

# ¿La Escuela de Antes Era Mejor?. Continuidades Y Tensiones en Las Memorias de Docentes Neuquinas Del Período Territorioano, 1884 – 1957.

*Bel, Rolando Javier\**

## **Resumen**

Las memorias de viejas docentes del territorio neuquino presentan ciertas continuidades en algunas cuestiones, por ejemplo: cuando narran sobre las su formación normalista y sus prácticas laborales; pero esta ortodoxia se fragmenta, se tensiona cuando indagamos en otras experiencias, como la maternidad y los recuerdos sobre el peronismo. Tratar de comprender y explicar las causas de estos procesos, constituyen los objetivos de este artículo.

**Palabras Claves:** Memoria, Historia de la Educación, Neuquén.

## **Abstract**

The memory of old teachers of Neuquén territory, present some continuities of some thematics, for example: when they talk about their normal formation and their laboral practices; but this orthodox is broken, when they talk about some experiences in their life like be mother or remembers of peronismo. The objective of this paper is tried to make a comprehension and explain the causes of these processes.

**Keywords:** Memory, History of Education, Neuquén.

---

\* Rolando J Bel, investigador y docente de la UNCo, Neuquén.  
E-mail: rbel@uncoma.edu.ar

## Introducción

La perspectiva que pretendo trabajar forma parte de una producción más amplia correspondiente a un proyecto de investigación que se desarrolla en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo<sup>1</sup>, cuyo objetivo general es indagar sobre las problemáticas de la educación de la Región Comahue, que comprendía a los territorios nacionales, hoy en día provincializados, de Neuquén y Río Negro.

Específicamente en mi condición de becario universitario participo en la construcción de un Archivo Oral de la Educación como también en el análisis de los procesos de producción de memorias e identidades de los diversos actores educativos: alumnos, docentes, porteros, administrativos, etc. Para esta ponencia enfatizo el análisis de testimonios de docentes de las localidades de Neuquén y Zapala, principalmente porque las mismas constituyen el corpus de entrevistas más numeroso y mejor sistematizado, en el período territorialiano comprendido en el período 1884 a 1957.

Entiendo como *historia social de la educación*, a la construcción que historice los procesos educativos tratando de rescatar la multiplicidad de miradas de aquellos actores de acuerdo a sus experiencias, ampliando los horizontes de investigación, más allá de los que priorizan el análisis de las políticas educativas, los modelos y alternativas pedagógicos, las cuestiones curriculares, pretendo avanzar hacia tópicos y problemas provenientes de la práctica áulica cotidiana y su vinculación con la esfera privada, por ejemplo: la feminización del magisterio coloca a las docentes en una doble y muchas veces contradictoria situación, de madre y trabajadora, las vivencias y conflictos de la diaria rutina, la pobreza y pauperismo infantil en el espacio educativo, los cambios en la sociabilidad, los mecanismos de control sobre cuerpos y prácticas de alumnos y docentes, las estrategias y elecciones de estos sujetos sociales, las representaciones sobre los educadores, etc.

Pero también pretendo incorporar esa polifonía de voces de los diversos actores educativos: docentes, preceptores, administrativos, madres, padres y especialmente esa mayoría casi siempre silenciada: los alumnos, aunque últimamente existen publicaciones e investigaciones al respecto. Si bien esta ponencia se fundamenta casi exclusivamente en la interpretación de las narraciones de viejas maestras, es debido a que grupo constituye el primer corpus de nuestro archivo que se encuentra en una etapa inicial, sin embargo no debemos olvidar que estas docentes también aquilatan otras

---

<sup>1</sup> El proyecto de investigación se denomina: Historia de la Educación de la Región Comahue: La Educación en el Territorio Nacional del Neuquén. 1884- 1957, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, con la dirección de la licenciada Mirta Teobaldo.

experiencias de vida como estudiantes, madres, vecinas, etc, así que considero posible ampliar los límites de ese universo utilizando las estrategias adecuadas.

## **La Invención del Territorio de Neuquén**

La Patagonia argentina constituye un espacio singular dentro del territorio nacional, entre otras consideraciones por su tardía y abrupta incorporación al mismo, acontecida en las últimas dos décadas del siglo pasado, por medio de una campaña militar de ocupación del espacio y exterminio de las sociedades indígenas que la poblaban desde siglos. La clase dominante, los intelectuales de época y la historiografía tradicional no sólo justificaron esta acción genocida contra culturas tan ricas como la mapuche y tehuelche sino que incluso la exaltaron como una epopeya civilizadora conocida como La Conquista del Desierto. Casi simultáneamente, con la desaparición de la frontera interna y el afianzamiento de la frontera externa con Chile, el enorme territorio conquistado comienza a ser distribuido entre los militares que participaron en la expedición, empresarios y hacendados que por medio de la compra de bonos públicos la habían financiado, quedando todavía grandes extensiones en poder del estado nacional.

Para 1884 por la ley N° 1532 el gobierno nacional intenta racionalizar y profundizar la institucionalización del espacio recientemente incorporado, por lo se subdividió a la extensa Gobernación de la Patagonia en varios territorios nacionales: Río Negro, Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego. La margen norte conocida como Norpatagonia incluye a las provincias de Río Negro y Neuquén, esta última posee una extensión de aproximadamente 95.000 kilómetros cuadrados, presentando cuatro zonas de fuertes contrastes: la zona irrigable donde se encuentra el Alto Valle, compartido con la vecina Río Negro, un valle de miles de hectáreas, enclavado en el medio de agreste meseta patagónica, que fue conocido en su época como el Nilo Argentino ya que es rodeado por dos caudalosos ríos, lo que permite un microclima apto para la fruticultura y otras producciones agrícolas; la zona intermedia que tuvo su auge a fines del pasado siglo y en las primeras décadas del presente, principalmente por la ganadería y el comercio además del establecimiento del primer asentamiento blanco exitoso: Chos Malal, que fuera capital territorialiana hasta 1904, la zona andina que corre paralela a la cordillera y la zona más agreste y despoblada conocidas como desértica.

Hacia fines del siglo XIX gran parte de la población, predominantemente de origen chileno, de cultura campesina vivía en espacios rurales dedicándose a actividades primarias, principalmente a la

ganadería (caprinos y otros) complementada con una agricultura de subsistencia conocidos como crianceros, comenzando en poco tiempo a ser desplazados de las regiones más fértiles por la apropiación privada de grandes estancieros<sup>2</sup>.

A principios de siglo existieron varios proyectos de colonización, por lo general impulsados por organismos estatales, fracasando en su mayoría. Pero si bien gran parte de la tierra quedó en manos de hacendados, la alta valorización de la misma por el establecimiento del ferrocarril Neuquén-Buenos Aires, el desarrollo de un sistema de riego y las potencialidades para la producción frutícola, incentivo a que estos propietarios vendieran lotes pequeños y medianos aptos para la producción intensiva de manzanas y peras constituyendo la unidad de producción conocida como chacra, lo que reportó una alta tasa de ganancia para los primeros.

En décadas posteriores presenciamos un desarrollo sostenido en la agroindustria de la fruticultura, especialmente con la inversión de capitales británicos que organizó la producción y comercialización en escala industrial. Este dinamismo económico tuvo su correlato en lo demográfico con la permanente incorporación de grupos migratorios a la región, especialmente el parte irrigada: los chilenos que desde el pasado siglo hasta la actualidad se integran como mano de obra poco calificada en el trabajo de la chacra, construcción, servicio doméstico, etc; italianos y españoles, durante la primera mitad del siglo que en su mayoría formaron una clase media de productores y chacareros; migrantes de otros lugares patagónicos en muchos casos de origen mapuche; migrantes de otras regiones del país (Litoral, Buenos Aires) que en las últimas décadas que se establecieron en el comercio, administración pública y educación en zonas urbanas; bolivianos dedicados al trabajo en la construcción y algunos al comercio al menudeo, y finalmente los gitanos que se constituyeron en exitosos comerciantes.

También se desarrollaron otro tipo de asentamientos urbanos como los de comunidades ocupacionales generadas a partir de la explotación de recursos mineros, por ejemplo: el petróleo en la localidad de Plaza Huincul, y la asfaltita en San Eduardo, algunas décadas después<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Este desplazamiento no involucra desaparición, siendo un grupo que en la actualidad no solo existe sino que mantiene muchos elementos de su cultura originaria, para profundizar sobre su estudio ver: Bendini, Mónica y otros, *Campesinado trashumante y ganadería trashumante en Neuquén*, Buenos Aires, La Colmena, 1994.

<sup>3</sup> Con relación a estas comunidades ocupacionales existe un texto de reciente aparición, que basado en fuentes orales intenta reconstruir la vida de una comunidad carbonífera, hoy en día totalmente desaparecida: Lator, Carlos y otros, San Eduardo. Volver en la memoria, Neuquén, Dirección general de Cultura, 1998.

## Origen y Desarrollo del Sistema Educativo Neuquino. una versión posible.

En los años previos a la constitución del territorio del Neuquén en provincia, la conformación del campo educativo había alcanzado, apenas el primer esbozo de nivel primario. Esta situación obedecía, entre otros factores, a las grandes distancias que, agravadas en aquella época por la escasez y precariedad de los medios de comunicación, se convertían en escollos para vincularse con los centros de poder “del país civilizado”, sin obviar que gran parte de la población continuaba siendo rural, con cierta tendencia a la trashumancia.

Debido a esta razón que, en algunas oportunidades, la ausencia del estado debía ser suplida por la gestión de los vecinos en varios asuntos de interés comunitario donde la educación ocupaba un lugar más que destacado. En esta sentido, las condiciones de subsistencia potenciaron a algunos actores sociales comunitarios; en el caso de los maestros, esas actividades estuvieron ligadas a la función social y a la capacitación pedagógica, aspectos constitutivos de los que ellos consideraban “esencialidad docente”.

En cuanto a la configuración de la red escolar, desde la primera escuela fundada en Chos Malal en 1887, sucedieron numerosas creaciones de establecimientos educativos de carácter elemental: para 1900 había 15 escuelas, 13 infantiles mixtas costeadas por el estado y 2 particulares de la orden salesiana; en 1907, funcionaron 28 escuelas primarias; en 1911, 46 escuelas atendidas por 76 maestros normales nacionales, aunque el estado de la mayoría de las escuelas era lamentable, según lo denunciaban los gobernadores en sus memorias y también los inspectores del Consejo Nacional de Educación<sup>4</sup>.

Sin embargo, es importante destacar, algunas iniciativas del ámbito oficial local impulsando la creación de un establecimiento único en su tipo en la región, como la escuela granja con internado para atender exclusivamente a los indígenas del territorio. En 1936 se crea en Neuquén Capital la Escuela Granja, que posteriormente llevará el nombre de Ceferino Namuncurá.

En reemplazo de la habitual iniciativa de los vecinos en torno a la creación de establecimientos educativos en regiones tan apartadas, en 1934

---

<sup>4</sup> El inspector Raúl Díaz de prolongada y laboriosa gestión al frente de Inspección General de Territorios Nacionales destacaba las enormes dificultades existentes para el desarrollo de un sistema educativo elemental en el territorio neuquino: las grandes distancias con centros urbanos, escasa infraestructura, la carencia de docentes titulados y de nacionalidad argentina, etc. Ver de este autor: *La Educación en los Territorios Nacionales y Colonias Federales, Informes Generales, 1890- 1904, Tomo I*, Buenos Aires, Publicación Oficial, El Comercio, 1907.

el gobernador Coronel Don Carlos H. Rodríguez gestionó con éxito la creación de la primera escuela complementaria, con participación de la población en la enseñanza. Así fue que la Escuela Complementaria fue percibida como la primera escuela secundaria del Territorio,<sup>5</sup> “Esta situación determinó, de alguna manera, la secundarización de este tipo de establecimientos en la región hasta que, como consecuencia de los reclamos de los vecinos vehiculizados por los periódicos de la zona, el Poder Ejecutivo determina la conveniencia de crear, por considerarla más importante, una Escuela Normal de Adaptación Regional previendo también el presupuesto la instalación de los establecimientos de Artes y Oficios solicitados”<sup>6</sup>. Recién en 1943 comienza a funcionar el primer establecimiento de nivel medio, la Escuela Técnica de Artes y Oficios de la Nación con Anexo Comercial Mixto y Profesional de Mujeres. Un par de años más tarde, en mayo de 47, el Ministerio dispone la separación del anexo comercial, convirtiéndose el mismo en Escuela Nacional de Comercio, que en 1951 incorporaría el anexo de la Escuela Normal.

En la localidad de Zapala había surgido una institución secundaria de gestión vecinal, el Instituto Félix San Martín que luego se fusionaría con la Escuela Industrial convirtiéndose para el año 1951 en la segunda Escuela Normal del Territorio.

### **La Cuestión Metodológica. Lobo Atado, Cordero Suelto.**

Como mi formación es principalmente la de un historiador de grado, tuve que profundizar mis conocimientos en general sobre Historia de la Educación y en particular sobre las experiencias educativas en el contexto regional. Mi universo de lectura estuvo orientado hacia textos que versa sobre el análisis de la conformación del sistema educativo argentino y sus alternativas pedagógicas, la educación en la región, y especialmente publicaciones existentes en el Archivo Histórico Provincial: prensa, anuarios y memorias.

Además debido a mi interés en interpretar los procesos de construcción de las memorias docentes, preste atención a otros registros históricos que constituyen una particular forma de representación del pasado, me refiero a las biografías, por ejemplo la de Eduardo Alizeri, anecdotarios e Historias Locales: *Zapala, Semilla y Surco*, textos donde los

---

<sup>5</sup> Gran parte de los elementos para la elaboración de esta síntesis sobre la conformación del sistema educativo neuquino proviene del texto de Teobaldo, Mirta, García, Amelia y Hernández., Adriana: *Las cosas del Poder. La Escuela Profesional de Mujeres: Un paraíso posible...? (1937- 1972)*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Patagónico de Historia Oral, marzo de 1999. Este trabajo se encuentra inédito por lo es utilizado por gentileza de sus autoras.

<sup>6</sup> Ibidem, página 4.

recuerdos vinculados a la primera maestra, a la escuela ocupan un lugar importante en estas narrativas.

A continuación me dediqué a la elaboración de un mapa de posibles informantes, existiendo ya un esbozo confeccionado por mi equipo de investigación, fui enriqueciendo su geografía con otros aportes: el del personal docente en actividad: el personal de secretaría y dirección del IFD N° 12, antigua Escuela Normal Nacional San Martín de la ciudad de Neuquén; jubilados docentes que si bien tuvieron una experiencia laboral posterior al período estudiado, ofrecieron valiosa información tal vez por su proximidad etaria y laboral a los primeros como por las funciones administrativas que desarrollaron, sin obviar el hecho de poseer una memoria privilegiada como vitales redes de información.

También los propios entrevistados fueron recordando y sugiriendo nombres y direcciones de antiguos colegas. En la ciudad de Zapala, fue suficiente la información de tres entrevistadas para construir un mapa que considero bastante completo, porque al avanzar en mis investigaciones en la localidad fue escasa la nueva información que se agregó a lo observado originalmente.

Previo a iniciar la tarea propiamente dicha, realicé cinco entrevistas prospectivas para elaborar desde la interpretación de los indicios elaborar una estrategia de entrevista, con algunos criterios y un cuestionario acordes con los objetivos de la investigación. A continuación comencé a construir el primer corpus de entrevistas (aproximadamente veinte) propuse el siguiente camino metodológico: de acuerdo al mapa de informantes y a las prioridades de nuestra investigación procedí a detectar al posible narrador, estableciendo un primer contacto telefónico y/o personal, aunque de acuerdo a mi experiencia es preferible la última modalidad.

¿Por qué?. Muy sencillo, esto es del conocimiento de cualquier vendedor de seguros o predicador evangelista, es más fácil una negativa por teléfono que cara a cara. Además esto muchas veces genera una empatía, con toda la riqueza de la *interacción*<sup>7</sup>. En esa primera visita, desde una mirada etnográfica, aplico tres criterios para determinar si es pertinente entrevistar a esta persona: si tiene información relevante, si esta en condición física, psíquica y anímica de darla y si esta dispuesto a hacerlo.

También adelante los temas a ser indagados en la entrevista, esto le permite al futuro entrevistado activar su memoria. Se le solicita la búsqueda de fotos, documentos, cuadernos, programa escolares de la época, etc, que estimulen los recuerdos y faciliten su contextualización temporal.

---

<sup>7</sup> Para evaluar las virtudes de la interacción como estrategia cognitiva es interesante la obra de Ferrarotti, Franco: *La Historia y lo Cotidiano*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1990, especialmente el capítulo 8.

Previamente a la entrevista, realizo una lectura de toda información histórica vinculada a la experiencia de vida de nuestro próximo entrevistado/a. Por lo inédito del tema los textos específicos son escasos, por eso es muy útil la lectura de testimonios de otras personas que hayan sido contemporáneos y compartido la experiencia laboral en el mismo ámbito. Además esto permite construir una pauta y comparar como se vivieron y recuerdan ciertos eventos de acuerdo a la subjetividad de los actores, sin obviar que para algunos entrevistados es estimulante narrar sus experiencias de vida, a sabiendas que otros colegas o compañeras de trabajo ya lo han hecho.

Este cuestionario se mostró un tanto rígido en la práctica de entrevistas, resultando que muchas veces se manifestó una tensión entre el discurso del narrador, que surgía fluido y vital que fue cortado o trabado con las preguntas del cuestionario. En consecuencia opté por utilizar el segundo método, el de lista de compras propuesto por Sitton, Mehaffy y Davis Jr<sup>8</sup>. Con la utilización de este método mejoró en general la práctica de entrevista, pero no eliminó todas las dificultades, en algunas entrevistas emergieron relatos que en verdad se referían más a la gesta pionera, que en sí constituye un discurso esencialista y cristalizado, que a sus vidas como docentes, minimizando estas experiencias.

Ante esta situación opté finalmente por implementar un método más ecléctico y flexible, una especie de bricolaje de los métodos expuestos anteriormente que dependen fundamentalmente de la forma y contexto de narratividad emergente en la entrevista. Si en la misma me encuentro ante un narrador experimentado, con un discurso ágil y abarcativo, previamente sugiero los temas a abordar, trato de no interrumpir el flujo narrativo y finalmente cuando éste ya se encuentra agotado pregunto sobre los temas pendientes o pido aclaración de algún aspecto. Por el contrario si el narrador no evidencia la emergencia de un discurso fluido y organizado recurro a las preguntas del cuestionario base.

Por lo general con pocas preguntas puede reorientarse una entrevista, siendo interesante, en algunos casos, observar como el formalizado discurso docente se tensiona, fisura y enriquece cuando pregunto sobre los hijos, las fiestas de la escuela o la vida cotidiana.

### **¿Discípulas de Sarmiento o...?. Análisis de los testimonios.**

Al avanzar con el trabajo de transcripción percibí tempranamente la presencia de varios lugares comunes en estos discursos, tal vez un principio

---

<sup>8</sup> Sitton, Thad, Mehaffy, George y Davis Jr, O: *Historia Oral, Una guía para profesores (y otras personas)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1995, página 98.



de continuidad en las narraciones de mis entrevistada/os. Por ejemplo al ser interrogadas sobre las motivaciones y circunstancias que influyeron para que fuera docente, predominan explicaciones como estas:

“Por una razón simple y que me dura hasta el día de hoy; amo la escuela... Siempre pensé que yo no podía vivir si no tenía un guardapolvo puesto, así que de chiquita siempre que nos juntábamos dos o tres chicas para jugar, siempre con una hoja de papel o un lápiz dábamos clase por turno(...)” (Antonia R).

“Sí, yo seguí la carrera de maestra porque me gustaba, no sabía ¿por qué?, ni como era pero vi, en Bahía Blanca había unas primas que estaban estudiando de maestra y me gustaban lo que hacían, me gustaba todo lo que ellas preparaban cuando hacían las láminas(...)” (Leonilda P).

En gran parte de estos relatos aparece y en algunos casos desde muy temprano la cuestión vocacional<sup>9</sup>, muchas veces asociados a los juegos de la infancia, sin embargo encontramos otros testimonios:

“Es bueno, me gusto porque me mandaron, yo era chiquilina como otras (...) estuve ahí, tenía que estudiar y no tuve otra cosa, estee... por otra parte la disciplina de mi casa, si bien no fue una cosa rígida pero fue una cosa muy organizada, estee... de manera que no me costó en absoluto adaptarme a aquello y lo hice con mucho gusto”. (Nélida R.).

Este relato coincide en parte con los anteriores, empero aparecen otras vetas que tensionan lo anterior, sugiriendo algunos interrogantes: ¿qué posibilidades reales de elección tenía una joven, casi adolescente con relación a los valores de su entorno familiar y social?, ¿cómo influían otros factores, precisamente los de carácter material?

Posiblemente la elección por la docencia estuvo condicionada también por otros factores como la situación socioeconómica, la proximidad a las instituciones formadoras (en general Escuelas Normales) que es bastante evidente en el nutrido grupo de docentes provenientes de Bahía

<sup>9</sup> En la práctica cotidiana actual también encontramos esas invocaciones, a veces mutadas en demandas de algunos padres y madres, como una persistencia del antiguo imaginario normalista, según Andrea Alliaud: “Sólo nos resta señalar que el “modelo dominante” de maestro exigía que el maestro “modelo” poseyera, además de ciertas cualidades morales, vocación por la enseñanza. La vocación, entendida como “llamado interno”, no racional promueve consagración, entrega, sacrificio, en pro de una “gran” causa.”. En ¿Maestras eran las de antes?. Una historia para recordar: el caso de Argentina. *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, Buenos Aires, enero de 1994, N° 117, pág. 66.

Blanca, ciudad que contaba con varias de las mismas, sin obviar que esta carrera era relativamente corta y económica comparada con otras de carácter universitario, situación que también encontramos en Zapala:

“Por eso cuando se inició la Escuela Normal de los cuatro hermanos, ellos tenían problemas económicos, la única que pude seguir estudio secundario fui yo” (Blanca P.).

“Porque ese año, me facilitaba para ir a ingresar sin examen en la Escuela de Lenguas Vivas, pero yo no pude porque falleció mi papá y me tuve que quedar a trabajar. Y empecé enseñuida, justo se fue una maestra.” (Hilda M.).

Además subyace en los comentarios una subordinación genérica que desde la exaltación de valores maternos y por cambios en el mercado laboral permitió a las mujeres el estudio y ejercicio de esta carrera, con una progresiva feminización del magisterio<sup>10</sup>.

Otro tópico recurrente en estos discursos es en el juicio generalizado que califica a la enseñanza de antes, tanto la recibida como la impartida, como superior o mejor que la educación actual.

“Sí, con método global también, estee... que sé yo, me parece que la enseñanza ahora se ha complicado un poco, me parece a mí, porque con esos conjuntos y, que se yo, los chicos ahora se confunden y les crea dificultades(...)” (Hilda M.).

“No, no costaban, aprendían enseñuida y el que no sabía nada, aprendía más rápido que ninguno porque nosotros no enseñábamos las letras y las computadoras como ahora, el chico se vale de la máquina ahora, nosotros teníamos palitos, piedritas, bolitas, y a fin de año sabían sumar, restar y multiplicar, para mí era más efectiva la enseñanza porque a la vez el chico iba viendo el resultado de lo que iba aprendiendo (...)” (Eduardo A.).

Las virtudes de la enseñanza de ese período, de acuerdo a las memoria de nuestras testimoniadas se fundamenta en varios factores, desde la competencia docente hasta los métodos didácticos y los contenidos

<sup>10</sup> Son interesantes los análisis de Elisabeth Machado Leal sobre el proceso de feminización del magisterio en Brasil, especialmente en lo referido al papel de las Escuelas Normales en ese país, caso histórico que en alguna medida nos alumbró sobre la experiencia argentina. En “Memórias de velhas professoras: reflexões teórico-metodológicas para uma pesquisa que se inicia”. En *Cadernos de Metep* N° 4, Maringá, 1993.

programáticos, por lo que manifiestan también un alto grado de autoestima tanto en la calidad de su formación profesional como en su capacidad para la enseñanza. Por ejemplo María M. que implementó un plan alternativo para la “hora de recreación”:

“donde nosotros mismos le teníamos que enseñar trabajo manual, bueno y le enseñábamos.”.

Muchas docentes dicen haber resuelto, en apariencia sin grandes dificultades la enseñanza de ciertas materias para las cuales no habían recibido una formación específica en su paso por las Escuelas Normales:

“sí, se daba Labores y Manualidades se llamaba la materia, ¿no es cierto?, porque en la labor las niñas generalmente cosían o tejían, bordaban algún repasador o simplemente traían algún trapito y aprendían a zurcir a pegar botones como éramos maestras casi todas mujeres entonces era fácil enseñarle a enhebrar la aguja y a usarla, y los varones dentro de sus posibilidades hacían alguna cosa que ellos supieran hacer, por ejemplo en madera, (...) cuando no tenían nada le dábamos un trozo de arpillera, lana de colores y aguja y a puntada rellenaban eso y hacían patines por ejemplo o alfombritas, cositas así.” (Antonia R.).

Una de las opiniones más comunes y generalizadas presentes en estas memorias docentes es la importancia social y el respeto que le tenían a los docentes, particularmente las madres y padres. Según Eduardo A. maestro en una zona con gran parte de población mapuche:

“Después sí, como ya uno aprendió y como ya medio fue consejero del Cacique y de los capitanejos ellos venían a pedirle el consejo al maestro, porque el maestro venía a era el Director Supremo del lugar la palabra del maestro era el juez, venía a ser como Salomón, si tenían un chanco y se peleaban dos lo partíamos por la mitad y se terminaba el asunto”.

La comunidad zapalina también es recordada, por las entrevistadas de esa localidad, como respetuosa del trabajo docente:

“Porque los chicos estaban siempre dispuestos y no sólo los chicos sino algo que hoy realmente no ocurre: los padres(...). Entonces ellos colaboraban mucho cuando uno llamaba un papá o una mamá estaba íntegramente de parte del maestro o de la maestra”.

Situación que varias de las entrevistadas/os perciben como deteriorada en el presente:

“Y si a mí una vez en una clase de ejercicio físico se me quebró el brazo de un chico, cayó mal y fíjate vos que distinta la reacción de los padres, porque vino el padre y dijo – Señora, no se preocupe fue un accidente, no es culpa suya- y en cambio ahora los padres van a la escuela para protestar e insultar al maestro, criticarlo y decirle de todo.” (Leonilda P.)

“Porque en la era gente que no se ocupaba como ahora que los padres viven en la escuela, ¿no sé para qué?, porque en la época nuestra los padres iban alguna vez, si los llamábamos para algún motivo, sino cada uno hacía su trabajo y nadie tocaba el cuaderno del alumno sino era el maestro y el alumno.”. ( Alicia S.).

Otra de las cuestiones emergentes en los relatos la relativa armonía o mejor dicho casi nula conflictividad social y política en este pasado “magisteril”, salvo los problemas propios de la vida en una región agreste con escaso desarrollo de infraestructura, es la identificación con la historia pionera del lugar<sup>11</sup>:

“Era el desierto, ya no era el desierto en sí porque la línea del ferrocarril fue creciendo ¿verdad?. Todo el largo si vos venís en el tren ves una población, otra algunas se han hecho más grande, otras se han quedado, pero todas se hicieron en base al ferrocarril ¿por qué caminos?, ¿quién va hablar de caminos?. (Oscar Ch.).

Las condiciones eran percibidas como desfavorables aún para Josefa S., oriunda del territorio y esposa de un maestro: “Sí, sí, usted se iba al interior y no sabía cuando salía si se moría en ese lugar confinado, pero nosotros si se quiere éramos privilegiados porque conformábamos una familia, pero venían chicas de Entre Ríos, Córdoba, de Buenos Aires, chicas solas a trabajar en esos lugares y tener que vivir en ranchos donde daban albergue, ¡eso era mucho más triste!”.

<sup>11</sup> Esta historia pionera sustentada por los llamados cronistas locales como por ciertos mitos vernáculos se caracteriza por ser bastante acrítica y esencialista, ejerciendo una decantación moralizante del pasado, para profundizar en estas cuestiones considero medular el artículo de José Henrique Rollo Gonçalves; en “Trabalhando com fontes orais. Reflexões a partir de uma pesquisa em andamento: “Caboclos” e “Pioneros” em Maringá, 1937- 1953”; *Cadernos de Metep* N° 3, Maringá, 1991.

En cuanto a las principales dificultades o conflictos en la experiencia laboral, se encuentran respuestas como las siguientes:

“El gran problema que teníamos era el edificio, no estábamos en este edificio, estábamos en el edificio viejo de la Escuela Normal”. (Beatriz P.).

“Una vez se nos cayó el techo de la escuela, menos mal que no había nadie ¡gracias a Dios!, y nos fuimos a trabajar al Tiro Federal ¡era tremendo! porque estaban todos los grados así” (Hilda M.).

En el único testimonio donde se encuentra presencia de conflicto social, o al menos de lucha sindical, no escapa a cierta mirada admonitoria; ante la pregunta de si había huelgas, Leonilda P. responde:

“creo que sí, no me acuerdo pero no tanto como ahora que por ahora que por *cualquier cosa están*”.

También la sociabilidad, dentro de la institución como con la comunidad constituye una de las cuestiones reivindicadas positivamente desde las memorias docentes, por ejemplo Hilda M. al ser consultada sobre la convivencia entre los docentes respondía:

“Era buena, era buena. Estee que sé yo, había compañerismo, había ayuda”.

Existiendo un buen recuerdo de las fiestas, especialmente del Día del Maestro:

“Y lo festejábamos, nos reuníamos, a veces hemos hecho alguna festi, alguna fiesta hemos hecho en la escuela si nos reuníamos, íbamos a Zapala, nos juntábamos en Zapala (...) Porque éramos muy unidos con los maestros de Zapala”. (María M.).

En algunos relatos como el de Eduardo A. encontramos que esa sociabilidad se extendía al resto de la comunidad:

“ y bueno en Colonia Valentina hicimos una vida muy linda, además de mu sociable, ya hay muchísimos vecinos españoles, italianos en general principalmente, también algunos que les llamamos turcos nosotros pero no lo son, y con ellos confraternizamos, se hizo un club, donde los domingos íbamos a jugar a las cartas, se hacían kermeses”.

Hasta el momento he descripto las continuidades, la doxa imperante en estos relatos, a continuación me gustaría enfatizar las tensiones o al

menos las fisuras de los mismos, que se ponen de manifiesto, por ejemplo cuando abordamos en el caso de muchas maestras la relación entre su trabajo como docente con sus actividades y funciones como madre y ama de casa:

“ Siempre tuve que tener una ayudante en la casa, no es cierto, yo sola no podía y mi familia de acá es muy pequeña, mi hermana trabajaba mucho igual que yo así que con ellos no podía contar, (...) de manera que siempre valí de alguna chica que me ayudó con el trabajo de la casa.” ( Antonia R.).

“Claro, sí no, todas casi todas las maestras tienen el mismo problema entonces no había jardines de infantes, no había guarderías, no había nada, no yo en un principio tenía a mi madre que vivía acá también y mi madre me lo cuidaba.” (Leonilda P.).

Cuando intentamos cruzar acciones que involucran relaciones entre lo pertinente a la esfera pública (trabajo docente) con la privada (maternidad y trabajo doméstico) los relatos pierden homogeneidad y ganan en riqueza, evidenciando diversidad de situaciones y estrategias generadas por estos actores.

“ No, yo no tuve dificultades en ese sentido, no gracias a Dios no tuve, porque contaba lo que digo tenía la colaboración de mi suegra, familiares, y después él me ayudaba mucho”. ( Inés P.).

También si hurgamos en la cotidianeidad, en la descripción de las rutinas diarias afloran conductas y actitudes heterodoxas. En la mayoría de las narraciones al preguntar sobre inasistencias y otras formas de resistencias al trabajo, niegan enfáticamente estas prácticas destacando la responsabilidad y el compromiso propia o de sus colegas en general:

“No yo no tengo en la mente decir que un profesor faltaba mucho; bueno el solo hecho que muchos profesores después fueron nombrados en sus cargos ¿no es cierto?, trabajaron ¡no sé cuánto tiempo ad honorem!, nada más para que se formara la Escuela Normal ya habla bien de ellos ¿no?, entonces es gente pienso que no iba a especular con un sueldo con... *ellos iban y cumplían su función*”. (Beatriz P.).

Otra entrevistada, que comparte ese período de gestación de la Escuela Normal en Zapala, y que también coincide en la positiva apreciación sobre la responsabilidad y cumplimiento docente, al referirse a su trabajo cotidiano como secretaria expresa:

“ Y cuando faltaban profesores los chicos tenían mala suerte, no había hora libre porque yo tomaba esa hora y la daba”: (Hilda M.).

O el testimonio de Rosita G. celadora de la Escuela Normal de Neuquén:

“ Yo le diré que todos los años que trabajé yo nunca fui a trabajar, eso me lo desquitaba yo (...) el 13 de agosto-(decía el Director) claro, el cumpleaños de Rosita se lo vamos a justificar”.

También una de nuestras entrevistadas considerada una gran maestra por sus colegas y que ocupó prolongados cargos directivos en varias escuelas territorianas, sorprende con parte de su relato:

*“Como no me ubicaron, como no había ninguna escuela con el cargo* vacante de vice - directora o por lo menos estaban ocupados los cargos que había, me dejaron me pusieron en disponibilidad laboral o algo así, cuestión que yo digo que iba a cobrar el sueldo y no trabajaba, entonces digo que fue (...)no importa, que fue la época más linda de mi carrera docente (risas)”. (Leonilda P.).

Estas actitudes y sus reivindicaciones son bastante erosionadoras de la ideología del trabajo <sup>12</sup> sustentada en el imaginario docente, por ser cuestionadoras de la vocación y el compromiso propugnado desde el discurso normalista.

La cuestión del peronismo principalmente en lo vivido en las instituciones educativas presenta remembranzas heterogéneas, desde una visión positiva que abarcan desde la generada por un mejor aprovisionamiento escolar en una escuela humilde:

---

<sup>12</sup>Utilizamos el concepto de ideología del trabajo de acuerdo a Luisa Passerini: “Las ideologías del trabajo, sea que se las exprese en pensamiento o en conducta, pueden ser consideradas unos de los principales canales de aceptación de la autoridad, por parte de los individuos”. En “Ideología del trabajo y actitudes de la clase trabajadora ante el fascismo”, Schwarzstein, Dora (compiladora), *La historia oral*, Buenos Aires, CEAL, 1991.

“Y no le faltaba material, ni nada, nunca tuvimos falta”, (María M.);

también por la implementación de la enseñanza religiosa católica:

“Mire nosotros tuvimos una pequeña época de enseñanza religiosa que impuso Perón y estee... para mí que venía de un colegio religioso eso fue una cosa muy linda, ¿no es cierto?, los chicos aprendían...” (Lidia R.).

Encontramos otras perspectivas más críticas, por ejemplo la de Eduardo A., director de la Escuela Granja Hogar para niños indígenas que fue desarticulada en el período peronista:

“por eso tanto yo como el Gobernador Don Pedro San Martín sentimos muchos cuando vienen con esas ínfulas tan grandes de la Fundación Eva Perón a ocupar estos terrenos y deshacer todo lo que nos había costado trabajo a nosotros de tanto tiempo”.

Sin embargo también tiene un concepto elogioso del gobernador del territorio que era un reconocido peronista:

“Fue sí, yo inauguré la nueva escuela (...) ehh... con la anuencia de la...Gobernación que nos dio grandísima ayuda”.

Más negativo es el testimonio de Sandra A.:

“ No, no, con ninguno de los dos directores anduve muy bien y por que yo tenía mis ideas, (...) pero tampoco me gustaba la época que vivíamos era el peronismo donde nos exigían, por ejemplo: al dar clases sobre Perón, sobre esto, sobre lo otro cuando uno veía que había cosas más importantes que indicarles eso a los niños que estar todo el día con el libro La Razón de Mi Vida”.

Además de percibir como opresiva la relación con sus pares:

“Y había la discordia, había la desconfianza de no saber si este para que lado estaba y se podía hacer algún comentario porque no todas las cosas del gobierno son buenas, (...) yo se lo he comentado a muchos peronistas que no lo quieren creer nosotros fuimos muchas veces perseguidos, a nosotros este... había un acto y teníamos la obligación de estar todos, fuese donde fuese,



porque había alguien pasando lista para ver si estábamos o no estábamos...”.

## Algunas Conclusiones

En la interpretación de estos discursos he percibido indicios de continuidad en temáticas como la formación docente, la autovaloración de la identidad docente, la calidad educativa, también encuentro elementos de esta *ortodoxia*<sup>13</sup> al preguntar sobre las motivaciones y circunstancias que influyeron en la elección de la carrera docente. etc .

Las opiniones contrastan con la diversidad de posturas generadas al tratar otros tópicos como la relación entre trabajo docente y los roles de ama de casa y de madre, los diferentes posicionamientos ante el peronismo y la enseñanza religiosa, entre otros. De acuerdo esta interpretación estamos ante la presencia y/o emergencia de un *discurso docente formalizado*, discurso cuyos anclajes provienen en gran parte del imaginario normalista pero que también registra otras influencias como la del catolicismo y en algunos casos, del nacionalismo de las décadas del cuarenta.

Este discurso docente formalizado dificultaría la explicitación de aquellas cuestiones y experiencias que lo tensionarían, pero no impide que surgan al tratar temas y aspectos más cercanos a las experiencias familiares o cuestiones políticas como el peronismo. Por lo que estamos en presencia de una decantación moralizante del pasado, que excluye de la historia aquello que no se debe contar.

Además de poseer estas/os narradores una fuerte **autorrepresentación** como docentes, pasando a ser su vida y vocación como maestra/o el centro de la escena, este posicionamiento minimiza otras experiencias tanto en el ámbito educativo: su vida como alumna/o, y de la de la esfera privada: sociabilidad familiar, prácticas religiosas, etc.

Sin embargo cuando abordamos a este pasado por otras vías, por ejemplo: preguntando sobre vivencias cotidianas o tópicos como la influencia del peronismo en su práctica docente; encontramos una riqueza mayor en estas narraciones.

---

<sup>13</sup>Utilizó el concepto de ortodoxia de acuerdo a Ann Farnsworth-Alvear: “A la inversa, la ortodoxia describe la maniobra defensiva de aquellos que sostienen el orden imperante haciéndolo explícito e reglas de conducta y discursos moralistas”, en “Virginidad ortodoxa/recuerdos heterodoxos: hacia una historia oral de la disciplina industrial y de la sexualidad en Medellín, Colombia”, *Entre pasados*, N° 9, Bs As, UBA, 1995, pág. 65.

## Referencias Bibliográficas:

- BENDINI, Mónica y otros, *Campesinado trashumante y ganadería trashumante en Neuquén*, La Colmena, Buenos Aires, 1994.
- LATOR, Carlos y otros, *San Eduardo. Volver en la memoria*, Dirección General de Cultura, Neuquén, 1998.
- DÍAZ, Raúl, *La Educación en los Territorios Nacionales y Colonias Federales, Informes Generales, 1890- 1904, Tomo I*, Publicación Oficial, El Comercio, Buenos Aires, 1907.
- TEOBALDO, Mirta y otras: *Las cosas del Poder. La Escuela Profesional de Mujeres: Un paraíso posible...? (1937- 1972)*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Patagónico de Historia Oral, marzo de 1999.
- FERRAROTTI, Franco: *La Historia y lo Cotidiano*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1990.
- SITTON, Thad, MEHAFFY, George y DAVIS Jr, O.: *Historia Oral, Una guía para profesores (y otras personas)*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1995.
- AILLAUD, Andrea, en ¿Maestras eran las de antes?. Una historia para recordar: el caso de Argentina. *La Educación*. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo, N° 117, enero de 1994, Buenos Aires.
- MACHADO LEAL, Elisabeth: “Memórias de velhas professoras: reflexões teórico-metodológicas para uma pesquisa que se inicia”, en *Cadernos de Metep* N° 4, Maringá, 1993.
- ROLLO GONÇALVES, José Henrique: “Trabalhando com fontes orais. Reflexões a partir de uma pesquisa em andamento: “Caboclos” e “Pioneros” em Maringá, 1937- 1953”; *Cadernos de Metep* N° 3, Maringá, 1991.
- PASSERINI, Luisa: “Ideología del trabajo y actitudes de la clase trabajadora ante el fascismo”, SCHWARZSTEIN, Dora (compiladora), *La historia oral*, Bs As, CEAL, 1991.
- FARNSWORTH-ALVEAR, Ann: “Virginidad ortodoxa/recuerdos heterodoxos: hacia una historia oral de la disciplina industrial y de la sexualidad en Medellín, Colombia”, *Entrepasados*, N° 9, Buenos Aires, UBA, 1995.