

LA VOZ DEL MAGISTERIO PAMPEANO. SUBJETIVIDADES Y MEMORIAS

Por Adriana Rosa Allori y Silvia Libia Castillo

adriana.allori@speedy.com.ar - profesorasilviacastillo@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación "La Educación Pública en la provincia de La Pampa: discursos, prácticas y actores sociales (1955-1970)". Intenta recuperar y reconstruir cómo se fue configurando la educación primaria en los primeros años de la provincialización. Un primer apartado refiere rasgos históricos sobre la formación normalista y la política educativa argentina; luego, una presentación del estado provincial desde una visión histórico-geográfica para tratarse, a continuación, historia oral y subjetividades conteniendo el análisis de la educación primaria pampeana desde la voz del magisterio para, finalmente, significar y posicionar la temática en cuestión. Desde el punto de vista metodológico nos valemos de la Historia Oral la cual nos permite recuperar esa etapa del pasado a través de testimonios de maestros, protagonistas de los inicios del sistema educativo pampeano. El magisterio cumplió un rol protagónico en el arco temporal investigado cumpliendo un mandato social que le aseguraba un lugar de saber en la trama social y una valoración positiva por parte de la comunidad. Puede decirse que los maestros de esta década, como los del siglo XIX, garantizaron los principios que el estado liberal se había fijado para el progreso del país. Se configuraron como sujetos portadores del conocimiento, de los valores morales y cívicos, resguardando, además, la salud y la higiene de sus alumnos. Desde su rol participaron de una etapa provincial que tiene valor de "epopeya fundacional".

Palabras clave: Educación pampeana; Magisterio; Década de 1960; Historia oral; Subjetividades.

THE VOICE OF TEACHING PAMPAS: SUBJECTIVITY AND MEMORY

ABSTRACT

This article is framed in the research project: "Public Education in La Pampa province: discourse, practice and social partners. (1955-1970)". It attempts to recover and build how primary education was taking shape during the first years of provincialization. A first section refers to historical features about primary school teachers' education and Argentinian teaching policy; then a provincial state presentation from a historical-geographical view to next deal with oral history and subjectivities containing the analysis of pampas primary education from the voice of teaching, to finally, represent and position the subject matter. From the methodological point of view we make use of Oral History which allows us to recover that stage from the past through teacher's testimonies, major figures of the pampas educational system. Teaching training played a leading role in the researched time span fulfilling a social commandment that guaranteed a place of knowledge in the social dynamic and a positive evaluation from the community. It can be said that teachers from that decade, same as those in 19th century guaranteed principles that the liberal state had settled for the development of the country. Teachers shaped as subjects bearing knowledge, moral and civic values, safeguarding not only health but also student's hygiene. From their role they participated from a provincial stage of "foundational epic".

Key words: Pampas' education; Teacher training; 1960s decade; Oral history; Subjectivities.

A MODO DE PRESENTACIÓN

Entre las razones que nos llevan a coeditar este artículo ocupa un lugar central ser parte del magisterio pampeano desde nuestro trabajo profesional y, desde allí, la inquietud y el desafío de reconstruirlo entrelazando historia, memoria y fuentes orales. Somos conscientes de que la implicación del historiador con el tema y con las personas que son sus fuentes puede constituir un problema de subjetividad y, por tanto, estar influida por los intereses y deseos particulares; no obstante, asumimos el desafío de mantener la distancia y objetividad científica propia de la tarea de investigar.

Este trabajo se enmarca en una investigación sobre historia de la educación en la Provincia de La Pampa en la década de 1960. Intenta recuperar y reconstruir, a partir de la memoria de maestros que ejercieron la docencia en ese período, cómo se fue configurando la educación primaria en los primeros años de la provincialización, teniendo en cuenta que el futuro se forma sobre el pasado, remodelándolo. Un primer apartado refiere a rasgos históricos sobre la formación normalista y la política educativa argentina; luego, una presentación del estado provincial desde una visión histórico-geográfica para tratarse, a continuación, historia oral y subjetividades desde lo específicamente conceptual simultáneamente con el análisis de la educación primaria pampeana desde las voces del magisterio y así finalmente significar y posicionar la temática en cuestión en una conclusión. Desde el punto de vista metodológico como equipo de investigación, nos valemos de la Historia Oral la que nos permite recuperar esa etapa del pasado a través de testimonios de quienes fueron protagonistas del magisterio en los inicios del sistema educativo pampeano. En palabras de Mercedes Vilanova "mientras cada generación reconstruye la historia, la memoria personal reconoce lo que fue y si lo asume sin rencor se transforma en memoria feliz" (En Carnovale, Vera y otros 2006: 98) Esta fidelidad al pasado suele surgir de una preocupación por el futuro, considerando que toda biografía se modela por un proyecto que conforma la representación de sus posibilidades futuras que, a su vez, permiten reinterpretarla y elaborar su unidad.

Tal como sabemos, es difícil determinar a priori la cantidad de sujetos sociales a entrevistar, ya que el propósito no es construir una representación estadística sino comprender el discurso acerca del objeto de estudio que nos proponemos investigar. Lo importante es el contenido y la calidad de la información. En nuestro caso hemos encontrado un punto de saturación teórica cuando las respuestas de nuestros entrevistados recurrían a lugares comunes y se tornaban repetitivas. Si bien en este trabajo en particular nos centramos específicamente en la historia oral, en el transcurso de nuestra investigación venimos utilizando como metodología de investigación la triangulación de la información analizando documentos públicos (registros oficiales, documentación escolar), prensa provincial y nacional, además del trabajo con el equipo de investigación que enriquece la discusión teórica y metodológica.

Para este escrito hemos recopilado y analizado la información que se ha obtenido en unas cuarenta entrevistas (35 mujeres y 5 varones) efectuadas a miembros del magisterio jubilados que transitan la franja etárea de 67 a 80 años de edad. Se trata de maestros que ejercieron la docencia en pueblos de la provincia de La Pampa en la década en estudio y estudiaron en la Escuela Normal Rural Mixta "Teniente Julio Argentino Roca" de Santa Rosa y en la Escuela Normal Mixta "Provincia de San Luis" de General Pico, quienes mayoritariamente comenzaron sus prácticas en poblados alejados de sus hogares y de las ciudades. Fueron aquellos educadores que, como dato pintoresco y al mismo tiempo relevante de sus condiciones de trabajo y de las características de las comunidades donde cumplirían sus funciones, llegaron a las escuelas donde habían sido designados en camiones de transporte de mercaderías, en automóviles de sus padres o por la solidaridad de los automovilistas de las rutas, según sus mismos relatos.

SOBRE LA FORMACIÓN NORMALISTA EN ARGENTINA

La tradición normalista de formación de maestros se institucionaliza en la Argentina a fines del siglo XIX con la intención de promover un modelo de docencia homogéneo. Más allá de los desplazamientos de la propia práctica, se suponía que el magisterio conseguiría, a través de la obra "civilizadora" de la educación, dotar a las nuevas generaciones de ideales de progreso y democracia

venciendo a “la barbarie”. Su misión alcanzaba ribetes políticos en tanto debía formar a los pequeños escolares como futuros ciudadanos de la república. Los maestros serían portadores del “deber ser” que respondía a una cultura política hegemónica.

Ese modelo normalizador se renueva a la luz de un proceso de modernización, y politización del campo político y cultural propio en la década del 60 y con las particularidades de ese contexto histórico: el desarrollismo y la modernización. La Escuela Normal aún en esta época siguió definiéndose como en sus orígenes del S. XIX, como la más destacada, como garantía de formación de maestros competentes y como modelo de la educación primaria.

Junto a esa concepción normalizadora perduraba la corriente médica y sociológica que tuvo tanto auge en la Argentina a fines del siglo XIX, el higienismo, caracterizada por inculcar los hábitos higiénicos, alimenticios y sexuales. Al respecto, María Silvia Di Liscia (2004: 47) refiere que: “Los maestros adoptaron la función de agentes sanitarios sin que fuera necesaria una verdadera imposición, de manera tal que fue una extensión “natural” del rol de educador”. Precisamente la educación aún en la década de 1960 presenta claras evidencias de la continuidad de esas prácticas higienistas dentro del espacio escolar, tal como se explicita en los testimonios de los maestros entrevistados, los cuales dan cuenta de las prácticas cotidianas, de las lecturas de manuales, de las visitas a los domicilios de los alumnos y sobre la preocupación constante de que los alumnos estuvieran “limpios y sanos”. Tal como comenta uno de los entrevistados, la tarea era la de “revisar cada mañana, las manos, uñas, la cabeza y la limpieza del guardapolvo era la primera actividad del día que se hacía en el aula”. En otro testimonio, se expresa: “En las vacaciones de verano viajábamos a Buenos Aires para hacer cursos de perfeccionamiento. Yo hice el de peluquería y el de enfermería. Así en la escuela podía cortar el pelo y colocar vacunas. Como la escuela estaba alejada del pueblo, a veces también le cortaba a los padres”

En palabras de Andrea Alliaud (1993) a fines del S XIX el maestro moralizador debía ser en la escuela ejemplo de conducta, como una especie de modelo a imitar. El modelo educativo conservaba rasgos de la matriz positivista que hacía hincapié en la exhibición de cualidades morales por parte del maestro y en la inculcación de sentimiento patrio y sentimiento nacional. A ello se sumará, en esta década, poner el acento en la técnica: el oficio será enseñar y medir su productividad por medio de controles técnicos. Su característica será la eficiencia y la rutinización. Así, el trabajo docente se sostendrá bajo la administración del estado con furor planificador, en expresiones del tecnicismo y certeza metódica, basadas en la psicología conductista, sin perder de vista que educar al ciudadano era una misión vocacional de orden moral.

Con respecto al marco legal del sistema educativo, a lo largo del proceso político pos independentistas de la primera mitad del siglo XIX en Argentina, hubo una voluntad de avanzar sobre la alfabetización de los niños en edad escolar, sin embargo la labilidad del poder público hizo muy compleja la tarea, dando un protagonismo particular a los propios vecinos de las comunidades que impulsaron -con suerte dispar-la fundación de escuelas elementales. Será a mediados de los cincuenta y sobre todo en los sesenta, acompañando la etapa de construcción de la estatalidad, cuando las autoridades nacionales y provinciales promuevan la creación de escuelas públicas. El compromiso que se asumía era extender a través de la escolarización difundir los valores culturales sobre los que se fundaría la nación. La institución ideal para alcanzar aquel objetivo de estabilidad del orden republicano, de moralización de las costumbres y de fijar el sentimiento de “argentinidad” fue la escuela pública. Tal como se solía reiterar en la época la tarea monumental era la de extender los beneficios de la civilización.

En esa etapa los dos puntos culminantes se alcanzaron con el inicio de la tradición normalista con la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870, la promulgación de la ley nacional 1420 en 1884 con la cual, como se sabe, se estableció la escuela obligatoria, gratuita, laica, común a todos, y graduada y la Ley Láinez en 1905. Con esta última, se inició la acción directa del Gobierno Federal en los territorios provinciales, cuando comenzaron a instalarse escuelas nacionales en las jurisdicciones provinciales.

CONTEXTO GEOGRÁFICO E HISTÓRICO

Hasta 1952 la organización institucional era Territorio Nacional de la Pampa Central con dependencia administrativa y legislativa de la ciudad de Buenos Aires. La provincia de La Pampa es uno de los estados más recientes de la República Argentina, ya que accedió al reconocimiento político en 1952. Desde el punto de vista histórico, para ese entonces la política educativa pampeana se asentó en los postulados del Segundo Plan Quinquenal sobre la base de la doctrina nacional peronista; hasta que en los tiempos de intervención militar (1955-1958) se sintieron las resonancias de la Revolución Libertadora y de a poco se fueron borrando por decisión oficial los signos partidarios del peronismo. En 1958 con la figura del Doctor Ismael Amit la política pampeana pasó a adherirse al mandato desarrollista frondicista.

Desde una mirada geográfica, esta provincia ubicada en el centro del país, está considerada la puerta de entrada de la Patagonia argentina. Su geografía se puede dividir en dos áreas: una llanura húmeda cultivable y más densamente poblada; y otra, conformada por un extenso y árido llano, sólo interrumpido con montes de caldén y médanos; aún en la actualidad está escasamente poblada.

Las poblaciones, parajes, pueblos o pequeñas ciudades de entonces, tenían las características propias de la llanura, rodeadas de campos, con pocos pobladores y caminos en formación. Las localidades pampeanas eran poblaciones rurales y semi urbanas, de inmigrantes (italianos, españoles, alemanes o descendientes de los mismos), generalmente empleados en las zonas rurales o en las zonas urbanas en sector servicio como comercio y reparticiones públicas, como también las poblaban quienes ejercían profesiones (médicos y abogados), aunque eran los menos. El credo que se profesaba mayoritariamente era la religión católica influenciado por las llegadas misiones franciscanas a Intendente Alvear y por las misiones salesianas a Victorica.

En los parajes de geografía adversa, la dificultad de acceso era notoria, las escuelas rurales tenían una matrícula de pocos niños (menos de una decena) conformada por hijos de peones rurales o hacheros de los montes de caldén. El maestro era personal único, quien debía atender cuestiones áulicas, administrativas y sociales. En los pueblos, las escuelas eran consideradas urbanas, allí se aseguraba una matrícula de un centenar de alumnos, con una estructura organizacional de maestros y directivos.

Las voces de los maestros que habitaron esta región geográfica y ejercieron su profesión en ella será una puerta que se abre para el conocimiento y la comprensión de la educación pampeana de la década en estudio.

HISTORIA ORAL Y SUBJETIVIDADES

La historia oral es una dimensión relativamente nueva para el investigador social porque permite el acercamiento del testimonio del protagonista del pasado reciente a la problemática que quiere analizar.

En Argentina, Dora Schwarzstein, (1991) es la iniciadora del estudio de la historia oral y de la formación de recursos humanos para el estudio y la difusión de los testimonios y las fuentes orales. Enfatiza razones metodológicas y teóricas para superar el tratamiento ingenuo de los testimonios orales. Pero por sobre todo, esta historiadora se preocupó por sostener el rigor metodológico y el respeto por los entrevistados. El antropólogo mexicano Jorge E. Aceves Lozano (1993) afirma que la historia oral cubre la función social de configurar un vínculo entre los actores socio-históricos y los medios sociales e institucionales de registro, estudio y difusión de memorias convocadas. Señala también que emplear esa práctica de investigación significa producir conocimientos históricos.

Reconocemos que las fuentes orales son frágiles y vulnerables por eso son rechazadas y criticadas por algunos historiadores. Sin embargo, aportan una visión particular de hechos que no han sido documentados, por lo que ofrecen elementos para entender una época, sobre todo cuando no se toman relatos azarosos sino integrados en un corpus de informantes cuidadosamente

escogidos. Al respecto, el empleo de la entrevista en las investigaciones del campo de las ciencias sociales ha perfilado un nuevo espacio de indagación cuando da lugar de modo explícito a la voz del otro, ya sea en forma de historias de vida, ya sea como entrevistas.

Paul Ricoeur (1999) señala que en los testimonios la preeminencia es la memoria individual pero existe una memoria colectiva porque no se recuerda en soledad, los recuerdos pueden ser prestados de los relatos de otros y por celebraciones públicas. La memoria colectiva es el conjunto de huellas dejadas por los sucesos de los individuos y de los grupos. Dichos testimonios, mediados por el tiempo, lo que significa acercamientos y distancias con olvidos y vacíos, entran en diálogo y tienen sentidos en el encuentro entrevistado - entrevistador cuando comparten un mismo espacio. "cuando se abre el camino al diálogo, quien habla y quien escucha comienzan a nombrar, a dar sentido, a construir memorias" (Jelin 2006: 68)

En el encuentro con los entrevistados, reconocemos condicionantes subjetivos en lo dicho y en lo no dicho, en los recuerdos teñidos de olvidos voluntarios o involuntarios, en las manifestaciones más placenteras y beneficiosas. Cada encuentro reveló anécdotas y relatos, la emergencia de una voz particular a través de un recorrido personal por vivencias propias; sin embargo, también pueden observarse regularidades de las que emerge claramente una voz colectiva que da cuerpo a un relato social.

Consideramos la subjetividad como resultado de la interacción sujeto-objeto y aceptamos que se constituye a partir de la identidad y de la corporeidad. En ese sentido, los maestros configuraron su identidad en el ser y en el hacer. Ser maestro, querer serlo y concretarse en ese lugar elegido. Algunas expresiones de los entrevistados: "yo nací para ser maestro" ; otros comentaron: "seguí la carrera de maestra porque no pude irme a Buenos Aires a estudiar abogacía"; "terminé de estudiar de maestra y así pude ingresar a trabajar en la Municipalidad" o "es que fui maestra de alma, porque yo digo que yo lo mamé, por el hecho de que mi papá y todos los hermanos de mi papá eran maestros, todos sus hijos fueron maestros, nos gustaba", "a mí lo que me hubiese gustado, desde chiquita era estudiar medicina".

Si bien la constitución es individual y profunda, la subjetividad se construye finalmente en la interacción con el contexto y con los pares; es decir, determinando dos dimensiones: la individual y la colectiva. La escuela favorecía la construcción de subjetividades colectivas. Las sumas de las individualidades conformaban las instituciones ideales y defendidas. De los testimonios surgen la defensa de la escuela como la mejor, la más querida. Tal como se relata, "la escuela era pequeña, un día llovía mucho y el encargado de la Colonia, que era un hombre siempre muy solidario, nos prestó una habitación con piso de madera, tendimos unas frazadas para que durmieran los chicos ya que no se podían ir a sus casas por la intensa lluvia. Los padres estaban tranquilos que los hijos no iban a salir." El "pertenecer" hacía que se perdiera la individualidad para dar primacía a la totalidad. Sin embargo, los testimonios no aluden al trabajo con otros tal vez porque la tarea de enseñar era considerada como propia.

Para Cornelius Castoriadis (1989) es en las instituciones donde se tejen significaciones imaginarias que ubican y dan sentido a la vida de una sociedad y la de los individuos, ambos componentes conforman la unidad en la institución. Las significaciones imaginarias que se concibieron con y en el origen de la institución determinando crean su propio sistema de interpretación y su identidad. Sin embargo, la institución no se hace una vez y para siempre. Por el contrario, en ella se promueven y generan las condiciones que favorecen su supervivencia y las condiciones que favorecen las rupturas. La presencia de la individualidad se ha visto reflejada en los testimonios como: "eran escuela con una sola sección, por ahí se hacían reuniones de equipo docente donde se intercambiaba información pero cada uno en su grado trabajaba más bien en forma aislada".

La tarea en el aula era más bien individual, tal vez las certezas de los saberes de la época y la confianza en el método no daban lugar a la duda y al intercambio entre docentes. En las representaciones de nuestros entrevistados se revela esa percepción de que las instituciones escolares de la época eran un referente de autoridad y respeto. Expresiones como: "la escuela de mi hijo" o "mi escuela" en términos de ex alumnos perpetúan un imaginario de escuela que perduró, en Argentina, por lo menos hasta la década de 1980 cuando la crisis de representación de la escuela se instaló hasta nuestros días. Así encontramos los siguientes comentarios: "En el año 93, nos invitaron a una reunión de ex alumnos y encontramos a todos los que habían sido nuestros alumnos con guardapolvo esperándonos. ¡Qué linda foto!, también nos sacamos con los padres de los

ex alumnos". Mientras que un testimonio de un maestro, luego director, así se expresaba durante la entrevista:

me enamoré como todo maestro de una escuela, de la Escuela "X" y me impactó en el alma, algo que todavía llevo y llevaré toda mi vida, fue la escuela, el vecindario todo. Y ahí me formulé un propósito qué día de mañana quería o que iba a ser director de esa escuela y bueno afortunadamente con trabajo, con estudio, con cursos de por medio también, me posibilitó que 15 años después llegara a ser director de esa escuela así que mi sueño se cumplió. Fue algo extraordinario mi vida docente, la culminación terrible".

En consonancia con las expresiones anteriores interesante nos resulta la cita de Huergo:

La subjetividad es siempre condensación de recorridos y de memorias, de voces y de aspiraciones en ciertos sentidos colectivos; se constituyen siempre en el tramo de las relaciones con lenguajes y experiencias múltiples, pero sobre todo, en el entramado de otras subjetividades; acontece y se pronuncia con la carga de historias y biografías de otras palabras y de otras reflexiones. (2004: 16)

En ese sentido, los maestros eran portadores de una subjetividad configurada a partir del "deber ser". Por lo cual se erigían en modelos, cultivando y custodiando un mandato social de la moral hegemónica, representados por actitudes, valores y prácticas: prolijidad, honestidad, austeridad, higiene, esfuerzo personal como vía para el progreso, responsabilidad, veneración por el trabajo, abnegación, autoridad. Admitimos, entonces, que la subjetividad se construye en las interacciones y vínculos que se tejen en lo cotidiano. Cabe preguntarse ¿qué lugar ocupa el imaginario social en esa construcción? Ese imaginario social fuerte y seguro, de algún modo homogéneo de ese período interpelaba a los maestros produciendo en ellos una respuesta con - y en el- ejercicio de su rol dentro de los cánones esperables.

Los maestros se constituían en modelo de cumplimiento de ese mandato, por lo que representaban por un lado, referentes válidos de respeto y de autoridad en la comunidad. Por otro, esa comunidad que observaba y exigía el ajuste a las normas esperadas, las premiaba con su valorización. Con relación al conocimiento, su desempeño aseguraba la transmisión minuciosa de los saberes requeridos y de la cultura tradicional en su forma más simple, ingenua, neutra y estricta. Recibían el mandato y se sentían capaces de cumplir la tarea.

Si la subjetividad se construye de modo dinámico a lo largo de toda la vida, los maestros tenían a su favor un contexto de certezas y definiciones que dejaban poco espacio para las dudas y las interrogaciones. El recuerdo los transporta a un tiempo en el que fueron respetados y queridos. Según refieren, en su presente los gratifica el encuentro casual con algún ex alumno que reafirma esa percepción de lo que fue su función social dentro de la comunidad. Así se expresa en uno de esos relatos:

Los otros días me encontré con un alumno y estaba con su hijo y con su nieto. Le decía a su nieto que tenía 6 años, esta señora fue maestra mía en primero superior y en sexto ¿y que es primero superior? si no hay primero superior, le respondió el nieto. Me mira y me pregunta: Ah, ¿vos eras la que hacía así con el lápiz y se callaban todos?

La seguridad que manifestaban respecto a su conocimiento y a lo que "teníamos que enseñar" no los hacía propensos al trabajo en equipo. Su tarea podía desarrollarse sin necesidad de las reuniones "cada uno sabía lo que tenía que enseñar" y debía hacerlo para que el año siguiente, sus alumnos fueran portavoz de su trabajo a la nueva maestra. La misión había sido cumplida.

No se advirtió impaciencia por cambiar la educación ni los modelos de la época; más bien aceptación a las estructuras y sin embargo, sí demuestran preocupación por los alumnos, por el aprender, por el obedecer. Lo metodológico era muy importante y en ese terreno son firmes y contundentes sobre tal o cual método de enseñanza. Se comenta:

Se enseñaba a partir de una oración, nunca me gustó porque el chico cuando empezó a escribir no sabía lo que era el punto, la coma, no sabía nada, la ortografía malísima, en cambio dentro del global la ortografía se fija mucho mejor a mí me dio mucho más resultado" o "Sí, el libro que me gustaba se llamaba Asuntos que era tan lindo, no lo tengo, yo se lo doné al centro de jubilados.

¿Cuáles eran los libros que se les exigía para su formación? Los libros de Didáctica coincidían en una clara concepción racionalista del método y un rígido tecnicismo didáctico. Al mismo tiempo que le otorgan al maestro la centralidad en la enseñanza, la responsabilidad de la transmisión del saber y la certeza metódica sobre qué y cómo enseñar.

¿Cuáles eran los libros que leían a sus alumnos? Los libros eran de géneros y temáticas variadas, referían a literatura argentina, latinoamericana y española. Relatan que los niños tenían sus libros y que en las bibliotecas "mandaban cada tanto desde Buenos Aires" Los libros de lectura "obligatorios" estaban avalados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Las entrevistas, en general, fueron acompañadas por la muestra de objetos portadores de recuerdos y de cuadernos, de libros, de medallas y de fotografías. Tal como se advierten en una serie de registros testimoniales donde relatan: "esta medalla me la obsequiaron cuando se cumplieron las Bodas de Plata de la Escuela", me emocioné cuando me invitaron al acto en el que designaban con el nombre de mi marido a la escuela porque había sido el primer director"; o también, "este cuaderno de actuación es del año 1969, el supervisor me felicitó porque mis alumnos sabían leer muy bien" y "en esta foto estoy con mis alumnos de quinto grado y con los padres que eran muy colaboradores con la escuela".

Esos maestros y maestras, protagonistas en nuestras entrevistas, reafirman en su memoria aquella concepción educativa en la que fueron formados. Serían los portadores de la solidez de su conocimiento y de la influencia moralizante que ejercían en la comunidad, y a la hora de revisar ese pasado refirman con contundencia ese lugar común. Ese modelo de formación y de escuela ideal que quedó instalado en la memoria colectiva del magisterio, de los ex alumnos y de la sociedad. Tal vez sea un modo de reafirmar esa escuela interpelando a esta de nuestro tiempo, la que parece estar desfasada con la realidad, la que carece de autoridad y de prestigio frente a la comunidad. Reafirmar su condición de maestros es un modo de valorizar su tarea frente a los que parecen no seguir sus pasos, su rumbo, su accionar en este presente de una escuela en crisis.

El desafío que nos queda de aquí en más es revisar ese lugar común de una escuela y de unos educadores que parecieron ser un referente de peso en las comunidades. Cómo era esa interrelación entre educadores, alumnos y comunidad, qué conflictos (si los hubo) se presentaron, qué desplazamientos entre esa práctica docente y la prescriptiva se pudieron dar. Por ahora, lo que sí podemos afirmar es que los testimonios de nuestros entrevistados no muestran fisuras ni dudas al respecto de su función y del lugar que ocupó la escuela.

ALGUNAS CONCLUSIONES

La historia oral admite entre sus narradores al magisterio. Revela lo que los maestros hicieron, lo que anhelaban hacer, lo que entendieron estar haciendo y lo que ahora juzgan que hicieron. La memoria es histórica, el presente se entreteje con el pasado. Admitimos que la selección de los recuerdos existe y que es posible que los entrevistados hayan ocultado relativamente inconscientes lo que pudo haber alterado la imagen de ellos mismos y de su colectivo. De todas maneras consideramos que no hay fuentes orales simuladas ya que las afirmaciones equivocadas se constituirían en verdades psicológicamente ciertas. La importancia radica en que sus testimonios orales nos han aportado una dimensión humana a la historia del magisterio; de allí que resulten tan valiosos en la reconstrucción del tiempo pasado.

Podríamos decir, entonces, que a las voces del magisterio se las escucha a través de una fuerte subjetividad configurada a partir de huellas que acercaron y construyeron memoria. La ocasión de manifestar, de narrar la experiencia personal a otro es un momento a veces único de

pensar un punto de vista sobre sí y sobre los sucesos vividos. Al respecto, fueron más las voces con rasgos similares de y sobre la tarea docente que las de aquellos que resistieron u olvidaron su historia de maestros o que no tuvieron deseos de testimoniar. Así, los relatos orales de los maestros nos permitieron historizar una etapa de la educación pampeana. Con sus testimonios nos fue posible reconstruir el imaginario, las prácticas y hasta el diseño del mapa institucional y geográfico de la joven provincia.

El magisterio cumplió un rol protagónico en ese diseño, cumpliendo un mandato social (más o menos explícito) que les aseguraba un lugar de saber en la trama social y una valoración positiva por parte de la comunidad. Puede decirse que los maestros de esta década como los del siglo XIX fueron los que garantizaron los principios que el estado liberal se había fijado para el progreso del país. Se configuraron como sujetos portadores del conocimiento, de los valores morales y cívicos, resguardando además la salud y la higiene de sus alumnos.

Su formación pedagógica y profesional no fue motivo de análisis, ni de cuestionamientos profundos. Compartieron comienzos difíciles, se hincaron en escuelas rurales alejadas, mientras eran muy jóvenes (16 y 17 años). Llegaron a la práctica educativa a partir de motivaciones dispares: vocación, herencia, posibilidad de ascenso social, mejor empleo, posibilidad de continuar con otros estudios, entre otros. Desde su rol participaron de una etapa provincial que tiene valor de "epopeya fundacional": creación de escuelas, organización del gremio docente, a la par que se abrían caminos y se iban poblando los parajes. Tal vez por estas razones, tienen una mirada carente de autocrítica, nostálgica y satisfactoria de su labor docente.

OBRAS CITADAS

Aceves Lozano, Jorge Eduardo. (Comp.) *Historia oral*. México: Instituto Dr. José María Luis Mora, 1993.

Alliaud, Andrea. *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

Carnovale, Vera, Lorenz, Federico y Pittaluga, Roberto (Comp.) *Historia, memoria y fuentes orales*. Buenos Aires: CeDInCI, 2006.

Castoriadis, Cornelius. *La Institución imaginaria de la Sociedad. Vol. 2: El Imaginario Social y la Institución*. Barcelona: Tusquets, 1989.

Di Liscia, María Silvia y Salto, Graciela. *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870 - 1940)*. Santa Rosa: EduUNLPam, 2004.

Huergo, Jorge. "La formación del sujeto y los sentidos político-culturales de comunicación/educación" en M.C. Laverde, G. Daza & M. Zuleta. *Debate sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Universidad Central (DIUC). Siglo del Hombre Editores, 2004.

Jelin, Elizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Madrid - Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Pichón Riviere, Enrique. "El Proceso Grupal". Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1985.

Ricoeur, P. (1999) *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1985.

Schwarzstein, Dora. *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL. Universidad Autónoma Metropolitana, 1991.
La historia oral. (Introducción y selección de textos) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

Fuentes

Ley de Educación Común 1420. 8 de julio de 1884. Extraído el 27 de enero 2011 de www.bnm.mcy.gov.ar