

## **Ser y formarse para ser docente... huellas subjetivas que dejaron los docentes formadores de maestros normales en la ciudad de San Luis <sup>1</sup>**

**To be and get training to be professor... marks that the trainer professors of normal teachers left in San Luis**

Ibaceta, Débora Lorena (dlibaceta@gmail.com)  
Facultad de Ciencias Humanas  
Universidad Nacional de San Luis.  
(Argentina)

### **Resumen**

El presente trabajo forma parte de un avance de investigación del PROICO 4-1118 “La formación de maestros en San Luis. Entre la expansión educativa y la agonía del normalismo” de CyT de la Universidad Nacional de San Luis, cuyo objetivo es analizar y comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis. En este trabajo en particular pretendemos comunicar algunas de las valoraciones realizadas por los maestros formados en las dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante las décadas del 50 y 60, avanzando en el análisis de los sentidos y significados que les otorgan hoy, desde su presente, con una mirada retrospectiva a lo vivido durante la formación para ser maestros. Para alcanzar nuestro objetivo hemos utilizado como instrumento de recolección de información entrevistas en profundidad a maestros formados en las dos escuelas de la ciudad de San Luis durante las décadas del 50 y 60. El análisis puesto en lo que los maestros, a partir de su propia voz, recuerdan acerca de sus formadores, junto al modo en cómo dialogan con su pasado y recuperan algunas huellas subjetivas, hace inevitable no desconocer las condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva como así también los diversos atravesamientos que tuvieron a lo largo de toda su vida y que hacen de estos sujetos únicos e irrepetibles.

**Palabras claves:** formación docente – magisterio – subjetividad – valoraciones – historia de la educación

## Abstract

This work is part of a progress report of the research project PROICO 4-1118 “Teacher training in San Luis. Between the educational expansion and the normalism agony” (CyT, Universidad Nacional de San Luis), whose aim is to analyze and understand normal teacher training in San Luis. This report intends to inform some of the appreciations of the teachers trained in the two normal schools of the city of San Luis during the 50s and 60s. We analyze the meanings they give to their training, from their present, with a retrospective view their experiences during their teacher training period. Interviews were used as data collection tools. The analysis, focused on the teachers’ memories of their training teachers, the way in which they dialogue with their past and the recovery of some subjective traces, shows the conditions imposed from the order of the effective history and the several factors they went through, which make these subjects unique.

**Keywords:** teacher training – subjectivity – appreciations – history of education

## Introducción

El presente trabajo forma parte de un avance de investigación del PROICO 4-1118 de CyT de la Universidad Nacional de San Luis cuyo objetivo es analizar y comprender la formación de maestros normales en la provincia de San Luis, en el período abarcado entre la expansión educativa y la agonía del normalismo.

En este trabajo en particular pretendemos comunicar algunas de las valoraciones realizadas por los maestros formados en las dos Escuelas Normales de la ciudad de San Luis, durante las décadas del 50 y 60, avanzando en el análisis de los sentidos y significados que les otorgan hoy, desde su presente, con una mirada retrospectiva a lo vivido durante la formación para ser maestros.

Cabe aclarar que la dimensión subjetiva y personal a la que nos remite este trabajo, se enlaza con las condiciones de las propias familias de los sujetos entrevistados, las posiciones de clase y los capitales en juego durante su período de formación y su posterior socialización laboral. Si bien, el mayor esfuerzo de análisis está puesto en lo

que los maestros, a partir de su propia voz recuerdan acerca de sus formadores durante su período de preparación para ser docentes, en el modo en cómo dialogan con su pasado y recuperan algunos significados y sentidos de las experiencias vividas con ellos durante esos años, no desconocemos las condiciones impuestas desde el orden de la historia efectiva como así también el lugar de la memoria en esa rememoración.

De este modo, decidimos recuperar, a partir de entrevistas en profundidad, los relatos ofrecidos por los maestros formados en las dos escuelas de la ciudad de San Luis (Escuela Normal Paula Domínguez de Bazán y Escuela Normal Juan Pascual Pringles), formados durante las décadas del 50 y 60, puesto que consideramos nos permiten reconstruir las situaciones vividas y tramas vinculares que vivenciaron con sus formadores y a partir de las cuales fueron quedando huellas que los configuraron como sujetos de enseñanza.

### **Ser docente y formarse en el magisterio**

En la conformación de la Nación, se implementó un nuevo modelo de dominación social y política que necesitaba de instituciones que permitieran el ingreso de la "civilización" al territorio argentino. Así, el magisterio se convirtió en uno de los mecanismos necesarios para poder lograr la formación de los ciudadanos en un territorio poblado de heterogeneidad cultural y sobre todo moral. Por lo tanto, los maestros normales fueron ocupando un lugar privilegiado en diversas esferas de la vida social en este nuevo proyecto de gobierno. Los docentes se convirtieron en "personajes legítimos para desarrollar la tarea de educar y difundir la cultura, la instrucción y los buenos modales entre las nuevas generaciones" (Antello, 2014: 41) haciéndose poseedores no sólo de saberes legitimados sino también de un capital cultural y social.

No podemos desconocer que la doctrina positivista fue uno de los fundamentos en los que se basó el normalismo, sin embargo, el espiritualismo pedagógico tuvo una impronta reconfiguradora del proyecto inicial y "reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora, por el papel fundamentalmente moralizador y socializador que le asignaba al docente" (Davini, 1995: 23).

A partir de lo indagado y publicado hasta el momento en nuestro proyecto de investigación (Domeniconi & Auderut (comp.) 2017), es posible decir que en San Luis el magisterio adquirió tintes particulares ligados a los rasgos que configuraban a la capital puntana de ese entonces. Desde la década del '30 venimos advirtiendo una sociedad altamente conservadora con características que perdurarán por lo menos hasta finales de los sesenta. Sociedad pobre, con escasas ofertas culturales, con un modelo político y económico sujeto a ciertas familias tradicionales. Por ello, gran parte de los estudiantes maestros pertenecían a clases desfavorecidas y veían en la docencia no solo la posibilidad de obtener un título y/o un trabajo a corto plazo sino también una forma de vida que los posicionaría en otro lugar en la sociedad, convirtiéndose en poseedor de cierto prestigio social.

Tal como plantea Alliaud (2007) "El magisterio, como cualquier otro grupo social, tiene una existencia material pero también existe como representación simbólica" (38) por lo que ser docente implicaba poseer ciertas virtudes morales y conductuales ligadas a la paciencia, la vocación, el entusiasmo, el desinterés y sobre todo, educar a partir del ejemplo.

En este sentido el docente formador, a partir de su buen comportamiento y ejemplo, regido por el desinterés y sacrificio le transmitía a los futuros formadores, los valores y principios requeridos para la conformación del incipiente estado Nación. Su tarea se convirtió en una misión cuyo objetivo era ayudar a los discípulos a encontrar el camino hacia la verdad a través del ejemplo, es decir a que trataba de una educación basada no solo en el encauzamiento sino también en la necesidad de poder educar a través de aquellas acciones dignas de ser imitadas.

Durante el gobierno peronista, el sistema educativo sufrió múltiples reformas ya que era necesario nutrirlo de la doctrina peronista y llevar a cabo aquellos cambios que posibilitaran no sólo la expansión de la oferta educativa sino también la inclusión efectiva de los sectores populares.

En la década del '50 la educación es atravesada por un corte fuertemente desarrollista y tecnocrática en la cual se pone en relación la economía con la educación. Así, al sistema

escolar “se le asigna” la función “de atender a los requerimientos del desarrollo económico” (Southwell, 1997:106). De este modo, la formación docente es una de las áreas en las que se puso énfasis para llevar adelante este proyecto lo que implicó: “una serie de nuevas concepciones acerca del alcance de los Estados Nacional y Provincial y el rol del maestro” (ibídem: 106).

En este marco podemos que decir que el proceso de formación docente implica un proceso de significación e interiorización de cuerpos teóricos de conocimientos, actitudes, creencias, pautas de acción, estrategias y modelos de actividad docente que se van incorporando durante la formación inicial del magisterio y que se desarrollan durante el proceso de socialización laboral, (Davini 1995; Anzaldúa Arce; Bentolila y colab. 2001; Terhart, 1987) que, lejos de abandonar la biografía escolar del sujeto en formación, se amalgama a ella de manera no siempre homogénea.

Anzaldúa Arce (1996) nos brinda herramientas para abordar la formación docente desde dos campos, por una parte, el campo educativo desde el cual la formación es entendida como una preparación de la persona para luego ser un profesional; para ello resulta indispensable la adquisición de conocimientos y saberes teóricos y técnicos que le permitieran luego, desenvolverse en el ejercicio de su profesión. Otro de los campos posibles de ser pensados para el abordaje de la formación docente, lo constituyen el psicoanálisis y la psicología. Los mismos plantean que este proceso va más allá de la simple adquisición de conocimientos y apunta a la “movilización de procesos psíquicos subjetivos (...) a la movilización de afectos, deseos, fantasías, vínculos, etcétera, que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social.”

En este sentido, es posible pensar la formación docente como un proceso que implica la apropiación de instrumentos teóricos mediante el cual el futuro maestro se va construyendo como sujeto de la enseñanza, adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, actuar, imaginar, comprender, aprender y utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

### **En torno a las valoraciones y apreciaciones... Las valoraciones en primera persona**

Trabajar con docentes formados en la década del 50 y 60 implica un desafío ligado a la memoria, no solo por el tiempo transcurrido sino también porque las valoraciones que realizan sobre sus formadores lo hacen a partir de lo que pueden recordar en el momento de la entrevista, por fuera de ella y desde los procesos de configuración actual.

Recordar implica “un esfuerzo en busca de sentido, una reconstrucción de significado, una evaluación interna de hipótesis, de procesos mentales portadores de sentido, pero encierra también el peligro de una desviación de sentido, lo que desafortunadamente sucede muy a menudo” (Changeux, 2007: 19). De este modo, cuando los maestros emiten valoraciones sobre sus formadores lo hacen desde sus esquemas de percepción, de apreciación y de acción que fueron adquiridos en sus prácticas escolares y que “funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que las producen tienden a reproducirse en las prácticas” (Bourdieu y San Martín). Al mismo tiempo, resulta necesario reconocer que estas valoraciones son “revividas” desde el presente subjetivo lo que, podríamos interpretar, también impregna los recuerdos.

Resulta relevante y enriquecedor para la tarea investigativa, recuperar las narraciones de los maestros normales, para recuperar aquello que no fue escrito, aquello que aconteció en un espacio colectivo y que cobra relevancia a partir de las particularidades de las que sólo ellos/as (las y los entrevistados) pueden dar cuenta. Así, escuchar las palabras de los maestros nos permite reconstruir el valor otorgado a los formadores de formadores y la formación a través de algunas prácticas llevadas a cabo en la escuela, diversas estrategias para la enseñanza de los saberes y contenidos escolares, que recuerdan, como así también las relaciones construidas y el trato con sus formadores.

Creemos que lo significativo de trabajar con entrevistas es como expresa Benadiba (2007) que

... no sólo contemplan, profundizan e ilustran acontecimientos poco conocidos o estudiados. El gran valor que poseen radica en que, al relatar, los informantes nos brindan el significado que tuvo para ellos un hecho determinado. (...) La

memoria es selectiva, por lo tanto, la gente “elige” qué recordar, no recupera cualquier información, sino aquella que por alguna razón considera relevante y significativa. (Pág. 70-71)

A partir de lo recabado y analizado hasta el momento, podemos decir que los maestros entrevistados adjudican a sus formadores algunas valoraciones, apreciaciones y calificativos que nos permiten aproximarnos a comprender algunas imágenes ideales y reales construidas en la época en torno a la figura social del maestro en la sociedad puntana.

Antes de adentrarnos en la temática que nos convoca, es menester mencionar que entendemos a las valoraciones como la capacidad de estimar o reconocer cualidades, destrezas, habilidades, en torno a una persona. Muchos juicios de valor se realizan de manera inconsciente y responden a discursos y prácticas sociales inscriptas subjetivamente en las relaciones con otros en la vida cotidiana.

Siguiendo a Bourdieu (1998) es posible decir que las valoraciones se producen y reproducen en la misma práctica, así se constituye un conocimiento práctico que “es una operación práctica de construcción que pone en juego, por referencia a funciones prácticas, sistemas de clasificación (taxonomías) que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica” (p. 4). Por ello, podemos decir que los maestros recuperan lo que ha tenido sentido, lo que ha dejado una huella, algo lo que es apreciado y percibido como importante de ser recuperado.

En el período analizado anteriormente (década del 30 y 40) pudimos advertir que el formador de formadores era respetado y valorado socialmente, algunos testimonios dan cuenta de que el docente era visto como una segunda madre a la mujer y como un segundo padre al maestro varón. Esta admiración y respeto hacia ellos llevaba a que todo lo que transmitiera y dijera fuera aceptado sin discusión ni contradicción. A partir de lo indagado hasta el momento podemos decir que, en este nuevo período de estudio (década 50 y 60) las valoraciones giran en torno a las exigencias y al trato hacia ellos.

Cabe aclarar que los maestros normales atravesaban la adolescencia formándose para ser docentes, doble complejidad que se juega en los procesos re-configurativos de la

subjetividad, lo cual es reconocida por los entrevistados en el presente. Algunos de ellos, a partir del relato manifiestan la importancia de que los profesores advirtieran su tránsito por la adolescencia expresándolo de la siguiente manera:

*“No había una cuestión cálida de los profesores, así en un sentido -ustedes están pasando la adolescencia tienen que, teníamos dudas viste... [Nos retaban] porque son picudas, porque son insolentes, porque se revelan, porque se revelan. No hacíamos nada...no tenían un cinco de psicología para los niños, nada, era según el cargo, el rol y lo asumían como tenía que ser...”* (M.S., egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1955).

*“Eran duros entonces a mí no, no tengo buenos recuerdos de mi educación primaria ni secundaria, no tengo buenos recuerdos...por la dureza de los profesores”* (S.S, egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1961).

*“A mí eso regímenes así, duros, secos, de relaciones cortantes ¡me bloqueaban la mente! viste, entonces por ahí yo había estudiado como loca y me preguntaban algo y a mí (cloc) se me nublaba todo, tenía un manto (...)* (M., egresada de la Escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1961)

*“Disciplina rígida, exigencias concretas y sistemáticas por parte del profesorado que especialmente en los tres o cuatro primeros años mantenían un trato distante con el alumnado... Era una escuela adusta pero confiable y sobre todo, respetable, tanto ella como sus docentes. No venía ella a adaptarse a nosotros, sino que éramos nosotros los que debíamos adaptarnos a ella...No hacía esfuerzos por “contenernos” sino que los esfuerzos debíamos hacerlos nosotros para resultar contenidos”* (M., egresado de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles en el año 1958)

Los testimonios dan cuenta, por un lado, de la distancia que mantenían los docentes hacia los estudiantes, de la dureza en el trato y por el otro, de la necesidad de ser reconocidos como adolescentes, jóvenes que si bien se formaban para ser maestros,

estaban atravesando un período de su vida que implica un pasaje hacia cierta “madurez biológica y social”. Esta etapa tan característica por las trasgresiones es enunciada por los formadores como “picudas e insolentes” y por los estudiantes como una época dura, de relaciones cortantes y lejanas, con poco trato afectivo que en algunos casos los llevaron a no poder construir buenos recuerdos. Si bien los maestros alumnos estaban atravesando una etapa de formación profesional al mismo tiempo eran jóvenes. El joven nos dice Cano (2009) vivencian un pasaje entre un dejar de ser que, en su duración, en su tránsito mismo, va construyendo un convertirse en. Un pasaje que se vivencia en el cruce de algunos umbrales (salir de y entrar en suponen siempre cruzar un umbral). Un pasaje que suele estar acompañado de iniciaciones, de transgresiones. Un pasaje que supone algún primer conocimiento, unas elecciones y algunas apropiaciones de las primeras piezas para un rompecabezas identitario. (P. 3)

En este marco podemos decir que, desde sus inicios, la formación de los maestros normales, demandaba que el docente formador educara con el ejemplo, sea un modelo a seguir, mostrándose a partir de acciones, palabras, buenos modales, buena voz, buen estado de salud, aseo y vestimenta despertando el deseo de ser imitado. En este sentido M.S. rememora:

*“qué importancia tiene la personalidad del profesor delante de uno, ¿no? y como detalle como la prolijidad y la limpieza era muy vista por nosotras, éramos todas adolescentes, como no lo vamos a ver...”*

En los recuerdos de M.S. se deja entrever por un lado la importancia de la figura docente no solo en cuanto a su presencia física sino también en su accionar y actuar y el valor de la construcción identitaria que se pone en juego durante la adolescencia. Hoy, en la distancia ella reflexiona acerca de una de sus profesoras que “salió” del patrón típico de sus formadores expresando:

*“yo que hago con esta materia la dejo que se comporte como un macho o me identifico con otras profesoras que eran tipo muñequitas, viste tipo la bonita viste la arregladita, la profesora con un lindo cutis viste, todas esas cosas que uno mira*

*a esa edad, el tema de la identidad de uno, los profesores no se dan cuenta que están movilizando esto”*

En esta transición y en el marco de una formación docente podríamos interpretar que quizás, la distancia impuesta por los docentes formadores era una forma de imponer respeto. Al mismo tiempo pensamos que esta forma de dirigirse hacia los estudiantes y la distancia mantenida es una de las huellas que han anclado en ellos ya que la reconocen en el presente y es recuperado por varios de los entrevistados. En el caso de S.S. podemos señalar que le asigna un valor significativo a este trato de los formadores hacia ellas cuando expresa que no tiene buenos recuerdos de su paso por el secundario. En otro momento de la entrevista rememora:

*“yo me acuerdo que esta profesora de física que fue lo más malo de todos, entraba al curso y nos decía ‘Aquí hay olor a mujeres sucias, a caballo’ (imita el tono de voz de la profesora) a cosas así, ofensivas y en pleno julio tenían que abrir las ventanas porque ella sentía ese olor. Era desagradable. Por eso es que yo te digo que nunca...no, no, no yo no recuerdo con alegría ningún momento de, de mi...”*

En sus palabras se advierte la dureza, y en cierto modo la desestima a la que hacen referencia varias de las entrevistadas cuando utilizan palabras tales como “mujeres sucias” o “insolentes” “picudas”.

Algunos, a pesar del paso del tiempo, logran recuperar textualmente algunas de las palabras utilizadas por sus formadores, reconocen que han dejado huellas en ellos, que ha resonado de alguna manera y se torna valiosa su rememoración. S.S., hija menor, la cual tuvo una hermana mayor de muy buenas calificaciones y a la cual ella recuerda como “brillante” en su escuela secundaria recuerda:

*“oh mirá una que era terriblemente mala, una farmacéutica...que daba matemática y física. Si hay cosa que yo nunca pude manejar fue la matemática y la física...una frase que se me ha quedado grabada en la mente es esta “usted... es la manzana podrida de su familia” te imaginás que te digan eso, es horrible,*

*entonces más te achicas, más te inhibe. Esa profesora te juro que la recuerdo hasta como se vestía porque iba siempre con lo mismo”*

En oposición a esto M., compañera de S.S., encuentra en una de sus formadoras el aliciente para cambiar de actitud, recuerda cómo una maestra le ayudó a ganar seguridad expresando:

*“ella me habló y me dice ¡mire Marta usted es capaz! usted tiene esto qué sé yo cuánto, bueno... me habló me dijo de todo ¡cosas hermosas! ¡tiene que tener seguridad en sí misma! Usted lo va a lograr este... y bueno... ¡para mí fue el día o la noche y el día! viste ¡yo vi la luz! ¡y me transformé a partir de las palabras de esa docente! ¡Qué impresión! ¡y eso me marcó a su vez a mí!, en mi futuro como docente. ¡Qué bárbaro el valor que puede tener un docente! realmente sobre sus alumnos”.*

Las palabras resuenan en nosotros, qué nos dicen y cómo nos lo dicen puede cambiar el rumbo de nuestras vidas como lo vivenció M.

Algunos de los entrevistados asocian la dureza a la exigencia:

*“Algunas eran temibles de exigentes... y no era exigencia de tenerle miedo...ni siquiera eran exigentes buenos... eran exigentes... eran duros, eran duros, no permitían errores, no enseñaban con cierta, no te digo que dulzura, pero sí con buena onda como dicen los chicos ahora, no, ya no tuve esa suerte” (S. S.)*

M.S. expresa:

*“otro de los profesores que... era la típica profesora mala, que era la profesora de Química que mala me acuerdo dios mío...pero no mala de carácter, no, yo digo mala, pero era una mujer que sabía muchísimo de la materia, pero viste tenía una forma muy rígida”*

En la década del 30 y 40, a través de nuestra labor investigativa respecto de las apreciaciones, pudimos advertir que, en muchos de los docentes formadores de maestros, el vínculo con el conocimiento era escaso, poco sólido y que, en muchos de

ellos primaba la necesidad del disciplinamiento. Interpretamos que esto podría tener relación con el objetivo con el que fueron creadas las Escuelas Normales ligada a una formación de preparación planificada, que implicó por, sobre todo, la aprehensión de saberes prácticos e instrumentales que respondieran a los lineamientos del Estado.

En este nuevo período en estudio, los entrevistados si bien reconocen que había docentes que no poseían conocimientos suficientes respecto de la asignatura a su cargo, se perfeccionaban dando la materia lo que consideran los preparaba y “habilitaba” para su dictado. Cabe destacar que durante la década del '40 e inicios del '50

“La formación normalista sanluiseña sufrió diversas transformaciones como en el resto del país, por un lado, los cambios de los planes de estudio modificaron el tiempo de duración, asignaturas y la estructura de la formación, a nivel nacional. Por otro, la incorporación de docentes de las Universidades de La Plata, Córdoba y Mendoza y de los primeros egresados del Instituto Pedagógico de la Universidad Nacional de Cuyo, aportaron un mayor nivel de especificidad y rigor en las instituciones normalistas” (Domeniconi & Auderut, 2017: 353-354).

N., egresada de la escuela Normal Paula D. de Bazán en el año 1959, tiene muy buenos recuerdo de sus profesores, ella considera que estaban muy bien preparados y que su educación fue de calidad. Al respecto expresa:

*“Zavala Jurado de Barbeito era riquísima pero qué estudiosa y qué inteligente, la tenía en instrucción cívica. De las que recuerdo la señora Mollo de Guillén y Adaro era de apellido, de historia nos daba Aída Ponticelli de Olivera también muy buena el plantel de verdad...Era un plantel de profesores que eran excelentes y eso que no hacían carreras universitarias algunos habían empezado a hacer esos profesorado acá ya se habían recibido otros eran autodidactas, pero eran excelentes Dios mío qué formación”*

M. diferencia aquellos que poseían título de aquellos que no, pero las exigencias eran las mismas:

*“había si profesores con título por supuesto porque era de la universidad! ¡pedagogos o físicos, químicos o abogados!, bueno... este... pero eran otros que no. Eran maestros que bueno... que se perfeccionaban en la materia que... para*

*la cual se habían registrado y cumplían su función, pero si eran muy exigentes...Eran exigentes y este... había que cumplir, había que responder o bueno sino ya sabías que tenías que rendir un examen como cualquier otro, este..." (M.)*

*"La variedad de profesores que hemos tenido era... algunos muy buenos, que enseñaban realmente y otros que servían para dictar nada más..." (M.S.)*

Algunas no logran poner 'objetividad' cuando se interroga acerca de algunos docentes porque el enamoramiento ha cegado su mirada y los recuerdan como buenos profesores:

*"y bueno dentro de los profesores tenían profesores que eran muy queridos, viste que se yo... esos enamoramientos adolescentes por algunos porque los veíamos este...más buenos" (M.)*

*"Hay un profesor que lo recuerdo muchísimo porque era todo un personaje él, era el profesor de Historia... un hombre alto así muy, con una voz muy impostada viste y nos hacía unos relatos de la historia apasionante... era muy conocido aquí en San Luis, escribía poesías, leía poesías, capaz estábamos todas encantadas... nos gusta historia porque el profesor nos gustaba" (M.S.)*

Así, como recuperan los enamoramientos típicos de los adolescentes también nos encontramos con aquellas situaciones que fueron motivo de ridiculización por parte de ellos. Las rememoran a modo de anécdotas y picardías. M. (Egresado de la escuela Normal Juan P. Príngles) recuerda:

*"Ya en los dos últimos años la relación con las autoridades se distendía un poco, y esa comprobación, más la certeza de que estábamos a corta distancia de la liberación, nos hacía sentir un poco dueños de la escuela y a pisar con familiaridad y confianza sus patios y sus aulas"*

*"No sabían, cometían errores tan gruesos en la materia que tenían que dar, me acuerdo de una que la teníamos en geografía, éramos nulos que te podés dar una idea, ella nos mandaba a estudiar, los ferrocarriles del país... entonces de donde*

*a donde eran los ferrocarriles. Todo siempre como de costumbre, de distintos lados de mi país, pero nosotros ahí le inventábamos y le decíamos -No, el del norte viene a Córdoba y de Córdoba a Buenos Aires y le hacíamos hacer cualquier cosa. No porque no sabía. También una de Historia era descuidada media mugrienta tampoco sabía historia, entonces nosotros habíamos cualquier cosa, porque se ve que algo leíamos, no nos burlábamos, pero era el comentario” (M.S.)*

Los rasgos físicos de sus formadores los llevaron a ponerles sobre nombres tales como la gallineta, la jirafa, el padre pingüino.

*“...el mote que le colgamos a Calatayud al que entre nosotros llamábamos “padre pingüino” tanto por su sotana blanca y negra como por su andar balanceándose de forma muy semejante al plumífero en cuestión.” (M.)*

*“Teníamos unas directoras tan ridículas como no te podés dar una idea (...) Había una Vice-directora que era una gallineta, la gallineta, gordita viste y patitas cortas, igrítona! (...) y a la Directora, de la escuela que era una mujer alta, rígida le decíamos "La jirafa" ella nos miraba y quedábamos petrificadas alrededor de ella, porque era... había viste la cosa que la conducta del Director clásico, en donde jamás te podías permitir ablandarte ni nada por el estilo, el clásico, esos eran los directivos que yo tuve en el secundario” (M.S.)*

### **Algunas reflexiones finales**

Recuperar los testimonios de los maestros entrevistados nos permitió reconstruir el valor otorgado a sus formadores y la formación. Palabras, relaciones intersubjetivas, prácticas llevadas a cabo en la escuela, diversas estrategias para la enseñanza de los saberes y contenidos escolares fueron rememorados desde el presente.

Tal como lo manifiestan algunos de los entrevistados la camada de profesores que operaron en sus procesos de formación estaba compuesta por maestros normales y por profesionales que tenían títulos habilitantes para ejercer lo que llevó a que convivieran con médicos, farmacéuticos, abogados, entre otros.

El trato, la distancia, la postura y las palabras de sus formadores anclaron en ellos de diferentes maneras, cambiando el rumbo de sus vidas o rememorando la formación como recuerdos no tan gratos.

En los diferentes testimonios podemos advertir la diversidad de valoraciones en torno a los formadores, pero la mayoría concluye en haber tenido una buena formación, rigurosa, un poco memorística, pero de igual modo los ayudó para su futuro laboral.

La voz, la disposición y la alegría de estos maestros nos han permitido conocer sus procesos formativos como docentes que van más allá de los papeles y lo formal. De este modo, casi contradictorio, se revelan muchas nuevas preguntas que nos permiten retornar a ellos otra vez para continuar el rastreo sobre la formación que cada uno forjó más allá de los programas, los libros y las clases que recibieron.

#### **Bibliografía:**

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Anzaldúa Arce, R. (1996). Los imaginarios de la formación docente. Universidad Pedagógica Nacional. Colección disponible. Vol. 11. PEDAGOGÍA ISSN 0185 -5697. Hemeroteca Virtual ANUIES [www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES](http://www.hemerodigital.unam.mx/ANUIES). México.
- Benadiba, L (2007) *Historia oral, relatos y memorias*. Bs. As. Argentina. Editorial Maipue.
- Boudieu, P. & San Martín, M. "Las categorías del juicio profesoral" En Revista Propuesta Educativa Nº 19, Bs. As.: Ediciones Novedades Educativas.
- Cano, F. (2010) "Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog" Clase 5 de la Especialización en Lectura, escritura y educación. FLACSO.
- Davini, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Bs. As., Argentina: Paidós.
- Domeniconi, A. & Auderut, C. (2017) *Tejiendo historias del magisterio. San Luis 1930-1955*. San Luis: NEU (Nueva Editorial Universitaria) UNSL.
- Southwell, M. (1997) "Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo" en Puiggrós, A. (1997) (Dirección) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. Buenos Aires: Galerna.
- Wiesel, E. & Barret-Ducrocq, F. (2007) *¿Por qué recordar?*, Argentina: Granica.

---

<sup>1</sup> Quisiéramos destacar que el presente artículo fue construido a partir de un pappers que constituyó el punto de partida de esta problemática: "Apreciaciones sobre los formadores de las escuelas normales de la ciudad de San Luis, desde la voz de los formados durante la década del '30". En co-autoría con Ramona Domeniconi. Publicado en E-book digital *La ciudad de San Luis durante los siglos XVIII, XIX Y XX*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL. ISBN 978-950-609-071-5. Pp 144-155.