñas. Deberán circular por el sector central, aunque sea solo para asistir a la escuela, también lo harán los padres, para realizar los trámites correspondientes y para los actos escolares.

Es por ello que, indagando estos entramados experienciales que se producen en este contexto, podemos dar cuenta que la escuela no solo reproduce el orden social establecido, también habilita puntos de fuga en el que sujetos de distintos niveles sociales pueden converger, encontrarse y reconocerse “con” y “en” el otro. Esto lo podremos observar en distintas interacciones que se van a dar lugar. A continuación, seleccionamos algunos ejemplos.

6.2 La escuela en un campamento petrolero: El incendio

Cuenta Ferrari que un día, a finales del mes de abril de 1935, estaba dando clases y a las diez de la mañana se escucharon tres pitadas graves, hondas “como si fuese el bramido de un gigantesco ser”, se asustaron y alarmaron. La escuela se hallaba ubicada muy cerca (a menos de una cuadra) de tres tanques de petróleo, por lo que un incendio en los tanques la afectaba directamente. Ferrari estaba a cargo de 2° y 3° grado que funcionaban a la mañana. Cuenta que estaba explicando la lectura del día cuando se oyeron las sirenas, quedaron todos petrificados en los asientos.

“Palidieron los semblantes y agrandándose sus ojos que clavaron en mí. Aquellas inolvidables miradas y la proximidad de tantos depósitos con millones de litros de combustible me hicieron comprender todo el peso de mi responsabilidad.” (Ferrari, 1936: 4)

Cuentan las crónicas de la escuela que ante los gritos de incendio la reacción de Ferrari fue brusca, trató de mantener la calma y la organización en el alumnado. La escuela no contaba con protocolos de incendio ni de catástrofe por lo que tuvo que improvisar en el momento. Salió de la escuela para ver qué pasaba y se encontró con un obrero que corría en dirección a la planta deshidratadora, que gritaba ¡Incendio, Incendio en la planta!

De inmediato volvió a las aulas a sacar a los niños y los llevó a las canchas de tenis en el centro del barrio, “llevé a los alumnos hasta las canchas de tenis, lugar que, por lo descubierto y alejado, consideré ofrecía mayor seguridad”, allí se quedaron mirando como pasaban los obreros de un lado para el otro. Después de media hora se enteraron que se había producido un principio de incendio a raíz de un cortocircuito en un “treater”¹² pero que finalmente, había sido sofocado. Se quedaron un tiempo en las canchas, el tiempo que a Ferrari le pareció prudencial y luego regresaron a la escuela a seguir con las clases.

Estas experiencias escolares vividas en una escuela en contexto petrolero nos ubican en tiempo y espacio. Estas prácticas se dan a principios de siglo XX en la ciudad de Comodoro Rivadavia, en un conglomerado habitacional destinado a los trabajadores afines, la escuela es consecuencia de la necesidad que reclaman las familias. Por eso la Company Town, para tener controlada su población obrera ofrece un servicio educativo dentro del Campamento y a diferencia de otros países donde están instaladas, en Argentina la escuela es Pública y Estatal. Pero sigue estando en dominios petroleros, con las ventajas y los peligros que esto conlleva. En este contexto los niños, como veremos más adelante, jugaran con los AIB (aparatos individuales de bombeo) con bridas y resabios de la actividad petrolera. Porque su vida giraba en torno a esta actividad.

La experiencia del principio de incendio nos acerca un poco más a pensar un maestro, un director, que debe armarse en lo cotidiano sus propios protocolos de seguridad ante accidentes o catástrofes propios de la actividad de yacimiento. Con un CNE a miles de kilómetros, Ferrari era por un lado la máxima autoridad y representante de la escuela y del Estado, pero, por otra parte, cargaba con la responsabilidad individual de encarar este tipo de situaciones sin la guía ni acompañamiento de un agente externo, llámese Inspector Escolar o administrador de Shell.

Como señala D. Conteras (2013) abordar la educación como experiencia no consiste sólo en abordar lo que pasa cuando transitamos por adentro la escuela, también supone dar cuenta de las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias de las situaciones educativas; acontecimientos que están situados en el tiempo, momentos, lugares, relaciones. También cuenta la forma en que es experimentado lo sentido, vivido por alguien en particular, aquello que hace que lo mueva y lo conmueva, lo que le da

¹² Herramienta para explotación de hidrocarburos.

que pensar o le remueve en su sentido de las cosas. “*Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente, te implica, te afecta, te marca, te deja huella*”. (Pág, 24)

Así como vimos en el capítulo anterior que algunos de los niños jugaban en las instalaciones petroleras, con partes de los equipos, que hacían trineos con sobrantes de objetos de la actividad petrolera, porque ese era el contexto en donde estaban insertos, en este apartado pudimos registrar los peligros a los que se sometía una escuela por estar dentro del yacimiento y la actividad extractivista. Esta es una característica propia de esta población que le da una singularidad que la distingue de otras escuelas de Comodoro Rivadavia.

6.2.1 Los pic-nic escolares

Una vecina recuerda como las clases iban desde septiembre a mayo, los pic-nis se hacían los últimos días de la primavera, entrado diciembre. La empresa preparaba el lugar días anteriores y el personal se encargaba de hacer el asado desde horas tempranas. Después llegaban los alumnos. “del micro descendían ansiosos y risueños el puñado de alumnos dispuestos a gozar de un día al aire libre en aquel pequeño paraíso” (Dropulich y Gómez, 2007: 55), los acompañaban los maestros, los directivos y algunos padres.

La vecina A. N recuerda que la empresa llevaba a toda la escuela a pasar un día de campo. Les cocinaba a los alumnos de la escuela varios corderos que disfrutaban junto a las maestras y algunos familiares que acompañaban. “La empresa estaba en todo, los corderos, la fruta de postre, los juegos, todo, todo, no llevábamos nada.” (Entrevista A.N, 2022) La organización de la vida cotidiana y los momentos de recreación estructurada bajo los dominios de la empresa permite el desarrollo y consolidación de lazos afectivos entre iguales, a la vez que controla las ideologías subversivas impidiendo su propagación.

La empresa también organizaba pic-nic en el Parque F¹³, para los obreros y sus familias, allí se participaba de bailes y grandes comidas al aire libre. Recuerda el vecino Kamerbeek:

“He participado en manifestaciones culturales, festejos y bailes. Tal es así que, en el año 1958, hice de San Nicolás, una tradición de los

¹³ En la actualidad el Parque F todavía funciona como lugar de esparcimiento, adonde sólo concurren los empleados de la empresa CAPSA. Años atrás, la empresa se lo solía prestar a la colonia de vacaciones del barrio para realizar la actividad de acampe.

holandeses que se festejaba a principios de diciembre, donde se daban regalos a los chicos, venía montado a caballo, acompañado por un paje negro, ese año hizo de negro la esposa de Charlie Lafin.” (Dropulich y Gómez, 2007:436)

Una vecina a la que entrevistamos recuerda al respecto que los regalos no eran para todos, y que ese día dejaban entrar al barrio a los chicos de la Tranquera y les repartían bolsitas con algunas golosinas. Al preguntarle si se sentía discriminada por esa acción nos planteaba que no, visto desde el presente sí, pero en ese entonces la división por sectores se lo vivía como algo normal, no se cuestionaba, Es más, se agradecía el gesto de las golosinas. (Vecina T, 2024)

Otra, de las vecinas entrevistadas, cuenta: “nosotros no podíamos jugar en el parquecito del central, ni tampoco podíamos ir a la pileta, ni pasar por el barrio central. Para ir a la escuela desde el barrio iglesia teníamos que bajar por la ruta” (Vecina. M, 2024) este recuerdo se replica en las personas entrevistadas. La niñez en el barrio está signada por esta división espacial y construcción de la posición que le tocaba a cada uno.

6.2.2 Amistades escolares: la historia de Carmen y Octavio

Tal como venimos lo hemos venido analizando en los capítulos anteriores, existieron muchas diferencias que se establecieron entre una clase social y otra, entre los empleados y obreros, y sus familias respectivamente. El origen étnico, el puesto laboral, el sector del barrio donde vivían, las casas en las que les tocaba residir, los juegos, los espacios de esparcimiento, las actividades sociales.

Para analizar estas relaciones que se daban en la vida social del campamento Shell, nos pareció pertinente retomar el concepto de Norbert Elías (2016) “Establecidos y marginados”. Al igual que en Winston, pueblo que estudia Elías, encontramos en el campamento Shell tres sectores dentro y un sector fuera del recinto privado. En el sector privado viven inmigrantes europeos que aguardan conseguir trabajo en la empresa. Sin embargo, el hecho de estar fuera de los límites privados, los dota de una mirada como inferiores por los que viven dentro.

Una vecina escribe en sus memorias que, en la época en que Europa era atravesada por la guerra y quedaban desbastadas las ciudades y los hombres, más de uno pensaba en venir a la Argentina. Quienes lograban hacerlo a través de barcos y desafortunados viajes por mar, solían llegar a Buenos Aires y derivados al sur en otra embarcación. Ya

en Comodoro Rivadavia, algunos elegían probar suerte en Diadema. Al llegar se encontraban con “*el refugio, un tinglado hecho con latas de aceite y algunos postes, donde apenas se guarnecían del frío.*” (Concepción, 2021: 16). Ese refugio era el sector de la tranquera. Vemos aquí dos formas de ver un mismo espacio social. Por la mañana solían entrar al campamento a buscar empleo,

” (...) los “elegidos” eran enviados al hospital, y luego de los exámenes de rutina, ya pertenecían a la empresa. Se les otorgaba una pieza compartida en uno de los llamados galpones del barrio solteros. Los que eran “rechazados” por la empresa, volvían acompañados por un policía de a caballo que los dejaba en la tranquera. Algunos no tenían otra alternativa que quedarse ahí. (...) Con el correr del tiempo, la tranquera fue un refugio y luego un pequeño asentamiento de rechazados. Vivían como podían y tenían prohibido transitar por el campamento.” (Concepción, 2021: 16, 17).

Elegidos -los mejores- y rechazados -los peores- atribuye jerarquía en el orden social y construye una autopercepción en los habitantes del lugar y sus familias, por lo tanto, la escuela que al ser pública recibe a todos los niños de la región, recibe también a niños ubicados en clasificaciones sociales determinadas por su lugar de origen dentro del campamento.

Recuerda esta vecina que compartía la sala de jardín de infantes con un amigo que era de la tranquera,

“Octavio era mi compañero y amigo. Si me veía seria o triste, se inclinaba sobre la mesa y acariciándome la cara me preguntaba qué me pasaba. Yo le convidaba de la merienda que me preparaba mi mamá, él tomaba de mi vaso rosa, revoleando sus ojos caramelo para comprobar que nadie lo miraba. Tenía el pelo rubio y enmarañado y me sonreía disimulando su vergüenza.” (pág. 33)

Carmen recuerda que las casas de la tranquera eran coloridas, estaban hechas de carteles de publicidad (chapas), la de Octavio, además, tenía una sola ventana y un hermoso jardín con claveles rojos y amarillos. Recuerda que los niños de ahí, jugaban en el barro y se reían. Su casa también tenía flores, su papá realizaba injertos en los rosales para lograr que una misma planta tuviera rosas rojas y amarillas.

Un día al salir de la escuela, esperó a su mamá en la vereda, pero esta no llegaba. Como estaba a punto de llorar, Octavio la invitó a su casa. Se fueron por el sendero

jugando de la mano, trepando a las piedras grandes para volar como las mariposas que revoloteaban por el lugar, hasta que escucharon la voz de la mamá: “¿Adónde ibas? ¿No sabes que si yo me retraso me tenés que esperar en la escuela? ¡Un día que llego tarde y vos te vas a la tranquera!” (pág 35). Le agarró la mano con fuerza y se la llevó a su casa.

“Octavio bajó de la piedra y se alejó del lugar sin decir una palabra.

Dos veces me di vuelta... Dos veces y él todavía me estaba mirando.

Las mariposas Monarcas, apenas nacen viajan treinta días y emigran a centro américa. Las comunes en cambio, no van a ninguna parte.”

(pág. 35)

Este sentimiento de superioridad de un grupo que se considera mejor que otro, resulta del lugar en la jerarquía que determina la empresa. De acuerdo con Elías, se puede observar como “*los grupos que en términos de poder son más fuertes que otros grupos interdependientes se consideran a sí mismos mejores que los otros en términos de humanidad*” (pág. 27). En el campamento Shell, si bien no son dueños de las casas que habitan y resultan ser empleados u obreros contratados con salarios diversificados, en un país lejano a su lugar de origen, a quienes les pesa el desarraigo como a los “otros”, aunque compartan características comunes y regularidades, se consideran mejores por disponer de ciertos beneficios que a los “otros” les fue negado.

De acuerdo con Elías, “(...) *las personas “superiores” pueden hacer que aquellas menos poderosas sientan que carecen de virtud: que son inferiores en términos humanos*” (pág. 28) Resulta tan poderosa esta percepción que, como planteábamos al comienzo de este trabajo, la huella de este sentido de superioridad/inferioridad todavía está presente en la actualidad en los discursos de las nuevas generaciones.

El relato en cuestión, nos permite visualizar las percepciones de los sujetos que vivieron por esos días en este particular lugar. Por un lado, la empresa clasificando a los elegidos y a los rechazados. Categorías que se transfiere a las familias y que impone un trato diferenciado en las interacciones. Por otro lado, la escuela como posibilitadora de relaciones entre niños de salita de cinco, que no saben de diferencias ni estratos sociales. Sin embargo, la amistad que se logra dentro de la escuela, no se puede sostener fuera de ella.

La reflexión final del relato expuesto, ejemplifica lo determinado e inamovibles de los lugares asignados por esta sociedad particular. Las mariposas comunes se quedan estancas, no se mueven, permanecen en sus lugares de origen. La permeabilidad de los

mandatos sociales en la configuración de la subjetividad de los sujetos escolarizados, ya sea de quienes se sienten superiores como de quienes se sienten inferiores.

El contexto social ubica a los sujetos en tanto que construye maneras de auto-percepción y de cómo serán percibidos por los otros. Estos mecanismos de disciplina y control de la población dentro y fuera de la empresa, propio de las sociedades modernas, responden a los mecanismos de dominación tanto de los recintos industriales como del proyecto político que se desarrolló a principios de siglo.

6.3 La huella de la escuela. Recuerdos de experiencias escolares

Entre los relatos orales y los escritos en los libros de Diadema encontramos diferentes versiones de cómo fueron los días en la escuela en los años 30'. Estas visiones difieren entre distintos sujetos que transitaron la escuela por aquellos años. En algunos, la experiencia escolar está plasmada de anécdotas divertidas y cálidos recuerdos de juegos y personas que pasaron por el campamento. En otros, el recuerdo de esas experiencias escolares se torna un poco más dolorosa, y algunos relatos son acompañados de una mirada triste y una postura segura de no querer volver a esos lugares de la infancia.

“El producto de ese acto comunicacional construido en la relación de entrevista, son documentos del presente, no del pasado, pues toda narrativa es una zona de ocupación de relatos que se traman dentro de un constructo cultural y dentro de un proceso complejo de subjetividades. La historia está entretejida, entonces, entre relatos emocionales, procesos de activación de la memoria que desandan en ese encuentro entre entrevistadores y entrevistados, y narraciones históricas e historiográficas”. (Domínguez y dos Santos, 2018:40).

Tomaremos cuatro relatos con diversas miradas, la primera perteneciente a la hija del director Ferrari. Esta historia puede verse en el libro Diadema, los llegados y NYC [Nacidos y criados] cuentan..., (Dropulich y Gómez, 2007: 281-295) en el mismo ella recuerda que el papá (el director Ferrari) tuvo agarradas con los gringos y el administrador debido a las grandes diferencias que hacían entre los hijos de los empleados y los obreros:

“Fue una guerra que el viejo no pudo ganar. No aceptó jamás esa diferencia absurda, no por nuestra familia ya que nosotros jugábamos con todos, pero sí por los sentimientos de inferioridad que les creó a algunos alumnos. Mi mamá nos decía a los tres hermanos: el Río Pupío (el sanjón) no separa a las personas. Dios nos hizo a todos iguales, así que ustedes jueguen con todos. Esto nos trajo algunos problemas porque cuando jugábamos con los hijos de obreros, los hijos de empleados nos fajaban, (...) y si jugábamos con los hijos de empleados nos fajaban los de los obreros. (Dropulich y Gómez, 2007: 285, 286)

Este relato nos proporciona información acerca de los vínculos en la escuela con los hijos tanto de los obreros, como de los empleados. Susana Ferrari, hija del director, también plantea que los hijos de los gringos “*ya no se fueron a Buenos Aires a Estudiar la primaria y aceptaron la escuela de los Ferrari*” (Dropulich y Gómez, 2007: 285). La rivalidad existente que se da a partir de los lugares que la empresa les otorga a los padres es reproducida en la escuela. En este relato se puede observar al director de la escuela intervenir en los tratos de la empresa porque los mismos están ocasionando problemas entre el alumnado. Aquí se denota un Ferrari molesto por la desigualdad en el trato de los alumnos, sin embargo, no todos recuerdan este espíritu de justicia social.

En el segundo relato perteneciente a una vecina entrevistada que en los años de escuela vivía en el sector central, (a la cual denominaremos Vecina A) el recuerdo del director es de una reproducción social condescendiente a los planteamientos de la empresa:

“El viejo (el director Ferrari) no los quería a los chicos de la tranquera, nunca los quiso y los trataba muy mal. Todos lo veíamos. (...) hacia mucha diferencia. Ellos (los alumnos) iban como podían, y no quedaba otra, si te mandaban a la escuela tenías que ir” (Vecina A, 2023)

Esta vecina también nos cuenta que los hijos de los empleados sabían que tenían esta ventaja y la aprovechaban para sentirse superiores. Un dato curioso es que no recuerda prohibición a la hora de jugar fuera de la escuela, mientras que algunos recuerdan los lugares prohibidos en los cuales no podían estar o circular, ella nos cuenta que todos jugaban en el barrio y que afuera de la escuela eran muy felices, sin distinción.

El tercer relato lo tomamos de una vecina entrevistada a la cual la denominaremos Vecina M, quien vivía por esos años en el sector Iglesia. En este caso el recuerdo gira en torno a los malos tratos recibidos dentro de la escuela y en el campamento.

“(…) los chicos del barrio iglesia éramos hijos de los obreros y no podíamos jugar en el barrio central, en el parquecito, en los juegos. (…) tampoco podíamos hacer la tarea con los hijos de los empleados, del central. Yo me juntaba con mis amigas de la tranquera. Con ellas jugábamos en el campo, hacíamos la tarea. No podíamos pasar por el medio del campamento, por la ruta teníamos que ir” (Vecina M, 2024)

Aquí se vuelve a mencionar la diferencia entre obreros y empleados, y la sectorización del barrio y los lugares de uso común. Esta vecina aporta un dato muy interesante: los hijos de los obreros están más ligados en la posición de jerarquía a los del sector tranquera, fuera del campamento, que a los del sector central. También nos comenta que en la tranquera solían vivir obreros que trabajaban en la compañía, pero al no disponer de viviendas dentro del campamento, las familias alquilaban en este sector.

Por esta razón seleccionamos el cuarto relato de Ana Petrak que vivía por aquellos tiempos en el sector tranquera, la misma dejó plasmada su historia en el libro *Diadema, los llegados y los NyC cuentan...* (Dropulich y Gómez, 2007). Ana, hija de checoslovacos que escaparon de la segunda guerra mundial en Europa y arribaron a una argentina desbordada de inmigrantes, vivenciando miserias en varios lugares de argentina hasta que arribaron al sur, a la compañía petrolera de Diadema, en Comodoro Rivadavia. El padre no consiguió trabajo, por lo que se asentaron en la tranquera. Cuando comenzaron la construcción de casas de material en el Sector Iglesia, consiguió trabajo en la empresa constructora.

Ana no pudo quedarse con sus padres porque ambos trabajaban, el padre en la construcción y la madre atendía 8 casas, entre ellas la del administrador de la compañía. Recordemos que, por estos años, el servicio doméstico, era muy mal pago y forzado a trabajar muchas horas (ver capítulo 3). Por lo tanto Ana se tuvo que quedar en el campamento “I” perteneciente a la compañía Shell pero alejado varios kilómetros de Diadema. Cuando cumplió 6 años una vecina de la tranquera se ofreció a cuidarla y mandarla a la escuela.

“En la escuela de diadema, a nosotros los de la tranquera nos llamaban “Las cabecitas piojosas. Un día, estábamos en el colegio, y unos chicos holandeses, grandotes, fueron retados a duelo, se iban a pelear a la salida de la escuela. Los otros eran los Lavach (que vivían en la tranquera), los Bordón; Pizarro; Santiago. Porque ellos no eran unos piojosos y los otros... que sí.! Esto no podía ser, y se agarraron al frente de la planta [de las oficinas de la compañía]” (Dropulich y Gómez, 2007: 585).

Cuenta la vecina que en el medio del lío apareció el director Ferrari, y los reconoció a todos, a uno lo lastimaron en la cabeza y ante el sangrado, Ferrari lo llevó al hospital. Este alumno al otro día fue con la cabeza vendada a la escuela. Indagaron lo ocurrido, llamaron a cada padre y al administrador de la compañía. En esa oportunidad Ferrari manifestó que en la escuela no había diferencia, ni para unos, ni para otros y ese día prohibió hablar holandés en la escuela hasta en los recreos, solo se podía hablar en castellano. *“esto ocurrió entre 1946 y 1947, después de esto se apaciguaron los problemas, y no hubo tanta gresca”* (Dropulich y Gómez, 2007:594)

Sin embargo, en esa misma ocasión Ferrari ordenó sentarse en el aula, un holandés al lado de un “cabecita negra”, les dijo que no había separación entre los alumnos, y les ordenó jugar todos juntos en los recreos. Ana recuerda que así fue. Y que en el patio exterior todo el personal docente vigilara que esto pasara. *“A jugar todos juntos”* (Pág: 594)

La vecina M también recuerda las grescas que se armaban en la escuela, en los picnics, debido a la rivalidad que provocaba la distinción que se producía entre los niños y que el director propiciaba estas diferencias. Rememora el pasado y plantea que todavía queda esa distinción, que nunca se fue.

Esto nos permite inferir que, al entrar a la escuela, los alumnos llevan consigo la construcción social que el campamento les dotó, los niños que tienen restringido el acceso a determinados lugares y actividades dentro del barrio trasladan a la escuela ese sentido de inferioridad respecto a aquel que tiene libre acceso a todo. En el caso de los alumnos de la Tranquera, el enajenamiento es doble, no sólo no tienen acceso a las actividades y espacios del barrio, sino que además no pertenecen al barrio o campamento. *“Éramos los piojosos de la tranquera, no nos querían los chicos de la escuela”* (Vecino J, 2019)

6.3.1 El idioma en la cotidianeidad

El lenguaje fue una gran preocupación en los primeros días de la Escuela 42 para el entendimiento y convivencia de grandes y niños.

Antes de la inauguración de la escuela el idioma y las costumbres eran extranjeras, recordemos que Ferrari planteaba que se sentía extranjero en el campamento, la gente hablaba en otros idiomas y para el director no hacían mucho esfuerzo por asimilar o manejar el castellano.

“Hasta hace poco los idiomas más hablados, fuerza es decirlo, eran extranjeros también. Hoy el castellano se abre paso, debido en gran parte a la influencia de la escuela. Puede inferirse la escasa necesidad y por ende el poco interés que tienen todos para aprender el idioma nacional. Las costumbres son en consecuencia extranjeras también, como lo es la gente, el medio. Cada conglomerado conserva las suyas y poco o nada hacen para asimilar lo nuestro. Por eso dije antes, sin paradojas, que acá el argentino es extranjero”. (Ferrari, 1936: 7)

El idioma es una limitación en la convivencia ya que en el campamento coexisten múltiples nacionalidades. El Estado argentino prevé para tal caso la homogeneización en el idioma a través de la escuela. Riega de escuelas por todo el país, y les atribuye el objetivo de crear sentido patriótico y nacionalizar al extranjero. Son los hijos de los obreros migrantes quienes actuarán como agentes multiplicadores de la sagrada misión.

Los primeros meses de clases en la escuela 42 Ferrari tuvo que valerse de intérpretes para hacerse comprender, así se refiere:

“Creí prudente no exigir que los niños hablasen castellano solamente, convencido de que el ambiente de la escuela, debía ser suficiente para despertar en ellos el ansia de aprenderlo. Y así fue. Insensiblemente disminuyó la intervención de los intérpretes y disminuyeron también los corros que al principio se formaban durante los recreos. (...) antes, a menudo, solía encontrarme en la calle y en algunos negocios, con niños que, jugando o departiendo, hablaban un idioma extranjero. Hoy, eso ya no ocurre. Todos hablan castellano y hasta han olvidado expresiones groseras que oyeron y aprendieron de muchos extranjeros que, como lo

he comprobado, las usan, no con el deliberado propósito de mostrarse inciviles, sino porque ignoran el cabal significado de tales expresiones. Compruebo más todavía. Antes auxiliaban a sus hijos para redactar muchos trabajos de la escuela. Hoy, son ellos, los niños, los que corrigen y les enseñan a sus padres”. (Fortes castro, 1994: 37)

El director siente que su labor como representante del Estado ha sido exitosa, es un buen hacedor del mandato del Estado. Ha borrado el color de las lenguas vernáculas. Los alumnos de la escuela 42, deben hablar en castellano dentro del aula y afuera también, contagiar en sus hogares no solo el habla castilla, sino, además, la idea de pertenencia a la nueva patria.

Para Ferrari, la obra de nacionalización, se torna difícil y requiere de la escuela una dedicación especial. “*Paulatinamente, empeñosamente, hay que imponer el respeto y el amor al país a sus símbolos, y a sus hombres*” (pag.8) La función igualadora que la escuela tuvo a su cargo se dio en términos de homogeneidad social y cultural y no tanto como una preparación para la participación política porque solo los hombres -varones¹⁴, mayores de edad, nacidos en estas tierras podían hacer uso del voto.

De todas maneras, quedaba en manos de la escuela impartir el orden moral y el amor a la patria orientada a la formación del ciudadano adecuado a la sociedad en donde le toca vivir. Un instrumento de nacionalización por excelencia serán los Actos escolares.

6. 3.2 Los actos escolares

“Había que ir muy elegante porque eran las fiestas patrias, eran una verdadera fiesta. Ahora se perdió eso, la gente va así nomás. Las maestras tampoco hacen mucho acto que digamos”. (Vecina A, 2023).

Las fiestas y los símbolos patrios, los próceres y la bandera argentina eran elementos de unificación nacional que se debía propulsar en la escuela de la argentina de principios de siglo XX. Esto de potencia en una comunidad como la del campamento Shell con el alto porcentaje de población extranjera. Como vimos en el capítulo 4, la escuela se debe encargar de nacionalizar los colectivos de inmigrantes, los niños eran el

¹⁴ Recién en 1947 se aprueba el sufragio femenino en Argentina.

vehículo que impartiría amor por la patria y por estas tierras a sus padres y familia en general.

Por lo tanto, las fechas patrias son jornadas de verdadero despliegue simbólico. Una vecina recuerda:

“...Actos eran los de antes, todos bailábamos el pericón, todos vestidos iguales, los varones con bombachas y botas y las mujeres con vestidos y trenzas bien hechas, bien peinaditas teníamos que venir. (...) Nos acompañaban nuestras familias, bien vestidos venían, no como ahora. Antes se respetaban los actos, bien vestidos venían nuestros padres. Esos eran actos”. (Vecina A N, 2022)

Otra vecina recuerda:

Mi mamá me mandaba hacer el vestido para bailar el pericón en la escuela. Había una vecina en el barrio central que cosía los vestidos. Salía caro, pero para el acto mi mamá me mandaba con el vestido nuevo”. (Vecina A M, 2024)

Para el primer acto de la escuela 42 en el campamento de la Shell, el director Ferrari recuerda que invirtió mucho tiempo para que todo saliera bien. Uno de los grandes obstáculos que presentaba ese primer 25 de mayo era la falta de aprehensión del idioma castellano por parte de los alumnos y sus padres.

“Resuelto a celebrar con brillo el primer aniversario de mayo que iba a festejar la escuela, me dediqué con todo entusiasmo a preparar a los niños para ese día. Como el tiempo escaseaba, habilité horas después de las clases y ocupé las mañanas de algunos domingos para ensayar los números preparados. Al fin de solemnizar más la celebración de la fecha, incluí en el programa para ese día, el acto de la entrega de la bandera que la cooperadora donaba a la escuela. El día 25 de mayo de 1933, una hermosa mañana bañada de sol, los niños cuyas caritas denotaban la inmensa emoción que los poseía entonaron por primera vez ante la población las estrofas de la canción patria que acababan de aprender.” (Ferrari, 1936:13)

En concordancia con lo que plantea Kundt (2006) el proceso socializador que la escuela realizó, estuvo centrado en la construcción de identidades nacionales homogéneas conforme a los intereses del Estado

“(…) el ceremonial y las prácticas discursivas adquieren el carácter de ritual vinculado a la reviviscencia mítica de los orígenes, una suerte de ceremonia religiosa en torno a emblemas, canciones patrias, y marchas militares sacralizadas” (Pág.13)

El acto escolar es la presencia del Estado en la escuela, en el campamento. Como control ideológico en miras de una conformación de argentinidad, resulta necesario este tipo de eventos de gran magnitud y simbolismo: el Himno Nacional Argentino, cantado por todos los niños inmigrantes en el idioma castellano/español, las canciones patrias, la oración y promesa de lealtad a la bandera argentina, son prácticas subjetivantes, crean sentido de nacionalidad.

6.4 Discurso del 90' Aniversario de la Escuela

Mientras se escribía esta tesis, la escuela cumplió 90 años. El discurso a cargo de la actual directora, estuvo cargado de recuerdos y emociones. Se realizó una reseña histórica basada en las memorias de Ferrari, se recordó el día en que por primera vez se cantó en la escuela el Himno Nacional Argentino en castellano, el año en que la escuela cambio de jurisdicción y número. Se recordó con emoción los difíciles tiempos del inicio: *“No era una tarea fácil: hacían falta vocación, perseverancia, compromiso, trabajo, deseos de superación, no de superación personal, sino de superación colectiva y eso iba a actuar a modo de espejo en los alumnos”*. (pág. 2)

La tarea de los pioneros es recordada con alegría, admiración, reconocimiento y respeto. Para Zuñiga *“hay que tener memoria y recuperar lo transitado, rescatando las virtudes de aquellos maestros de otros tiempos que dejaron un legado (...)”* (pág. 3). El legado que dejaron es el ideario de una educación que contribuye al progreso individual y colectivo, que sigue siendo una herramienta de movilidad social, derechos y posibilidades.

Rescata la labor de enseñanza, pero también la de afecto y contención, porque si bien esta es una característica de la tarea educativa de los tiempos actuales, en la ex escuela N° 42, tuvo que desarrollarla desde el principio. Los avatares del pasado demandaron desde los primeros tiempos este acompañamiento y contención a

estudiantes y familias inmigrantes que habían sido desarraigadas de sus tierras y cultura, este es un rasgo específico de esta escuela de Comodoro Rivadavia que no se repite en otras escuelas de la ciudad. Para Zúñiga es parte de su ADN institucional:

“(…) Debemos continuar recreando pasión por educar y acompañar, siendo profesionales capaces de transmitir un saber, un compromiso, un sentido de responsabilidad impregnado por el afecto y la contención... donde nuestros estudiantes vibren con los avatares del crecer y el aprender...donde se construya un proyecto común. Esa es la esencia de la 115, está en su ADN. (...) La escuela de ayer y la de hoy, estuvo y está formada por personas que creyeron y creen que desde este espacio se pueden lograr pequeños y a la vez, significativos cambios. Nuestra escuela es una institución activa, abierta, con objetivos claros, una escuela que valora profundamente el legado de sus fundadoras y su pasado” (pág. 4)

La escuela N°42 que en 1978 debido a la Ley N°21.809, de Transferencias de Servicios Educativos a las Provincias, y la Resolución N°1.125 pasa a denominarse Escuela Provincial N°115, el 20 de octubre de ese mismo año recibe el nombre de “13 de Diciembre”, nombre vinculado al origen petrolero que le dio vida. Esta escuela siempre ha tenido en cuenta su pasado, sus orígenes, su historia: *“nos sentimos orgullosos herederos de ese pasado que nos honra”*. (Pág. 3)

Un pasado que honra las prácticas escolares, los sentidos y pertenencias, también es un pasado que duele y sigue marcando al otro, al que no es heredero. Uno de los principales libros del barrio se denomina “Los llegados y los NyC cuentan...”, esos NyC, son los nacidos y criados, los que tienen marca de origen, los establecidos de Norbert Elías, mientras que los llegados no solo fueron esos inmigrantes que fundaron el barrio, también son los posteriores, los que llegaron después, los que no tienen generaciones de NyC en Diadema. De esa manera se configuró y se sigue configurando la identidad diademense, rasgo característico de un recinto privado que mantuvo sesgos identitarios muy particulares. Esa huella que se hace presente en la escuela y que causa orgullo o dolor.

Un hecho reciente signado por un pasado de origen petrolero se dio lugar hacia 2008, cuando por herencia del tercer ciclo de primaria bajo la Ley Federal, se instala en el edificio escolar la escuela secundaria. La misma, pasado unos años, debe redefinir su orientación debido a un cambio en la estructura curricular a Nivel Provincial. En esta oportunidad se invita a la comunidad a debatir y sumar propuestas acerca de la orientación ya que por ese entonces circulaban muchas opciones.

La empresa CAPSA que reside en la actualidad en lo que otrora fuera Shell, mandó un representante a proponer una orientación técnica industrial que abarcara específicamente el estudio y formación de recursos humanos para la industria petrolera. Finalmente ganó la propuesta orientada en Artes Visuales por considerarse la trayectoria artística ligada a los habitantes del lugar y por contar con muy pocas escuelas en esta orientación en la ciudad.

La incidencia de la empresa petrolera dándose lugar en el debate, muestra la relación todavía existente entre escuela y empresa. No es menor el dato acerca de que la actual empresa petrolera CAPSA, desde el año 1978 toma el Padrinazgo de la escuela primaria. Siempre presente, siempre colaborando y a mano para cualquier petición que requiera la vida escolar de Diadema.

Durante varios años pagaba a una docente de inglés que enseñaba la lengua extranjera a los estudiantes desde nivel inicial hasta 6° año de primaria. En los actos de fin de curso, se preparaba alguna canción en inglés dedicada a los padrinos CAPSA, en forma de agradecimiento. En todos los actos, en especial los de fin de ciclo son invitados, como autoridades en la primera fila de asientos, a acompañar el evento. Por su parte, la empresa, suele agasajar al cuerpo de bandera y egresados de primaria y secundaria, ofreciendo costosos presentes.

Es este capítulo se quisieron describir trayectorias y experiencias escolares que se vivieron entre los años 1933 y 1969, entre la construcción e inauguración de la escuela 42 en el campamento hasta que se va la empresa Shell de la zona. Consideramos que allí radica la característica principal de este estudio de caso, la vida de los sujetos escolarizados por una escuela pública en un campamento privado de capitales extranjeros, en la ciudad de Comodoro Rivadavia a comienzos del siglo XX.

Estas trayectorias y experiencias escolares son distintas a las de otros estudiantes de otras escuelas de Comodoro Rivadavia, porque la dinámica del campamento

petrolero irrumpe en todas las actividades que se despliegan en él incluida la escuela. Fueron distintas las maneras de relacionarse entre los mismos habitantes del campamento, por las prohibiciones y habilitaciones dentro de él, porque son inmigrantes bajo un nuevo cielo y una nueva bandera. Las experiencias que vivieron dentro de la escuela estuvieron determinadas por lo que pasaba afuera, por lo que demandaba la sociedad diademense, por la mirada de los adultos en este orden social establecido.

Por último, trayectorias y experiencias escolares enmarcadas en un tiempo y espacio que contribuyó al desenvolvimiento de las prácticas y políticas educativas, tuvieron asidero en una consolidación de Estado Nación, en un Proyecto político liberal y en la construcción del Sistema Educativo Nacional. No podemos leerlas sin tener en cuenta los avatares que suponen contextos tan dinámicos como lo fue la primera mitad del siglo XX en Argentina. Y mientras los proyectos económicos y las Políticas Estatales se desarrollan, los sujetos vivencian las esferas sociales, culturales e históricas en la cotidianeidad de sus prácticas.

A modo de cierre

Trabajar en una investigación educativa con una percepción histórica no siempre conlleva analizar lo curricular y didáctico en cada momento histórico. Tampoco se puede acudir a una institución escuela a observar lo que está ocurriendo porque es una mirada del tiempo presente. En este trabajo quisimos indagar lo que ocurría en los inicios del sistema educativo en Comodoro Rivadavia, particularmente en la escuela del campamento Shell en Diadema.

Adherimos a la idea de Elsie Rockwell y Justa Espeleta (1983) sobre la construcción social de la escuela desde una versión local y particular, para comprender los procesos de construcción de trayectorias y experiencias que los sujetos escolarizados transitaron en una época y escenario particular.

Tuvimos que reconstruir los escenarios por los que transitaron fuera de la escuela los niños y niñas de la escuela N°42. Estos escenarios muestran la cotidianeidad en que viven los sujetos sociales dentro de estructuras subjetivantes que determinan las maneras en que se perciben y son percibidos los estudiantes en una institución. Tratamos de realizar esta reconstrucción analizando los “procesos de fragmentación

sociocultural a nivel de su configuración cotidiana sin desconocer distintas interacciones contextuales” (Achilli, 2010: 124)

Las diferentes configuraciones témporo espaciales que fuimos exponiendo necesitó de una diferenciación de niveles de contextualización que fueron de lo Nacional a lo local. Esto significa que, para analizar algunas de las trayectorias y experiencias de los alumnos de la escuela primaria N°42 entre los años 1933 y 1969, tuvimos que reconstruir tres niveles de contextualización: un contexto a escala nacional, con los procesos inmigratorios de principios de siglo, la consolidación del proyecto político Estado Nación, en la configuración del Sistema Educativo Nacional; un contexto a escala territorial más cercanos a la vida en el Territorio Nacional de Chubut en relación a las dinámicas educativas, todo esto para adentrarnos en el contexto de cotidianeidad local y urbana que incluyó un primer abordaje sobre las escuelas en Comodoro Rivadavia y con más detenimiento la vida el campamento petrolero de la Compañía Shell y su interacción con la escuela.

Este recorrido contextual lo realizamos sin dejar de poner la atención en los sujetos. Posar la mirada en los sujetos posibilitó orientar el interrogante acerca de quienes fueron esos hombres, mujeres y niños que vivieron a principios del siglo XX en la ciudad de Comodoro Rivadavia en el Campamento de la petrolera Shell. Con ello pudimos hallar la población objeto de estudio: los niños y niñas estudiantes de la escuela N°42 en un barrio que pertenecía a un campamento petrolero.

Para la Historia Social, la agencia histórica se da en el contexto y pone acento a los matices de las experiencias de los sujetos y sus interacciones con otros sujetos, con las instituciones y con los diferentes entornos y contextos en los que se inserta. (Schettini y Albornoz, 2022). Así definida la historia social podemos agregar que la Historia Social de la Educación va a poner el foco en los estudiantes mediados por múltiples interacciones sociales. El alumno no es una hoja en blanco cuando llega a la escuela, cuando se apropia de los contenidos, cuando se relaciona con los maestros o los compañeros. Por el contrario, esa interacción viene construida desde lo social y se tensiona en lo escolar al encontrar fugas y resistencias.

La escuela en tanto institución estatal, posee pertenencia legal y documentada expresado en la burocracia de datos cuantitativos como registros de estudiantes; nóminas de personal, de instituciones por nivel; actas, resoluciones, leyes, acuerdos,

diseños curriculares, etc. Sin embargo, existe otra historia que se da en paralelo o en coexistencia:

“(…) con esa historia y esa existencia documentada, coexiste otra historia y otra existencia no documentada a través de la cual toma forma material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela” (Rockwell y Ezpeleta 1983: 3)

La historia social y la historia social de la educación buscan contar lo no contado, lo no documentado, lo que no es parte de la historia oficial o de la historia tradicional. Desde esta perspectiva, hacer investigación educativa supone el compromiso del investigador de poner en escena lo invisibilizado, (Carr, 1993) y restituir, aunque sea un poco, algo de justicia social en ese acto, al brindar oportunidad de expresión a los sujetos sociales pertenecientes a clases y grupos no hegemónicos. Es una elección convertir su palabra en documento y hacer también una selección y lectura de fuentes poniendo la mirada en los bastidores. Lo que se elige es un viraje: Lo invisible no pasará al olvido. (Febvre, 1953)

Estos sujetos sociales pertenecientes al mundo de los campamentos petroleros, al mundo de los sujetos en situación de vulnerabilidad económica y social, al mundo de los inmigrantes recién ingresados al país, estos sujetos son los que pretendimos abordar, reconstruyendo las actividades en las que participaron y en la que no, los lugares que frecuentaban y los que no, con modos de interactuar con los sujetos referentes de la educación de la escuela del campamento. Todos ellos con una percepción distinta ya sea de sí mismos, ya sea de los compañeros de escuela. Porque todas las esferas y jerarquías sociales se daban cita en la escuela pública N°42. La Ley 1420 escolarizaba a todos.

Son sujetos sociales, que permeados por distintos contextos socio históricos, construyeron una noción de escuela que quisimos rescatar, poniendo el acento en las personas, dimensionando los modos subjetivantes que incidieron en la percepción de sí mismos y de sus pares, estos sujetos en situación de escolarización que construyeron y transitaban trayectorias y experiencias en la escuela N°42 del campamento petrolero de Diadema Argentina entre los años 1933, año en que se traslada la escuela al

campamentos hasta el año 1969, año en el que la compañía petrolera deja el yacimiento y el barrio pasa a pertenecer al municipio de Comodoro Rivadavia.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se describieron contextos socio políticos para analizar las trayectorias y experiencias de los niños y las niñas escolarizados en el campamento petrolero Shell en Comodoro Rivadavia entre los años 1933 y 1969. Para ello se reconstruyeron los escenarios cotidianos en los que vivieron los estudiantes de la Escuela N°42 de Diadema Argentina.

Consideramos esta tesis como un estudio de caso porque su objeto de estudio, los estudiantes de la Escuela Nacional N°42, asisten a una escuela pública dentro de un campamento petrolero. Por lo tanto, la escolarización de estos sujetos escolares se diferencia de las demás experiencias, que se dan por esos años, en otras escuelas públicas o privadas en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Para comprender e interpretar estos contextos fue necesario historizar en el capítulo tres los movimientos migratorios que se dieron lugar en Argentina hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX, ya que este fenómeno poblacional también impactó en el sur del país y en especial en la constitución del campamento petrolero de la compañía Shell en Comodoro Rivadavia. También se abordaron los movimientos sindicalistas de principios de siglo XX para entender la variación en los porcentajes de población petrolera en el sur del país y el fuerte adoctrinamiento escolar en el establecimiento de la paz en el orden social para generar la docilidad de los sujetos futuros trabajadores.

Fue necesario describir el origen de las familias de los estudiantes de la Escuela Nacional N°42 dentro y fuera del campamento de la Compañía Shell. Por ello, en el capítulo tres se describieron las principales características pertenecientes a los poblados industriales, tomando la categoría de Company Town para describir las dinámicas en las relaciones sociales que fueron construyendo los habitantes del Campamento Shell y sus alrededores como lo fue el sector Tranquera.

En el capítulo cuatro se abordó el origen del Sistema Educativo Nacional y su impacto en los Territorios Nacionales del Sur enmarcado y conformado a partir de la constitución del proyecto político liberal oligárquico. Estos dos fenómenos sociales se dan en paralelo durante la primera mitad el siglo XX retroalimentándose entre sí para

desarrollar sus objetivos y propósitos particulares, por una lado, el Estado inculcando el sentido de nacionalización del pueblo a través de la escuela obligatoria y ejerciendo el control social a través de la formación de maestros representantes del estado y colaboradores del proceso de laicización en los controles de población y formadores de la ética nacional; y por otro lado, el Sistema Educativo logrando institucionalizarse a través del Estado valiéndose de su sistema legal y burocrático. Esto es, sancionando e implementando leyes, ordenanzas y circulares que dotan de sentido jurídico las prácticas escolares, junto a validación institucional en la expedición de títulos, creación de ministerios y consejos nacionales de educación.

Analizar los procesos de implementación del Sistema de Educación Argentino a lo largo de todo su territorio nacional nos permitió contextualizar la Escuela Nacional N°42, y comprender cómo se dieron lugar, tanto el traslado como el ingreso de una escuela pública a un barrio petrolero privado y cerrado, esta dualidad entre lo público y privado que caracterizó de manera singular nuestro estudio de caso. Por este motivo se realizó el recorte temporal que abarcó el estudio desde el año 1933 con el traslado de la escuela al campamento hasta el año 1969, año en el que se va la compañía Shell y Diadema pasa a depender del municipio de Comodoro Rivadavia perdiendo su carácter de condominio privado.

En el capítulo cinco describimos cómo estaban distribuidas las primeras escuelas en Comodoro Rivadavia y su relación con el petróleo, abordando detenidamente el caso de la Escuela N°42, sus rasgos singulares y distintivos que moldearon y permearon la subjetividad de los sujetos escolares pertenecientes a la misma. Enmarcada en una población de sujetos portadores de una estructurada y rígida jerarquía laboral que se reproducía en todas las esferas sociales. En este capítulo también se buscó reconocer escenarios de socialización y vinculación dentro del barrio para comprender su impacto en las Trayectorias y Experiencias educativas en los estudiantes de la Escuela Nacional N°42.

Si bien en todo el trabajo fuimos rescatando la voz de los sujetos pobladores del campamento, en el capítulo seis pudimos recuperar los relatos vinculados a la vida en la escuela. Los recuerdos y anécdotas de los vecinos nos ilustraron como se configuraron las trayectorias y experiencias escolares, a la vez que dejaron una huella que sigue resonando en la actualidad.

Quisimos reconstruir y reconocer escenarios, experiencias y trayectorias que se configuraron en el ayer pero que siguen presentes en las percepciones de los nietos de

los sujetos del pasado reciente, para comprender con que fuerza impactaron las vidas de los sujetos que aún hoy provocan un brillo especial en los ojos de aquellos que lo rememoran, ya sea con nostalgia o con angustia. Entender por qué estos nietos espectadores de tales recuerdos de esas experiencias y trayectorias escolares son a la vez quienes siguen portando sobre sí un constructo social que no les es propio pero que el paso de los años parece no haber borrado de sus familias. Y se vuelven a dar cita en la escuela, los establecidos y los marginados, una huella que no se borró.

Tal como lo planteamos en el objetivo general, quisimos conocer y comprender los sistemas de control y jerarquización en el campamento petrolero de la Compañía Shell y su impacto en las Trayectorias y Experiencias educativas de los estudiantes de la Escuela Nacional N°42.

En la construcción de esta Tesis, se encontraron limitaciones en el relevamiento de datos sobre los domicilios de las familias pertenecientes a los estudiantes que acudieron a la escuela N°42 entre los años 1933 y 1969. Se hallaron registros escolares en el archivo de la escuela N°115 (ex 42) pero estos no precisaban los domicilios ni los datos de los padres, (nombres y apellido, dirección, empleo). El documento que mandaba el Consejo Nacional de Educación no demandaba esa información, se pudo observar una inexistencia de demanda relativa a estos datos.

Esto, por un lado, nos imposibilitó determinar si los niños y niñas de la tranquera concluían sus estudios primarios y por el otro, como estaba constituida la matrícula escolar por grado y en las diferentes secciones. Incluso que cantidad de estudiantes de la tranquera, Parques I, J, F y zona de Escalante, concurrían a la escuela N°42. Esta limitación en el relevamiento a través de documentos oficiales se resolvió en parte, apelando al relato oral de los vecinos entrevistados. Sin embargo, esto no fue suficiente para construir el dato. Por lo que no se pudo realizar ese análisis.

Correspondiente a los objetivos concluimos que:

- Los inicios de la escolarización en Comodoro Rivadavia en el marco de la consolidación del Sistema de Educación Nacional, fue atravesada por las repercusiones de las tensiones y conflictos entre el gobierno central, el proyecto liberal y los territorios nacionales.
- La inclusión de los estudiantes en edad de enseñanza primaria tuvo como objetivo instruir en mano de obra para el nuevo orden económico del país y para

generar la docilidad necesaria para establecer la paz en el orden social que se levanta hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX.

- El proyecto político educativo no ilustró al pueblo en el pensamiento democrático, sino que educó para el trabajo.
- Los orígenes del Sistema Educativo en Comodoro Rivadavia, estuvieron ligados en su gran mayoría, a la atención de las demandas de las familias de los sectores petroleros. Las primeras escuelas son creadas en las zonas aledañas a los campamentos petroleros de Km 3, Km 5, Km 8, Astra km 20, Diadema km 27, Cañadón Perdido y Manantiales Ver.
- Instalar una escuela nacional en una empresa de capitales privados, produjo una serie de tensiones ligadas al ejercicio del control de la población entre lo público y lo privado. La escuela pública N°42 irrumpe en el orden social de la empresa petrolera holandesa. La burbuja impenetrable que la empresa había construido alrededor de su campamento se vió quebrantada con la entrada de los alumnos del sector de la tranquera que no pertenecían a la nomenclatura jerárquica que la empresa manejaba.
- La petrolera en su carácter de privado, intentó mantener un control sobre la escuela pública desde adentro, de la mano de la asociación cooperadora, constituida casi en su totalidad por empleados de mayor nivel de la empresa; y por afuera con el pedido de consentimiento de parte de la escuela a la Administración de la Shell.
- Las trayectorias y experiencias educativas de los sujetos de la escuela N°42 se vieron impactadas por el control y la jerarquización social de la Compañía Shell.
- Las huellas del pasado todavía tienen repercusiones en el presente: en los sujetos, desde la configuración de la mirada del pasado, y en lo institucional, en su fuerte presencia en los discursos escolares y prácticas sociales heredadas.

Correspondiente a la Hipótesis:

- En este trabajo se pudo verificar la hipótesis acerca del impacto de la jerarquización empresarial petrolera en los escenarios escolares.
- En cuanto al trato desigual que recibieron los estudiantes de la tranquera por parte de los demás estudiantes pertenecientes a sectores del campamento Shell, pudimos comprobar que tanto los estudiantes de la tranquera, como los hijos de

los obreros del sector iglesia, recibieron desigualdad en el trato dentro de la escuela.

Pretendimos contar la historia no contada, la que no figura en los documentos de la historia oficial, quisimos darles lugar a las historias de gente no representativa del sector hegemónico, rescatar lo que tenían para contar. De esa manera comenzar a abordar y analizar la historia social de la educación en Comodoro Rivadavia.

Por último, intentamos contribuir al campo de las Ciencias de la Educación instalando una línea de investigación en torno a la educación en los campamentos petroleros en la ciudad de Comodoro Rivadavia ya que poseía un área de vacancia. Pudiendo ser extensiva tanto a nivel regional como a nivel latinoamericano.

Nuestra intención fue abrir el debate y propiciar la mirada a futuros trabajos de investigación. Para ello, realizamos un recorte temporal y espacial y seleccionamos algunas categorías para su análisis, dejando muchas otras por indagar. Nos posicionamos desde una antropología educativa como herramienta metodológica para hacer una Historia social de la Educación situada en fenómenos sociales locales.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde editor; Rosario, Argentina.
- Achilli, E. (1986). “La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”. Cuadernos de Formación Docente. Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario.
- Antón, G y Damiano, F. (2014) La dimensión de poder en la obra de Elías. En Prácticas de oficio, investigación y reflexión en Ciencias sociales. N°14. Publicación de Posgrado en Ciencias Sociales. UNGS- IDES.
- Alliaud, A. (2007): Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino. Capítulo 2 El proyecto educativo oligárquico (1880 – 1910) Buenos Aires, Granica.
- Andújar, A. (2014) En demanda de lo justo: Conflictos por derechos en la Patagonia petrolera. Comodoro Rivadavia, 1932. Archivos, año VI, N° 12. CONICET/IEGE-UBA/UNPSJB.
- Andújar, A. (2015) Comunidad obrera, género y políticas asistenciales: Comodoro Rivadavia, 1922-1932. Andrea Andújar. Archivos, año IV, N° 7. CONICET/IEGE-UBA/UNPSJB.
- Arata, N. (2020) El desarrollo, la semilla y la ruina. En Weinberg, Gregorio. Modelos educativos en América Latina prefacio de Nicolás Arata; Inés Dussel; Pablo Pineau. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; UNIPE: Editorial Universitaria.
- Avellaneda, N. (1876) Acta de la Apertura de los períodos legislativos: mayo de 1876. Congreso Legislativo Federal. En Dossier Legislativo (2014) Mensajes presidenciales. Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Borsani, J. (2003) Adecuaciones curriculares del tiempo y el espacio escolar: Organización escolar y necesidades educativas especiales. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1990). Espacio social y génesis de las clases. *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo-Conaculta. México.
- Cabral Marques, D. (2012). Comodoro Rivadavia. Un mosaico de inmigraciones extranjeras y migraciones internas a lo largo de más de un siglo. En El libro de

- los pioneros. Corrientes migratorias en Comodoro Rivadavia. Fundación Nuevo Comodoro / Federación de Comunidades Extranjeras.
- Cabral Marques, D. (2019) El mundo del trabajo en la Cuenca del Golfo San Jorge: Miradas, lecturas, preguntas y problemas en una perspectiva de cien años (1907-2007) FHyCS. UNPSJB. Comodoro Rivadavia.
 - Carr, E. (1993). I. El historiador y los hechos. En: ¿Qué es la historia? Obras maestras del pensamiento contemporáneo. Planeta Agostini. Buenos Aires.
 - Carrizo, G. (2009) La Patagonia argentina en el período de entreguerras. Acerca de los orígenes de la Zona Militar de Comodoro Rivadavia. Editorial: Universidad Estadual de Londrina. Centro de Letras y Ciencias Humanas. Departamento de Historia. Revista: Antítesis.
 - Carrizo, G. (2014) La educación corporal salesiana en la Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia, 1944 – 1955. Editorial Universidad de los Andes. Revista Historia Crítica. Colombia.
 - Caruso, M y Dussel, I. (1999) La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Editorial Santillana. Buenos Aires.
 - Caviglia, S. (2011) La educación del Chubut 1810- 1916. Rawson. Mministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
 - Ciselli, G. (2003) Pioneras Astrenses: El trabajo femenino en el pueblo de una compañía petrolera patagónica 1917-1962.
 - Contreras, J., y Pérez de Lara, N. (2013): La experiencia y la investigación educativa. En: Investigar la experiencia educativa. Madrid, Ed. Morata.
 - Davini, M C. (1995) La formación docente en cuestión. Política y pedagogía. Paidós. Buenos Aires.
 - Domínguez, M y dos Santos, S. (2018). Estrategias metodológicas para trabajar, con archivos de prensa y documentales, al patrimonio cultural. En dos Santos (2018) (Coord.) Memoria Colectiva y patrimonio cultural. Comodoro Rivadavia: prensa, vida social y acciones políticas. Editorial protohistoria. Rosario.
 - dos Santos, S. (2018). (Coord.) Memoria colectiva y patrimonio cultural. Comodoro Rivadavia: prensa, vida social y acciones políticas. Editorial Protohistoria. Rosario.
 - Duarte, D. (2015) Al sur de la frontera. Las escuelas en la Patagonia a fines del siglo XIX. Revista de Estudios Marítimos y Sociales. REMS - Año 7/8 - N° 7/8

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1996). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada. En Terigi, F. (2020) investigaciones producidas sobre trayectoria escolares en educación secundaria (Argentina 2003-2016).
- Durkheim, E. (1961) Moral education. A Study of the teory and application of the sosiology of education. Free Press. Nueva York y Londres. En Caruso y Dussel (1999) la invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Ediciones Santillana. Buenos Aires.
- Elias, N. y Scotson, J. (2016) Establecidos y marginados. Una investigación sociológica sobre problemas comunitarios. México: FCE
- Escobar, Miguel (2018) El pasado pisado. En Ciselli y Hernández (2018) Diadema. Historia urbana y herencia industrial. Biblioteca Popular Astra. Comodoro Rivadavia.
- Ezpeleta, Justo (dir.) (1957), Medio siglo de petróleo argentino. 1907-13 de diciembre-1957, Comodoro Rivadavia: El Rivadavia. En Andújar, A. (2015) Comunidad obrera, género y políticas asistenciales: Comodoro Rivadavia, 1922-1932. Andrea Andújar. Archivos, año IV, N° 7. CONICET/IEGE-UBA/UNPSJB.
- Febvre, L. (1953). Vivir la Historia. Palabras de iniciación. En Combates por la historia. (pp. 38-47) Obras Maestras del pensamiento contemporáneo. España. Editorial Planeta Agostini.
- Foucault, M. (2004) Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI editores. Buenos Aires.
- Frassa, Juliana y Muñiz Terra, Leticia (2004). “Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico-metodológico”. Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos, Instituto de Desarrollo Económico y Social, CD, 26 y 27 de agosto, Buenos Aires. En Pinkasz y Montes (2020) Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Universidad Nacional de General Sarmiento. FLACSO.
- Frigerio, G. Poggio, M. y Tiramonty, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y ceca. Troquel. Buenos Aires.
- Gallardo, Ángel [1915] 1917. Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Años 1915. Talleres Gráficos de la Penitenciaría. En

- Caviglia, S. (2011) La educación del Chubut 1810- 1916. Rawson. Mministerio de Educación de la Provincia de Chubut
- Garcés, E. (2003) Las ciudades del cobre. Del campamento de montaña al hotel minero como variaciones de la Company Town. Revista EURE (Vol. XXIX, N° 88), pp. 131-148, Santiago de Chile.
 - Gaudemar, J.P. (1981): Preliminares para una genealogía de las formas de disciplina en el proceso capitalista de trabajo. Espacios de poder. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
 - Heller, A. (1985) Historia y vida cotidiana, aportación a la sociología socialista. Editorial Grijalbo. México. En Saab, J. y Casteluccio, C. (1994) Pensar y hacer historia en la escuela media. Editorial Troquel.
 - Kundt, I. (2006) Léxico referido a la Historia y su enseñanza. Trabajo de especialización en ciencias sociales con mención en Constructivismo y educación. FLACSO.
 - Lemiez G. (2016) Paternalismo industrial y disciplina fabril. El caso de la industria del cemento en la ciudad argentina de Olavarría 1940-1970. Portal de Revistas Científicas, Ediciones Complutenses. FACSU/UNICEN
 - Lorenz, F. (2006) el pasado reciente en Argentina: La gestión de la memoria del Proceso entre los jóvenes”. En Kundt, I. (2006) Léxico referido a la Historia y su enseñanza. Trabajo de especialización en ciencias sociales con mención en Constructivismo y educación. FLACSO.
 - Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. 1ª. Ed. Bs. As.: Paidós.
 - Maldonado, S. (2010) El papel de la educación y los maestros/as en la constitución del Estado Nacional. En Bayer, O. y Lenton, D. (2010) Historia de la crueldad argentina: Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios. Buenos Aires: RIGPI.
 - Martínez, M (1914) Patagonia central. En Caviglia, S. (2011) La educación del Chubut 1810- 1916. Rawson. Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.
 - Morín, E. (1984) Ciencia con Consciencia. Anthopos Editorial del Hombre. Barcelos. En Achilli, E. (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde editor; Rosario, Argentina.

- Mosconi, Enrique (1984), Obras, Buenos Aires: YPF. En Andújar, A. (2014) En demanda de lo justo: Conflictos por derechos en la Patagonia petrolera. Comodoro Rivadavia, 1932. Archivos, año VI, N° 12. CONICET/IEEGE-UBA/UNPSJB.
- Nicoletti, M. A. (2016) Formar ciudadanos argentinos y católicos en la Patagonia Norte de los Territorios Nacionales: La Congregación Salesiana y las escuelas del Estado (1880-1950) Boletín Americanista, año LXVI. 1, n.º 72, Barcelona.
- O'Brien, J., Cooper, M. y Garcés, E. (2010). Del Asentamiento minero al espacio continental Chuquicamata (Chile) y la contribución de la minería a la configuración del territorio y el desarrollo social y económico de la Región de Antofagasta durante el siglo XX. EURE: revista latinoamericana de estudios urbano regionales.
- Ortiz, M. (2021). Control social y pertenencia identitaria en una Company Town petrolera. El caso de Diadema Argentina, Comodoro Rivadavia, 1921-1955. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Ozlak, O. (1997) La formación del Estado Argentino. Origen, Progreso y Desarrollo Nacional. Capítulo I: Elementos conceptuales e históricos. Editorial Planeta. Buenos Aires.
- Pacecca, M. y Courtis, C. (2008) Inmigración contemporánea en Argentina: dinámicas y políticas. Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) – CEPAL - Serie Población y desarrollo No 84. Santiago de Chile.
- Pineau, P (2021) Ley 1420: Piedra fundacional de la educación argentina. Análisis de aspectos de la Ley 1420. <https://www.cultura.gob.ar/ley-1420-el-gran-avance-en-los-derechos-educativos-de-los-ninos-y-nina-10724/>
- Puiggrós, A. (1984) (1ª edición) La educación popular en América Latina: Orígenes, polémicas y perspectivas. Buenos Aires. Editorial Colihue.
- Puiggrós, A. (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Puiggrós, A. (1991) Historia de la Educación Argentina. Ed. Galerna, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (2003) Qué pasó en la Educación Argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente. Bs. As. Editorial Galerna.

- Rockwell. E y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell. E (1997) La escuela Cotidiana. Edit. Fondo de Cultura Económica. México.
- Rockwell. E (2011) La experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós. Voces de la educación. Buenos Aires.
- Rodríguez, L. G. (2021). Buenos Aires, ciudad de maestras: las escuelas normales de mujeres y la formación de una élite profesional femenina (1874-1914). *Resgate: Revista Interdisciplinaria de Cultura*, 29, 1-30. En Rodríguez (2021) Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento y las que vinieron después: su trabajo en Argentina (1869-1910). Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Rubio, S. & Lázari, M. (2007) La Ley Láinez en el debate federalismo centralismo: un interregno entre las palabras y las cosas. En: A cien años de la Ley Láinez. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Saab, J. y Casteluccio, C. (1994) Pensar y hacer historia en la escuela media. Editorial Troquel.
- Santillán, L. (2008). “Trayectorias educativas y cotidianeidad: Una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad”. *Propuesta Educativa*, (30). Bs. As.: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 125-127.
- Tedesco, J. (1986) Educación y sociedad en la Argentina 1880- 1945. Ediciones Solar. Buenos Aires.
- Tedesco, J.C. Y Zacarías, I. (2011) “Presentación. en D. F. Sarmiento. Educación popular. Buenos Aires. UNIPE
- Terigi, F. (2008). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés et al., Jóvenes y docentes en el mundo de hoy. Buenos Aires. Santillana.
- Terigi, F. (2015). “Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria”. En Pinkasz y Montes (2020) Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Universidad Nacional de General Sarmiento. FLACSO.

- Terigi, F. (2020) investigaciones producidas sobre trayectoria escolares en educación secundaria (Argentina 2003-2016). En Pinkasz y Montes (2020) Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes. Universidad Nacional de General Sarmiento. FLACSO.
- Tielve, N. (2018) Company Towns: Arquitectura y paternalismo. De la Compagnie Royale Asturienne des Mines to Cristaleria Española Universidad de Oviedo. Revista de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Cuenca, N° 7. Vol 7. España
- Thiers, S. (2022) Concepciones y Expectativas de Profesoras de Orientación y Tutoría acerca de las Trayectorias Educativas de los y las Estudiantes y su Relación con las Prácticas Profesionales. Tesis de grado. UNPSJB. Comodoro Rivadavia.
- Torres, S. (2006) Una primera aproximación a las relaciones laborales en Y.P.F. entre 1930 y 1955. Segundas Jornadas de Historia de la Patagonia. UNPSJB y UNPA.
- Torres, S. y Borges, M. (2012), Company Towns: Labor, space and power relations across time and continents, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Torres, S. y Ciselli, G. (2001) "La Gobernación Militar de Comodoro Rivadavia 1944-1955. Problemáticas y fuentes". VIII Jornadas Interescuelas de Historia, 19 al 22 de septiembre. Salta.
- Weinberg, Gregorio. (1995). Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires. AZ Editora.
- Zabłudovsky, G. (2011) "Subjetividad y sociología", en El Ágora, vol. 2, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1997, pp. 3-28. <https://ginazabludovsky.files.wordpress.com/2011/08/subjetividad-y-sociologic3ada.pdf>

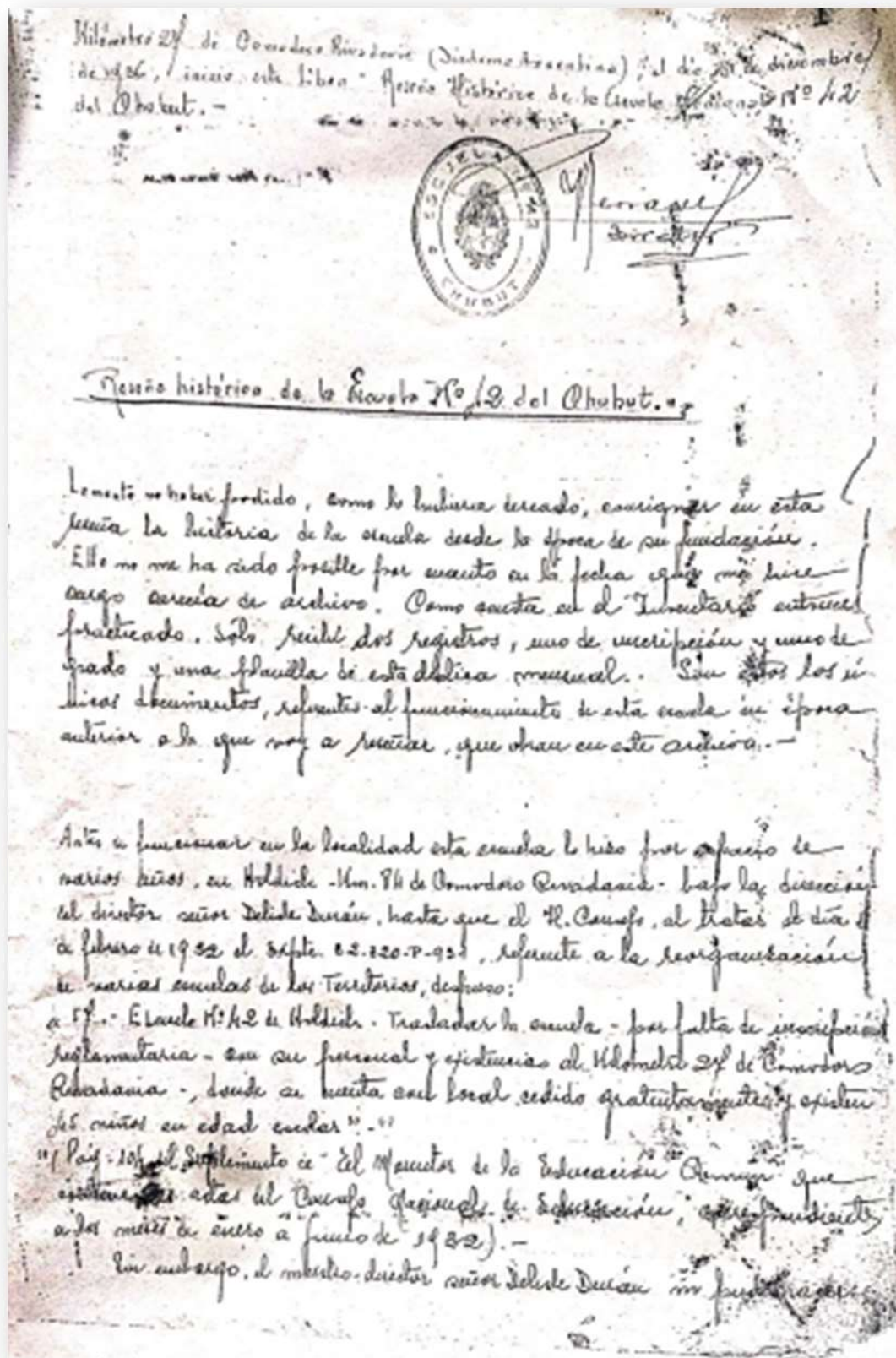
FUENTES DOCUMENTALES

- Anuario Comodoro 70 (1971) Publicación de Diario Patagónico. Disponible en PDF perteneciente a la página del Archivo Histórico Municipal de Comodoro Rivadavia.

- Anuario Comodoro Rivadavia - Crónicas del Centenario 1901 – 2001. (2001) Publicación de Diario Crónica. En PDF del Archivo Histórico Municipal. Comodoro Rivadavia.
- Concepción, C. (2021) Mis días en Diadema. Villa Bosch. Bs As.
- Diario Crónica (2022). La Escuela N° 126 de Km. 8 se prepara para festejar sus 100 años con un Museo Centenario. Nota del diario Crónica online. <https://www.diariocronica.com.ar/noticias/2022/04/06/63941-la-escuela-n-126-de-km-8-se-prepara-para-festejar-sus-100-anos-con-un-museo-centenario>
- Dropulich, A. (2005) Diadema en Blanco y Negro 1921 – 1961. Editorial CLM. Buenos Aires.
- Dropulich, A. y Gómez, M. (2007) Los Llegados y los N y C cuentan. Ramos Mejía. Editorial CLM.
- Entrevistas a vecinos de Diadema Argentina, ex alumnos de escuela N°42.
- Ferrari, P. (1936) Reseña histórica de la Escuela N°42 del Chubut. Archivo Escuela N°115. Diadema Argentina. Comodoro Rivadavia.
- Fortes Castro, M. (1994) Diadema Argentina. Nace un pueblo. Comodoro Rivadavia.
- Registros escolares año 1969. Archivo Escuela Provincial N°115.
- Registro fotográfico de la historia de Diadema Argentina. Archivo fotográfico Co.Vi.Di.Ar.
- Zuñiga, C. (2023) discurso Acto, “90 años de la ex – Escuela N° 42”. Escuela N°115. Diadema Argentina. Comodoro Rivadavia. Chubut.

ANEXOS

Reseña histórica escrita por el primer director de la Escuela N°42 Pablo Ferrari



Gestión del traslado de la escuela N°42 desde Holdich al campamento Shell.

9

Implantación de la escuela: antecedentes.

Las primeras gestiones formales para instalar una escuela en la localidad, datan del año 1931, es decir, casi un decenio después de haberse poblado el lugar.

Por considerarlas de interés, reproduzco textualmente algunas de las notas que se refieren a dichos gestiones.

He aquí la primera:

" Km. 24 de Comodoro Rivadavia 25 de octubre de 1931. -

1) A todos los padres que tengan hijos en edad escolar.

Con gran alegría vemos crecer a nuestros hijos, pero fuercamos también con la intranquilidad en nuestro deber y responsabilidad de padres para nuestros hijos, en la educación escolar de ellos.

Los años pasan y también los son perdidos para los niños, porque les falta la escuela, la instrucción elemental, que es la base para el futuro y vida de ellos.

Nuestro es la obligación de darles instrucción y educación en una escuela.

Pero, este es el punto difícil.

Por falta aquí una escuela, la instrucción tan anhelada por todos los padres. Es cierto que los hay en Comodoro Rivadavia.

Pero que madre se defa sacar a su hijo en tan tierna edad como han 6 y 7 años, en una edad, cuando más necesitan el cuidado maternal y el calor del hogar.

Qual padre no fijera con temor en los peligros de los viajes diarios, tan lejos en un auto.

De tanto vacilante de vida juveniles y esperanzas de tantas familias que el día menos pensado por una causa insignificante muere y desgracia.

Aquí en el campamento hay como 80 niños en edad escolar, sin embargo no hay esperanzas que el Gobierno Nacional a pesar que es su deber más urgente, furega una escuela que hay que hacer entonces?

Solo un camino nos queda. La iniciativa propia con la

ayuda de la Compañía. Si nosotros nos unimos, si nosotros
 ofrecemos una parte, lo que cuesta la escuela en Comodoro,
 tendríamos aquí la tan ansiada y necesaria escuela.
 Estas líneas tienen por objeto el llamar a todos los padres
 a una asamblea, para ponernos en contacto y hablar
 sobre este asunto.

Todos los que tengan interés en asistir a esta asamblea
 que se efectuará en la Cámara de Obreros el día 20
 de octubre de 1931, a las 15 horas de la tarde se les
 ruega firmen el presente al pie.

Mois Sbratt -- etc. etc. -- "

Al pie de esta latosa invitación se hallan registradas, con
 la pica unas y con tinta otras, numerosas firmas.

La segunda nota, fechada dos días después
 de haberse realizado la "Asamblea", dice así:

"Sr. Administrador de la Compañía "Diadema Argentina"
 S. A. de Petróleo.

Muy Señor nuestro:

Nos dirigimos a Ud. señor Administrador,
 para que nos ayude a resolver un asunto muy importan-
 te e impetigable para nosotros, y por el bien de nuestros hi-
 jos. Se trata de una escuela de Campamento.

Ud. señor Administrador, como padre
 de familia, nos comprenderá y estamos seguros que Ud.
 nos prestará su ayuda eficaz, para conseguir de la
 Cia. un sitio adecuado para una escuela y pieza
 para el maestro.

Nuestro anhelo es abrir una escuela provi-
 soria hasta que el Gobierno Nacional se decida a crear
 una escuela nacional.

Por el circular adjunto Ud. se enterará
 sobre los puntos principales y razones de nuestra
 justa petición. Con espera de su favorable decisión
 a este asunto le quedamos agradecidos de ^{todo} corazón y
 ponemos sus manos en el futuro de nuestros hijos. -- "

Comprendiendo la administración de la Diadema que era imprescindible solucionar la deficiencia objeto del comutario de la población, solicito y obtivo, de su Directorio con asiento en Holanda, la autorización necesaria para construir una casa nueva.

Antes de ser concluido el edificio, la Comisión Pro. Escuela, constituida al año anterior, gestiono por distintos conductos el nombramiento del personal docente necesario. Gestiones que, después, determinaron la prematura presentación del nombrado director Señor Durán.

Terminada la construcción del local, en octubre de 1932, la Comisión Pro. Escuela repitió sus solicitudes para obtener el envío de un maestro que se hiciera cargo de la escuela.

La demora en efectuar dicha designación dio lugar a una serie de insistentes peticiones deudas al H. Consejo y a la Inspección Seccional.

La nota nº 120, fechada el 25 de mayo de 1933, dirigida al Presidente de la Comisión Pro. Escuela nº 2, que a continuación reproduzco, evidencia la celeridad con que, por su parte, la Inspección Seccional diligenció las notas que le fueron dirigidas.

Tengo el agrado de dirigirme a Vd. acusándole recibo de mi nota de fecha 21 del corriente, que en el día de hoy he devado a la Superioridad con el siguiente informe que trascrito para su conocimiento:

Señor Inspector General: Esta Inspección ha informado a esa Superioridad, sobre el asunto que motiva la presente petición de la Comisión Pro. Escuela en Km. 24, Comandancia Ciudadanía, en las siguientes notas: nº 2415, de fecha 6 de octubre de 1932; nº 2551, de fecha 26 de noviembre de 1932; y nº 2709 de 24 de diciembre próximo pasado.

Al devor, pues la nota que antecede, solo me resta agregar mi voto al de los padres que en Km. 24 esperan ansiosos el nombramiento de un maestro para que sus hijos no pierdan el año escolar que avanza.

Poco tiempo de haberse devado el informe anterior, el 20 de mayo de 1953, esta escuela abrió sus puertas, bajo la dirección interina de la maestra señorita Lydia Roberts, con un total de 38 inscripciones, distribuidos así:

1º Inf.: 11 alumnos

2º Inf.: 15 "

3º : 11 "

Al mes siguiente, el día 14 de abril llegué a esta localidad para hacerme cargo de la dirección de la escuela.

Debido aquí, a la circunstancia de una gentil y espontánea actitud de la señorita Lydia Roberts, cuya fugar situación en esta escuela, ha sido, sin embargo, apreciada por el vecindario.

Al enterarse de que mi esposa era maestra también, fué inmediatamente gestionado su traslado a esta escuela, con el propósito de favorecer la designación de la actual titular Srta. Amanda de Ferrari.

Concedido su pedido, el día 5 de mayo, abandonó esta casa para pasar a prestar servicios en la Escuela N.º 4 p de Km. 25. - Ntro. -

Como la inscripción ya fuera entera era de 56 alumnos decidí atender los grados que funcionaban en dos turnos de 2 horas 30' cada uno.

Ante la inminencia de la clausura del año escolar, el vecindario solicitó a la Inspección Seccional y al H. Consejo, la inclusión de esta escuela dentro de aquellas cuyo período escolar se cumple entre los meses de marzo y noviembre, expresando en sus notas que dicho período, además de hacerle ganar un año de estudio a los alumnos, convenía, por varias razones, también a éste.

Aunque la modificación solicitada no prosperó, el vecindario obtuvo se me ordenara prorrogar las clases hasta el 10 de julio. Cabe que acate y cumpla gustoso, pues, el alumnado necesitaba recuperar el tiempo perdido.

La problemática del idioma descripta por Ferrari

grado, cuyos alumnos, provisoriamente, acudían a la escuela n.º 37 de Km. 5.

El 22 de diciembre, dos días antes de recibirse la licencia que solicité, vuelve a haberme cargo de ese puesto la Srta. Vergara.

Los alumnos

Al iniciar mis tareas en esta escuela, me llamó la atención el lenguaje chabacano que empleaban los

Muy pocos hablaban correctamente el castellano; un buen número no lo hablaba; otros lo hablaban, sí, pero grotescamente, con giros de frases que revelaban su torpeza para expresarse en ese idioma que no les era familiar.

Muchas veces me vi forzado a valerme de intérpretes para hacerme comprender. Aprovechaba para ello los alumnos que además del castellano poseían el checolosco, o el alemán, o el holandés, o el ruso, o el inglés.

Al principio esos alumnos oficiaban de intérpretes con cierta seguridad. Mas, luego, animados por mi ejemplo en mis clases, no siempre fácil, con mayor desenvoltura.

Creí prudente no exigir que los niños hablaran castellano solamente, conociendo de que el ambiente de la escuela debía ser suficiente para despertar en ellos el ansia de aprenderlo y así fue. Conviniente se disminuyó la intervención de los intérpretes y disminuyeron también los errores que al principio se formaban durante los recesos - Errores cuya formación procuré evitar organizando de propósito juegos en los que yo mismo tomaba parte.

Antes, a menudo, solía encontrarme en la calle y aun en algunos negocios con niños que, jugando o divertidos, hablaban un idioma extranjero. Hoy eso ya no ocurre. Todos hablan castellano y hasta han olvidado expresiones groseras que oyeron y aprendieron de muchos extranjeros que, cuando lo he comprobado, las usaban, no con el deliberado propósito de mostrarse ruidosos, sino porque ignoran el real significado de tales expresiones. Comprobado más todavía. Antes,

Comisión Cooperadora

asistían a sus hijos para redactar muchos trabajos de la escuela. Hoy, son ellos, los niños, los que cargan y les enseñan a sus padres.

La Cooperadora

Las mismas personas que en el año 1931, iniciaron los trámites para obtener la creación de una escuela en la zona, fueron los que, en el mes de enero de 1933, después de haberse terminado la construcción de esta escuela, resolvieron convocar a los interesados para formar una "Cooperativa Escolar" en el No. 27.

En dicha reunión a la cual asistieron varios padres y vecinos quedó constituida según un "Aviso a los habitantes", dado a la población, una "Cooperativa Escolar que se encargará por la pronta apertura de la escuela local y hará todos los trámites necesarios para conseguir del Consejo Nacional de Educación el pronto nombramiento de un maestro para dicha escuela y una vez conseguido esto, seguirá para estimular en los niños, el amor al estudio, por medio de premios y fiestas infantiles..."

Esta reunión aprobó, a la vez, un reglamento o estatuto, en los cuales se detalló sus fines y las obligaciones de esta Comisión.

Dicha Comisión, desde por ese año fue integrada por las siguientes personas:

Presidente: Sr. Alois Schrott

Secretario: - Emilio Guerra

Tesorero: - Mario Lúcio

Vocal: - Hermann Kuber

" : - Juan van Norden.

Cumpliendo lo estipulado en su citado "Aviso" la Comisión llevó a cabo una serie de gestiones hasta obtener la designación solicitada que, como hemos visto, recayó en el señor Detarle Durán, y luego en la Srta. Lydia Roberts.

Poco tiempo después, en el mes de abril al hacerse cargo de la escuela, se nombró que el Presidente de la "Co-

positiva: se había arrogado todas las atribuciones de la Comisión. Elevado a mi cargo extraño para él, quiso verlo todo y por lo tanto se malquistó con los que le daban su apoyo y colaboración.

Busqué adoptar una actitud pasiva, para evitar el descrédito de la entidad, colaborando a mi vez en la forma que me fuera permitido hacer, hasta la terminación de su mandato.

Quise con esto lo que buscaba: dotar la escuela de material de enseñanza, con exiguo entonces.

Al renovarse, en el mes de enero de 1934, la Comisión Directiva, entré oficialmente a formar parte de la misma.

Expuse la necesidad de confeccionar los estatutos definitivos de la Asociación; la conveniencia de asignarle un nombre y de solicitar su reconocimiento al H. Consejo; y las dificultades que reportaba reunir la C. D. siquiera una vez por mes.

Todas estas sugerencias fueron perfectamente comprendidas y aprobadas.

Me place señalar, ahora, que todas las Comisiones evidenciaron un loable interés cuando se trató de proveer a la escuela del material de enseñanza que ahora posee.

La actual C. D., cuyo mandato expira el próximo mes de enero, está integrada por las siguientes personas:

Presidente	: Sr. Bernardo Klomp.
Secretario	: " Emilio Cuevas
Tesorero	: " Juan von Borden
Vocal	: " Guillermo Cook
"	: " Esteban Schuchman
"	: " Juan Straub.
Consejeros	: " Pablo Ferrari (director).

Jubilación de Ferrari - Características de la escuela

Este curso no funcionó el 6º grado por falta de inscripción. -

Curso 1960

Se retira de la docencia, por haberse a los beneficios de la jubilación el Sr. Pablo Ferrari, quien desempeñara interindependientemente desde el año 1953 (14-11) hasta marzo de 1960 la Dirección de esta Escuela.

Es objeto de un sentido homenaje por parte de autoridades, padres, alumnos, miembros de Cooperadora y personal docente. -

CURSO 1964:

19) Historia de la Escuela:
Escuela Nacional N° 42. Grupo C° Categoría 12
Localidad: Diadema Argentina - Km. 27. - Departamento: Escalante.
Situación: Urbana
Es de frontera: no
Distancia al límite internacional: 330 km.
Ubicación exacta: Acción 8.1, hote 114, Ensanche Sur. Colonia - Escalante. Diadema Argentina S.A. de Petróleo. Campamento Central Km. 27.
Nombre del establecimiento: Escuela N° 42 - Chubut
Padrino: no tiene. Reolución ... Expediente ...
Fecha de creación: Día 5 Mes: Febrero Año: 1932
Expediente: N° 32.320 - P- 932
Día: 20 Mes: marzo Año: 1933 de la inauguración de la clase
Nombre y apellido de su primer director: Delisle Durán.
Terrero:
Superficie: 3212 m
Pertenece al Estado? no
Pertenece al Consejo Nacional de Educación en calidad de préstamo, ya q el terreno fue cedido gratuitamente por la compañía Shell.

Edificio: En qué carácter se ocupa? En carácter de préstamo.

¿Cuántas aulas posee? Ocho (8) aulas. Condiciones: Buenas

¿Tiene casa para el Director? si

¿Tiene casa para maestros? si Para porteros? no.

Posee consultorio odontológico? No - Jardín? si

Posee: huerta - no - Gimnasios? no Comedor instalado? no

Diferentes locales que ocupó hasta el presente: Primeramente en Haldich Km. 24 y luego desde 1933 hasta la fecha en Km. 27 Comodoro Rivadavia - Chubut.

Ampliaciones o reparaciones que hubieron transformado las características del establecimiento: en 1936 se aumentaron tres aulas y en 1938 dos aulas y un patio cubierto.

Agua: agua potable, hasta 1963 era traída de un pozo surgente ubicado en Km. 24 (Haldich) actualmente se trae de unos manantiales sito en Campamento "J"

Calentamiento: lo suministra en forma gratuita la Compañía Shell.

Gas: Eléctrico, lo suministra en forma gratuita la Compañía el establecimiento cuenta con: Asociación Cooperadora: si

en qué año fue fundada oficialmente? Enero 1933

¿Ha sido reconocida oficialmente? si

Fue reconocida el 19 de agosto de 1935. Expte. N° 10.380

Asociación de Exalumnos: no tiene.

Servicio de comedores escolares: no hay.

Servicio de refrigerio: no hay.

Internados: no hay.

Transporte escolar: Omnibus Y.P.F trae y lleva alumnos de Escarante ¿Quién lo costea? Pertenece a Y.P.F.

Periodo de funcionamiento de la escuela: desde marzo hasta marzo de 1964.

Inscripción de alumnos: al 30 de abril de 1964

Varones: 154 Mujeres: 152 Total: 306

Declinación de la inscripción desde su fundación:

1963: 404 alumnos

1962: 344 "

1961: 335 "

1946-47: 192 alumnos

1945-46: 234 "

1944-45: 204 "

Reglamento de la Inspección de las escuelas de la Capital, Colonias y Territorios Nacionales

Cap. VII

Art 24. [...] El inspector [...] procurará formar opinión cierta y fundada de los siguientes puntos:

1° Observancia a las disposiciones de la ley y a los reglamentos, programas y horarios dictados por el Consejo Nacional de Educación.

2° Condiciones higiénicas y pedagógicas de los locales destinados a escuelas; estado y conservación del edificio y material de enseñanza.

3° Organización escolar, métodos y procedimientos empleados obtenidos en la enseñanza.

4° Carácter moral de la escuela, orden y disciplina.

5° Adopción de textos, formularios y sistemas de registro, estadísticas e inventarios establecidos por las autoridades escolares.

6° Inspección asistencia y adelanto de los alumnos.

7° Preparación de los maestros, aptitudes a revertir y cumplimiento de sus deberes profesionales. [...]

Art 28 En las escuelas particulares la inspección se limitará a estos puntos:

1° Cuidar que no se viertan en la enseñanza ideas subversivas de nuestras instituciones fundamentales o atentado a la moral.

2° Comprobar si se da el mínimun de enseñanza obligatoria establecida por la ley.

3° Velar sobre las condiciones higiénicas que deben tener los edificios y locales destinados a escuelas.

4° verificar si cumplen las disposiciones legales y reglamentarias, aplicables a todo establecimiento de educación. A partir de allí generaran expedientes y archivos.

Fuente: Caviglia,2011: 187

Primera huelga petrolera en Comodoro Rivadavia



Huelga en Diadema



Primeras escuelas de Comodoro Rivadavia

“COMODORO 70”

Publicación del Diario
EL PATAGONICO
en adhesión al 70º aniversario de la
fundación de Comodoro Rivadavia

Educación y Cultura

Comodoro Rivadavia presenta al cumplir el 70 aniversario de su fundación un panorama educacional de características excepcionales, que lo presenta en ese nivel como la ciudad más importante de la Patagonia argentina. El incesante crecimiento de la población escolar en la zona, especialmente en la misma ciudad de Comodoro Rivadavia, ha determinado que en poco tiempo fueran inauguradas

muchas escuelas nuevas dependientes del Consejo Provincial de Educación, y se instalaran escuelas particulares, pero manteniéndose no obstante ello una demanda creciente en algunos barrios numerosos que hace que ya se vuelva a sentir la crisis de bancos en algunos sectores de la ciudad, y los niños deban trasladarse a otros establecimientos escolares fuera del radio del hogar.

En este capítulo hemos trazado un panorama de la educación pre-escolar, primaria, diferenciada, secundaria, universitaria, de idiomas, de disciplinas especializadas de artes en la ciudad de Comodoro Rivadavia.

Cabe señalar que en zonas adyacentes funcionan escuelas que absorben a la población en edad escolar de las distintas comunidades donde tienen su sede. Así tenemos, dependiendo del Consejo Nacional de Educación, la Escuela N° 37 en Barrio Presidente Ortiz (Km. 5), inaugurada en el año 1920; la Escuela Nacional N° 50, en Barrio Don Bosco (km. 8) creada el 17 de abril de

1922; la Escuela N° 91 en Valle “C”, que comenzó sus tareas el 1º de marzo de 1926; la Escuela N° 42 de Diadema Argentina (Km. 27) inaugurada el 20 de marzo de 1933; la Escuela N° 121, de Cañadón Perdido, que fue creada el 16 de noviembre de 1936; la Escuela N° 137 de Manantiales Beltrán, inaugurada el 9 de septiembre de 1947 y la Escuela N° 104 de Caleta Córdova, creada el 16 de febrero de 1954.

Uno de los más antiguos establecimientos de la zona, la Escuela Nacional N° 49 de Astra (Km. 20) que fue creada el 18 de enero de 1909, quedó incorporada al régimen de la ley N° 17.591

como Escuela Nacional de Frontera N° 2, y es la única en la zona que funciona con sistema doble escolaridad y comedor escolar.

Por su parte el Consejo Provincial de Educación del Clubbut creó también varias escuelas en poblaciones de reciente instalación y con un número de alumnos que desde tiempo atrás exigían ya un establecimiento escolar. De él dependen a Escuela N° 12 de la villa balnearia Bada Tilly, la Escuela N° 23 inaugurada el 3 de marzo de 1963 en Barrio Próspero Palazzo y la Escuela N° 27 de Barrio Laprida, inaugurada el 25 de marzo de 1965.

**Escuela N° 42 Diadema Argentina
Edificio en 1933**



Acto de ampliación del edificio escolar en 1955



Edificio en 1960



Vista del patio de juegos



Salones de clases de enseñanza primaria 1940- 1950



Fiesta de fin de año en el cine teatro



Transporte de la Compañía Shell para el traslado de los alumnos de los campamentos aledaños a la escuela de Diadema



Casas de los distintos sectores del barrio

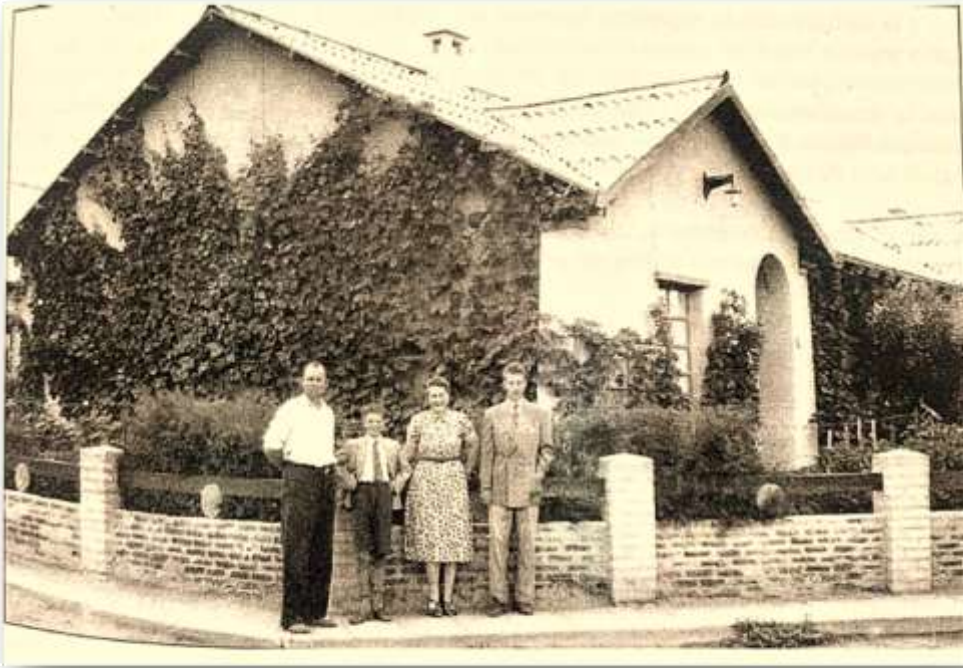
Sector central. Casa del administrador (Actual Casa 7 destinada a reuniones y eventos de la petrolera CAPSA)



Residencias del sector central



Residencia Sector iglesia



Residencia Asentamiento La Tranquera

