

CAMINOS DE UN **MAESTRO** **RURAL**



**NORBERTO
SALGUEIRO**

CO AUTORES

ANA MARÍA MONTENEGRO

JORGELINA MÉNDEZ

RUBÉN MELITÓN PERALTA

NATALIA VUKSINIC

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Rector

Dr. Marcelo Aba

Secretaria Académica

Prof. Mabel Pacheco

CAMINOS DE UN MAESTRO RURAL

AUTOR

Norberto Salgueiro

CO AUTORES

Ana María Montenegro

Jorgelina Méndez

Rubén Melitón Peralta

Natalia Vuksinic

Editorial UNICEN

Tandil · 2022

Caminos de un maestro rural / Norberto Salgueiro ... [et al.]. - 1a ed. - Tandil :
Editorial UNICEN, 2022.
144 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 978-987-4901-43-9

1. Educación Rural. 2. Escolarización. 3. Biografías. I. Salgueiro, Norberto.
CDD 370.91734

© 2022 – UNCPBA

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Secretaría Académica. Editorial UNICEN

Pinto 399, Tandil (7000), Provincia de Buenos Aires

Tel./Fax: 0249 4422000

e-mail: c-editor@rec.unicen.edu.ar

www.editorial.unicen.edu.ar

1ª edición: octubre de 2022

Responsable editorial

Lic. Gerardo Tassara

Corrección

Lic. Ramiro Tomé

Diseño de Tapa y Maquetación

D.G. Luisa Demarco

Impreso por Docuprint Argentina

Ruta Panamericana Km 37.5, Calle Haendel, Centro Industrial Garín, Buenos Aires

Tirada: 100 ejemplares

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

ISBN 978-987-4901-43-9

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
PRÓLOGO	9
MABEL PACHECO	
PRIMERA PARTE	11
DESPEJANDO TRAMAS BIOGRÁFICAS Y DESANDANDO CAMINOS SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN RURAL	11
Ana María Montenegro, Jorgelina Méndez, Rubén Peralta, Natalia Vuksinic	
De relato biográfico a documento histórico-educativo: demarcaciones conceptuales	14
Aproximaciones a la escolarización rural en la Provincia de Buenos Aires: la región Tandil y sus parajes	17
SEGUNDA PARTE	31
CAMINOS DE UN MAESTRO RURAL (TANDIL, 1960-1978)	31
Norberto Salgueiro	

TERCERA PARTE	97
Y LA VIDA SIGUE...	97
Ana María Montenegro y Natalia Vuksinic	
Entrevista y narrativa biográfica	108
Otros caminos: los itinerarios ampliados	126
A MODO DE CIERRE	130
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
PRIMERA PARTE	133
APARTADO 1	133
APARTADO 2	135
SEGUNDA PARTE	137
TERCERA PARTE	138
LOS AUTORES	141

AGRADECIMIENTOS

A Norberto Salgueiro,
A su familia, especialmente a su esposa Lidia Sequeira,
Al Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 10
'Dr. Osvaldo Zarini', a través de su directora, Prof. y Lic. Sandra
Mordenti.

A la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, especialmente a la secretaria académica, Prof. Mabel Pacheco, que hizo posible desde la Editorial UNICEN darle voz a este maestro rural.

PRÓLOGO

Materializar un sueño, concretar un libro que evidencia la obra de un colega contemporáneo que transitó la educación pública de la ciudad de Tandil con un compromiso y un andar respetuoso es un honor no sólo personal, sino también institucional. Cuando recibimos la propuesta en la Secretaría Académica de la UNICEN por parte de la Dra. Ana Montenegro, docente y coordinadora del equipo de Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas y quien coordina este libro, la acompañamos con la convicción institucional de que sería un puente con las nuevas generaciones de educadores.

Asumimos como un desafío editorial la publicación de este escrito inédito de gran relevancia y nos comprometimos a aunar voluntades para visibilizar la voz de un maestro de diecinueve años que a través de su escrito nos marca épocas, etapas e hitos de la educación rural que exceden los muros del aula.

Asimismo, este escrito constituyó un compromiso como colega y compañera en el Instituto Superior de Formación Docente n°10, ya que compartió espacios de trabajo y una profunda admiración por Norberto fundada en su trascendencia y su trayectoria como educador, supervisor, capacitador en los diferentes espacios de formación de futuros docentes y como “iseriano” cuyas huellas transitan los pasillos del instituto hasta la actualidad.

Los relatos que Norberto plasmó en *Caminos de un maestro rural* dan cuenta de sus prácticas como maestro entre 1960 y 1977 y, además, constituyen un legado que nos permite introducirnos en sus vivencias y en el modo que él tuvo de realizar aportes a la educación pública de nuestra región, atravesado por

su pasión por el conocimiento y la cultura. El texto que se presenta constituye un aporte para la historia de la educación tandilense y un reconocimiento a muchos de los maestros rurales que han hecho historia desde las instituciones educativas.

Prof. Mabel Pacheco

PRIMERA PARTE

DESPEJANDO TRAMAS BIOGRÁFICAS
Y DESANDANDO CAMINOS
SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN RURAL

Cuando en 2014 nos reunimos con el profesor Norberto Salgueiro para sumarlo a un proyecto de investigación radicado en el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN y orientado a reconstruir memoria institucional,¹ no había duda de que su tesina de postgrado (Maestría en Educación, UNICEN) se enfocaría en una institución relevante de su identidad profesional: el Instituto Superior de Enseñanza Rural (ISER, Tandil), que entre 1960 y 1976 formó maestros en dicha modalidad. Había claros aspectos respecto de su fundación, sus antecedentes, el currículo, las cohortes de graduados y el impacto de su cierre, que era importante interpelar.

En los encuentros para decidir cómo explorar la riqueza de esa *memoria iseriana*, este profesor obsequió a la directora del proyecto un escrito inédito de su autoría que otra vez colocaba la educación rural en primer plano. Mientras en la tesina el interrogante se centraba en un ícono de la formación del docente rural, el trabajo inédito denominado ‘Caminos de un maestro rural’ (Tandil, 2002) daba cuenta del microclima de vivencias y prácticas concretas de este maestro entre 1960-1977.

Si bien la narrativa del *caminante* pasó a un segundo plano ante la cursada del postgrado, el texto siempre era convocado por el autor, como una deuda, un testimonio a difundir entre las nuevas generaciones de maestros rurales.

La palabra ‘homenaje’ para alguien que ya no está entre nosotros, fue cruzando una diversidad de acciones y actores en pos de manifestar un sentimiento para el esposo, el padre, el abuelo, el vecino, el profesor, el periodista, el actor y el locutor de radio.

En este marco, el escrito inédito asumía entonces el significado de un legado que demandaba, por un lado, aunar voluntades para dar voz a este maestro que, con sólo diecinueve años, se internó por diferentes parajes rurales de esta región. Por el otro, visibilizar una riqueza vivencial, que excede el aula y se entrecruza con los caminos hostiles, el aislamiento, la contención vecinal, los aprendizajes y las contradicciones entre formación y práctica de un maestro normal nacional que, paradójicamente, hacía su experiencia cuando otros cursaban en el ISER la modalidad de maestro rural.

1 El proyecto ‘Memoria institucional’, bajo la dirección de la Dra. Ana M. Montenegro y de un equipo de colaboradores, la Dra. Jorgelina Méndez, el Prof. Rubén Peralta y la Lic. Natalia Vukšinić, coautores de este libro, ha dado lugar, en las últimas décadas, a un interesante trabajo de investigación, formación profesional y extensión tendiente a la recuperación y guarda de documentos escritos, orales e iconográficos, entre los que podemos mencionar: ‘Huellas de lo escolar: camino al Bicentenario (Tandil, 1823-2023)’, ‘Del Hogar agrícola a la Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina’, ‘Senderos del Centenario’, ‘Aula fundacional de la Facultad de Ciencias Humanas en sus 50 años’, ‘Cimientos de la Universidad Nacional del Centro: imágenes de los cincuenta años. (1964-1975)’, ‘Memoria de la escuela. El Colegio San José en su Centenario: historia material y simbólica. 1907-2008’.

En otras palabras, el legado escrito en 2002 supera lo meramente descriptivo, el relato nostálgico o ejemplar, dando cuenta de un docente que reflexiona sobre el momento histórico, que duda sobre las posibilidades de determinadas reformas y que imagina otras para la enseñanza rural.

Por ello, el texto de este *caminante*, que se presenta en la segunda parte de este libro, no ha sido intervenido, más allá de la incorporación de una serie de fotografías, que, tomadas por el mismo autor, fueron cedidas por la familia Salgueiro-Sequeira a tal fin. Está allí tal cual sus vivencias y a la espera de lectores ávidos, de futuros investigadores y de archivos de memoria docente. Está allí dispuesto a generar un diálogo intergeneracional con otros caminantes que transitaron o transitan las escuelas rurales cuarenta y dos años después.

Sin embargo, antes de abocarnos a la lectura de este relato, consideramos importante analizar cómo un texto mecanografiado puede transformarse en narrativa biográfica, en documento histórico que preserva una experiencia escolar vivida (Apartado n° 1); por otro lado, recorrer (Apartado n° 2) algunas cuestiones del contexto socioeconómico y geográfico, de la provincia de Buenos Aires y específicamente de la región Tandil, donde se fue configurando un modelo de escuela pública rural. Si bien el relato del *caminante* remite a las décadas de 1960 y 1970, la escuela rural que recibió a Norberto Salgueiro conjuga, por un lado, concreciones y tensiones previas que la conformaron entre modelos de Estado, políticas curriculares y formación docente y, por otro, reformas que dan origen a nuevas configuraciones, como el caso de las escuelas rurales de concentración, que también lo atraviesan y desafían.

DE RELATO BIOGRÁFICO A DOCUMENTO HISTÓRICO-EDUCATIVO: DEMARCAIONES CONCEPTUALES.

Tal como ya señalamos, el relato del *caminante* no ha sido intervenido, se presenta en su versión original como testimonio de la experiencia de un maestro rural y también con la intención de aportar a futuras investigaciones de orden macro o microhistórico educativo que, en las últimas décadas, se ha expandido como temática de análisis.²

No cabe duda de que, en las últimas décadas, las crisis de los grandes paradigmas historiográficos produjeron un denominado “giro o una vuelta al suje-

2 Merecen señalarse entre otras: N. Arata (2013). “Imágenes sobre la escuela rural”. *Propuesta educativa*, n° 40; F. De Carli (2011). ¿Qué sabemos de la educación básica en contextos rurales? Un recorrido de la investigación en Argentina y América Latina. Tesis Universidad Nacional de San Andrés; C. Artigue (2007). “Consideraciones acerca de la educación rural en el nivel inicial. Entrevista a Elisa Cragolino”. *Praxis*, n° 11 y (2007) *La tarea de enseñar en el ámbito rural*, Dirección Provincial de Educación Inicial.

to” (Hernández Sandoica, 1995; Arostegui, 1995) que demandó la aparición de nuevos enfoques y abordajes (historia oral, historias de vida, biografía histórica, narrativa biográfica) que, provenientes de diferentes campos disciplinares, generaron debates respecto al modo de darle entidad a la narrativa docente.

Caminos de un maestro rural es, ante todo, un texto autobiográfico, que como señala E. Hernández Sandoica (2005), supone “un intento de fijar el carácter fugitivo e inestable de la experiencia humana y desde esa labilidad” (p. 31). El sujeto que relata ocupa un lugar central, pues selecciona, pondera, resignifica aspectos de su experiencia particular.

Remitir a una autobiografía demanda de algunas precisiones. En primer lugar, es un relato biográfico que se diferencia de una historia de vida.³ Mientras en esta última se despliega la totalidad de la vida de un sujeto, el relato biográfico remite “a pasajes de ella con identidad propia (...) –responde– a lo que él vive y experimenta como real” (Amezcuza 2009, pp. 1-2).

Esta aseveración da cuenta de la singularidad del relato, del “uso que cada uno hace de sí mismo (...) de aquello que uno hizo anteriormente” (Hernández Sandoica, 2005, p. 37) y que decide plasmarlo, fijarlo –consciente o inconscientemente– en un texto cargado de temporalidad, pues el sujeto recorta una serie “de acontecimientos que marcaron la vida” (Lecler-Olive 2009, p. 1), los que, a su vez, “forman un tiempo” (*ibidem*), que le permiten evocarse y proyectarse. Esto acontece porque el relato no sólo contiene el tiempo de los acontecimientos que este maestro selecciona, sino también los del momento en que se decidió a escribirlo, veinticuatro años después. Aquí los recuerdos son revisitados, existen nuevos contextos de experiencia o miradas que no pueden eludirse si pretendemos darle soporte como documento histórico.

Estas consideraciones fueron ampliamente desarrolladas por el filósofo P. Ricoeur (2003), quien reconstruye desde la narrativa no sólo “la existencia temporal (...) el orden diacrónico de la historia”, (p. 119) sino también el “hacer”, que está impreso intrínsecamente, con sus mediaciones, resignificaciones y olvidos, y que es posible, desde el campo de la hermenéutica, deconstruir.

El profesor que escribe no está en el mismo tiempo que el maestro que camina por los parajes. Se ha recibido de Licenciado en Ciencias de la Educación y como inspector y profesor se ha apropiado de otros debates y paradigmas respecto de la escolarización en general, y de la rural en particular. Es verdad que hay una mediación, pero esta no deslegitima la narrativa. La evocación se retrotrae a esas experiencias, a esa “vida cotidiana” (Rockwell y Ezpeletta, 1987) que le han dado y le siguen dando sentido a su vida aún en 2002. La narrativa, por ello, no le es aje-

3 Para ampliar este tema se recomiendan: D. Schwarsztein (2001). *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, FCE; y L. Barela, M. Miguez y L. García Conde (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.

na, contiene “formas de expresión y creación de un sujeto, social e históricamente situado” (Alliaud, 2003, p. 5).

Para el lector y los investigadores del campo de la historia de la educación, hallazgos como los de Norberto Salgueiro resultan de gran relevancia, pues históricamente los docentes no han desarrollado sistemáticamente una práctica de registro autobiográfico. Consideramos que estas ausencias se deben a que en su formación, aunque pueden munirse de las enseñanzas de la historia de la educación, no reciben un bagaje teórico e instrumental que les permita pensarse como sujetos históricos. En otras palabras, como portadores de saberes y prácticas que, aunque acontecen al unísono de sus devenires, son importantes para legar ya sea en forma escrita u oral. En el relato de Norberto, la experiencia no es distante, no pertenece a un pasado superado, sino que sigue presente, se ha ido decantando e incorporando desde múltiples formas (Giovine, Montenegro y Martignoni, 2016) con las cuales se puede seguir dialogando y comprendiendo. De allí la sorpresa, el interés, que estos actores muestran cuando son interpelados desde diferentes instrumentos sobre su experiencia. De golpe, su relato, su vida, se torna histórico y relevante.

La denominada “vuelta al sujeto” encontró en nuestro país un canal apropiado con la restauración democrática de 1983. A partir de allí, se promovió, desde diversos campos disciplinares e instituciones, la apropiación de metodologías cualitativas, tales como la etnografía, que permiten al docente reencontrarse con su “cotidianidad escolar” (Rockwell y Ezpeletta, 1987; Rockwell, 2009) y, de esta forma, reflexionar sobre lo explícito e implícito de su experiencia (Batallán, 1988).

En las últimas décadas, los diferentes campos disciplinares (pedagogía, didáctica, historia de la educación, sociología, antropología) se nutren del giro “narrativo-hermenéutico” (Suárez y Ochoa, 2007, p. 7) que promueve nuevas categorías y abordajes como la “biografía escolar”, la “autobiografía narrativa”, la “experiencia escolar” (Davini, 1995, Alliaud, 2003, Batallan, 1988, 2007), la “cultura escolar” (Anderson y Blase, 1987); la “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2000), el “saber de experiencia” (Alliaud y Suárez, 2011) y el “espacio (auto)biográfico” (Suárez, 2012, 2014). En relación a este último abordaje, es de destacar que Suárez (*op. cit.*) no sólo pondera la organización de proyectos para recolectar narrativa biográfica docente, sino también, lo que es más interesante, la organización de espacios para su guarda.⁴

Estos valiosos aportes lentamente se irradian entre maestros y profesores, tanto en su formación como en su práctica, aunque a veces resulte complejo incluir-

4 Entre ellas, podemos mencionar la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC), Universidad Nacional de Mar del Plata / Universidad de Buenos Aires; y el Grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica de escala nacional, provincial y local de Argentina que desarrolló el Proyecto “Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos”, 2007-2008.

los como parte de una transformación de la formación del docente en general y de la modalidad rural en particular. La narrativa biográfica debería ser una práctica incorporada al quehacer del docente, una lectura esencial para abrirse paso en su propio camino y no un paréntesis situacional que, aunque bienvenido, es demandado desde afuera, por otros, que lo interpelan desde múltiples intereses de los que no se siente parte.

APROXIMACIONES A LA ESCOLARIZACIÓN RURAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES: LA REGIÓN DE TANDIL

Tal como señalamos en el apartado anterior, las experiencias docentes no son ahistóricas, sino que se inscriben “en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas” (Suárez y Ochoa, 2007, p. 8). En este sentido, si bien la narrativa de Norberto Salgueiro se circunscribe al período 1960-1977, decanta un pasado/presente que condensa matrices previas, dando cuenta de la conformación de esa escolarización en el marco de tensiones, reformas e identidades diversas.

Como plantean Porta y Flores (2017), en los relatos es posible advertir etapas particulares que dan cuenta de su propia construcción y, lo que es más importante, la propia percepción que los docentes hacen de su carrera profesional. Sin duda, los relatos de Norberto ponen de relieve la importancia de estos años en su conformación identitaria cristalizados en una huella particular: su condición de maestro rural.

Esta huella es algo compartido por otros que han caminado, al igual que él, la educación rural. A través del análisis de relatos autobiográficos de maestros rurales –asentados en distintos territorios nacionales en la primera mitad del siglo XX–, Fiorucci (2018) reconstruye palabras claves, a modo de lugares comunes, en dichas narraciones: la juventud del maestro –que casi siempre llegaba a estas escuelas como primera experiencia profesional–, el viaje iniciático –hacia escuelas que, muchas veces, estaban a días de viaje de algún asentamiento– la soledad en las llamadas “escuelas de maestro único”⁵ y la relación con los alumnos y sus familias desde una dimensión afectiva, como tópicos principales.

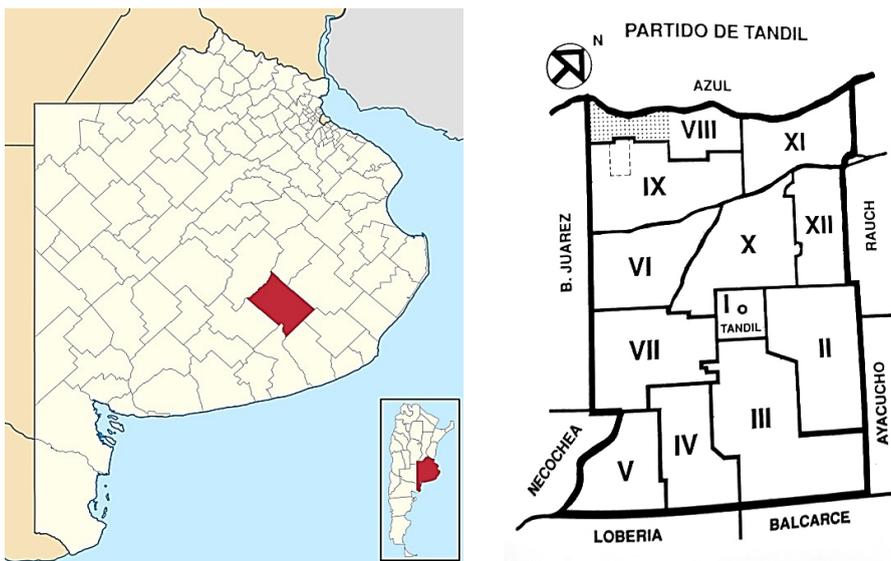
Mucho de ello está presente en el camino de Norberto, pero en otro contexto. Él caminó escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires, en la segunda mitad del siglo XX, ubicadas en pueblos en torno a estaciones ferroviarias o en parajes emergentes alrededor de estancias o establecimientos agropecuarios, también ligados estrechamente al ferrocarril.

5 Las obras y el recorrido del maestro Luis F. Iglesias son un referente de este tipo de instituciones. Una síntesis de ello puede encontrarse en A. Padawer, 2008.

La conformación de estos asentamientos y, por ende, de sus escuelas, no puede abordarse fuera de la conformación de la “estatidad” nacional y de la provincia de Buenos Aires (Halperin Donghi, 1995; Bonaudo, 1999; Oszlak, 2006; Otero, 2012) y, a su vez, remitiendo a un particular modelo de Estado. Para fines del siglo XIX, la nación y la provincia habían delimitado en parte su frontera bajo el paradigma liberal del *orden* y el *progreso*. El “gobernar es poblar” se había concretado con el advenimiento de población inmigratoria que afianzó la organización de colonias y pueblos que, en la pampa húmeda, se asentaron alrededor de grandes estancias (Guzmán, 1998, 2013, 2016) con la ayuda del trazado de la red ferroviaria, componente esencial del modelo económico agroexportador (Barsky y Murmis, 1986; Miguez, 1986; Girbal-Blacha, 1993, 2002; Ascolani, 1997).

Si bien el fuerte Independencia, precursor en esta región, se creó en 1823, como parte de la expansión de la frontera y, por ende, de la apropiación de tierras a los pueblos originarios, el partido de Tandil recién se organizó en cuarteles en 1865, con un pueblo que en 1895 se transformó en su cabecera. Éste, al igual que muchas de las ciudades de la Provincia de Buenos Aires, se organizó en torno de una plaza central que enmarcó los principales edificios públicos (Montenegro, 2012; Gervasoni, 2015), sellando una centralidad cívica que no se vio afectada por la construcción de la estación de ferrocarril (1883) y que se mantiene hasta la actualidad más allá de los cambios de la trama urbana (Fernández, 2012).

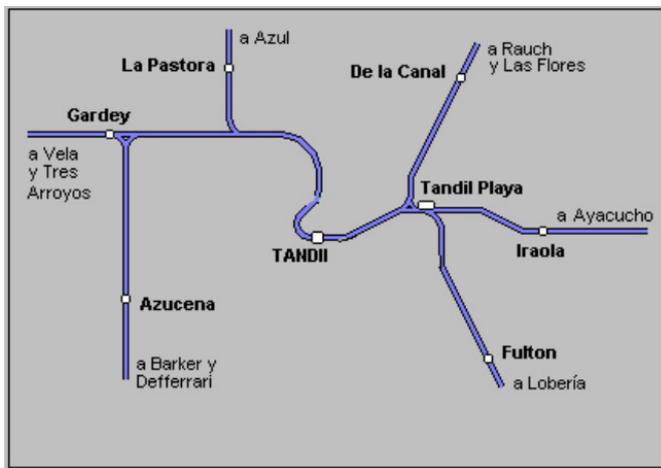
Lámina n° 1: La provincia de Buenos Aires y el partido de Tandil con sus doce cuarteles.



Fuente: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Argentina_Buenos_Aires_Tandil.svg#/media/Archivo:Argentina_-_Buenos_Aires_-_Tandil.svg; y Guzmán, 1983, p. 225.

V. Palavecino (2009) exploró la constitución de otras localidades y parajes en el partido, especialmente siguiendo la expansión del Ferrocarril del Sud / Ferrocarril Roca; algunas de ellas reciben el nombre de la estación o de las estancias próximas que concentran la actividad agropecuaria para consumo interno y exportación. Entre dichas localidades, se encuentran María Ignacia (1885), De la Canal (1891), Pilar o Gardey (1885) y Desvío Aguirre (2010). Entre los parajes, se pueden mencionar los de Iraola (1883), Vela (1885), Egaña (1890), Azucena (1909), Fulton (1914), La Pastora (1930), Cerro Leones (1870) y La Numancia (1920).

Lámina n° 2: El surgimiento de pueblos en el marco de la traza ferroviaria desde fines del siglo XIX.



Fuente: Palavecino, 2009, p. 4.

Como señala la autora, a medida que los asentamientos crecían, los vecinos comenzaban a demandar escuelas primarias para la educación de sus hijos. Esta demanda, si bien tenía rango constitucional y leyes de educación que la contemplaban,⁶ no fue fácil de concretar. Mientras que Estación Vela logró asentar la escuela tempranamente (1891), los otros pueblos tuvieron que pugnar por ella desde continuas peticiones vecinales: Azucena (1927), Iraola (1934), Fulton (1948) (Palavecino, 2009). Hasta tanto, su cotidianidad fue incierta y se desarrolló armando un aula en el interior de una estancia o construyendo escuelas rancho de paja y adobe, hábitat de la población rural del partido y de la provincia.

⁶ Nos referiremos especialmente a la Ley de Educación Común de la Provincia de Buenos Aires n° 988 /1875, que plantea la principalidad del Estado en materia educativa y la gratuidad y obligatoriedad.

Las denominadas escuelas rancho –aún vigentes en el interior de algunas zonas rurales de provincias argentinas, como Salta y Jujuy– fueron el asentamiento de origen de la mayoría de las escuelas rurales. Construidas de barro, madera y paja, siguiendo la tipología del hábitat de los trabajadores rurales, se instalaron alrededor de las grandes estancias.

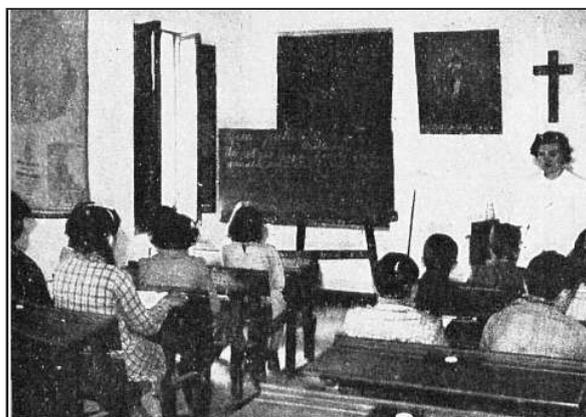
Por contraposición, en el interior de las estancias no sólo se habilitaron espacios para que un maestro diera clases, sino que, en la década de 1940, como es ejemplo el caso de la Estancia Acelain, ya funcionaba una escuela pública rural subvencionada por la provincia, en un local cedido para dicho fin.

Lámina n° 3: Escuela rancho en la campaña de la provincia de Buenos Aires.



Fuente: Recuperado de: <https://ar.pinterest.com/martinez2468/rancho-argentino-de-adobe/>.

Lámina n° 4: El aula dentro de la estancia Acelain en la década de 1940.



Fuente: Recuperado de: <http://www.acciontv.com.ar/soca/larreta/acelain.htm>.

La cuestión del edificio escolar para la zona rural inició debates respecto al diseño más adecuado para ese ámbito y puso en juego el tema de la fijación del lugar / escuela. Para fines del siglo XIX, el maestro rural era todavía un nómada que, con una carreta cargada de útiles escolares, se afincaba durante un tiempo en un lugar; no obstante, ya a inicios del siglo XX, apareció la tendencia al sedentarismo o fijación en un local, lo que obligó a replantearse la cuestión del edificio escolar rural demandando contar con un terreno, construir un local que fuera aula y vivienda cuando las distancias lo requirieran y darle además identidad pública o estatal a partir de una serie de símbolos representativos de la enseñanza de tal naturaleza: bandera nacional, escudo de la repartición provincial y el número de la escuela (Montenegro, 2012).

Varias razones dan cuenta de la disparidad que se suscita entre las escuelas rurales, respecto de la propia definición de lo rural. Éstas se denominan así no tanto por la particularidad del medio sociogeográfico, sino porque eran “establecimientos (...) ubicados en el ejido urbano, parajes y estaciones ferroviarias o adentradas campo afuera, en caminos vecinales, preferentemente en cruces o esquinas” (Galceran, 2006, p. 1). Su asentamiento no obedecía solamente a la demanda de la población escolar de seis a catorce años que, para 1881 en la provincia de Buenos Aires, era una variable real, pues “de 115.890 alumnos (...), 36.816 estaban en zonas urbanas y 79.074 en zonas rurales” (Barba, 1968, p. 63). Entre las adversidades atravesadas por esas poblaciones se evidencia que “la densidad de la población escolar era de 0,37 [alumnos] por km²” (*ibidem*), ya que desertaban porque trabajaban en tareas de campo o por las distancias a recorrer.

A lo expresado hasta aquí se suma la homogenización de las estrategias curriculares y pedagógicas. Las escuelas urbanas y rurales compartían los mismos programas, más allá de que estas últimas recibían algunas lecciones de agricultura y ganadería con maestros no especializados (Pinkasz, 2001). El modelo de escuela normal de maestros que emergió en 1870 en Paraná (provincia de Entre Ríos) se expandió por todo el país para ensanchar la base de un sistema educativo emergente con el ideario de un docente único y homogéneo para todo el territorio, formado bajo una matriz nacional. Precisamente, en la ciudad de Tandil, dicha institución comenzó sus actividades en 1910 (Vuksinic, 2016) y de este establecimiento egresó justamente nuestro *caminante* en 1961.

El nivel primario contó tempranamente con leyes en la provincia de Buenos Aires (Ley n° 988/1875 y Ley de Reformas de 1905), que contemplaban la “campana” o lo rural, comenzando con un maestro ambulante que recorría diferentes parajes en carreta y daba clases concentradas en determinada época del año, hasta la instalación de un maestro en aulas improvisadas en la estancia, en el almacén de ramos generales o en la casa de un vecino (Mayo y Fernández, 1989; Galceran, 2006; Lionetti, 2010; Montenegro, 2012; Ascolani, 2012).

En este sentido, se considera que un factor esencial para profundizar estos cambios fue la sanción de la Ley n° 4874 o “Ley Laínez” de 1905, que, al contar con financiamiento nacional, impulsó el establecimiento de locales que, en realidad, para la década de 1920 eran “casillas de madera y chapa” (Galceran, 2006).

Para mediados del siglo XX, se produjeron en el país una serie de transformaciones sociales –migración interna–, de modelo económico –hacia el intervencionismo y la sustitución de las importaciones–, de transformaciones tecnológicas y productivas, que mutaron los perfiles productivos de la región y del trabajo rural pampeano, que, además de la población asentada, se nutriría del trabajo “golondrina” (Llovet, 1986; Torre, 2002; Novaro, 2016). En la provincia de Buenos Aires, el gobierno justicialista (1946-1955) promovió una política de “nuevos incentivos económicos en forma de créditos, mecanización e incremento de precios de la producción (...) con la intención de alentar el incremento de la productividad (Blanco, 2001, p. 2) con medidas como las del gobernador Mercante tendientes a la expropiación, por considerar que “el acceso a la propiedad de la tierra era el medio básico para fomentar su asentamiento y detener las migraciones hacia los centros urbanos” (Blanco, 2001, p. 7) impulsando la sanción de una nueva ley de Colonización (n° 528/1948) y la creación del Ministerio de Asuntos Agrarios (1949) (*op. cit.*).

Sin embargo, esto no alteró la tendencia laboral de los niños que trabajaban en diferentes tareas rurales. Aunque desde principios del siglo XX ya existía normativa que lo prohibía,⁷ según A. Ascolani (2012) la cuestión se convirtió en una problemática no resuelta aún entre las décadas de 1940 y 1950. Si bien este es el motivo más importante, E. Petitti (2012) visibiliza otros factores para entender la problemática de la deserción escolar y, por ende, la resolución del analfabetismo. Los informes de los inspectores señalan “las distancias a recorrer (...), las inundaciones por la correntada del arroyo (...) y la volatilidad de los docentes que si no vivían en la escuela debían también desplazarse cada día” (pp. 4-5) como las principales dificultades.

La falta de soluciones para estos establecimientos fue generando tensiones respecto de las estrategias nacionales y provinciales. La escuela primaria rural, a diferencia de los otros niveles educativos, se expandió desde sus inicios bajo la órbita de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, mientras que en las escuelas urbanas convivían las dos jurisdicciones desde el asentamiento de las “escuelas Laínez”.

Por otra parte, las escuelas secundarias agrotécnicas –tal es el caso de la Escuela Agrotécnica Dr. Ramón Santamarina creada en Tandil en 1916– surgieron en

7 Ley de Trabajo de Mujeres y de Menores n° 5251/1907, Reforma Constitucional Argentina (1994), Ley de Prohibición del Trabajo infantil y Protección del Trabajo Adolescente n° 26.390/2008, entre otras.

el seno de los Ministerios de Agronomía o Asuntos Agrarios y contaban con un plan de estudio, instalaciones para la práctica, profesores especializados y, desde la década de 1940, con un sistema de becas que promovía la Ley n° 12.636/40 para evitar la migración de los hijos de los chacareros (Blanco, 2001, p. 9).⁸ Esta promoción de asentamiento rural debía encontrar puntos de articulación, pues los inscriptos en estas escuelas no sólo debían provenir de zonas rurales, sino contar con un certificado de estudios primarios. Sin embargo, existía una diferencia. En la escuela secundaria urbana, era requisito el título de enseñanza primaria de seis grados, mientras que, en 1944, las rurales funcionaban como elementales de tres grados (Petitti, 2012).

En este contexto de promoción de políticas de asentamiento rural, se conjugaban propuestas de reforma orientadas a tres pilares básicos: lo edilicio, el currículo y la formación docente. Lo edilicio no sólo delimitaba un estilo, sino que avanzaba hacia la fijación del lugar / escuela (Montenegro, 2012). Este asentamiento fue transitando por la escuela rancho, las casillas de chapa o madera de construcción móvil (Lámina n° 5), hasta que se iniciaron planes de obra entre las décadas de 1930 y 1940 (Lámina n° 5) que utilizaban materiales más nobles como el ladrillo.

Recién en la década de 1950, durante la gestión del secretario V. Mercante (1946-1952), se impulsó el diseño de la casa-escuela-chalet (Lámina n° 6), similar a las casas californianas que se construyeron en los barrios obreros durante el peronismo (Montenegro, 2018) y que, en la actualidad, se mantienen en pie. Éstas nos interpelan a veces como fantasmas vacíos, debido al cierre de instituciones – que devino de la migración masiva motivada por el levantamiento de los ramales ferroviarios en la década de 1990–, sobreviviendo en el tiempo (Lámina n° 6).

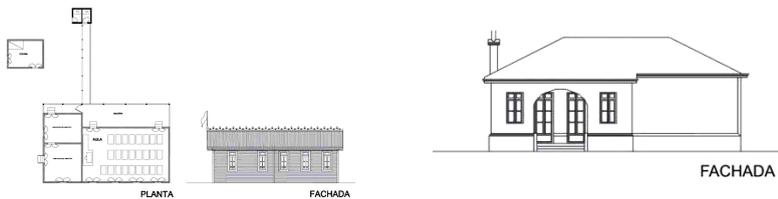


Lámina n° 5: Izquierda: Prototipo de escuela rural en la década de 1910 en hierro y madera. Derecha: Tipología de la década de 1930 en ladrillo y cemento.

Fuente: Galceran, 2006, pp. 3-5.

8 Para ampliar, ver G. Mateo (2000). [CR-ROM]. “La política económica de Domingo Mercante: entre el agro ya industria”. En *Actas XVII Jornadas de Historia Económica*. Tucumán, UNT; T. V. Gutiérrez (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes; M. L. Bianchini (2011). *Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la educación. Tandil, UNCPBA (mimeo).

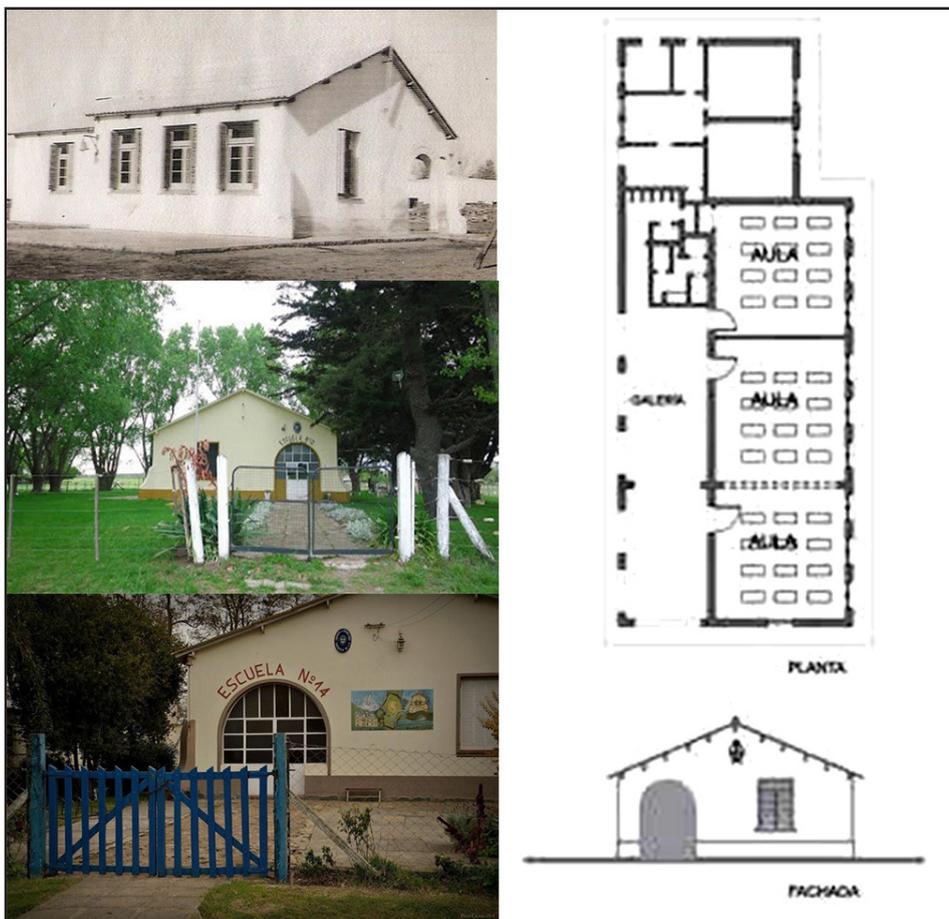


Lámina n° 6: Izquierda: Permanencias de la tipología arquitectónica Escuela Rural n° 12, Azucena y n° 14 de Egaña. Derecha: prototipo del plan edilicio "Mercante" 1952.

Fuente: Recuperado de: <https://www.lasintesis.com.ar/nota-escuelas-mercante-95107>.

Historia de la Escuela n° 12, Azucena Blog. Escuela n° 14 de Egaña.
Historia de la escuela, Facebook.

En cuanto a los contenidos mínimos a enseñar, si bien las normativas educativas provinciales promovieron la enseñanza de nociones de agricultura y ganadería, éstas no sólo resultaron insuficientes, sino, como señala A. Ascolani (2012), fueron más bien una expresión de deseo.⁹

⁹ La dificultad de los contenidos y la titulación específica había sido allanada tempranamente en la escuela secundaria que tenía sus propios programas y capacitaba como técnico agropecuario. Para ampliar: T. V. Gutiérrez (2007). *Educación, agro y sociedad. Políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes; y M. L. Bianchini (2011).

No obstante, hasta generar reformas más específicas, en la década de 1920 el radicalismo expandió en la zona rural las denominadas “escuelas de nuevo tipo”, que flexibilizaban los planes de estudio y permitían incluir “prácticas de cultivo de hortalizas, cereales, árboles frutales, avicultura, fabricación de pan, queso y manteca” (Ascolani, 2012, p. 351). En la década de 1950, si bien se delimitó más claramente la cuestión edilicia, no se establecieron especificidades curriculares para lo rural, aunque a las nociones de agricultura se sumaron las de ganadería y la promoción de danzas folclóricas y cantos nativos (Petitti, 2012). Como innovación, aunque estas continuaban dependiendo del Departamento de Escuelas Comunes, surgió la figura del Inspector de Escuelas Primarias en Ambiente Rural.

Algunas investigaciones (Ascolani, 2007, 2012 y Petitti, 2012) dan cuenta de diversos antecedentes en relación a la institucionalización de la formación del maestro rural que, no obstante, se consolida a partir de 1960 con la creación, en la provincia, de los Institutos Superiores de Enseñanza Rural (ISER). Ascolani (*op. cit.*) señala la creación, en el ámbito nacional, de Escuelas Normales de adaptación rural (1931) y Escuelas Normales de orientación rural (1933), que no lograron asentarse, pues su objetivo era formar o capacitar maestros para la población rural “golondrina” (p. 318). Por otra parte, Petitti (*op. cit.*) evidencia la creación de la Escuela Superior Agraria Femenina (1954) en la ciudad de Tandil, que incluía nuevos planes de estudio y cursos de capacitación para maestros (1956). Es importante señalar los cambios curriculares, ya que forman parte de las demandas de los docentes que, en 1951, concretaron la primera Asamblea de maestros rurales (Petitti, *op. cit.*).

La Escuela Agropecuaria Femenina se creó a imagen del Instituto Superior del Hogar Agrícola Femenino, fundado en la ciudad de Bolívar (provincia de Buenos Aires, 1948) con el objetivo de dar cursos a las maestras normales y “prepararlas en las artes domésticas e industrias agrícolas afines, de manera que, con estos conocimientos, puedan proyectar en todo el país una nueva cultura agraria que tendrá como base el hogar”.¹⁰

Estas instituciones iban surgiendo mientras que, paralelamente, se producían cambios en la política educativa. Éstos introducían transformaciones en los principios que regían la educación, por ejemplo, en la relación laica / religiosa. La provincia de Buenos Aires, con su primera Ley de Educación Común n° 988/1875, propiciaba la enseñanza religiosa católica en las escuelas hasta 1905, cuando la desplazó a través de la Ley de Reforma de la Educación común. Sin embargo, en

Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Tandil, UNCPBA.

10 Historia del establecimiento. Escuela de Educación Secundaria Agraria n° 1 “Ing. Agr. Dr. Tomás A. Amadeo” de Bolívar. Recuperado de: <https://eeabolivar.blogspot.com/p/historia-de-la-escuela.html>.

1937 la reforma impulsada por el gobernador Fresco recuperó la enseñanza religiosa introduciéndola en los planes de estudio, así como lo haría, a nivel nacional, la Ley n° 12.978 de 1947 impulsada por el peronismo y derogada en 1955 por una nueva ley de educación. Es importante tener en cuenta estos cambios y las impregnaciones que iban dejando en el espacio escolar y la comunidad educativa, ya que, si bien en las décadas en que Norberto Salgueiro caminaba por las escuelas no se enseñaba religión católica, es interesante percibir en su relato las formas en las que ésta se inscribía en el ámbito rural.

Una paradoja de este relato es que, para la década en que él se instaló en las escuelas rurales de los parajes de la región de Tandil, surgió en la ciudad cabecera una institución formadora específica: el Instituto Superior de Educación Rural (1960). Inicialmente, éste otorgaba la posibilidad de formar, como un postítulo, maestros normales en la especialidad “maestro normal rural”.

Entre los nuevos parámetros del “desarrollismo”, la educación pretendía insertarse en las nuevas políticas socioeconómicas de un país que procuraba despojarse de su cariz “subdesarrollado”. En la cotidianidad de las escuelas rurales, las problemáticas del analfabetismo, la deserción, los caminos intransitables, la falta de locales adecuados, los problemas de la formación docente, la problemática del plurigrado y la vigencia de una escuela elemental entonces de cuatro grados seguían a la orden del día como evidencia el relato de este maestro. De tal manera, el Instituto pretendía formar un docente que pudiera insertarse con herramientas específicas en el medio rural y colaborar así en su modernización o desarrollo.

La interrupción del orden constitucional producido por el golpe de Estado de 1976-1983 impactaría en la educación rural. Durante dicho período aciago para la vida argentina, el gobierno *de facto* promovió una serie de reformas para la modalidad. Por un lado, en 1976 cerró el ISER y se inició otra etapa cuando se creó, en el mismo año, el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) recuperando algunos de sus profesorado. En 1977, éste recibió la denominación provincial de “N° 10”, al mismo tiempo que el antiguo edificio quedaba abandonado y la institución creada deambulaba por diferentes escuelas primarias hasta 1985, cuando se emplazó en el actual edificio de Moreno y Belgrano.¹¹

Por otro lado, se profundizó una reforma que aún permanece: “la política de concentración de escuelas rurales, (que) consistía en la fusión en un solo edificio de varias pequeñas escuelas, de un área geográfica no tan amplia como para dificultar el traslado” (Rodríguez, 2008, p. 8) buscando erradicar las escuelas de maestro único o de aulas plurigrado.

11 Si bien desde la década de 1990, el Instituto Superior de Formación Docente añadió a su nominación el carácter de “y Técnico”, por la apertura de nuevas ofertas que implicaban tecnicaturas, ésta tuvo un precedente en 1971, cuando también aparecía esta referencia (entrevista a la actual directora S. Mordentti, 2020).

Si bien dicha reforma fue presentada como una solución a las problemáticas de larga data –la repitencia, la deserción, el analfabetismo, la permanencia de escuelas elementales y el plurigrado (Gutiérrez, 2007)–, se enmarcó en políticas educativas recesivas, como la transferencia educativa de escuelas públicas de la nación a las provincias y el cierre de organismos claves como el Consejo Nacional de Educación y el Ministerio de Asuntos Agrarios, motor de la formación docente rural.¹²

Esta reforma se concretó en la provincia de Buenos Aires a partir de experiencias como:

...la que se genera en 1971 con la organización en el Cuartel 11 de Tandil, -Escuelas N° 48, 51 y 65- de Unidades educativas rurales (UER), que impulsaba una articulación interescolar desde la figura de un Director Coordinador que las aglutinaba viajando entre ellas.¹³

Si bien el concepto “concentración se mimetiza con otros más flexibles como “nucleamiento”, “sedes y/o unidades” (Cadierno, 1977, p. 11), su currículo mantuvo el perfil agropecuario y se impulsó la llegada de docentes y alumnos con traslados o movilidad propia.

Desde 2006 y hasta la actualidad, las ahora denominadas “unidades de escolaridad rural” cuentan también con los niveles de educación inicial y secundaria. Actualmente, en la región estas unidades se han asentado en localidades como Gardey, Fulton, Azucena, La Pastora y San Antonio, despojando a los parajes de la relevancia de contar con una escuela primaria.

Norberto Salgueiro recorrió en parte ese pasaje y experimentó el cierre de muchas de las que formaban su recorrido de caminante. Como ya señalamos, las políticas de concentración, a las que podríamos sumar las migraciones de las poblaciones jóvenes a los centros urbanos y los cambios tecnológicos en el trabajo rural, condicionaron en parte sus cierres. En este proceso cobraron peso, a pesar de tener sus estaciones ferroviarias cerradas desde la década de 1990, las localidades que de ellas surgieron frente a los parajes más alejados y de población inestable.

No debemos olvidar que, desde esa década, la traza ferroviaria se cerró como parte de las políticas de privatización y las estaciones quedaron desactivadas transformándose ya sea en áreas de preservación histórica en un extremo o de ocupación ilegal en otro (Palavecino, 2009).

12 Si bien la reforma forma parte de la política educativa del peronismo (1975), se concretó durante la dictadura militar de 1976-1983 y se mantuvo como forma de organización y de enseñanza (Rodríguez, 2008).

13 Lidia Sequeira. Exdirectora y docente de las escuelas rurales n° 48, n° 61 y n° 75. Comunicación personal, 12 de marzo del 2020.

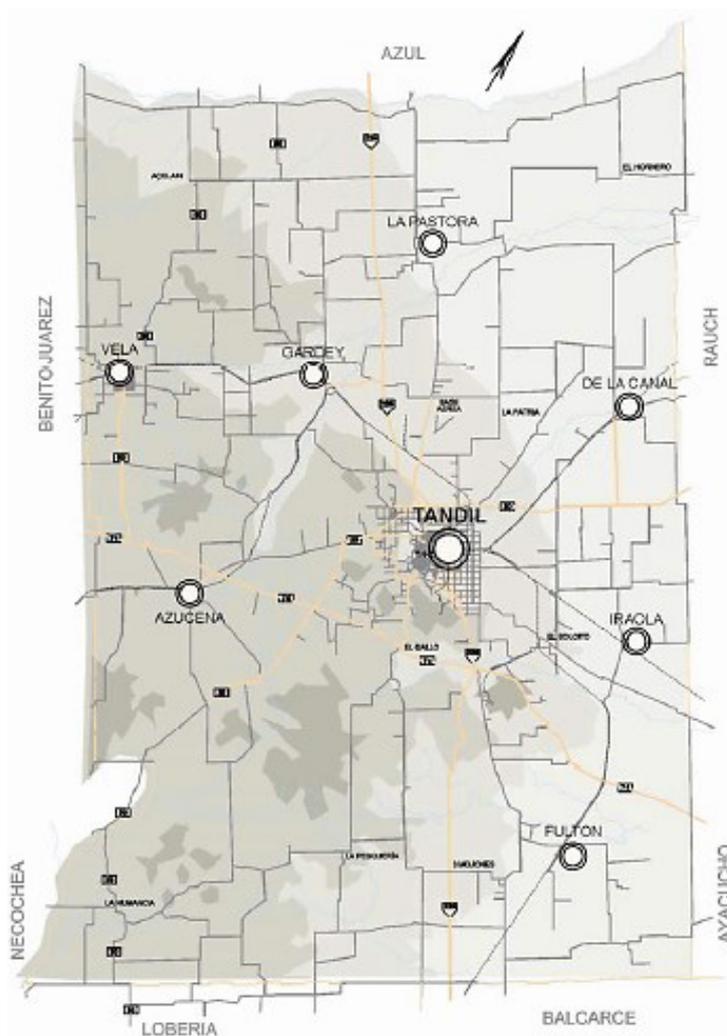


Lámina n° 7: Mapa de la ciudad cabecera, las localidades y parajes del partido de Tandil.
Fuente: Valdez, 2007, p. 35.

Abriendo camino a la lectura de la narrativa, remitiremos, por un lado, a las escuelas que forman parte de su recorrido y, por el otro, a una somera ubicación de los parajes, que supone insertarse por rutas, caminos de tierra, cruzar estancias, tambos, chacras, almacenes de ramos generales y llegar a lugares de no más de cincuenta habitantes.

Entre 1960-1978, Norberto Salgueiro fue docente o director de ocho escuelas rurales. En su relato no sólo describe con detalles el recorrido desde la ciudad

de Tandil –cabecera del partido–, donde vivía, hasta los parajes donde estaban asentadas las escuelas, sino también la cotidianidad en ellas, los espacios donde enseñaba o a veces pernoctaba toda la semana, donde era recibido en la casa de una familia, y quedaba inmerso en el mundo del trabajo, el clima, la faena, las creencias, las celebraciones.

Para una aproximación a la lectura de estos parajes y las escuelas allí asentadas, son valiosos los aportes bibliográficos de Guzmán (1983, 1998 y 2016), Pérez (2016), Valdez (2007) y el relato oral de L. Sequeira (2019). Estos están ubicados al norte y noroeste de la cabecera del partido, a excepción del paraje Los mimbres, que se encuentra al sur. Cronológicamente ordenados, salvo el caso de la escuela n° 38 del paraje San Antonio, donde desarrollaría su tarea en dos etapas, este fue el itinerario del relato de Norberto Salgueiro:

- Escuela n° 55, paraje La esperanza (1961-1962).
- Escuela n° 12, paraje Los mimbres (1963).
- Escuela n° 52, paraje El Carmen (1963).
- Escuela n° 51, paraje El Destino (1964).
- Escuela n° 38, paraje San Antonio (1965 y 1975-1978).
- Escuela n° 36, paraje Los Ángeles y club social y deportivo El Hornero (1966-1967).
- Escuela n° 65, paraje El Remanso (1968-1974).

SEGUNDA PARTE

CAMINOS DE UN MAESTRO RURAL (TANDIL, 1961-1977)

NORBERTO SALGUEIRO

A mi familia, sanguínea y política,
a mis colegas de la época de docente rural,
a mis maestros de siempre,
a mis alumnos,
que son en realidad los que dieron sentido a estos caminos.

La publicación de este texto inédito fue autorizada por la familia Salgueiro-Sequeira en diciembre de 2019.

RECONOCIMIENTOS

Cuando era alumno de la Alianza Francesa de Tandil, mi profesora Victoria Quillehauquy programó –como lo hace siempre esta institución– un ciclo cultural; tuvo entonces la idea de preguntarme si podía preparar una charla que no estuviese dirigida a docentes, sino a público en general. Le pedí que me dejara pensarlo. Mis intervenciones en público eran siempre para docentes, al menos desde que dejé el teatro, pero me entusiasmo la idea de preparar algo. Surgió así una charla a la que título “Caminos de un maestro rural”, que tuve oportunidad de estrenar allí, en el local que entonces tenía la Alianza en la calle Pinto, y que luego pude repetir en otros lugares, dentro y fuera de Tandil. Por ejemplo, el único video que tengo de esta presentación fue grabado en la ciudad de Lobería, donde me presenté por invitación de mis amigos de SUTEBA. De allí a pensar en dar a ese relato de anécdotas forma de texto escrito había sólo un paso, y lo he dado. Aquí estoy, digamos con un nuevo sueño cumplido.

Tandil, 02 de agosto de 1997.

INTRODUCCIÓN

¿Qué implica escribir memorias? Que ya no se es joven; que se añora el tiempo pasado; que uno se halla en un tramo de la vida en donde hacen falta los balances; que hay personas y lugares que merecen un reconocimiento o una evocación; que es reconfortante volver la vista atrás...

Debe de haber muchas razones y sospecho que algunas son inconscientes. Yo sólo pretendo rescatar visiones de la época profesional más feliz que viví como docente: la de maestro rural. Porque cada vez que necesité fuerzas para continuar o incentivos para no bajar los brazos (para impedir que me abandonaran) regresé a esos lugares, a esas personas, a aquellas sendas, a esos cielos, a esas noches estrelladas, a las travesuras infantiles, a los tiempos alternados de charla y silencio en El Hornero, en El Destino, en Los Ángeles, en El Remanso ...

No se espere encontrar aquí nada de lo que ofrecen los tentadores estímulos de nuestra época, porque yo respondo al elemental principio de contar lo cotidiano de mi aldea, en una época que va desde 1961 a 1977. Contar cosas que tal vez sólo interesan a un reducido número de personas: aquéllas que sean capaces de respirar con el mismo ritmo y de tener los mismos sueños; aquéllos que han sido –son– hábiles en descifrar el código de los hechos sencillos, escrito con estilo primitivo (por no decir ancestral); aquéllos que alguna vez sintieron el olor de la tierra mojada como signo de un mensaje trascendente y nunca renunciaron a pelear mansamente por sus convicciones. ¿Se puede pelear mansamente? Sí, si no se es débil de corazón. Quienes tienen vocación de servicio saben que esto es cierto y saben también que la suavidad en el modo no significa tibieza de espíritu.

La búsqueda de equilibrio no puede confundirse con debilidad porque es el camino más arduo y difícil: el de la armonía. Sólo son capaces de recorrerlo los

que poseen la fuerza de los justos. Permítaseme, entonces, alertar sobre las páginas siguientes: no hay aventura, no hay dogmatismo, no hay pseudocompromiso.

Hay caminos hechos en la sencillez de una tarea diaria, ubicados en una zona geográfica que, si bien está alejada de las regiones urbanas y con difíciles vías de comunicación, no es ni inhóspita ni cruel gracias a la gente que la habita. Gente que entonces reconoció el valor de una escuela plantada en pleno ámbito rural y que, por ello mismo, agradecía al maestro “puebler” que era capaz de quedarse una semana o más, compartiendo una vida ajena y que, no obstante, había sido elegida por convicción, por sentimiento de búsqueda del propio destino. Esto es lo que trataré de explicar en las páginas siguientes, no sin antes emular al poeta Pedro P. Palacios (Almafuerte, 1956):

Estaba una noche yo
Sin compañía ninguna
Cuando en un rayo de luna
Un ángel rubio bajó
Mojó mi pluma, escribió,
Plegó el papel y me dijo:
Aquí están los nombres, hijo,
De los que ruegan por ti...
Después... voló sobre mí.
Como un blanco crucifijo.
Pedro B. Palacios.

...ya viejo y cansado, dormita en la penumbra de su cuarto. Y sueña. Sueña con el reconocimiento que el Estado no le brindó. Sueña que, al fin, va a recibir su título de maestro. Camina entre un multitudinario cordón de niños con guardapolvos blancos, que agitan banderas. Al fondo la magnífica Catedral de la ciudad de La Plata. Luego de entregarle ese ansiado título profesional, el Director General de Escuelas lo invita a izar el pabellón nacional. Pero él acerca a un niño para que lo haga, porque considera que sus manos son indignas para tocar ese paño. El símbolo ondea al viento. El rostro sereno pero emocionado del poeta lo contempla.

Lo que se acaba de leer es una escena de la película *Almafuerte*, estrenada en 1949 e interpretada por Narciso Ibáñez Menta. Yo la vi cuando tenía doce o trece años y me conmovió profundamente. Mi abuelo materno, que tenía una sensibilidad especial para mis gustos y preferencias y que, además, era quien me acompañaba al cine a ver películas argentinas, me trajo un libro sobre el poeta argentino llamado *Vida de Almafuerte. El combatiente perpetuo*, escrito por Romualdo Brughetti. En ese entonces, asociaba la figura convincente del actor con el relato de las agonías de aquel hombre especial. Todo ello me producía un efecto único. Yo, que en mis redacciones de quinto grado había descripto minuciosamente mi consultorio de médico, con tanta habilidad que me gané un “felicitaciones, adelante con el proyecto”, escrito en un rojo caligráfico que debe de haber llenado de satisfacción a mis padres. Pero ahora, descubrir que se puede sembrar abecedario “donde mismo se siembran los trigales” hizo que me replanteara aquella temprana vocación.

Había cerca un tío materno, docente, cuya figura se agigantaba con esta tarea y también con la poesía, hablándome de la muerte de Alfonsina Storni en aquella Mar del Plata en la que él se había radicado buscando sus sueños. Todo esto debe haber influido para que la decisión final fuera la de estudiar Magisterio en la Escuela Normal “José de San Martín de Tandil”.

Muchos párrafos de ese libro incluían fragmentos de la obra poética y esto me llevó a buscar entre los libros de mi madre *Milongas clásicas*, y luego conseguir las poesías completas en la tradicional colección de la Biblioteca Mundial Sopena, que por aquella época descubría en las góndolas de las ferias de libros marplatenses.

Hay unas líneas autodescriptivas de Almafuerte escribió que me acercaron más a su pensamiento noble. En Paraná –según señala su biógrafo Brughetti–, se había comparado con una “deleznable pelusa de cardo impelida por el destino”. Y remarcó que el anhelo de un pueblo que desea tener hombres superiores era una muestra de madurez.

Eso decía y a falta de quien lo superara, para llenar la anhelosa ausencia el poeta se sentía una aspiración de la generalidad; un hijo del momento sociológico; una visión de la fiebre de lo mejor; un fenómeno de equilibrio, especie de peñasco tandilero. (Almafuerte, 1956, p. 241).

Quizás hay otras variables que no puedo –quiero– recordar. Lo cierto es que en diciembre de 1960 –año del cincuentenario de la Escuela Normal– me encontré con mi título de maestro y *la firme decisión de irme lejos a ejercer la profesión*.



Lámina n° 8: Norberto Salgueiro rodeado de sus colegas maestras.
Escuela Normal “Gral. José de San Martín”, 1960.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

IRME LEJOS A EJERCER LA PROFESIÓN

Alternar las anécdotas con el bosquejo del perfil profesional, organizado convencionalmente en etapas, surge de una sugerencia del maestro Hugo Nario, pensada para enriquecer el texto:

ESCUELA N° 55, PARAJE LA ESPERANZA (1961-1962)

He tomado prestadas las palabras de Guzmán (1983):

(...) también yo quería incorporarme a otros paisajes como una especie de peñasco tandilero. Es curioso cómo la noción de distancia cambia con el tiempo, según las propias vivencias.

Pero aquel momento en que mi alejamiento del hogar paterno sólo se producía una vez al año, para las vacaciones de verano y no más allá de la costa bonaerense, desplazarme casi cien kilómetros para permanecer en el campo toda la semana era un verdadero desafío.

De todas maneras, iba a probarlo: la primera suplencia en un lugar desconocido, alejado, solitario...Comenzaba el camino. Y hacia allí fui. “El cuartel XI está atravesado a lo largo por un camino de tierra que une la Estación Vela con una vieja ruta que corre entre Juárez y Rauch. Saliendo de Vela como quien se dirige a Acelain, cuyas tranqueras se abren al mismo rumbo, se llega a un punto intermedio donde una alegre arboleda se vuelca sobre el viajero ocultando una curva de tal modo que, si se sigue derecho, se mete dentro de ese establecimiento.

Un cartel grande anuncia a la entrada que se está en el haras “Los Prados” y se avanza por un camino bordeado de árboles jóvenes que lo llevan directamente al sector residencial.

Nos apeamos cerca de un gran chalet construido con ese vago estilo italo-inglés, tan de moda a principios de siglo, con dos pisos altas techumbres de cinc y galerías semicubiertas. El conjunto de casas y árboles que muestra este casco de estancia fue hecho en época de vacas gordas y perteneció a Héctor Casares con el nombre de ‘La Esperanza’ (p. 122).

Como ya señalé, estas palabras dibujan exactamente el paisaje que vi por primera vez al llegar al paraje La Esperanza, en donde se hallaba ubicada la Escuela n° 55.

Luego de un viaje en colectivo hasta la localidad de María Ignacia (Estación Vela), el Sr. Osvaldo Baumgartner estaba aguardándonos en un viejo auto para trasladarnos hasta el lugar.

Cuando llegamos, fui introducido en una sencilla construcción en forma de L con un patio interno cercado por alambre tejido. El primer ambiente constituía la escuela, luego la casa de familia y al final de la L, la que sería mi aula y mi habitación. Había allí un sofá-cama cromado en el cual yo dormiría por las noches. La otra docente, Alicia Sarcabal, directora del establecimiento, dormía con las hijas del matrimonio, en una de las habitaciones de la casa.



Lámina n° 9: Escuela n° 55, paraje La Esperanza, 1961.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

LLEGAN LOS MARCIANOS

Ya instalado, todo me parecía a la vez primitivo y fascinante. Acomodar la ropa en un pequeño mueble, hacer la lista de lo que necesitaría para comer e ir cubriendo así las necesidades básicas, que siempre habían estado totalmente satisfechas en mi casa de la calle Colón en la ciudad de Tandil, fueron las primeras tareas. Esto me dio la oportunidad de valorar detalles que, por cotidianos, no había tenido en cuenta.

Desde aquella época, ya me agitaban tres pasiones. Algo así como lo que Luis Sandrini planteaba en su película *Los tres berretines*. Para mí, eran el teatro, la docencia y la lectura en general. Todo mi tiempo, mi mundo, se abría en esos planos.

A los pocos días de habitar aquel lugar, se rompió el picaporte de la puerta de mi aula-habitación. Entonces, no tuve mejor idea que apoyar el respaldo del sofá contra la puerta y así lograr que quedara herméticamente cerrada. Una noche estaba escuchando la transmisión que Radio Porteña hacía directamente desde los teatros de Buenos Aires. Alternaba cada noche una función distinta y cíclicamente, al cabo de meses, se podía escuchar una misma obra varias veces. Para quien gustaba del teatro era un ejercicio interesante. Ya acostado, imaginaba estar presenciando la función. De pronto, me interrumpió la voz insistente de mi colega, Alicia S.

—¡Norberto... Norberto!

—Sí... ¿Qué pasa? — Me levanté, retiré el sofá y abriendo la puerta me asomé para ver qué ocurría.

—¿Estás escuchando la radio?

—Sí, desde hace un rato. Radio Porteña.

–Estoy preocupada porque en una emisora del Uruguay anunciaron que había descendido una nave espacial. Lo dijeron varias veces manifestando sorpresa.

Instintivamente miré hacia arriba. Un cielo oscurísimo de octubre, con una brillante vía láctea, daba una extraña sensación de inmensidad contrastando con la pequeñez de nuestras temerosas cabezas.

–Yo no sé si será verdad, pero me da miedo.

–Voy a escuchar.

Comencé a recorrer el dial del transmisor y a los pocos minutos la voz de un locutor –agitada, entrecortada– informaba sobre el descenso de naves extraterrestres en una zona rural próxima a Montevideo. No recuerdo bien qué pensé en aquellos momentos. Tuve deseos de volver a mirar el cielo estrellado por la pequeña ventana de madera. Lo escudriñé por si en algún momento veía cierto extraño resplandor. Pocos minutos después, la misma voz, ahora tranquila y alegre anunciaba: “Y así, en este octubre de 1961, hemos rendido un homenaje al genial Orson Welles que en otro octubre –de 1938– se animó en la transmisión del Teatro Mercury del Aire a dramatizar *La guerra de los mundos*” de H. G. Welles con tanto realismo que generó en los oyentes reacciones de pánico de toda índole. No era nuestra intención provocar algo similar en ustedes, sino sólo manifestar nuestra admiración por el incomparable cineasta”.

Volví a comunicarme con mi colega, que también había escuchado, y reímos con cierto alivio recuperando la belleza de la noche.

Recorriendo mi archivo, encuentro ahora las palabras con que Welles aclara finalmente su travesura:

Habla Orson Welles, señoras y señores, que deja su caracterización para asegurar a ustedes que *La guerra de los mundos* no tiene más significado que el de una broma de vacaciones. En el radio drama del Mercury Theatre no podíamos cubrirnos con sábanas, saltar de entre los matorrales y gritarles “¡buu!” Pero de haberlo hecho, empezando ahora, no hubiéramos podido enjabonar vuestras ventanas y robar las puertas de vuestros jardines durante la noche. Descartando eso, hicimos la cosa mejor. Aniquilamos el mundo ante vuestros oídos mismos y arrasamos la Columbia Broadcasting System. Sin duda se les habrá quitado un peso de encima al decirles que no tuvimos la intención de hacerlo, y que ambas instituciones aún gozan de buena salud. Así pues, hasta la vista todo el mundo y recuerden, por favor, durante un día o algo así, la lección terrible que aprendieron esta noche. Ese invasor globular, reluciente, que apareció haciendo muecas en la sala de vuestras casas, es sólo un habitante de la imaginación; y si llega a sonar el timbre de vuestra puerta y no veis a nadie allí, no creáis que fue un marciano... Fue el genio travieso que aparece la víspera de Todos los Santos.

Buen párrafo final para nuestra anécdota, ¿verdad?

RECREO

Yo llegaba al paraje La Esperanza los lunes al mediodía y regresaba los viernes por la tarde. Luego de las cuatro horas de clase y algún tiempo más destinado a

la preparación de material, quedaban horas disponibles para el ocio. Las ocupaba leyendo, escribiendo, visitando vecinos, recorriendo el lugar cuando el buen tiempo lo permitía. El silencio, la tranquilidad, la suave ondulación del terreno, todo predisponía a la magia de crecer interiormente, aún en soledad.

Un día, los chicos ya se habían retirado y quedé sentado observando cómo se alejaban en los caballos que los transportaban a sus casas. Uno desde la tranquera giró su cabeza y al comprobar que yo estaba observando, alzó su mano y la agitó con fuerza. Respondí el saludo y sonreí. Recordé que unos momentos antes habían estado jugando en aquel tiempo escolar único e irrepetible que se llama recreo. Cuando entré a la habitación me senté frente a la ventana y la abrí. Me pareció que los veía nuevamente allí, como estarían mañana y la semana próxima y otros días, cuando yo ya no estuviera con ellos.

Y escribí para ellos:

Esperan,
Mientras corren detrás de una pelota
o juegan con muñecas desteñidas;
yo los miro sonriente.
Mis niños esperan la vida.

Crecen,
Como las ramas y las hojas,
como las penas y esta hambre
de avanzar cada vez más;
al comienzo del día
y al final de la noche
mis niños crecen con vocación de amar.

Ríen,
Con rostros blancos y cabellos suaves
porque en ellos la risa es alimento.
Quizás tengan alas
y cuando nadie los ve,
vuelen en secreto.
Mis niños ríen con resplandor de cielo.

Algún día
la luz se volverá opaca;
realidad será la espera
y habrá llanto en la sonrisa.

Mis niños,
los que hoy ríen, esperan y crecen
verán proyectarse contornos y sombras
con formas de vida
y yo seré feliz,
porque esos hombres,
a pesar de todo lo que habrá transcurrido,
más allá de acciones y figuras,
seguirán siendo 'mis niños'.

13 de setiembre de 1962



Lámina nº 10: El maestro y sus niños en la Escuela nº 55. Paraje La Esperanza, 1961.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

MAESTRO "DE A CABALLO"

Debo confesar que mi relación con los equinos no fue el aspecto más brillante de mi carrera como maestro rural. Aquí, en La Esperanza, tuve el primer contacto con esos animales.

Durante la semana, seguro que tenía una invitación para ir a cenar a alguna casa vecina. Esta es una característica de la familia rural que se repitió por todas las zonas donde anduve con mi mochila docente. Les encanta recibir gente y entre ellos mismos se hace un intercambio social que, por supuesto, en algunos lugares es más intenso que en otros. Para que así sea influyen diversas variables: proximidad al centro poblado, lazos de parentesco de los miembros de la comunidad, existencia de un club social, etc. La comunidad de la Escuela nº 55 no era de las más participativas que conocí, pero la invitación al maestro, rotativamente, se cumplía como una ceremonia.

Fue en una de esas oportunidades, en la estancia donde don Leguizamón era encargado, cuando se me hizo la primera invitación.

—¿No le gustaría andar a caballo, maestro?

–Me gustaría, pero nunca he montado.

–Es muy fácil. Estos caballos son muy mansos.

Trajo un tobiano con una estampa que en ese momento me produjo un efecto intimidatorio. Pero me animé. Con su ayuda y ante la mirada curiosa de sus hijos –que eran mis alumnos– subí y esperé sus instrucciones.

–Mire, talonéelo despacito. Sostenga la rienda firme... Y mueva para un lado y para otro, manejándolo.

Me parecieron muy pocas instrucciones para una primera lección, pero traté de cumplir. Tal vez don Leguizamón tuviera razón y era más sencillo de lo que yo suponía. Talonee. El animal se quedó tan quieto como al comienzo, sin duda a la espera de algo.

–No anda– Me animé a insinuar.

–Más fuerte. Talonee sin miedo.

Lo hice y esta vez el tobiano comenzó a moverse lentamente. “Esto va mejor”, pensé. Entonces recordé la segunda consigna: para un lado y para el otro con las riendas. Creo que el caballo nunca se enteró de mi intención de marchar por el sendero que rodeaba la casa o de dirigirme hacia la entrada del monte, porque durante los minutos que duró el paseo me llevó por donde él quiso, obligándome a agacharme para que las ramas de los árboles no me castigaran. Se hundió en la parte más despareja del terreno, me acercó al lote de las vacas que avanzaban peligrosamente; al menos a mí se me antojaban como una amenaza.

A esta altura de los acontecimientos y comprobando la inutilidad de mis maniobras con las riendas, yo pensaba cómo hacer para que volviera al casco de la estancia, donde la mirada atenta –¿o divertida?– de la familia parecía conducirme a distancia. De pronto, él mismo tomó la decisión y sin consultarme emprendió el regreso, a un trote rápido que sacudía mi humanidad. Agradezco su discreción y la de los observadores, pues cuando se detuvo frente a don L. y a su señora, escuché:

–¡Muy bien, maestro! Qué buen paseo ha dado. Por ser la primera vez ha estado muy bien.

Nunca sabré si creyeron que yo manejé el caballo o si en verdad sabían que el itinerario lo había determinado el tobiano de la manera más alevosa e inconsulta.

ESCUELA N° 52. PARAJE EL CARMEN (1963)

Esto de la relación entre la voluntad del que monta y la decisión del animal me hace recordar otros momentos vividos en diferentes escuelas, que, para proseguir con el tema, sería conveniente relatar aquí.

Una fue en el paraje El Carmen, Escuela n° 52, año 1963. Tomábamos el tren desde Tandil hacia la estación Iraola. Viajaba entonces con dos compañeras por-

que había una matrícula importante. Allí nos aguardaba un sulky con su caballo Domingo. El señor que lo cuidaba hacía su tarea con gran esmero los lunes y los viernes y aprovechaba para darnos algunas recomendaciones,

–Manejar el sulky es muy fácil. A veces Domingo quiere empacarse, pero es cuestión de tenerle paciencia, nada más. Y si hace falta... algún sacudón no vendrá mal.

Esta vez desconfié de la simplicidad con que se presentaba la cuestión. Pero mis compañeras ya hacía tiempo que estaban haciendo ese recorrido y me infundieron seguridad. Mi primer viaje transcurrió sin dificultades y me sirvió para gozar del paisaje desde el suave vaivén de ese carruaje que me traía reminiscencias de la infancia.

En un tramo, Ana María Soiza me prestó las riendas para que probara la conducción del vehículo. Tuve la misma sensación de la primera vez: Domingo hacía el recorrido como sabía que debía hacerlo, no como yo se lo indicaba.

En la segunda semana, subí al sulky casi sin pensarlo e iniciamos el viaje con el entusiasmo de quien va a realizar una tarea que le agrada. Por momentos me pareció que la marcha era más lenta y se lo comuniqué a Ana María y a Mary Dorta. –Sí, hoy está algo empacado.

En realidad, esa condición se iba a hacer totalmente manifiesta unos pocos kilómetros más adelante. Justamente en el paso a nivel que se ubicaba en un lomo de burro, poco antes de llegar a la escuela. Este lugar, bordeado de cardos y pajas bravas, se me ocurrió que era el obstáculo de un juego laberíntico, al que un tiro de dado hubiese señalado con la consigna “detenerse”. Y lo que era más grave, una instancia que necesitaba de otro preciso tiro para salir de ella.

Y Domingo llegó a ese lugar, subió despaciosamente la loma y cuando estaba sobre las vías del ferrocarril, se detuvo. Sencillamente no quiso seguir. Nosotros desconocíamos los horarios del tren y creo que los tres, inconfesadamente calculábamos por dónde íbamos a largarnos del sulky en caso de que viéramos aparecer el tren. Pocos minutos después, quién sabe por qué designios de la conducta equina, Domingo dio dos pasos y prosiguió la marcha, ajeno totalmente a nuestra preocupación y a nuestras voluntades.

CABALLOS

ESCUELA N° 38 DEL PARAJE SAN ANTONIO

La tercera evocación me transporta a mis primeros días como maestro de la Escuela n° 38 del paraje San Antonio (próximo a La Pastora), por el año 1965. Los padres me habían alertado sobre una modalidad de la docente anterior que querían que yo respetara: “cuando se aproxima una tormenta hay que dejar salir

a los chicos porque casi todos están a caballo o en sulky y bastante alejados de sus domicilios”. Me pareció lógico y tuve oportunidad de ponerlo en práctica casi enseguida. Faltaban aún como dos horas de clase cuando Pablo, que regresaba del baño, me dijo preocupado:

–Maestro, se viene la tormenta.

Salimos a ver y efectivamente sobre el oeste se divisaban unas nubes espesas, de un gris oscuro y amenazante. Hice consulta con los más grandes y coincidieron en que sería necesario salir ya. Acomodaron los útiles, arriamos la bandera y rápidamente se fueron a acondicionar sus medios de transporte. Ya se escuchaban, lejanos aún, los primeros truenos. Yo regresé al aula para cerrar las ventanas pues me dio la impresión de que podía levantarse viento. Cuando terminé esta tarea y algunas otras de rutina, fui al exterior y comprobé que todos estaban ya “largándose al camino”, como decían ellos. En realidad, todos menos uno. Pequeño, de primer grado, gimoteaba junto al caballo.

–¿Qué pasa, Norbis? ¿No te vas?

–Es que los chicos se fueron todos...

–Pero vos siempre te vas solito... ¿Qué pasa?

–Sí, pero antes me ayudaban a ponerle el freno al caballo. Y hoy estaban muy apurados.

“Acabáramos”, pensé. Ahora somos dos que no sabemos qué hacer. Busqué en mi memoria alguna oportunidad en donde hubiese presenciado esa faena, pero sólo recordaba un detalle: el freno se pone en la boca. Inspiré hondo, extendí la mano y dije:

–Dame, vamos a probar. –Y como al descuido agregué– El freno se pone en la boca, ¿no?

–Sí, pero yo no alcanzo.

Tranquilizado por esta afirmación tomé el freno con decisión y me enfrenté a un hermoso “gateado” de pelo brillante y crin prolijamente recortada. Di un paso adelante, intentando aproximar el freno a la boca del animal. El dio un paso hacia atrás. Ensayamos esto varias veces, yo avanzaba y él retrocedía. Los truenos se escuchaban más próximos y el rostro del pequeño se aproximaba al llanto. Una vez más mi voluntad y la conducta del animal no coincidían. Ensimismado en esta infructuosa tarea no escuché el galope de otro caballo que se detuvo en la tranquera de la escuela.

–¡Buenas, maestro! Se viene la tormenta...

–Sí, ya déjé ir a los chicos–. Debo haber dado una imagen bastante lamentable porque el jinete inmediatamente me preguntó qué sucedía.

–Es que Norbis se retrasó y no podemos ponerle el freno al caballo.

El vecino se bajó en silencio. Llegó hasta donde estábamos, tomó el freno y colocándose en la misma dirección del animal, no enfrente, lo deslizó sin ninguna

dificultad en la boca que se abrió dócilmente, casi con una sonrisa. La misma que se dibujó en nuestros rostros, con gran alivio, mientras escuchaba a ese amable gaucho decir incrédulo:

–Así que, vea, el maestro no sabe ponerle el freno a un caballo... ¿Qué le parece? La formación normalista había descuidado el tema de ensillar caballos.

Otra oportunidad que se me ocurre evocar se parece a la primera en cuanto desacuerdo entre hombre y animal. Yo había leído muchas veces que, en el campo, el verdadero criollo constituye una unidad con el animal que lo transporta. Son como una entidad propia del paisaje y cabe aquí la cita de Martín Fierro:

Y allí el gaucho inteligente
en cuanto el potro enriendó
los cueros acomodó
y se le sentó enseguida,
que el hombre muestra en la vida
la astucia que Dios le dio.

(MF, vv. 169-174)

O bien

El animal yeguarizo
(perdónenme esta advertencia)
es de mucha conocencia
y tiene mucho sentido,
es animal consentido:
lo cautiva la pacencia.
Aventaja a los demás
el que estas cosas entienda;
es bueno que el hombre aprenda
pues hay pocos domadores,
y muchos frangoyadores
que andan de bozal y rienda.

(VMF, vv. 1467-1478)

Sin duda yo me identifico con el frangollador que nunca logró desarrollar la astucia suficiente para manejar el caballo. Y cuento por qué.

En la Escuela n° 65 del paraje El Remanso, a la que llegué por primera vez en febrero de 1968, tuve otra aventura con un tranquilo corcel “que hasta un chico maneja”, según el concepto de su dueño. Había llovido de manera abundante provocándose inundaciones en los campos más bajos del lugar. Justamente el que se ubicaba entre mi domicilio circunstancial y la escuela estaba cubierto por una extensión importante de agua. El dueño de casa me había dicho:

–Si querés llegar a la escuela, tenés que ir a caballo.

No había alternativa. Me preparó pues una yegua tobianana y me dio las consabidas instrucciones que escuché con atención, pero a la vez con duda sobre su efectividad. A esta altura, ya estaba convencido de que el animal “sabe” cuando uno

es inexperto, temeroso, y actúa en consecuencia. Es decir, ocupando el lugar decisonal que uno le deja. Y allá fuimos, primero por un sendero recto, bordeado de pastos, pero sin desniveles notables. Al llegar a la tranquera me bajé, pasé la yegua de tiro, volví a montarla y enfrenté la extensa laguna. Allí comenzó el desacuerdo. El animal, con paso lento, siguiendo su instinto, desobedeció sistemáticamente todas las órdenes que yo pretendía transmitirle con las riendas. No se veía senda, huella ni camino principal, nada de lo que yo conociera por recorrerlos diariamente. Todo estaba cubierto por el agua que daba una extraña sensación de inestabilidad, por momentos casi de mareo. Yo pretendía que la yegua transitara el recorrido que hacía todos los días a pie, pero ella prefería hacerlo paralelamente al alambrado. Paralela y peligrosamente, pues se arrimaba tanto que yo tenía que levantar la pierna derecha para que las púas no me lastimaran. El objetivo se cumplió. Llegué a la escuela y los chicos me rodearon con gran algarabía.

–El maestro vino a caballo ¡El maestro vino a caballo!...

Lo que nunca supieron es que había vivido lo que para ellos era cotidiano como la aventura más riesgosa de mi permanencia en la zona.

LA ESTANCIA ACELAIN

¡Cuántas veces había escuchado mencionar a mi abuelo la estancia de Don Enrique Larreta como la más importante del país! Por ello me había comprado La gloria de don Ramiro, aunque recuerdo que en ese momento sólo había disfrutado del final de la novela. Una noche, escuchando El libro leído para usted, en Radio Nacional, escuché un cuento llamado “El cartero de Acelain”, donde se hacía referencia a un empleado de la estancia que cubría ja distancia entre ésta y estación Vela (cuando aún no se había transformado en la famosa Colonia Vela de Osvaldo Soriano).

Ya se habían instalado en mí deseos de conocer la estancia y por suerte, en aquella escuela, todos los años se hacía un *picnic* –el de la primavera– trasladando alumnos y padres hasta Acelain. Lo programamos con la directora y los alumnos con gran entusiasmo, pero me estaba reservada una curiosa jugarreta: en el mes de setiembre se había quebrantado la salud de mi abuelo, ya anciano. El domingo 17, yo vigilaba su sueño leyendo una revista brasileña que se llamaba *O Cruzeiro Internacional*. De pronto se despertó, me preguntó la hora y cuando le respondí me dijo:

–¡Cuánto falta todavía!...

Y volvió a dormirse.

El lunes 18, viajé al campo como era habitual, aunque con la angustia que provoca siempre la enfermedad de un ser querido. Esa misma tarde, falleció. A la mañana siguiente, muy temprano recibí en el campo la visita de una prima de

mamá, acompañada de mi amigo; venían a buscarme porque el abuelo “había sido internado y no se encontraba bien”. En esas condiciones, comprendí perfectamente lo que pasaba, aunque fingí creer la mentira piadosa.

Recuerdo que en el viaje comentamos el asesinato del diplomático sueco Dag Hammarskjöld, ocurrido en esos días y hablamos también sobre la hazaña del ruso Yuri Gagarin, el primer hombre lanzado al espacio en el mes de abril. Pretextos para que yo no pensara en las dramáticas condiciones del viaje.

Ese día fue el primer momento verdaderamente triste de mi vida. Nunca había sufrido un desgarramiento como aquel, con lo que digo que mi infancia y mi adolescencia habían sido muy bellas.

El lunes 25, regresé a la escuela y los chicos me contaron el viaje a Acelain, sumándole el comentario de la muerte de Don Enrique Larreta que había ocurrido el 7 de julio de ese mismo año. Yo tuve que esperar aún varios años más, hasta que en mi cargo de inspector fui invitado por el intendente de Tandil a efectuar una visita a la estancia. Recién allí comprobé los motivos de la admiración que mi abuelo sentía por ese lugar.

LAS TORMENTAS Y EL CONJURO

Así como en medio de la tormenta que barre la llanura, huyen los hombres de la vecindad de algún olmo solitario y gigantesco, cuya peligrosa altura lo señala al rayo, así, al oír las últimas palabras de Ahab, los marineros huyeron de él aterrados.

Herman Melville, Moby Dick.

¿Por qué las tormentas infunden terror y remueven sentimientos profundos que nos hacen sentir necesidad de protección o amparo? En la inmensidad del campo, un cielo de tormenta, el viento, los relámpagos y los truenos; el olor particular de la tierra cuando comienzan a caer las primeras gotas, y luego el golpe de lluvia torrencial. Canto. Sonido único, gris sobre el paisaje gris. Se conciliaban entonces belleza y miedo. Los árboles se agitan, el cielo se parte, el agua parece cubrirlo todo y nos sentimos cada vez más lejos de la paz y del sol.

El ser humano primitivo necesitó defenderse de las amenazas naturales y por ello inventó conjuros, repetidos a través del tiempo. Cuando las tormentas se abatían sobre el paraje La Esperanza, la señora de Baumgartner recurría a gestos aprendidos no sé dónde que –suponíamos– tendían un manto de protección sobre nuestra indefensa pequeñez.

Abría las ventanas y arrojaba –de espaldas– tres puñados de sal gruesa. Luego con ese mismo producto hacía una cruz en la puerta y clavaba sobre ella un hacha pequeña, de mango de madera. En otros parajes, en cambio, la señal de la cruz era suficiente para invocar la protección. En última instancia, no importaba el

sistema; el miedo, en mayor o menor medida, siempre estaba presente sobre todo al comienzo de la tormenta.

ESCUELA N° 12. PARAJE LOS MIMBRES (1963)

Hay un hermoso paraje del distrito de Tandil, en un tramo de la Ruta n° 74, que cautiva por la mudanza del paisaje. Las ondulaciones del terreno dan esa sensación de permanente cambio, tan distinta a la que se recibe cuando se viaja por el llano. Allí, muy cerca del arroyo y teniendo como fondo un cerro llamado “del Sapo” –por la visión que ofrece mirado desde cierto ángulo– se encuentra la Escuela n° 12.

Si quedaba alguna duda de que yo no iba a ser ‘maestro de a caballo’, esto se confirmó cuando fui designado suplente en este establecimiento y me comunicaron que su director, el Sr. Aldo D. V., viajaba en motoneta. Son unos cuantos kilómetros y mi designación fue en pleno invierno, así que era necesario reforzar la indumentaria para afrontar el julio tandilense. Y entonces surgió un consejo paterno: debes usar gorra y ponerte hojas de papel de diario en el pecho, para aislar el frío. No voy a negar que, pese a las inclemencias, la travesía resultaba interesante.

EL TEATRO, UNA PASIÓN

En aquella época, había sucedido algo importante en mi vida: me había relacionado con dos actores del ‘teatro vocacional’ de Tandil: Marilena Rivero y Tito Víctor, con quienes nos habíamos lanzado a la aventura de inventar un radioteatro en el espacio que Radio Azul le brindaba a nuestra ciudad (todavía no existía LU 22). Tantos años de escucha habían influido en mí y me animé a escribir una comedia, en entrega por capítulos, que se tituló *Dos que se quieren... a ratos perdidos*, con reminiscencias de *Los Pérez García* y *Son cosas de esta vida*; sin llegar a su nivel, por supuesto, y con la intención de ser original. Marilena y Tito, admirados desde mucho tiempo por su excelente trayectoria, confiaron en mí como libretista y cumplimos el ciclo, disfrutándolo plenamente.

De la mano de estos actores se produjo mi entrada a “El Teatrillo”, un conjunto cuya primera época se había cumplido en el edificio de la Confraternidad Ferroviaria de la calle 4 de abril y ahora pasaba al subsuelo de la Biblioteca Rivadavia. Se ensayaba allí la obra de Guilherme Figueiredo *La zorra y las uvas*. Yo concurría a algunos ensayos como compañero de radio de Marilena y porque por primera vez tenía la oportunidad de estar en el teatro desde dentro. No tenía participación activa hasta que un día, por ausencia de un actor, me pidieron que leyera la parte protagónica. El personaje de la obra es el fabulista Esopo. Cuando el director Atilio

Abálsamo me escuchó, comenzó a prestar atención y percibí miradas extrañas. Lo que yo desconocía era que había problemas para cubrir ese rol y si bien al principio no se había pensado en mí, ahora se preguntaban “¿por qué no?”. Comencé a participar de todos los ensayos y a dejarme invadir por el personaje del fabulista griego, sintiendo que así esta pasión ya estaba totalmente instalada en mí.

Se hacían dos o tres ensayos semanales, trabajando con mayor intensidad el fin de semana. Los miércoles, por ejemplo, era un día diferente porque en la escuela se daba la clase de catecismo y luego, de regreso a la ciudad, concurría al ensayo. Uno de esos días el director Aldo tuvo que retirarse antes, lo que para mí significaba quedarme sin vehículo para el regreso. Él mismo me recomendó el mejor lugar de la ruta para usar un sistema que es habitual –y entonces lo era mucho más– entre los docentes: el viaje “a dedo”. No sé si porque dejé pasar las primeras horas de la tarde, por falta de práctica o porque ese día había poco tránsito, el tiempo transcurría sin que nadie se detuviera dispuesto a levantarme. Era la época en que los días son más cortos, así que comencé a preocuparme cuando vi que el sol ya se aproximaba al horizonte y el resplandor rosado del atardecer invadía el paisaje. Creo que pensé en iniciar el regreso a pie, pero no me animé a emprenderlo. Pensaba en mi familia –habituada a un regreso alrededor de las cuatro de la tarde– y en el ausente sin aviso del ensayo teatral. No me entusiasmaba la idea de quedarme en la escuela sin comida ni cama, si bien el edificio ofrecía garantías de seguridad.

De pronto, escuché el encendido de una moto, sin comprender muy bien de dónde provenía. Al mirar hacia el arroyo descubrí a alguien allí, que había estado pescando. Alguien que, por suerte, decidió regresar a Tandil. Paró frente a mí, antes que reaccionara para hacerle señas.

–¿Qué le pasa, maestro...se ha quedado a pie?

–Sí, y lo peor es que casi no hay tránsito.

–Si se anima...– Hizo un gesto con la cabeza, mientras aceleraba estrepitosamente el motor.

Para el caso, moto o motoneta era más o menos lo mismo. Después descubrí que en realidad hay algunas diferencias en cuanto a la velocidad. Nunca hubiera creído que una moto corriera tanto, aunque debo reconocer que las circunstancias no eran como para tener muchas pretensiones. El objetivo lo pude cumplir (a toda velocidad): aquella noche el personaje de la obra salió como nunca.

ESCUELA N° 51. PARAJE EL DESTINO (1964)

UNA ESCUELA RANCHO

Existe en el sistema educativo el concepto –vergonzoso para la historia de la educación argentina– de la escuela “rancho”; edificio surgido de una necesidad,

que sirvió para satisfacerla, pero que al cabo de los años y ya promediando la década del sesenta, era lo suficientemente precario como para pensar y concretar su demolición.

Tanto así que en las plataformas políticas aparecían con contundencia enunciados como éste: “Adiós a las escuelas rancho”. No obstante, dando un salto en el tiempo para hacer una relación comparativa, encontramos en el diario *Mayoría* del 21 de febrero de 1974 un título similar en un artículo de Libertad Dimitrópulos que comentaba la política educativa del gobierno y sus respectivos programas de sustentación. Allí decía: “Política para los condicionamientos de la infraestructura endógena que se propone erradicar 241 escuelas rancho en el interior del país destinando para tal fin veinte millones de pesos”. Se comprarán 40 edificios particulares en Capital y 50 edificios en el interior. Más adelante ejemplifica: solamente en la provincia de Santiago del Estero hay 200 ranchos en los cuales se imparte, con toda la precariedad que ello significa, educación a niños argentinos. Para los niños santiagueños la escuela no difiere en absoluto, en cuanto a orfandad y miseria, de sus propias viviendas.

Con esta mirada curiosa, avancemos tres años. El 26 de enero de 1977, el diario *La Razón* transcribía palabras textuales del interventor del Consejo Nacional de Educación, profesor Luis Lambert: “El plan de erradicación de escuelas rancho se inició en junio del año pasado y se cumple en etapas, habiéndose reemplazado 38 establecimientos en octubre pasado”. En ese artículo se proyecta la erradicación de 1.319 escuelas de ese tipo existentes en el país.

¿Y veinte años después? El diario *La Nación* dice en un artículo del 2 de diciembre de 1997: “Montecarlo, Misiones. Todavía quedan escuelas rancho en nuestro país. A pesar de que el Ministerio de Educación insiste en que los establecimientos escolares precarios han desaparecido de la Argentina gracias a los fondos del Plan Social Educativo, la realidad se impone. Una realidad como la de la Escuela N° 240 de Ita-Curuzú, que tiene un ‘ala satélite’ a 5 km del establecimiento principal, donde dieciséis chicos cursan de primero a séptimo grados en un salón único, con paredes de madera y techo de zinc”. Parece que el mecanismo de erradicación no funcionó con la rapidez que se hubiese deseado.

Luego de esta digresión, hecha sin permiso del lector, vuelvo a la historia original. Yo conocería más adelante otra escuela rancho: la n° 36 del paraje Los Ángeles. Pero los vecinos del paraje El Destino habían logrado aquí la tan ansiada erradicación. Cuando llegué como suplente, iniciado ya el ciclo escolar 1964, me esperaba una bella escuela de dos aulas y casa-habitación, recién inaugurada. A su lado, desmoronado, listo para la destrucción total, el rancho que había cumplido noblemente la función hasta el año anterior. Como la directora de la Escuela, Alicia M., vivía en una estancia próxima, yo ocuparía los ambientes destinados a vivienda, con su amoblamiento original, listo para estrenar.

Para mi carrera, la entrada en el paraje El Destino tuvo importancia porque accedí a una región del distrito en donde iba a permanecer –recorriendo varias escuelas– muchos años. Situado al NO, lindante con los partidos de Azul y Rauch, estaba en una zona “con historia”. En lo personal también fue una experiencia interesante porque había allí una intensa vida de relación, lo que rompía el aislamiento que suele ser condición de vida en regiones alejadas de los centros urbanos. La familia con la que vivía la directora tuvo la idea de invitarme un día a cenar, aclarándome que debía regresar en la inmensidad de la noche pampeana, caminando media legua por un sendero interno del campo. A partir de esa noche, la linterna se hizo mi compañera inseparable porque no se trató de una invitación aislada. El propósito era que los acompañara siempre que quisiera:

–Bastante que tiene que hacerse el almuerzo solo. Donde comen dos, comen tres... Para nosotros va a ser un gusto que nos acompañe.

La mirada de la directora y una leve inclinación de cabeza me hicieron comprender que no se trataba de una invitación por compromiso. No es ésa la modalidad de la zona rural. Cuando te invitan, lo hacen con generosidad. Y ellos eran algo más que dos: toda una familia con varios hijos y algunos empleados, peones, que siempre estaban presentes en las horas de las comidas. Cuando estaba con ellos, yo percibía un reconocimiento hacia los maestros “puebleros”, que hacían el esfuerzo de permanecer toda la semana en el campo. En esa oportunidad, una de las hijas de esta familia era mi alumna y había entonces un sentido de pertenencia que se expresa en “mi escuela y mi maestro”. A la distancia, después de tantos años, este sentimiento invade todo mi ser y me enternece.

Concluida la jornada escolar, pues, incluyendo la preparación de las clases del día siguiente, el lavado de pisos y el ordenamiento de las aulas, allá marchábamos en el atardecer a aprovechar la hospitalidad que se nos ofrecía. El regreso, ya en soledad, me daba la oportunidad de apreciar la inmensidad de las noches estrelladas, muy oscuras algunas, otras iluminadas por una luna todavía virgen. Era hundirme en el silencio profundo, único, que sólo la llanura puede crear.

Una de esas noches de invierno, abrigado con mi saco de piel de carnero (de moda en esa época) e iluminándome el paso como siempre con la linterna, intenté golpear con más fuerza los pies mientras caminaba, porque se me habían enfriado y la helada parecía penetrar a través de mis plantas. No había luna, pero yo me animaba ya a recorrer el sendero sin dificultad, pues conocía sus desniveles y pequeñas trampas. No obstante, el recorrerlo más rápidamente hizo que no me diera cuenta de que estaba próximo a la alcantarilla, a través de la cual pasaba un escaso hilo de agua. Todo era quietud y vacío. Subí el lomo de la alcantarilla y allí se produjo un chasquido potente y rápido, al que él siguió un aleteo acelerado. Fue tan inesperado para ambos, para el pato y para mí, que, sin duda, nos embargó el mismo sentimiento inicial de temor. Y luego, de alivio al comprender de

qué se trataba. Tengo la impresión de que esa noche aceleré el paso en mi regreso a la escuela.

Desde aquel día, corregí mi sensación de soledad al recorrer el sendero y comprendí que otros seres acechan o acompañan, aunque no los vea ni comparta sus presencias.

TRAVESURAS

Estos relatos cotidianos estarían incompletos si no me refiriese a algún acto de esos que los niños realizan, iluminados por el genio de la alegría y de la diversión, pero que no siempre son aceptados, y mucho menos bien recibidos por los adultos.

Graciela Urraca, una niña de siete u ocho años, no pudo resistirse a la tentación. Yo estaba solo en el aula preparando un cuestionario para la ‘prueba escrita’ que el desorden de la hora anterior había precipitado. En esa época, los maestros actuábamos así. Usábamos las pruebas de evaluación como instrumentos de castigo, como sanción de todo aquello que, por ser apartamiento de las normas, era reprochable.

–En diez minutos armo la prueba y cuando entren del recreo... ¡Van a ver! Así aprenderán a no hacer tanto barullo dentro del salón.

Graciela me observaba desde el vidrio de la puerta de entrada, no sé si con preocupación, pero sí con la inquietud propia de quien busca una rápida solución. De pronto bajó la vista y su búsqueda finalizó: allí estaba la llave, del lado de afuera de la puerta, invitándola a resolver la situación, por el bien de todos. Bastó un imperceptible movimiento de su mano y, sin darme cuenta, quedé totalmente aislado del grupo que jugaba ruidosamente en el recreo. Digamos, neutralizado, como si mi acción amenazante se hubiese diluido en el más rotundo de los fracasos.

¿Cuánto permanecí en aquella situación? No mucho. Creo que sólo unos minutos, porque los alumnos mayores se enteraron y no quisieron provocar mi ira. Pero recuerdo que cuando salí del encierro forzado, nos reímos todos y ese día no se concretó la prueba escrita.

El diccionario dice: “Travesura: Acción maligna, ingeniosa y de poca importancia propia de los niños”. No estoy de acuerdo con el primer calificativo porque a Graciela la inspiraba un legítimo instinto de conservación ante el ataque de un maestro y no había maldad en ella. Tampoco me agrada el último concepto. ¿Cómo puede ser sin importancia algo que aún se recuerda, transcurridos más de treinta años? Dejemos el calificativo ‘ingeniosa’ y habremos hecho justicia.

LAS MANOS DE EURÍDICE

Paralelamente continuaba mi camino en el teatro. En ese año de 1964, se produjo en El Teatrillo lo que habría de ser mi experiencia más profunda sobre las

tablas: estrené el monólogo *Las manos de Eurídice* de Pedro Bloch, que en Buenos Aires había consagrado el español Enrique Guitart y que posteriormente harían los nuestros Roberto Airaldi y Miguel Bebán, entre otros. Yo ya había actuado con éxito en *La zorra y las uvas*, pero la crítica me favoreció de tal manera que en la familia se pensó que sería el actor que mi tío abuelo no pudo o no quiso ser (un docente poeta en el que se había interesado Roberto Cazaux).

Recurro una vez más a mi archivo y encuentro palabras del escritor tandilense Juan Antonio Salceda:

La labor de Norberto Salgueiro, joven maestro de nuestra ciudad, es realmente extraordinaria. Hace un Gumersindo Tavares con todas las gamas de una personalidad en las zonas sin límites de la locura. Sus gestos, su mímica toda, sus movimientos, son los de un gran actor. Su interpretación sólo se logra como fruto del estudio y de la pasión por el teatro, y una inteligencia interpretativa puesta al servicio de ellos. (Diario Nueva Era).

Las manos de Eurídice estuvo mucho tiempo en cartel –cosa que en Tandil no era habitual en esa época–, y con ella El Teatrillo recorrió varias ciudades de la provincia de Buenos Aires. Hasta engalanamos con una función una semana de mayo, organizada por la Dirección de Cultura de la Municipalidad de Chascomús, función que se cumplió en un salón de actos colmado de público entusiasta ante el que incluso tuve que firmar autógrafos.

Rescato el recuerdo de aquella amante mía que fue dicha y perdición, y cuya belleza se condensaba simbólicamente en sus manos:

Y las manos de Eurídice se alzaban ondulantes, suaves, tiernas, acariciadoras.

Manos plácidas,

Serenas.

¡Yo las cubrí de sortijas y pulseras!

Aquellas manos conocían el secreto de la expresividad.

Manos escapadas de la estatua de Venus,

Manos admirables...

En aquellas manos cabían los más bellos sueños, los más altos ideales.

En aquellas manos estaba el misterio del acorde virgen.

Manos que pedían arpas, manos que pedían alas, manos clamando preces, ternura, amor.

Manos...

¡Las manos de Eurídice!... manos hechas para la oración.

ESCUELA N° 38. PARAJE SAN ANTONIO (1965, 1975-1978)

LA LLEGADA

Llego a las proximidades del paraje La Pastora: la Escuela n° 38 de San Antonio. Existía un colectivo que hacía el trayecto Tandil - La Pastora por el camino

de tierra que se inicia frente a la Base Aérea: yo lo tomaba en la esquina de mi casa de la calle Colón –la calle de los tilos–, bajaba en la tranquera de la estancia El Negro y desde allí debía caminar una legua hasta hallar, al final de un monte, la escuela. La primera vez que hice el trayecto me pareció interminable; creía ver a cada momento el edificio escolar. Por fin, al desembocar en la última recta, divisé varias personas a caballo, frente a lo que supuse una tranquera, esperando. Eran los alumnos, a los que se había avisado que ese lunes se designaba una maestra suplente. Cuando me vieron llegar con mi bolso azul y mi portafolio de cuero, me miraron con asombro. Yo hice entonces una pregunta ridícula, fruto de la alegría que me causaba haber llegado a destino.

–Esta es la escuela, ¿no? Yo soy el nuevo maestro.

–¿Cómo maestro? –preguntó alguien incrédulo, acostumbrado a tener siempre maestras.

–Sí, yo soy el maestro.

Nadie se bajaba del caballo, así que supuse que la resistencia a creerlo continuaba. Entonces me quedaba usar el arma que traía guardada. Abrí con firmeza la pequeña tranquera blanca, saqué la llave del portafolio y abrí la puerta. Ya no debían quedar dudas. Cuando me di vuelta habían entrado los caballos al predio y algunos ya desensillaban. Aspiré hondo el olor tan especial que se siente en esas escuelas, porque presentía que allí iba a pasar un hermoso año de trabajo.

No me equivoqué. Por varios motivos. La gente era de una alta calidad humana. El lugar, bello y apacible. El edificio, del tipo de las llamadas “escuelas Mercante” (por el gobernador de la provincia de Buenos Aires que avaló la construcción). Tenía dos cómodas aulas, una galería cubierta y, pabellón sanitario de por medio, una excelente vivienda de dos habitaciones (casa-habitación se las llamaba en la jerga oficial de la provincia). Si bien estaba mucho más cerca de la ciudad que la escuela de El Destino, yo decidí quedarme toda la semana, previendo que así tendría todo el tiempo que un buen maestro rural necesita para su trabajo y que no es sólo el de permanecer en el aula, tal como se ejemplifica en este relato.

Es un tiempo especial éste de tomar posesión de un lugar. Recorrerlo, pensar cómo armarlo, diseñar y ubicar mobiliario y equipamiento a veces con cierto grado de precariedad, pero no por ello con menos funcionalidad. Digo esto porque al descubrir que me faltaba una mesa para los momentos del almuerzo y cena, utilicé dos bancos escolares de ancha tabla, a los que les faltaba el asiento y con ellos reemplacé el mueble faltante.

RESEROS

En esa época todavía existía la modalidad de los arreos de tropas de vacunos conducidos por los reseros. En la zona se los llevaba hasta los remates de hacienda

de La Pastora. Una o dos veces al año aparecía alguno que se arrimaba a la escuela, solicitando permiso para pernoctar a la intemperie y usar la bomba de agua del patio de la escuela. Así lo conocí a don Mario.

–¡Maestro!, tengo un poco de carne... Si quiere cenar conmigo...

–Bueno, yo pongo la galleta y el vino.

Me acerqué con curiosidad para ver cómo se concretaba el asado. Ya casi era de noche y las primeras estrellas brillaban en un cielo despejado de agosto. Una prometedor paleta de cordero reposaba, ya salada con sal gruesa, sobre una arpillera apoyada en el pasto.

–Voy a juntar leña...

Se dirigió al monte lindante con la escuela y al poco rato vino con la carga que juzgó suficiente. Busqué alrededor lo que debía oficiar de parrilla, pero no vi nada que se le pareciera.

–Lo vamos a hacer al asador –dijo don Mario dándose cuenta de mi inquietud.

Lo curioso es que yo tampoco veía el asador por ninguna parte.

En silencio, como era su costumbre, tomó dos varas diferentes a las que había usado ya para encender el fuego. Les sacó la corteza con un cuchillo largo, labrado en plata y oro, y las ató en forma de cruz con una paja brava bien verde. Ensartó luego la carne y arrimó el precario (¿precario?) asador al fuego. Pongo en duda el calificativo porque, contrariamente a lo que yo creí, cumplió su función como si hubiese sido del hierro más templado. Aquella carne, dorada lentamente en un sistema primitivo y cálido, permitió que el resero y el maestro tuvieran una cena de príncipes; de príncipes que cenan bien y son felices, por supuesto.

FAUNA

Mi preocupación era interiorizarme de los temas específicos del campo. Por una parte, para aproximarme al código de mis alumnos y, por otra, porque creía necesario dar una visión científica a lo que ellos conocían muy bien pero intuitivamente. Compraba entonces algunos ejemplares de la revista *La chacra*. En una clase había surgido un comentario sobre los armadillos: mulitas y peludos que les eran totalmente familiares a mis alumnos. Recurrí a aquel material para hacerlos trabajar con él. Por mis comentarios, Rubén Eyharabide y Pablo Ayo advirtieron que yo nunca había visto uno de aquellos animalitos.

–Se los vamos a tener que mostrar, maestro. Por aquí hay muchos...

–Y son muy ricos para comer...

Dos o tres días después estaba afeitándome en el baño de la casa, poco antes de comenzar la jornada escolar, cuando me pareció oír un ruido diferente a los habituales. Para entonces identificaba ya todos los sonidos del día y de la noche, aquellos que acompañan en la soledad y crean un sentido de familiaridad y per-

tenencia, que a la vez actúa como mecanismo de defensa. Por eso presté atención. Este no estaba determinado, aunque lo oía desde el baño... Me asomé y vi la puerta de entrada de la casa entreabierta. Al mismo tiempo en la habitación alguien removía o empujaba la pila de revistas que allí guardaba, Traté de aguzar el oído, y el sonido cesó. Me dirigí entonces al lugar para comprobar el origen de aquello y, al detenerme en el acceso al cuarto, di un salto hacia atrás sorprendido por el hallazgo: un peludo intentaba, con su paso huidizo, hallar una salida recorriendo el perímetro de la habitación. Enseguida comprendí el origen de la situación: fui hacia el exterior y allí estaban Rubén y Pablo, con sus ojos brillantes y la risa a punto de estallar.

–Queríamos mostrarle cómo es, maestro.

–Como usted no los conocía... Ese es un peludo... Mulita no encontramos.

–Bueno, ahora que ya lo he conocido, pasen y sáquenlo.

La algarabía fue completa cuando llegaron los demás y se enteraron de lo que había pasado. Una original manera de conocer los armadillos de la zona.

PRIMERA ETAPA DEL PERFIL PROFESIONAL

¿Cómo se había moldeado durante estos cinco primeros años de mi carrera el rol profesional? ¿Cómo respondí a esa imagen de docente que yo soñaba ser?

Para responder estos interrogantes debo penetrar más detenidamente el plano pedagógico y se me ocurre revisar alguna documentación referida a la política educativa de los diversos períodos y a los programas y documentos curriculares, porque nos parece que son buenas vertientes para desentrañar cómo se fue formando ese perfil.

Recuerdo que egresé de la Escuela Normal de Tandil convencido de mi preparación como maestro. No porque los profesores nos hubieran inculcado la soberbia de creer completa nuestra formación, sino porque mis sueños no me permitían percibir lo imperfecto del rol. Qué ingenuidad la mía. Cuántos pasos harían falta para penetrar más profundamente en el misterio del enseñar y aprender.

Me parece conveniente ampliar este relato del camino, con el análisis del proceso a través del cual se fue delimitando –o ampliando– esa construcción, proceso inacabado –ahora tengo la certeza– que se desarrolla como un espiral de circunstancias ora dolorosas, ora muy gratificantes.

Es casi innecesario aclarar, a esta altura de mis confesiones, que no ocuparán estos párrafos un espacio científico. Todo está contado desde dentro, es decir, desde mis vivencias. En mis clases de Didáctica General del Instituto Superior de Formación Docente n° 10, he transitado la historia del currículum dividida en etapas, alertando a mis alumnos sobre lo convencional de este procedimiento; y quizás sobre lo parcial de la visión. El ser humano siempre se empeña en poner lí-

mites, dimensionar, captar fragmentos, aún a riesgo de perder la visión de la totalidad. No obstante, acepto la convención en beneficio de un ordenamiento y una lógica que ayudarán a comprender el desarrollo de lo que se pretende analizar.

Quedan así armados tres períodos de evolución en la concepción de la enseñanza, tal como yo los viví dentro del sistema. El primero, desde el comienzo del relato (1960) hasta 1965. A partir de allí, se produjo un tramo coyuntural en el que traté de hacer corresponder mi instrumentación en una didáctica normativa –como lo era la de Amanda Imperatore– y en una psicología que todavía identificaba las características del alma (Curso de Psicología de Daniel J. Ruiz) con las demandas de un grupo de niños de vida intensa y primitiva. El esfuerzo de esa adecuación en lo personal queda evidenciado en las anécdotas precedentes. ¿Por qué ubico como término de esta etapa el año 1965? Porque esta coyuntura desembocó en el ascenso del general Juan Carlos Onganía al poder luego del derrocamiento del presidente Arturo Illia, a través de lo que se denominó ‘la Revolución Argentina’. Además de la interrupción del régimen constitucional, en educación sobrevendría una reforma que produciría notables cambios en los sistemas de varias provincias, entre ellas la de Buenos Aires.

La segunda etapa describe mi paso por esa reforma hasta su ruptura en 1972. Sucedió un nuevo período de transición hacia la reforma que se concretaría en 1975.

La última etapa comenzó con un quiebre violento iniciado en marzo de 1976 y coincidió con mi desempeño en la Escuela n° 38 del paraje San Antonio. Queda fuera de este análisis la evolución posterior a 1979 porque eso correspondería a los “caminos de un inspector de Educación Primaria” y forma parte de otra historia que no hemos proyectado contar en esta oportunidad.

Vamos, pues, a los detalles de la primera etapa. Un concepto con el que nos enfrentábamos entonces era el de la ‘soledad pedagógica’. Con esta poética denominación se caracterizaban las condiciones de aislamiento, de falta de comunicación y relación con colegas, por la permanencia prolongada fuera de nuestro ámbito urbano. Pero yo no me sentía tan aislado porque en aquellos días existía un centro de apoyo a los docentes rurales, lugar en donde se concentraban educadores muy valiosos que nos ofrecían su ayuda: el Instituto Superior de Educación Rural, abierto en el año 1960, y al que el imaginario colectivo llamaría por siempre ISER.

Para iniciar mis tareas como maestro en la Escuela n° 55, me encontré con un instrumento: el programa de 1957 para las escuelas primarias de la provincia. Y lo he categorizado como ‘instrumento’ porque ello califica el valor de las programaciones, en tanto sirven según como se las utilice. No señalan un rumbo único ni irreversible. Es el docente el que con la herramienta martilla, serrucha, clava o pule. Y para reforzar este concepto valga otra aclaración. Existía un programa

vigente durante el gobierno del general Juan Domingo Perón. Dos períodos presidenciales, el segundo de los cuales lo interrumpió la ‘Revolución Libertadora’ en 1955. Eliminado el contenido ideológico, las programaciones seguirían usándose aún dos años más. Y comentamos esto alertados desde ya de que toda política educativa está condicionada, como es lógico, por la política general, con el juego de numerosas variables intervinientes. No obstante, el sistema educativo muestra ciertas fisuras que permiten que un programa con la misma estructura pueda aplicarse en otro contexto y bajo otras condiciones. Dicho más claramente: el docente que en 1954 le hacía recitar a sus alumnos poesías en homenaje a Eva Perón y analizar las ventajas del Segundo Plan Quinquenal, era el mismo que en 1956 hacía referencia al expresidente nombrándolo como ‘el tirano depuesto’. Ese maestro usaba el mismo programa. Y como se verá más adelante, en otras circunstancias sucederían hechos similares.

En 1957, se estructuró un *programa* en materias o disciplinas con una exhaustiva lista de todo lo que debía ‘darse’. ‘Dar’ clase pertenecía entonces a una concepción que sería calificada de conductista y pocos años después de bancada u opresora. Yo todavía no había escuchado mencionar a un tal Sr. Jean Piaget. Tengo a la vista varios documentos con los que trabajábamos entonces: el Boletín del Instituto de Investigaciones Educativas, de marzo de 1960; el Boletín de orientación didáctica del Magisterio Bonaerense, dos números publicados en 1959 por la Inspección General de Enseñanza Preescolar y Primaria común (era ministro de Educación Ataúlfo Pérez Aznar). Encuentro allí experiencias realizadas en una escuela piloto y en otra experimental de la ciudad de Berisso, ambas en busca del cambio profundo que se pretendía en la educación para... “ponerse a tono con las transformaciones fundamentales operadas en el seno de la sociedad” (s/n. Boletín del Instituto). Y la alerta continuaba: “De no ser así, de acentuarse los fracasos que venimos observando y que son frutos del desajuste que anotamos, la educación terminará siendo totalmente inoperante”. Esta idea rectora coincide con los considerandos de una Resolución Ministerial, la n° 671, sobre *perfeccionamiento docente*, que, con fecha del 4 de marzo de 1959, destaca la importancia y la necesidad de un perfeccionamiento que provoque “un actualizado ajuste de las técnicas didácticas a los rápidos cambios económicos, sociales y científicos de nuestro tiempo y a las condiciones culturales y bio psicológicas que determinan la formación del niño bonaerense”. Y con esa finalidad se promovieron al menos tres *jornadas pedagógicas* anuales, así como reuniones plenarias, parciales y cursillos. Dichas jornadas se clausurarían mediante *asambleas pedagógicas* a realizarse en cada uno de los distritos escolares, con la participación de la totalidad de los docentes y con un *congreso pedagógico central* al que asistirían delegados de cada asamblea. En el entramado organizativo, se dimensionaba la preocupación por mejorar la calidad de los servicios.

Esa resolución también dio nacimiento a los *seminarios de perfeccionamiento docente*, que constituirían una valiosa vía de capacitación y actualización. En el Boletín nº 1 que estamos comentando, se incluye la Circular Técnica nº 1 que señala objetivos, medios, métodos y valoración del rendimiento de la educación común.

Referido a la cuestión del programa escolar, que es la elegida para darle unidad a este enfoque, destaca que los temas de las asignaturas deben trabajarse teniendo en cuenta principios básicos como la significación educacional del medio ambiente, la significación pedagógica de la actividad y la importancia del maestro que educa por lo que es como persona. Detalle curioso: hay un párrafo que da sentido a la designación de las materias de aprendizaje, que en los grados inferiores aparecen como ‘Desenvolvimiento’: “las luchas y los esfuerzos del hombre por superar las dificultades que se oponen a la realización de un objetivo que él tiene a la vista y que personalmente quiere alcanzar, constituyen el más enérgico estímulo de su formación personal (desenvolvimiento de sus posibilidades físicas, intelectuales y morales)” (pág. 11). Estos últimos tres planos son los que se valoran dentro del rendimiento pedagógico, alertando ya en el segundo de ellos que se debe evitar la enseñanza verbalista, memorística, insistiendo en que los conocimientos instrumentales –lengua y matemáticas– deben ser conquistados por elaboración personal y no meramente almacenados en la memoria. Parece esto una anticipación de lo que en décadas posteriores serían las consecuencias didácticas de la teoría piagetiana.

Estaban en plena vigencia los ‘Centros de interés’, creados por Ovidio Decroly, que se constituían en ejes del aprendizaje sobre la base de la actividad interesada del niño y en función de sus exigencias psicológicas. Como avalando la seriedad de los planteos allí presentados, el boletín está encabezado por una cita de Germán Nohl y otra de Federico Hegel.

En el Boletín nº 2, se profundizó lo referido a estos Centros, en los primeros grados del nivel primario y hay una mención especial a la escuela rural que hoy releo con emoción, porque en aquel momento me parecieron escritos especialmente para mí: “...los maestros que recién egresados se ven ante la ardua tarea de organizar una escuela, cuyo ambiente y material humano la mayoría de las veces le son desconocidos. El qué hacer, el cómo comenzar, son los eternos interrogantes. Allí está el maestro, transportado de la urbe resonante, difusa y complicada. Allí el nuevo ambiente exigiendo una nueva modalidad de vida” (Boletín nº 2, pág. 32).

Y siguen recomendaciones concretas para encarar el trabajo. Sugiere considerar el programa como una “guía de contenidos que han de adaptarse, en calidad y cantidad, a las características y apetencias de cada niño y a las urgencias mínimas de cada grado o grupo de grados” (pág. 33). Es decir, que el principio de flexibilidad para posibilitar la adecuación programática ya se había concebido a fines de la década del 50.

No obstante, este material de apoyo, los interrogantes seguían siendo válidos: ¿Cómo empezar la tarea? ¿Cómo hacer, concretamente, para ‘dar’ las clases? ¿Cómo estructurar una secuencia en 1ª, 2ª y 3ª grados cuya atención simultánea me había sido asignada? Y comencé de una manera que podía calificarse como fragmentada, segmentada: para cada grado actividades aisladas en cada una de las disciplinas o áreas señaladas. Tengo la idea de que las orientaciones que me brindaba la directora de la escuela, a cargo de los grados superiores no eran suficientes. Hasta que apareció, en forma casi inmediata, quien me tendiera una mano profesional de inestimable valor. La señorita María Elena Massa, inspectora de turno, que comprendió mi necesidad de orientación y me invitó a que el día sábado, ya en Tandil, la visitara en su lugar de residencia: el ISER. Así conocí el predio Sans Souci en su época de esplendor, un marco natural de vegetación variadísima, al que yo llegaba los sábados con la avidez de todo comienzo. Muy rápidamente comprendí que había que aprovechar la natural curiosidad de los alumnos, incentivar su interés y captar al individuo como una totalidad, con percepción global. El agrupamiento de los grados me permitiría trabajar sobre un terreno conceptualmente común a partir del cual las actividades se diferenciarían según los niveles. Me demostró con claridad que el primer interés está en el entorno inmediato, y allí hay que descubrir lo que vemos todos los días, con otros ojos. Muchos años después encontré este mismo pensamiento en Marcel Proust: no es necesario buscar otros paisajes, sino procurarse nuevas miradas.

“El lugar donde vivo”, puede dar lugar a un proyecto que nos lleve a recorrer sorprendentes caminos de aprendizaje. A medida que manifestaba estas ideas, la Srta. Massa bosquejaba en una hoja esquemas referenciales que me sirvieron para armar lo desarmado. Es decir que encontré en ese momento lo que necesitaba para la realidad con la que debía enfrentarme.

En aquellos días, cuando desandaba los pasos hacia el centro de la ciudad, transitando el camino arbolado y la senda irregular con una infinita variedad de verdes, descubrí la posibilidad de crecer. La inspectora fue mi referente para abrirme a las posibilidades de un aprendizaje creativo y para comprender el uso instrumental del programa. Además, puso a mi disposición otro apoyo que me acompañó a partir de entonces en todo el trayecto profesional: *La escuela rural unitaria*, de Luis F. Iglesias, un maestro de maestros con el que volvería a encontrarme muchos años después, cuando ya en otro rol viajé a La Plata como candidato al Consejo General de Educación. El anciano maestro integraba ese cuerpo, con el regreso al gobierno constitucional de 1983.

Otro aporte de valor fue el texto de Robert Dottrens *La enseñanza individualizada*, cuya lección magistral creo que no ha perdido vigencia porque resuelve la cuestión de la atención simultánea de grados, que ahí se sintetiza con la denominación ‘multigrado’ y para la que no hay otra solución que no sean las técnicas de

trabajo individualizado. Pensar que entonces debíamos asumir en la escuela rural una posición frente a lo que cuarenta años después se concebiría como ‘atención de la diversidad’. Porque no respondíamos sólo a los distintos grados de cursada, sino a las problemáticas de cada niño en particular en lugares donde no era posible acceder a los beneficios de profesores especializados ni equipo de orientación escolar. Todo lo hacía el maestro normal.

Mi fichero de trabajo individualizado llegó a tener más de mil fichas organizadas por materias y por tipo de tarea: de aprendizaje, de ejercitación, de revisión, de investigación, de información. Esta modalidad me permitió desarrollar en los niños hábitos de autocontrol y autoevaluación, porque ellos avanzaban gradualmente venciendo dificultades y secuenciaban los ejercicios del aprendizaje. Lo que hoy se denomina ‘coevaluación’ también era una práctica cotidiana, porque el pequeño grupo valoraba en la convivencia y no sólo en el plano intelectual. Nos animábamos a criticarnos mutuamente. ¿Cómo lo hice? ¿Por qué lo hice así? ¿Podría haberlo hecho de otra manera? ¿Hubiera sido mejor? Le di un uso más funcional al cuaderno de actividades diarias. Los chicos trabajaban en el aula. Mi corrección consistía en señalar lo que no estaba bien: errores, aspectos a mejorar, dudas mal resueltas. Los “deberes”, siempre muy reclamados por los padres, consistían en rehacer y corregir aquello señalado. Muchas actividades se resolvían con lápiz porque la primera nunca era la versión definitiva. Otras reconstrucciones se hacían en el aula, en conjunto. Y ahora me sorprende al descubrir que cuando se explicaba a madres y padres mi modalidad de trabajo, usaba los términos ‘construcción’ y ‘reconstrucción’ sin estar enterado –como queda dicho– de la existencia de Jean Piaget. Esta forma, que fui perfeccionando en períodos posteriores, no siempre encontraba aceptación plena de los adultos que argumentaban: “Usted no corrige; ¿por qué no tacha?, nunca les pone ‘mal’...” y ello me imponía nuevas explicaciones sobre el procedimiento. No podría asegurar si mi acción fue más efectiva que la solicitada por las familias, pero tengo la convicción de que con ella respetaba a los alumnos, evitaba sentimientos de frustración, estimulaba permanentemente a la superación.

Así como señalé que no estaba solo, debo manifestar que el apoyo recibido no se daba únicamente en la micropolítica educativa local. En los niveles centrales del sistema provincial, se abrió una línea de aliento a la educación rural, sugerida quizás por la dimensión estadística y por el pensamiento de funcionarios como el inspector general Ocón, el pedagogo Jorge Hansen y el inspector Aníbal Bustos. No es casual que en el año 1960 se crease en Tandil el Instituto Superior de Educación Rural (ISER), al que la *Revista de Educación* –órgano oficial del área educativa de la provincia– llama “verdadero laboratorio de investigación y estudio de problemas educativos y sociales”, posibilidad de “la búsqueda de medios adecuados para conseguir una mayor relación humana en ese ambiente

algo hostil para el progreso, despertando el interés por proyectarse en obras que redundarán en beneficio de la comunidad” (*Revista de Educación Nueva Serie*, nº 9). Tampoco lo es que en diciembre de 1961 el diario *Clarín* eligiese a esta ciudad como sede de su 105º Mesa redonda para tratar el tema “¿Hay una nueva Escuela Primaria en el país?” Además de especialistas, se reunieron allí las autoridades nacionales y provinciales y dentro de las preocupaciones fundamentales surgió la relación escuela-comunidad. En palabras de Ataúlfo Pérez Aznar –senador nacional participante–: “Se hizo algo de bizantinismo académico en torno a los problemas técnicos de la enseñanza y se olvidó un poco la realidad social y humana de la escuela, que está integrada por el niño, por su familia y por toda la comunidad. Eso trajo una desvinculación progresiva del maestro con el medio social en que actuaba la escuela, y en algunos casos inclusive desencuentro y conflictos. La gente del pueblo dejó de sentir al maestro y a la escuela como el centro de gravitación natural de la comunidad y se fue alejando. El maestro no percibió esta enorme tragedia que suponía la desvinculación de la escuela de la comunidad; inclusive creyó que la comunidad era algo independiente de la escuela y de su deber profesional de maestro. Eso trajo como consecuencia una ruptura –digamos así– de una armonía de medios y de fines de objetivos de bien común” (Suplemento *Clarín*, 3º edición. 24-12-61). Éste es precisamente el momento de inicio de mi carrera como docente. La reestructuración de la enseñanza rural cobraba fuerzas al promediar la década del 60. En circulares de esos momentos, hallamos un diagnóstico que se toma como punto de partida para las modificaciones, con una dura afirmación inicial: las escuelas rurales –en su estructura y reglamentación– no corresponden a las exigencias de la época ni a las urgencias educativas del campo bonaerense. Se denuncia el aislamiento del docente, la multiplicación de las escuelas unitarias y docentes, la falta de supervisión continua y la jerarquización ficticia de los directivos. Asimismo, recogemos una predicción que estamos en condiciones de juzgar, hoy, verdadera: el aumento de la despoblación agraria, que ya había provocado el empobrecimiento de la matrícula, se extendería hasta terminar en la desaparición de numerosas escuelas del campo provincial.

Este diagnóstico llevó a la búsqueda de nuevas formas de organización escolar, algunas de las cuales ya surgían por iniciativa de los mismos docentes: experiencias efectivas en sus consecuencias, por cuanto los agentes a cargo de establecimientos físicamente próximos se nucleaban para coordinar acciones. Ello dio fuerza a la pretensión de legalizar una reestructuración que reconocía algunos lejanos antecedentes nacionales: en el Primer Congreso de Instrucción Pública (Buenos Aires, julio de 1938) se utilizaba por primera vez la denominación ‘unidad rural’. En 1959, se realizó el Primer Congreso Pedagógico del Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. Y allí se aprobó una ponencia sobre

experiencias vinculadas con el funcionamiento de núcleos escolares o escuelas de experimentación.

El alto porcentaje de establecimientos de tipo rural, sumado a las deficiencias de una educación que demoraba la satisfacción de necesidades y a veces hasta acentuaba la marginación de aquellos con menos oportunidades de formación, hacen que siempre hayan existido voces reclamando reformas. Por ejemplo, en una *Revista de Educación* de julio de 1956 (Nueva Serie, año I, n° 7, pág. 133), un artículo firmado por Prudencia Soto –autora de *Apuntes para el problema de la escuela rural, 1942*– denuncia circunstancias pocas propicias para el ámbito rural, más allá de las connotaciones políticas a que está condicionado por el contexto en que fue escrito. Dice: “En la última década acudieron a las grandes ciudades alrededor de un millón de personas en procura del remunerativo trabajo de las fábricas. Una de las causantes del abandono del campo –entre muchas otras– fue la escuela, que no le dio aptitudes suficientes para encarar con segura resolución el problema económico del agro. Es que nuestra escuela estuvo dedicada a instruir y educar para la vida de la ciudad, sus maestros provienen de ella, no aman el campo y por consiguiente no son eficientes para conducir el aprendizaje del niño destinado a ser hombre o mujer en los medios rurales”. Si quitamos la exageración que este pensamiento tiene en la responsabilidad que le asigna a la escuela por el despoblamiento del campo, quedaría la necesidad de una especialización que tendría su concreción algunos años después en la formación del Magisterio Rural y de los currícula auténticamente regionalizados e institucionalmente concebidos. En 1965, una resolución del Honorable Consejo General de Educación incorporó como integrante del equipo de Inspección o Jefatura de Zona a un docente especializado en educación rural al que se designó inequívocamente como ‘educador rural’. Éste contaba en sus funciones: estudio, por distrito, del niño de ambiente rural y de las actividades que deben propiciarse para atender los distintos tipos de ritmo y aptitudes mentales de los educandos del lugar; investigación de las condiciones sociales de vida y, en consecuencia, relación más estrecha entre la escuela y su entorno social; estudio de las pirámides basamentales para las futuras creaciones de escuelas; campañas de alfabetización de adultos con planes adecuados y programas mínimos; proyección de trabajos de extensión como cursos para maestros dictados en conexión con organismos relacionados al agro como Ministerio de Asuntos Agrarios, INTA, Federación Agraria, cooperativas rurales. Si bien no hay aquí mención especial a nuevas formas de organización escolar, se demuestra la preocupación por la calidad del servicio equiparando el ámbito rural al sanitario, al estético, al de la cultura física y al de la comunidad, para los cuales también se designan educadores especiales (*Revista de Educación Nueva Serie, n° 8*).

Los principios que sustentan las acciones mencionadas precedentemente se encuentran en la aspiración expresada por el ministro de Educación en el documento presentado al Seminario sobre Expansión y Mejoramiento de los servicios educativos en el Medio Rural (1961), organizado por la UNESCO: “nosotros queremos que esa escuela ayude a vivir mejor dando a cada uno las armas de la educación para que labre su propio destino en nuestros campos fructíferos y agradecidos. Y que este destino lo realice con plenitud en la convivencia democrática, en la ayuda fraterna, en la dignidad del propio esfuerzo y en la libertad que es clima propicio para que el hombre se realice”. Este documento llama a la estructura propuesta indistintamente ‘unidades escolares rurales’ o ‘unidades rurales escolares’, aunque sería el primer nombre, en la sigla UER, el que se impondría en el uso posterior. Según lo proyectado, la ‘unidad’ estaría integrada por dos o más subunidades, denominándose así cada uno de los establecimientos que la formarían. Uno de ellos se consideraría ‘subunidad cabecera’, sede de la dirección. Ésta sería ocupada por un docente, por un director cuya jerarquía sería equiparada a la de director de escuelas de 1° categoría. La función directiva se cumpliría con rotación periódica u ocasional según las exigencias técnicas de la ‘unidad’. Su figura se define como el administrador educativo y coordinador del planeamiento de la unidad. Asimismo, se lo considera responsable de la supervisión y de la orientación directa de sus maestros con los que se constituiría a los efectos de la planificación en grupo operativo de trabajo. Este es el tipo de organización que yo encontraría en la Escuela n° 65 del paraje El Remanso, subunidad constituida con la Unidad Escuela n° 38 (paraje San Antonio), cuyo rol directivo cumplió la Sra. Helena Larroque.

Cuando hacía referencia al apoyo que me brindaba la inspectora Mazza, utilicé la palabra ‘proyecto’ y es oportuno comenzar a aplicar este tipo de términos por cuanto es en esta etapa en que se relacionan los conceptos de ‘educación’ y ‘desarrollo’. Se explicitan así los vínculos entre economía, educación y estructura social hasta el punto de señalarse que las sociedades más desarrolladas son aquellas en las que esta relación se comprende y articula, tal como se sostiene en la conferencia sobre educación y desarrollo económico social en América Latina (Santiago de Chile, 1962). Como consecuencia de esta perspectiva en la que aparecen las ideas de eficacia y rendimiento asociadas a la educación como inversión, surgió el planeamiento integral de la educación. Este enfoque se ve por primera vez en 1958, con el Seminario Interamericano sobre Planeamiento integral de la Educación realizado en Washington y organizado por OEA/UNESCO. Se refuerza una visión esperanzada de las posibilidades que ofrecían los servicios educativos planificados integralmente, en un proceso continuo y sistemático que pretendía aplicar y coordinar métodos de investigación social, nuevas técnicas de enseñan-

za, principios de administración económica y finanzas, todo para garantizar una educación adecuada a un contexto que se transformaba muy aceleradamente.

Surgieron entonces los primeros grupos de planeamiento educativo del ministerio nacional y de las correspondientes reparticiones provinciales. Aparecieron el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE, 1961), el Consejo Federal de Inversiones (CFI, 1959) y también este último año citado, dentro de los esfuerzos por integrar la educación al desarrollo, la creación del Consejo Nacional de la Enseñanza Técnica (CONET).

Estos nuevos planteos se concretarían en el Plan Nacional de desarrollo que inició en 1965 un intento orgánico de resolver los problemas relacionados con el sistema educativo de todo el país.

Creo que en aquellos tiempos no logré comprender el sentido instrumental de la planificación ni la magnitud del replanteo social y económico de la enseñanza. Me parece que esta incomprensión era generalizada en el magisterio provincial y caímos en el riesgo de modernizar sólo el antiguo sistema desde una perspectiva reformista, pero no transformadora. En una palabra: comenzamos el ejercicio de cambiar el código sin modificaciones profundas. Nos faltó preparación para ello. No nos advertimos que la 'fiebre de la planificación eficaz' alentaba un proceso tecno-burocrático incapaz de producir los auténticos cambios que se requerían.

ESCUELA N° 36. PARAJE LOS ÁNGELES (1966-1967)

La suplencia de la Escuela del paraje San Antonio terminó abruptamente porque la directora titular se hizo cargo y finalizó ella el ciclo escolar. Ese verano, los docentes rurales tuvimos oportunidad de hacer un curso de especialización en la Escuela Granja 'Ramón Santamarina', organizado por el Instituto 'Félix Bernasconi' de la Capital Federal. Yo ya estaba decidido a continuar mi trayectoria en el campo, así que trataba de aprovechar todo lo que creía de utilidad. Fue ésa una experiencia interesante no sólo desde lo profesional, sino en cuanto a relaciones humanas, ya que asistieron docentes de toda la provincia. En el nuevo ciclo escolar me designaron en la Escuela n° 36, del paraje Los Ángeles, nombre éste tomado de la estancia de don Ramón Santamarina, protagonista de la historia regional de fines del siglo XIX y principios del XX.

Quiero recurrir nuevamente a las palabras de Yuyú Guzmán para describir la primera sensación recibida al desembocar, luego de un recodo del camino, en la entrada de la estancia.

Hace muchos años, cuando recién comenzaba a recorrer el campo tandilense en busca de las estancias que me interesaba conocer, una tarde invernal me metí en el esquinero norte del partido, ese rincón que hace punta entre las jurisdicciones de Azul y Rauch. El camino de tierra sobre el que andaba se hacía cada vez más angosto pues el pasto avanzaba progresivamente sobre la huella, sin duda porque era muy poco transitado. Algunas curvas,

muy pocos montes a la vista, pocas casas dispersas, denunciaban la escasa población de la comarca. El sol amarillento de la tarde iluminaba el vacío del paisaje y acentuaba la fría sensación de que no había nadie por ninguna parte. Pero lentamente fueron tomando cuerpo dos siluetas extrañas al lugar, figuras que parecían suspendidas sobre los alambrados al fondo del camino. Cuando las percibí estaban lo bastante lejos como para no saber de qué se trataba, pero a medida que me acercaba sus contornos se fueron precisando y supe que eran dos ángeles con sus grandes alas semiabiertas recortadas sobre el azul del cielo... El campo circundante muy llano, muy despejado acentuaba la verticalidad de las figuras que se erigían como levantadas en el aire, con cierta atracción de 'apariciones'. En la contradicción de mis emociones estéticas sentí una certeza de equivocación, como que esto no iba con aquello, como que se hubiese cometido un error de ubicación. Estaba ante la entrada de un establecimiento rural y aquellas estatuas parecían hechas para el portal de un camposanto o para embellecer el altar de una iglesia. (pág. 36).

ME RECIBEN LOS ÁNGELES



Lámina n° 11: Entrada a la estancia Los Ángeles", 1967.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Justamente esas estatuas le daban al paraje un clima algo mágico dentro de la soledad tan bien descrita por la autora citada. Y nunca tan correcta la conjugación en tiempo pasado, ya que poco después de escritas estas líneas apareció en el diario local *Nueva Era* el siguiente aviso: "Gratificaré Información comprobable sobre dos estatuas de ángeles sustraídos del establecimiento Los Ángeles" (y luego un número de teléfono celular).

No sé si había cierta acentuada credibilidad en los vecinos, pero el mayordomo, por ejemplo, me había explicado que existía algo así como una leyenda de origen desconocido sobre aquellas figuras.

–Yo no lo he visto, pero los vecinos más viejos dicen que a veces, a la medianoche, no sé muy bien por qué, los angelitos giran su cabeza en sentido contrario a la ubicación fija. Y usted vio la mayólica de don Ramón que está en el chalet viejo... Si lo mira a los ojos y camina, él lo sigue con la mirada.

Esto último pude comprobarlo, pues respondía al efecto que producen los ojos de un retrato cuando miran fijamente a los del espectador y uno se desplaza frente a ellos. La mayólica a que hacía referencia Martín –el mayordomo– se hallaba sobre el frente de uno de los cuerpos edilicios que constituían la ya abandonada estancia. Lo representaba al propietario junto a su caballo y sin duda había sido hecha por algún artista que gozaba de su amistad y que nunca debe haber sospechado el misterio que rodearía su obra.

Los Ángeles fue mi albergue durante los dos años de permanencia en esa Escuela. Existía entonces la casa del mayordomo y a poca distancia una amplia habitación con cocina y lavadero que se identificaba como “el puesto”. Frente a éste, lo que había sido el chalet señorial, ya casi una sombra. La hospitalidad de esta gente permitió que, una vez más, aquella soledad se atemperara y yo compartiese la cena con la familia de Martín. Esto significa que almorzaba y dormía en el “puesto”, cenaba en la casa del mayordomo y usaba un baño del chalet. Digamos que mi vivienda tenía cierta dispersión geográfica, lo que originó algunas situaciones graciosas.

VISITANTES NOCTURNOS

En Los Ángeles no hubo marcianos que me desvelaran, pero el clima especial al que hice referencia al comienzo contribuía a rodear los seres y las cosas de explicaciones que no siempre se ajustaban estrictamente a la realidad.

En la parte de atrás del puesto, había una pileta de cemento ubicada debajo de un techo de chapa que se designaba como ‘el lavadero’. Respondiendo a la denominación, yo usaba ese lugar para lavar la vajilla o la ropa necesaria para el día. Una noche olvidé el vaso y un jarro de cerámica que por la mañana encontré rotos y sus restos desparramados por el suelo. Al comienzo no presté mucha atención al incidente, pero pocos días después dejé en el mismo lugar un plato con restos de comida y otra jarra con un poco de vino. El plato apareció sin comida y la jarra caída, sin su contenido.

Por entonces era de muy buen dormir, además de que la habitación ofrecía seguridad a través de un cerrojo, así que la cuestión no me preocupaba mayormente. En realidad, sentía curiosidad y, esta vez en tren de averiguaciones, insistí con una olla que contenía sobras de un estofado de oveja, la carne que allí se consumía a diario. Esa noche me dormí con intención de despertarme y observar el resultado sorprendiendo al autor. No sé si fue por ello o porque esa noche hubo ruidos

más fuertes, me encontré sentado en la cama, prestando atención a los sonidos exteriores. Tomé la linterna de la mesa de luz, me levanté y abriendo el postigo de la ventana lancé hacia la pileta el haz de luz: allí, con absoluta tranquilidad, una pareja de comadreas se daba un festín con los restos de mi comida.

UN DÍA CUALQUIERA

Mi ritmo diario era simple y con pocos altibajos porque en esta zona el vecindario era escaso. No se producía el intercambio social de otras regiones. Las únicas salidas las hacía con el encargado y su esposa y consistían en una o dos visitas mensuales a otra estancia próxima, San Román, establecimiento mucho más poblado que Los Ángeles, porque contaba con gran cantidad de empleados. Además, cada quince días íbamos al almacén de ramos generales El Hornero, de donde traíamos lo que la gente de campo llama 'la mercadería y los vicios': elementos de primera necesidad, cigarrillos, yerba, vino y algún mazo de naipes para las noches invernales.

Hacíamos el trayecto en un viejo jeep que respondía bastante bien a las características de los caminos de la zona.

Habitualmente me levantaba ocho y media o nueve de la mañana; preparaba el almuerzo y luego partía a la escuela saliendo por la tranquera trasera de la estancia, no la de los Angelitos, pues así el trayecto era más corto. Cuando hablé de las escuelas rancho ya hice una referencia a ésta, que evoco en una curva del polvoriento camino, con su techo a dos aguas, sus paredes de barro y sus pequeñas ventanas de madera. A veces, una parte del trayecto lo hacía en el carro de la familia G., que venía con varios niños, hermanos y primos, a los que les divertía mucho llevarme hasta la tranquera. Algarabía, comentarios de la jornada y bromas era una excelente forma de terminar el día escolar.

Al regreso me preparaba un reconfortante café con leche, mientras por Radio Nacional escuchaba El libro leído para usted, una original manera de difundir textos valiosos a través de esa figura creada por este programa: el oyente lector. Así, recuerdo, fue mi primer contacto con el Bradbury de El vino del estío o con el Sábato de Sobre héroes y tumbas. El resto del tiempo antes de la cena lo dedicaba a diversas tareas: preparar clases, escribir, escuchar música, soñar. Una vez más el espacio, el silencio, el tiempo a mi entera disposición, poseídos en una dimensión que quizás nunca se volvería a repetir.

La ceremonia de la linterna seguía vigente, pues si bien la casa del encargado no estaba muy lejos del puesto, era conveniente iluminar los pasos por el sendero. A veces, la luna llena cumplía esa función y entonces no era necesario encenderla. Recuerdo una oportunidad en que había olvidado la linterna. Cuando terminamos de cenar, ponderé el guiso de achuras de cordero que R., la señora del

encargado, había hecho. En retribución al elogio, colocó en un plato de loza unas porciones de chinchulines y tripa gorda.

–Para que se los haga mañana en el almuerzo, así no come ‘tanta lata’.

Hacia referencia a las provisiones envasadas que yo traía de Tandil, acostumbrado a acelerar la preparación de mis comidas. Agradecí las achuras e inicié mi retorno al puesto, esta vez sin linterna ni luna llena. Era una noche muy estrellada pero totalmente oscura. Así que tuve que apelar a mis habilidades para el desplazamiento a tuestas en el sendero que por suerte conocía ya bastante bien. Cuando promediaba el camino sentí el atropellar de perros entre las matas de pasto próximas, con una gran confusión de corridas, gruñidos y chillidos. Esa reyerta animal me sorprendió y si bien yo tenía confianza en los perros, no pude darme cuenta a qué o a quienes atacaban.

En un momento parecía que se venían encima de mí por lo que apuré el paso para llegar a la casa, creo que tropezando una o dos veces con las irregularidades del terreno. Cuando entré, encendí la lámpara. Este era siempre el primer movimiento por cuanto el farol requería más operaciones y no teníamos luz eléctrica. Allí reparé que mis movimientos de apuro y sorpresa no habían tomado en cuenta el contenido del plato. Al apoyarlo sobre la mesa, comprobé que estaba vacío y entonces vino a mi memoria un dicho popular de los muchos escuchados en aquella zona: ‘resbaloso, como chorizo en fuente de loza’...

Confieso que no me animé a contar el incidente y al otro día, cuando me preguntaron, dije que las achuras habían resultado ricas, riquísimas. Supongo que los perros, después de la reyerta, habrán rendido cuenta de ellas.

BAUTISMO DE AGUA

La lluvia siempre me resultó atractiva. En cada uno de los parajes donde estuve la disfruté de distinta manera. Pero también viví por ella diversas dificultades.

Por regla general, los maestros debíamos irnos de la escuela antes de la tormenta. Por dos motivos: para proteger a los alumnos y, si era fin de semana, para poder regresar a la ciudad antes que los caminos se pusieran intransitables. En cambio, si estábamos en Tandil y llovía, resultaba difícil entrar al campo.

En Los Ángeles me tocó vivir una época lluviosa muy dura. Tanto que se produjeron anegamientos de las parcelas más bajas, entre las que estaba la de la escuela. Ni nosotros ni los chicos podíamos llegar. La solución fue trasladar el dictado de clases al local de la estancia. Una vez más, la hospitalidad solucionó el problema. Pero esta anécdota ocurrió en el primer día de regreso al campo, cuando ya habían cesado las lluvias, el sol brillaba en el cielo, pero había extensiones de agua que dificultaban el paso.

Yo viajé con un vecino por el camino llamado 'real' a Rauch, hasta el cruce de los puentes. Nunca supe el porqué de la denominación. Supongo que significaba principal o más importante. Ese era un lugar del camino que se consideraba peligroso justamente por uno de los puentes, precario y muy angosto. Si el terreno estaba resbaladizo sólo se podían pasar por él los que tenían condiciones de buenos conductores. Allí me esperaba un tractor para hacer la otra parte del trayecto. Llegamos hasta la portada de los angelitos.

—Yo entro en la estancia, maestro. No sé usted...

No. Yo prefería llegar a la escuela para ver si el agua había hecho daños. Así que le agradecí, tomé mi portafolio, mi bolsón de viaje e inicié el camino hacia la escuela, con mi buen par de botas de goma. El camino tenía barro, pero se podía circular con facilidad. Caminé hasta el primer recodo, al doblar vi la superficie de agua tendida; me impresionó su extensión, casi como una laguna. En dos tramos el agua cortaba el camino. Para cruzar el primero, acomodé el portafolio y el bolsón. Uno en cada mano equilibraba mi paso. Arremetí con firmeza. Ya la escuela se divisaba más próxima. Ahí ya me di cuenta de que resultaría imposible dar clase pues estaba rodeada de agua. Como me había ido bien en el primer tramo, me dispuse a cruzar el segundo corte del camino con más tranquilidad aún. Tenía casi la misma extensión, poco más de media cuadra. Cuando había recorrido un tercio de esa distancia, tuve la impresión de que perdía pie; recobré el equilibrio, pero el movimiento hizo que me apartara de la huella que, por supuesto, debajo del agua no se veía. El paso siguiente fue el dramático; lo di y me hundí casi hasta la rodilla. No sé bien cómo hice para no caer totalmente, pero recuerdo que me costó finalizar esa travesía. Digamos que quedó en mi haber como el bautismo de agua que tarde o temprano el docente rural debe cumplir.

VIAJE FRUSTRADO

En el campo, las condiciones climáticas son realmente protagónicas. Las variables físicas condicionan la vida del poblador rural. Eso él lo sabe y lo asume como parte de una existencia sólidamente ligada a la tierra. Pero el maestro, no. El docente que llega al ámbito rural es un pueblero y lo más que logra hacer es adaptarse a ritos y costumbres. Nada más. Uno sigue perteneciendo a la raíz urbana y de alguna manera es lógico que no se renuncie a ella, en tanto uno es allí 'ave de paso'. La gente lo sabe y cuando hay afecto, lo acepta. Por supuesto, queda un pequeño espacio para la ironía.

—Si no se apura, no se va a poder ir.

—La tormenta lo trata mal, maestro.

—El agua siempre viene bien... Menos para el maestro, por supuesto.

Un día llovió torrencialmente desde la madrugada del viernes. Los chicos no fueron a la escuela y resultó completamente imposible salir de la estancia. No era habitual mi presencia en la casa del encargado los viernes por la noche, así que, como deferencia hacia este acontecimiento, la señora R. hizo una rica tallarinada con chorizos de cerdo, regalo del mayordomo de la estancia San Román.

La mañana del sábado nos recibió con un espléndido sol y un cielo totalmente despejado. Por supuesto, los caminos no habían secado y todo allí era agua y barro. En estos días también se limitan las faenas diarias. Como que el trabajo hace una pausa, o al menos lentifica su ritmo. Ello, sumado a que ya estábamos en el descanso semanal, hizo que yo recibiera una invitación.

–Si Ud. quiere, maestro, ato el *sulky* y lo llevo hasta estación Egaña. Ahí, si hay pasajeros, hacen parar el tren que viene de Rauch.

Era una época en que el tren se consideraba dentro de los medios habituales de transporte. En otras oportunidades, yo había hecho ese trayecto por cuanto a veces resultaba más fácil entrar o salir por la ciudad de Rauch y de allí: Egaña, De la Canal, Tandil.

–Pero usted se va a molestar... Total, ya estoy decidido a quedarme.

El ‘decidido’ quería decir en realidad ‘resignado’, pero para el caso era lo mismo.

–No es ninguna molestia. De paso visitamos a un compadre que tenemos por allí.

Con esta gente ya había aprendido que lo que ofrecían generosamente no era molestia y casi hasta podía ofenderlos si no lo aceptaba. Así que después de almorzar me vi en pleno viaje de *sulky*, con un viejo caballo que se debe de haber sentido extraño en aquella tarea, ya que ese vehículo casi no se usaba en la estancia. Tardamos bastante tiempo en llegar porque las condiciones del camino retrasaban el paso de aquella paciente bestia. Cuando llegamos a la estación, fuimos a ver al jefe que estaba en su puesto con una gastada gorra de visera.

–¿El tren? Me parece que hoy tenemos dificultades. Hubo problemas en las vías a la salida de Rauch y no sabemos si el tren va a pasar. M. R. me dio dos palmadas en la espalda, reforzando mi resignación y me invitó a ir a saludar a su compadre.

Estuvimos allí tomando café y licor hasta la hora que el jefe de la estación nos había dado como tope de la posibilidad de viajar.

–No va a ser posible, maestro. El tren no pasa.

Así se desvaneció la única posibilidad y decidimos emprender el regreso a la estancia. Pero no habíamos contado con una cuestión que se presentó drásticamente a poco de emprender el regreso: el caballo estaba agotado y el encargado no encontró en su repertorio ningún incentivo capaz de aligerar el paso. Tardamos, por los menos, tres veces más; sumándole a ello el temor de que el animal se desplomara exhausto o se negara a continuar.

Llegamos a la estancia con un cielo estrellado y una luna asomándose en el horizonte. El encargado y su esposa lamentaban no haber cumplido su intención de

‘embarcarme’. Yo intentaba convencerme de que mi regreso a Tandil no era imprescindible y que comprendía de ahora en más un dicho que le había escuchado a un peón correntino: “habiendo carne y cueva, déjele que llueva”.

ME ACERCO A EL REMANSO

La falta de comodidad en el edificio escolar obligaba a buscar un ambiente adecuado cuando era necesario organizar algún acto que convocaba mucha gente. Generalmente se hacían dos festivales anuales (juegos de salón, baile) para recaudar fondos y, además, el acto de fin de curso, que atraía a toda la comunidad. La asociación cooperadora había elegido como ámbito el club social y deportivo El Hornero, ubicado frente al almacén de ramos generales homónimo, donde – como queda dicho – comprábamos ‘los vicios’.

El club consistía en un amplio salón de planchones en cuyo contrafrente se ubicaba el escenario. La ‘fiesta de la escuela’ era esperada por todos los vecinos como un acontecimiento especial, por lo que los docentes nos esmerábamos en armar diversos números artísticos con la participación de todos los alumnos de la escuela. Les enseñábamos a bailar, recitar, dramatizar como si fuéramos verdaderos especialistas en cada arte. Alguna vez hasta me animé a preparar un esquema corporal de los que suelen hacer los profesores de educación física.

La tarea nos divertía y creo que lo vivido en aquellos momentos constituía una parte importante de nuestra labor educativa. Lo que yo no sabía en aquella oportunidad –acto de fin de curso de 1967– era que vivía momentos premonitorios, cuando la gente me comentaba que se habían acelerado los trámites para la instalación de una escuela en otro paraje próximo. El que correspondía a la fábrica de productos lácteos conocida como ‘El Remanso’. Habían reunido la cantidad de alumnos necesaria y el encargado de la fábrica, con otros ‘notables’ del lugar, entre ellos el dueño del almacén Martín Almándo, entrañable personaje de mi historia posterior, habían gestionado ante las autoridades escolares la apertura de ese nuevo servicio.

Una vez más la lluvia fue causa de nuestras peripecias. En la clausura del año escolar a la que hacemos referencia, en pleno baile, se desató una recia tormenta que en pocos minutos dejó intransitables todos los caminos vecinales. El regreso a los hogares se hizo en un confuso éxodo con patinadas, encajaduras y salidas de la huella. Mi fallido proyecto era regresar con la directora a Tandil, pero tuve que conformarme con prolongar una vez más mi permanencia en el lugar y pernoctar en la casa de Cosme S., un vecino que se ofreció a hacer la travesía entre el barro para brindarnos el albergue de su casa, que estaba cerca del paraje El Destino. En el recuerdo de estos sencillos episodios cotidianos, los cuatro parajes son uno: El Destino, Los Ángeles, El Remanso, El Hornero, y en realidad lazos de amistad y

parentesco ligaban a los pobladores de la zona y les daba una característica alejada del aislamiento que conocí en otros lugares.

ESCUELA N° 65. PARAJE EL REMANSO (1968-1974)

SE ABRE LA ESCUELA

Y se cumplió la apertura de la escuela en El Remanso. Cuando llegué en mi auto Citroën, comprado el año anterior y estrenado por consiguiente en el paraje Los Ángeles, no supuse que iba a permanecer allí siete años ni tampoco que iban a sucederme hechos trascendentales para mi vida. Se me ocurre pensar que ese era el momento de comprobar que no me había equivocado con Almafuerte. Mi vocación se había afianzado totalmente, tanto que había dejado en el camino ofrecimientos de actividades comerciales. Por ejemplo, cuando estuve en El Destino, el propietario del almacén de ramos generales Los Huesos me ofreció la administración del negocio y me habló de una posible habilitación posterior. Otra, una empresa de cosmética científica quería imponer unos productos en la zona y por intermedio de mi peluquero me ofrecieron la atención de Tandil y su zona de influencia. Finalmente, mi padre hizo un intento para que tomara la conducción de su negocio, una relojería, joyería y bazar ubicado en la avenida Colón, sobre el barrio de la estación de ferrocarril, que a la vez era nuestro domicilio. En todos los casos, mis negativas fueron firmes porque ya tenía decidido proseguir mi carrera.



Lámina n° 12: Casa en la que vivía Norberto Salgueiro en el paraje El Remanso y el Citroën que lo acercaba a ella, 1974.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

El Remanso me recibió con gran expectativa, pues mi tarea era la de poner en funcionamiento la escuela con la que ellos habían soñado largamente. Un verdadero desafío dentro de ese paraje, que constituía un nucleamiento desde el punto de vista social: un club social y deportivo, El Hornero, el destacamento policial, el puesto caminero, el almacén El Hornero y ahora la Escuela primaria n° 65. Estos centros establecían la oportunidad de encuentros, reuniones, intercambios que, como dije, no había encontrado en otros lugares.

El camino interno de acceso a ‘la fábrica’ –así se nominaba el local donde funcionaría la escuela– arrancaba justamente en el almacén. Éste era paso obligado y no se podía transitar por allí sin detenerse. Era como faltar el respeto a don Martín A., su propietario. Cumplido ese ritual, uno quedaba habilitado para continuar viaje. La primera vez, encontré pocos parroquianos que me observaban muy detenidamente. Yo entré impulsado por la curiosidad, no porque supiera que ‘había que entrar’.

Martín preguntó, en un tono aparentemente agresivo, que en el trato cotidiano descubrí que era el de su mayor amabilidad:

–¿Qué va a tomar, maestro?

En ese momento, recordé mi viaje a San Antonio en un camión de transporte lácteo. También ahí nos deteníamos en un almacén próximo a la base aérea y yo tomaba una ginebra, invitado por el camionero Marcovecchio. Me daba la impresión que en esos lugares no se podía pedir nada más suave, aun cuando fueran las ocho de la mañana. Así que con toda tranquilidad pedí:

–Una ginebra...

Mi sorpresa sobrevino cuando vi el tamaño del vaso. El clásico vaso de vidrio grueso, tipo cono invertido, que era más adecuado para vino que para una medida de bebida blanca.

A partir de ese día fundacional del rito, cada vez que entraba al almacén, ya se servía mi ginebra sobre el mostrador de madera lustrosa, como gentileza de la casa –por supuesto– y sin importar la hora ni las circunstancias.

VIDA SOCIAL

El local destinado a la escuela aún no estaba listo por lo que se solicitó algún ambiente de la fábrica. El encargado brindó generosamente una cocina, alrededor de cuya amplia mesa pude ubicar mis primeros alumnos. La esposa, María, y sus hijas Beatriz y Eva, fueron un apoyo importante en la organización inicial. Y como anfitrionas cumplieron maravillosamente su papel.

Se decidió mi instalación en una habitación compartida con un empleado, en la parte alta del edificio, a la que se accedía por una amplia escalera de madera, fuerte y añosa. Desde allí descubrí en una de las primeras noches de otoño, con

un cielo estrellado y puro como el de la Creación, la presencia de las tres ciudades que, si bien estaban a muchos kilómetros, enviaban su luminosidad urbana a una atmósfera refractaria que producía tres semicircunferencias brillantes: Azul, Tandil y Rauch.

Realizaba los almuerzos y las cenas junto con la familia y con los empleados, que eran siete u ocho. Se sumaba una amplia gama de temas de conversación que abarcaban los intereses de todos los que estábamos allí. El encargado, Sr. C., marcaba el ritmo de los distintos momentos y a él respondíamos como jefe natural de la familia y de la fábrica. No olvidemos que la década fue rica en acontecimientos mundiales y, por consiguiente, todos los días había alguna cuestión para analizar: el asesinato de Martin Luther King, la llegada del hombre a la luna con la histórica pisada de Neil Armstrong, el crimen de Sharon Tate, sin orden cronológico, temas traídos a la mesa diaria sólo por el interés de cada uno: las campañas futbolísticas de la selección argentina, el gran apagón de catorce horas en ocho estados de EEUU y parte de Canadá, el derrocamiento de Illia a manos de Onganía, la publicación de la novela de Gabriel García Márquez *Cien años de soledad*, la muerte de Ernesto 'Che' Guevara, el Cordobazo, el Mayo francés y todos los movimientos ideológicos en diversas partes del mundo, la matanza de jóvenes manifestantes en Tlatelolco, México... y tantos hechos que desgranábamos sin profundizar, pero desmenuzándolos como si supiéramos. Qué pena no haber tenido entonces un grabador para registrar aquellos inolvidables momentos y haber detenido así la fugacidad de tantas sobremesas que disfruté como el mejor de los placeres.

La firma titular de la explotación de esta fábrica de productos lácteos era Ortega y compañía. Todas las semanas nos visitaban en un camión de transporte trayéndonos provisiones, entre las que recuerdo los riquísimos fiambres de la marca Diltan.



Lámina n° 13: Escuela n° 65. Edificio reformado con su mástil, 1972.
Fuente Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

SE INAUGURA EL EDIFICIO Y OTROS RECUERDOS

En poco tiempo, la asociación cooperadora, con Martín A. como presidente, puso en condiciones una pequeña construcción próxima a la fábrica. Se erigió un mástil y se la equipó sencilla pero funcionalmente. A partir de entonces, se la conocería como ‘la escuela de la fábrica’, de El Remanso o de El Hornero. Mientras yo ya me convencía de que ésa que acababa de nacer sería “mi escuela”, se organizó una fiesta en la que participó no sólo la gente de la zona, sino la de los parajes vecinos, que, como dije, se unían cada vez que un suceso lo justificaba. Un festejo inolvidable con asado, música, palabras y entrega simbólica de llave de entrada.

Así como en San Antonio o en Los Ángeles había aprendido a aprovechar el tiempo que transcurría en soledad, el ritmo social de El Remanso me enseñó a relacionarme con permanente apertura hacia los otros. Ya conté el ritual del almacén, pero también había que programar visitas semanales a distintas familias relacionadas con la escuela y compartir encuentros de fin de semana. Haciendo una reseña de la forma en que aquella gente ocupaba su tiempo libre, encontramos:

–Carreras cuadreras y carreras de sortijas. No eran muy frecuentes, pero conocí algunas que –previo permiso policial– se corrían en la calle. Por supuesto, había apuestas fuertes y muy comentadas posteriormente en las tertulias del almacén.

–Tertulias y bailes. Generalmente seguían a los encuentros deportivos de fútbol de la Liga Agraria, o bien organizados por alguna de las cooperadoras escolares de la zona. Eran animados por conjuntos musicales contratados en Tandil o Rauch y se le encargaba al maestro que gestionara el correspondiente permiso de SADAIC. En algunas ocasiones, las habilidades artísticas de personas del mismo lugar amenizaban estas reuniones. Así, el encargado de la fábrica, que con su señora y sus hijas tocaban la guitarra y cantaban. O yo mismo que, en mis actividades teatrales, había aprendido algunas poesías criollas como ‘Silbando’, ‘El overo’, ‘Cosas de viejo’, del repertorio de don Fernando Ochoa, y allí las brindaba a los asistentes sin que nadie me lo pidiera.

–Partidos de fútbol. El club contaba con cuadros de fútbol de las distintas divisiones y anualmente se cumplía el campeonato que culminaba con una gran fiesta regional en donde se coronaba a la reina del Fútbol Agrario. Esto intensificaba la vida social de todas las regiones rurales del distrito por cuanto dicho campeonato obligaba a viajar, el domingo que no se jugaba como local, a las otras zonas del distrito, por lo que al cabo del año se cumplía un intercambio intenso y enriquecedor.

–Fiestas familiares. Algunas llegaban a tener trascendencia zonal y se organizaban con gran asistencia de invitados. Dependía de la persona agasajada. Contribuía a esto el hecho de que las familias habían ido relacionándose por lazos políticos, ampliando así la red ancestral que de por sí era bastante extensa.

-Juegos en el almacén. Una vez pregunté el porqué del nombre de ese lugar que se extendió al club y al paraje. Me contaron que cuando se estaba construyendo, con adobe y cumbreras de madera, una pareja de horneritos armó su nido en la parte superior del palo que quedaba ubicado en el centro del salón. Cuando finalizó la construcción, el nido quedó allí, en el interior, y podía verse su parte frontal con la cavidad de acceso al interior. En ese lugar, después de las cinco o seis de la tarde, se reunían los vecinos varones a tomar una copa y a probar suerte con los naipes: truco, chinchón o conga, eran los juegos más frecuentes. Según él interés de los asistentes, a veces Martín A. ofrecía la taba. Entonces se salía del local y a un costado se improvisaba la cancha. El farol colgado en un árbol próximo iluminaba la jornada si ésta se prolongaba en las cortas tardes de invierno. Si yo compartía algunos de esos momentos y no tenía proyectado seguir mi camino, de visita a alguna casa vecina, Obdulia –la señora de Martín A.– se acercaba y me invitaba a cenar. Era una familia numerosa y los hijos asistían a la escuela, por lo que yo compartía la mesa familiar con gran gusto.

-Fiestas escolares con proyección a la comunidad.



Lámina n° 14: Club El Hornero, señora del presidente de la cooperadora de la escuela n° 65, Cristina de Almándoiz, 1972.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Pero además la escuela cumplía otra función importante, ya que, por la distancia a las zonas urbanas, aquella gente no tenía prácticamente vida religiosa. La escuela asumía entonces el compromiso de catequizar, o al menos, brindar la oportunidad de que los alumnos tomaran la primera comunión. La docente de la escuela de Los Ángeles (para nosotros Negrita Prieto) que continuaba usando

el salón del club para sus fiestas, pensó que les hacía falta algo más que esa oportunidad una vez al año. Y nos sorprendió con una idea que a nadie se le había ocurrido: entronizar la imagen de la Virgen de Lourdes, para que los pobladores tuvieran un espacio de oración, sin necesidad de desplazarse al centro poblado. La aceptación de la iniciativa no se hizo esperar, pero la sorpresa no terminó allí: Negrita programó y concretó una procesión encabezada por un sacerdote que colaboraba siempre con nuestra acción y que luego de recorrer un tramo del camino de acceso al club, culminó con la colocación de la imagen en una hornacina construida en una de las paredes laterales del salón. Allí mismo donde se cumplían las actividades del tiempo de ocio. Quizás por eso, y para que ambos aspectos fueran compatibles, una cortina corrediza cubría piadosamente a la Virgen, en noches de baile y jolgorio.



Lámina n° 15: La escuela pública dando marco a la toma de la primera comunión.
Escuela n° 65, paraje El Remanso, 1974.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.



Lámina n° 16: Dentro del club El Hornero. Misa, comunión y acto escolar de fin de año, 1972.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

EL HOMBRE QUE SE ATROPELLÓ A SÍ MISMO

En ninguna de las salidas nocturnas a visitar familias, tuve problemas que me impidieran regresar a la fábrica. Y aclaro esto porque si así hubiese sucedido, en esos caminos vecinales o interiores de los campos no transitaba nadie después de las diez de la noche y hubiera sido muy difícil recibir ayuda. Dos veces tuve pequeños inconvenientes que sólo provocaron la sorpresa del momento. En la primera, había ido a visitar a una familia que vivía en la estancia La Isla. Es decir, que debía recorrer varios kilómetros pasando por El Hornero, San Román y Los Ángeles, además de cruzar uno de los tres puentes a que antes hice referencia.

Cuando hacía estas travesías nunca se me ocurrió que podría sucederme algo en el auto. Su buen funcionamiento había cimentado total confianza. El camino sinuoso iluminado por la luna, la mancha oscura de los montes y la vía láctea brillante e inmóvil les daban a las noches un atractivo especial. En todo, el silencio; un silencio sin calificativos, tan posesivo como la noche misma.

La última tranquera, la de acceso al camino, estaba situada en un promontorio, por lo que el terreno quedaba bastante desnivelado. Al principio, la tarea de abrir las tranqueras –sobre todo cuando son de alambre y uno va solo en el vehículo– es bastante fastidiosa, pero luego se transforma en rutina y se la acepta con facilidad. A esta altura, para mí ya lo era y los movimientos los cumplía casi automáticamente: detener el auto, descender, aflojar el cierre, abrir la tranquera, subir al auto, pasarlo, descender nuevamente, cerrar la tranquera, ascender, reiniciar el viaje. El percance sucedió en el tercer movimiento de la serie; mientras estaba abriendo la tranquera, sentí un empujón lento pero pesado que me hizo perder pie y caer sobre un colchón de pajas, al costado de la tranquera. Desde el suelo vi cómo el auto se deslizaba por la pendiente del terreno hasta detenerse, sufriendo la resistencia de unos tupidos arbustos. Repuesto de la sorpresa me levanté, sacudí el polvo del saco, cerré la tranquera y continué viaje. Por supuesto que en aquellos días nadie se enteró de que me había atropellado a mí mismo. Hoy, al cabo de los años, no me preocupa que puedan otorgarme algún grueso calificativo.

En la segunda oportunidad, había ido a conocer la estancia que daba nombre al paraje: El Remanso. Esta vez, llegué sin dificultad a la casa y compartí con la familia una agradable cena. Marcelo Iztueta, el hijo menor de la familia, fue uno de los alumnos que inició primer grado cuando abrí la escuela y concluyó séptimo el último año que estuve en ella. Es decir, hizo todo su nivel primario con el mismo maestro; curiosidades organizativas de nuestras escuelas rurales. Finalizada la cena, me acompañaron hasta el auto, nos despedimos y arranqué con total seguridad. Yo esperaba encontrar una tranquera –la que había atravesado al llegar– pero me pareció que andaba un trayecto más largo. Efectivamente, poco más adelante un alambrado –por supuesto sin tranquera– me cerraba el paso.

Di entonces marcha atrás y retomé el sendero hasta llegar a una bifurcación; allí me detuve tratando de orientarme, pero los árboles me habían ocultado la casa, de la que a esa hora sólo se podía vislumbrar una ventana iluminada. Tenía la sensación de estar totalmente perdido en el medio del campo, en una noche de absoluta oscuridad, y sin poder seguir ninguna lógica que me indicara por dónde continuar. Opté por la derecha, pero a esa altura del trayecto no hallaba nada que recordara haber visto al llegar. La tranquera no aparecía y en su lugar encontré un tanque australiano con un inmenso molino cuyas aspas rompían el silencio augusto de la noche. Pensé: ‘me bajo y observo, sólo así podré descubrir el sentido de mi extravío’. Para ver mejor me subí al *capot* del auto y desde allí comencé a girar lentamente hasta descubrir un farol que, a cierta distancia, se agitaba vertical y luego horizontalmente. Era el padre de Marcelo que me señalaba el punto de ubicación de la casa. Entonces, retomé la senda y regresé.

–Pero maestro... Cuando salió nos dimos cuenta de que tomó en dirección contraria. La noche está muy oscura. Tomó para el campo nomás...

Cuando regresé a la fábrica y me acosté repasé mentalmente esa inexplicable sensación de estar totalmente desorientado, a muy poca distancia del objetivo, sin ser capaz de reencontrar el rumbo. Sensación que aún hoy, al evocarla a la distancia, se hace imposible de transmitir verbalmente. Para borrar la impresión preferí pensar en el rico asado de cordero que aquella noche habíamos degustado.

GASTRONOMÍA

Y ya que he terminado la anécdota anterior evocando un asado de cordero, me siento tentado de dedicar un párrafo especial al tema de la alimentación o, mejor dicho, de las comidas, porque con seguridad un dietólogo criticaría la distribución de calorías, vitaminas y proteínas.

Por ejemplo, en las zonas donde la actividad principal era el tambo –y en esos momentos ninguno era mecánico–, había gente que, entre dos, tres y cuatro de la mañana, iniciaba sus tareas. Alrededor de las nueve o nueve y media de la mañana, se hacía el ‘almuerzo chico’: carne en la planchuela de la cocina a leña, algún huevo frito y galleta. El almuerzo y la cena tenían como base fundamental la carne de oveja. La de vaca se consumía sólo en ocasiones especiales: fiestas, reuniones, carneadas, viajes al pueblo. Las comidas más comunes eran guisos (carne, papa, arroz y fideos), estofado (carne y papa), asado al horno, a la parrilla, al asador, acompañado de achuras y ensaladas. Las pastas más comunes eran tallarines y fideos, pero no era frecuente que los amasaran. Las papas se preparaban en todas sus variedades: fritas, puré, al natural, al horno, a la parrilla. El condimento más usado –en muchas oportunidades casi el único– era la sal. A veces, el ají molido y el pimentón. Por supuesto ajo y cebolla.

Existía una oportunidad al año que resultaba todo un acontecimiento social, más que gastronómico, ya que generaba un intenso intercambio, familia a familia. Hablo de faenar cerdos o como lo conocíamos entonces, 'la carneada'. El día en que se mataba el animal, era el comienzo de una serie de comidas que se prolongaban en el tiempo: la carne del cerdo se consumía fresca y en productos procesados que se secaban en cajones de sal, colgados en cañas, ahumados, etc. Así he probado chorizos secos y frescos, morcillas, lomito, queso de cerdo, panceta, jamón, costillar, chuletas, torta de sangre y de chicharrones, cuentos y patitas en vinagreta, etc. Obsequiar uno de estos productos era una muestra de afecto, por lo que el maestro siempre recibía este tipo de presentes de parte de sus alumnos. De la elaboración participaba, por supuesto, toda la familia en un ámbito especial, generalmente un cobertizo o galpón, aunque debo reconocer que no siempre quedaban garantizadas las condiciones de higiene, al menos como las entendemos hoy en que la asepsia de la alimentación alcanza altos niveles de exigencia.

Otras situaciones especiales estaban signadas por los productos de la caza que, si bien no eran habituales, solían darse varias veces al año, precedidas de un cauteloso...

—¿Usted va a comer, maestro, o prefiere...?

La idea era al menos animarse con todo aquello que representaba una pausa en la rutina alimentaria. Así probamos mulita, peludo (asado, en escabeche, a la vinagreta), liebre, perdiz, nutria, pato, ganso, asado con cuero, potro, ñandú... De allí salías con la convicción de comprobar que la sabiduría popular no se equivocaba: todo bicho que camina...

SE AMPLÍA LA POF. LLEGA LA SUPLENTE

Nuestra vida está signada por estatutos y reglamentos. Gran cantidad de situaciones se resuelven con el criterio numérico allí establecido. Así como hice mi primer desempeño profesional en la Escuela n° 55 por ampliación de la planta orgánico-funcional, con una matrícula de veintiocho alumnos, siendo director de la n° 65 pude solicitar y lograr un desdoblamiento con veinte alumnos.

Una inspectora que visitaba las escuelas rurales en aquella época puso una frase en un informe, cuya magnitud tal vez no comprendí al comienzo. Dijo: "el maestro de esta escuela ahora no está solo". Si bien yo había trabajado con otras compañeras, el aislamiento de El Remanso hizo que valorara realmente el trabajo cooperativo. Con Mirta G. tuvimos un año de trabajo intenso, esforzado por las dificultades de una comunidad que exigía nuestra adaptación total. Nos aceptaba, pero demandaba una importante cuota de entrega. El balance final fue muy bueno y mi colega me prometió volver al ciclo siguiente. Pero ocurrió algo inesperado. Otra aspirante del listado de ingreso a la docencia, con mayor puntaje y

con voluntad firme de trabajar todo el año –y aquel cargo lo garantizaba–, aceptó la designación. Como aún las clases no habían comenzado no la enviaron a la escuela, sino a mi domicilio particular. Para aquellos días yo ya esperaba el regreso de Mirta G. Cuando abrí la puerta me encontré con un rostro diferente, que con una sonrisa preguntó:

–¿Usted es el director de la Escuela 65? Yo soy Lidia Sequeira, la provisional designada.

Interiormente sentí cierto desencanto. Otra vez todo el esfuerzo de la adaptación, búsqueda de vivienda para ella, aclaración de condiciones, tiempo para el conocimiento de una realidad diferente. Con todo esto sólo se me ocurrió pergeñar condiciones negativas.

–Hay que quedarse toda la semana en el campo. El camino está en malas condiciones. Si llueve, no se puede regresar. La escuela es la más desfavorable del distrito...

Pero la señorita Lidia me escuchaba sin borrar la sonrisa y finalmente ratificó su decisión.

–Yo ya trabajé en el campo. Ahora quiero probar en esta escuela porque me informaron que es por todo el año.

Sin duda fui poco convincente, así que tuve que conformarme con una nueva compañera. Debo reconocer que no se trató de un deslumbramiento repentino, más bien lo contrario. ¿Cuándo sucedió entonces? No pretendo explicarlo porque no sé si seré capaz. Sé que ese ciclo resultó intenso.



Lámina n° 17: Lidia, Raquel y Norberto en la Escuela n° 65, paraje El Remanso, 1972.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

La Señorita Lidia tenía pasta de maestra rural. Trabajó de la mejor manera sin que nunca tuviera que pedirle ninguna modificación de su quehacer. Satisfizo las expectativas de la comunidad y las mías como director de la Escuela. Pero algo diferente me estaba reservado. En ese primer año aparecieron emociones y sueños que yo no había imaginado. Sensaciones nuevas, de aquellas que aparecen por primera vez y nos sorprenden como si en nosotros estuviera naciendo otro ser. Algo distinto se instalaba en mí. Y ese fue el comienzo de una historia muy particular que no voy a contar aquí. La señorita Lidia S. se transformó en mi esposa y hoy todavía recuerda que, por aquellos días, solía pensar también en un refrán popular que sintetizaba perfectamente mi proceder: el que al comienzo desprecia, al final compra.

NUEVAS HABILIDADES

Comer un asado al asador. Es fácil pensar en esto e imaginar un trozo de carne a punto, en un plato, acompañado de una buena ensalada de lechuga, tomate y cebolla. Y nosotros, de buen apetito, preparados con nuestros cubiertos a rendirle todos los honores que ese manjar se merece. Pero siempre hay una primera vez diferente. Ésta fue la de comer un asado ‘a la criolla’, respondiendo, como siempre, a un desafío:

–¿Se le anima, maestro?

–... ¡Y cómo no!

Ponen en mis manos entonces un cuchillo muy filoso, de regular tamaño, y un trozo de galleta. Yo ya había observado la ceremonia que cada uno de los comensales cumplía: galleta en mano se acercaban al asador y allí, diestramente, cortaban un trozo que en forma inmediata apoyaban en el pan. “Debe ser fácil”, pensé. Me levanté del banco largo en el que estaba sentado y fui muy resuelto hacia el asador.

Sentía que algunos me observaban, previendo lo que iba a ocurrir. El cordero me esperaba, dorado, chorreando sus jugos sobre las brasas y haciendo un chisporroteo tentador. Acerqué el cuchillo a la parte que me parecía más sabrosa, lo hundí de punta y luego lo deslicé hacia abajo, pero vi con sorpresa que no sólo cortaba la parte elegida, sino que mi movimiento había desprendido casi medio costillar que amenazó llegar al suelo. Los que previeron el accidente ya estaban a mi lado, sujetando la carne y consolándome.

–El cordero es muy tierno, maestro.

–Se desprende como nada... Tome, acomode esta presa en el pan.

Solucionado el incidente, pensé que esa forma de comer el asado excluía la guarnición. ‘Sin ensalada’, pensé. Pero no era así. En el centro de la mesa una gran sopera contenía la ensalada, no sólo como la había imaginado, sino además con

papa y huevo. Seis tenedores se asomaban del borde, respondiendo a la lógica con que se cumplía ese almuerzo. Cada comensal dejaba su asiento, se acercaba a la mesa, tomaba un tenedor y comía dos o tres porciones de ensalada. Luego dejaba allí mismo el utensilio y volvía a su asiento. Confieso que nunca me acostumbré totalmente a esa forma particular de comer y, lo que es peor, nunca adquirí verdadera habilidad para cortar la carne del asador.

LA CASADA INFIEL

Mi historia en el teatro estaba llegando a su fin. La carrera profesional docente ganaba la partida. Quería seguir especializándome en ella. Pero la experiencia vivida durante esos años fue tan intensa que transformó realmente mi forma de ser. Disfrutado ya el éxito de *La zorra y las uvas* y *Las manos de Eurídice*, hicimos *Proceso de familia* de Diego Fabri y *Nuestra Frontera* de Osvaldo Guglielmino. La muerte del querido director Atilio Abálsamo había representado un cierre en la etapa de El Teatrillo. Pero lo vivido posteriormente fue la oportunidad de una formación actoral, cuyos recursos aproveché como docente y como persona. Hacíamos seminarios a cargo de especialistas que se trasladaban los fines de semana a Tandil y nos entregaban su entusiasmo y su sabiduría. Y qué nombres tuvimos con nosotros. Por ejemplo, Lía Labaronne en expresión corporal; Marcelo Lavalle para interpretación; el crítico de arte Tezanos Pinto en Historia del Teatro; Bernardo Perrone en clases especiales de actuación; José de Jesús Pérez Ruiz en educación de la voz y dejo para el final a la Sra. de Castagnino, con magistrales clases de actuación y recitación. Como era muy poco el tiempo que de viernes a domingo le dedicábamos a estos encuentros, debíamos realizar ‘deberes’, tareas que nuestro fervor multiplicaba con idea de mostrarles cuánto habíamos avanzado, cuando regresaran a los quince días. Y después de un fin de semana gozado teatralmente a pleno, allí marchaba yo a las inmensidades de espacio y tiempo de El Remanso con mi carpeta de ejercicios vocales, interpretativos, corporales y mímicos.

Cerca de la escuela, solían dejar un carro utilizado para el transporte de leche, a la sombra de un frondoso árbol que, creo, era una acacia. En horas de la siesta, me resultaba especialmente placentero ubicarme allí a leer, estudiar y practicar los ejercicios. El silencio y la quietud del paisaje resultaba el ámbito más apropiado para la creación, sobre todo cuando había que imitar la pronunciación de otras latitudes y los sonidos jugaban extrañas escaramuzas en mis cuerdas vocales:

...Sus muslos se me escapaban como peces sorprendidos...
 ...Sus muslos se me escapaban como peces sorprendidos...
 ...la mitad llenos de lumbre
 ...la mita' llenos de lumbre
 ...la mitad llenos de lumbre...

Esto con la voz impostada, en tono bajo, medio, alto, altísimo.

Y que yo me la llevé al río
Creyendo que era mozuela
Pero tenía marido.
Fue la noche de Santiago
Y casi por compromiso...

Yo, transportado al éxtasis lorquiano, parado sobre el carro y sin pensar que en esa total soledad había dos personas observándome. Cuando me di cuenta la palabra se congeló en mi voz.

–Perdone, maestro...

–Vinimos hasta la escuela y como escuchamos hablar pensamos que estaría con alguien.

Si bien ambos me conocían bastante, sus rostros denotaban cierta sorpresa. O mejor aún, cierta desconfianza hacia mi conducta. Pero no me dieron tiempo a explicar nada.

–Queríamos saber si la reunión de la cooperadora se va a hacer a la hora de siempre.

–Disculpe, ¿no?

–Sí, sí. A la hora de siempre.

Ante mi respuesta, todo pareció retornar a la normalidad. Entonces uno de mis furtivos visitantes que ya no aguantaba no hacer referencia a la situación en la que me encontraron, se animó a un comentario final:

–Ajá...Véanlo al maestro: se está ‘estrenando’ para recitar el sábado en el baile.

Nunca se hubiese imaginado que “La casada infiel” iba a tener tal protagonismo en un instante de la vida de un maestro rural.

ALEJANDRA

Conocí a don José Izarriaga como miembro de la cooperadora. Disfruté de su charla sencilla y de su alegría diaria, enroscada en las pequeñas cosas. Tenía una casa muy humilde y una familia numerosa. Pero era de aquellos que responden a su corazón bondadoso sin medir esfuerzos, sin darse cuenta de que tienen menos de lo que ofrecen. Tres de sus hijos eran alumnos de la escuela y llegaron un día con una novedad: iban a tener un nuevo hermanito. La señora de don José llevó adelante su embarazo con naturalidad –no sé si el término es muy descriptivo–, como todo lo que hacía aquella familia, en aquella lejanía y en ese aislamiento. Yo había visitado su casa en varias oportunidades y recuerdo que una vez fue para el festejo de su cumpleaños. Llenó el lugar de amigos y vecinos, que aportaron todo lo necesario para una verdadera fiesta: comida, postres, bebida, música. No había allí escasez ni temores al futuro. Todo se disfrutaba como podrían hacerlo las más

acaudaladas familias de alguna nobleza europea. Sólo que ninguno de los propietarios de esos campos vivía en el lugar. Digo los grandes propietarios. Los pequeños productores sí, y por supuesto también eran de la partida. En una oportunidad así se congregaba toda la zona y no se sentían estrecheces ni incomodidades.

Un viernes con amenaza de tormenta surgió en la señora del encargado de la fábrica la preocupación:

–Yo no sé, se viene la lluvia y la señora de don José ya está en fecha.

–Vio que si llueve mucho frente a la casa se hace como una laguna y de allí no entra ni sale nadie...

Viajé a Tandil con ese cielo amenazador y llegué justo cuando arreciaba la tormenta. Llovió todo el día sábado de tal manera que tuve que esperar hasta el martes para poder regresar a la escuela. El camino estaba en pésimas condiciones y opté por acceder por El Destino, pues no me animaba a enfrentar los puentes de Los Ángeles. Cuando llegué me recibió el encargado.

–Creíamos que no iba a poder entrar... Pero se ve que el Citroën se porta muy bien...

La llave de la escuela quedaba en su poder cuando yo no estaba, así que fuimos a la cocina a buscarla y me la entregó con esta confesión:

–No se sorprenda cuando entre porque va a encontrar el botiquín de primeros auxilios vacío. ¿Se acuerda de lo que le dijimos? La señora de don José se descompuso el sábado y como no tenían nada en el rancho él vino a buscar alcohol, vendas, en fin, lo que había. Él y los chicos la atendieron. Tuvo una nena machaza... Y eso que nos jugábamos por un varón.

Yo lo escuchaba sin poder ordenar mis pensamientos porque eran muchas las preguntas que me asaltaban en el momento. Hasta me pareció que perdía la noción del espacio y del tiempo. Que no estaba en pleno centro de la provincia de Buenos Aires, sobre la segunda mitad del siglo XX.

–Está todo bien. En cuanto baje el agua, la van a llevar a Rauch para que la vea el médico.

Y la llevaron en carro cuando bajó el agua. Y todo estaba bien. Y Alejandra era una hermosa niña que había nacido asistida por su padre y sus hermanos, sin duda bajo la mirada de Dios.

Por entonces yo tenía en mi carpeta de ejercicios teatrales una poesía del extremeño Luis Chamizo que ayudó a comprender la universalidad de lo que había presenciado en la familia de don José. Esa poesía se llama ‘La Nacencia’ y relata las peripecias de un campesino de Extremadura que lleva en burra a su mujer embarazada hacia donde está el médico. Pero no hace a tiempo y debe ayudar el alumbramiento, allí en el camino. No importa la geografía. La vida nace. El sol alumbrá. La mujer y el hombre conjugan y concilian. No importa cuándo.

Toito lleno e’ tierra
le levanté del suelo;

le miré mu' despacio, mu' despacio,
 con una miaja de respeto.
 Era un hijo, ¡mi hijo!
 Hijo d'ambos, hijo nuestro...
 Ella me lo pedía
 con los brazos abiertos.
 ¡Qué bonita qu'estaba llorando y sonriyendo!

La historia de Alejandra en mi camino no termina aquí. Hay algo más que el azar o su ángel posibilitaron. Pero para ubicar este episodio en el tiempo debían de pasar cinco años más.

CAMINANTES Y VENDEDORES

En principio, no los comprendía. Llegaban al atardecer con un pequeño atado al hombro. Saludaban respetuosamente y aceptaban la invitación para hacer noche en el galpón o en un lugar similar. Alguno solía permanecer varios días, ayudaba en tareas habituales, según sus habilidades. Y una mañana desaparecían, como llegaron, recorriendo caminos. El ciclo se cumplía –a veces– con un regreso que demoraba meses, un año o más. Otros no volvían nunca. En esas zonas les llamaban ‘caminantes’, pero yo realmente conocí el significado de sus vidas cuando mucho después el escritor Hugo Nario nos contó sus historias alrededor de un personaje entrañable: Bepo Ghezzi.

Hoy lamento no recordar todo lo que escuché contar, alrededor del fogón matero o comiendo un trozo de asado ‘sin plato’. No sé cuánto de real había en aquellos relatos, pero algunos tenían suficiente habilidad para hacerlos totalmente creíbles. Gorosito, don Ceferino, Golondrina, Locolindo... Cuánto tiempo y distancia... Cuántos paisajes con cielos diferentes habrán acumulado sus retinas, ya acostumbradas a un estado de cambio permanente... Cuánta vida...

–Tuve familia, hijos... Pero un día todo se acabó. Junté unas pocas cosas y me largué a la vía. No me juí de la provincia, pero anduve mucho. La recorrí todita. Me quedo con estos pagos de campo y sierra. Tan lindos en invierno como en verano. A veces hice la esquila, la cosecha, el tambo... asigún se cuadraba. Pero nunca mucho tiempo en el mismo lugar. ¿Pa' qué? ¿Pa' que se aburran de uno? Total, siempre se pega la güelta y entonces te reciben bien porque te han extrañado. Claro, siempre que te haigas portao bien... De no, te echan los perros.

En principio, no los comprendía. Más adelante pude entender esa sabiduría de lo simple, que sólo se aprende en la coherencia de una vida desarrollada sin más pretensión que la de ser fiel a uno mismo.

Recorriendo caminos, también nos visitaban los vendedores ambulantes, que hacían con esa actividad una proyección de sus comercios en Tandil o en Rauch. Alguno más primitivo, en un carro tirado por caballos. En cajas y canastos, la

mercadería. Otros en furgones o viejos camiones que ya se habían hecho ‘baqueanos’ en las huellas profundas y en el camino desperejo. Abarcaban varios ramos del comercio, sobre todo ropa, útiles escolares, relojes, utensilios de uso diario, calzado, artículos para la higiene y perfumería... Todo se desplegaba en alguna mesa grande y la operación duraba un buen rato, matizada con mate o alguna copa de licor o ginebra.

Al domingo siguiente, más de uno estrenaba un par de alpargatas, una bombacha bataraza, un pañuelo colorido o una colonia dulzona y persistente. Si no había urgencias, hasta se podía encargar algún producto que al mes siguiente aparecía etiquetado con el nombre del cliente.

Sólo compartíamos momentos. La fugacidad de lo cotidiano. Hoy me sorprende al descubrir que no desaparecieron. Entorno los ojos y los veo llegar y partir, siempre con la promesa del regreso, la mano en alto desde la tranquera más próxima, remarcando su presencia sobre un cielo despejado de otoño.

LA DESPEDIDA

El maestro siempre es ave de paso. Aun cuando permanezca varios años en un lugar. Pero ello no impide que cada vez que se refiera a un establecimiento escolar pueda y quiera decir “mi” escuela. Decía Leónidas Barletta que esos modificadores posesivos son la muestra de todo el amor del que uno es capaz. Y para mí había llegado el momento de cambiar; sentía cumplida una etapa y quería seguir estudiando. Para eso debía dejar la Escuela n° 65, “mi escuela”. Buscar otra más cercana, si era posible con casa-habitación, porque ya mi padre preguntaba reiteradamente: “hijo, ¿vos no te pensáis casar?”.

No puedo hacer extenso este párrafo. Pese a que es un lugar común repetido al infinito, no encontraría palabras para contar mi partida. Sólo diré que fue una de las alegrías más grandes de toda mi carrera cuando me dijeron que como yo había sido el maestro de la zona, los tres parajes, Los Ángeles, El Destino y El Remanso (o El Hornero), se iban a reunir en una fiesta de despedida. Por supuesto, en el salón del club, como correspondía a los grandes acontecimientos. Y también como correspondía a las fiestas memorables de la zona, tuvimos nuestra buena tormenta con lluvia. Pero ello no fue impedimento para que toda la gente por la que yo había transitado, estuviesen aquella noche de sábado acompañándome. Descubrí así que cuando me refería a éstas, debía hablar de “mis escuelas”. Como de todas por las que pasé, dejando algo de mí y llevándome todo lo que ellos quisieron brindarme. Como diría Ábalos en “Shunko”, qué suerte sentirme todavía ‘el maestro que antes era’.

SEGUNDA ETAPA DEL PERFIL PROFESIONAL (1966- 1971)

Me sorprende en la Escuela n° 36 (paraje Los Ángeles) una nueva interrupción de las garantías constitucionales: el 28 de junio de 1966 el presidente Arturo Illia fue derrocado por los militares liderados por el Gral. Juan Carlos Onganía, designado a cargo del Poder Ejecutivo.

Los acontecimientos del final de la década del sesenta convulsionan al mundo occidental y acentúan la necesidad de cambios en el sistema educativo, criticado ya por sus desajustes con esa realidad cambiante. En nuestra provincia: no había articulación entre sus niveles; infraestructuras deficientes y complejidades institucionales frenaban su desarrollo; bajo rendimiento en el aprendizaje y alta tasa de repitencia y deserción en contraste con las cifras de creciente matrícula; enseñanza enciclopédica en los niveles primario y medio; atraso académico y deficiencias de formación en el nivel superior. Estos y otros problemas derivados de una política educativa incoherente, cuando no de una falta de dicha política.

El análisis desemboca en el retorno a un mandato constitucional no cumplido: el dictado de una ley correspondiente a todo el sistema, una norma legal que pauté el funcionamiento de todos los niveles y modalidades, según lo señalaba el Art. 67, inc. 16 de la Constitución Nacional. Surgió así la idea de una ley orgánica de educación con el explícito propósito de modernizar y transformar las estructuras educativas.

En los documentos iniciales ya se vislumbra una crítica a los programas con gran cúmulo de contenidos, orientados a acumular conocimientos más que a integrarlos para su aplicación a la realidad. Pero el rumbo definitivo de esta autodenominada 'Revolución Argentina' iba a ser otro, pues a partir de 1968 se dejó de lado la prioridad de la ley y se proyectó una reforma global destinada a modificar la estructura del sistema, siguiendo tendencias europeas, sobre todo la de España, que es hacia donde nuestro país dirige su mirada cuando de reformas educativas se trata. Y en este caso, con grandes coincidencias ideológicas por cuanto la ultraderecha católica encajaba perfectamente en el molde que el Gral. Onganía pretendía imponer por estos lares. En los documentos de la 'revolución', se percibe la reforma como un instrumento adecuado para "formar integralmente al hombre argentino, teniendo en cuenta los valores de la cultura nacional y las motivaciones éticas capaces de hacer de él un ser libre, responsable y con solidaridad social". Además de estos fines generales, se señalaban objetivos específicos a corto, mediano y largo plazo: "universalización y democratización de la enseñanza; integración nacional y social; modernización e integración del Sistema Educativo; intensificación y generalización de la capacitación profesional y técnica; adecuación del proceso al desarrollo económico y social y descentralización de la conducción y de la administración del sistema escolar". La idea era poner en funcionamiento

una nueva estructura y luego institucionalizarla definitivamente a través de una ley orgánica.

Reiteradas contradicciones de nuestra historia: los enunciados precedentes – sólo citados a título de ejemplo– eran emitidos inmediatamente después de “la noche de los bastones largos”, cuando se desalojaron de la Universidad profesores y alumnos que pretendían otros cambios y otros respetos. Uno de los gobiernos militares más duros y conservadores que sufrió el país produjo modificaciones de un alcance que nunca se había visto en el sistema educativo. Y nuestro interés nos lleva sólo a centrarnos en un aspecto que es el que intentamos seguir: el de los planes y programas.

Como queda dicho, se modificó la estructura del sistema retomando una idea que ya se había concretado en 1916, bajo la inspiración del ministro de Justicia e Instrucción Pública del presidente Victorino de la Plaza, Dr. Carlos Saavedra Lamas: la escuela intermedia, de la que se haría una aplicación experimental en numerosas escuelas de la provincia de Buenos Aires.

La idea era la concreción gradual de la reforma en todo el país, pero los tiempos y los recursos de cada provincia determinan resultados diferentes. Los ciclos quedaron constituidos de la siguiente manera:

Escuela Preelemental: 2 años

Escuela Elemental: 1º, 2º, 3º 4º y 5º

Escuela Intermedia:

Primer Ciclo: 6º y 7º

Segundo ciclo: 8º y 9º grados

Escuela Media: 3 o 4 años

PARAJE SAN ANTONIO. ESCUELA N° 38 (AÑOS 1975/1978)



Lámina n° 18: Alumnos en la puerta de entrada de la Escuela n° 38, 1976.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

MARZO DE 1976

Tuve la suerte de ser nuevamente designado en la escuela de San Antonio exactamente a los diez años de la primera vez. Hubo hermosos reencuentros, pese a que también encontré nuevos pobladores. Además, en esta oportunidad el hecho de entrar como director más los años de experiencia me iban a permitir culminar mi carrera profesional en la escuela rural con realizaciones y proyectos de buena calidad; o que al menos me dejaban satisfecho, en tanto eran concreciones de sueños que se habían tejido durante años anteriores. La escuela tenía excelente edificio –de los llamados tipo Mercante– y todas las tareas de mantenimiento del edificio y del jardín pude hacerlas por cuanto me decidí a vivir allí, nuevamente dispuesto a gozar de un tiempo y un espacio del que todavía podía darme el lujo de disfrutar. Recuerdo que uno de los primeros trabajos fue trasplantar unas achiras y disponerlas en el predio como iniciación de lo que sería todo un trabajo de jardinería.



Lámina n° 19: Acto escolar en la Escuela n° 38, 1976.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Simultáneamente, inicié mis estudios en la Universidad, en la carrera Ciencias de la Educación, justo cuando en el ámbito nacional se produjo el acontecimiento que marcaría una de las épocas más oscuras de la historia argentina. El 24 de marzo de 1976, me desperté y puse la radio, como todos los días escuchando los comunicados de la nueva Junta Militar. La mía es una generación que ha vivido más años bajo gobiernos de facto que bajo gobiernos democráticos (el diario *La Opinión* nos llamaba la ‘generación perdida’) y por ello ‘despertarse con la marchita’ era un lamentable ejercicio que habíamos practicado durante mucho

tiempo. Pero esta vez iba a ser distinto. Iba a ser la última, pero también la más terrible. A partir de esa fecha, en la Universidad aparecieron las listas bibliográficas negras. Todos aquellos textos que habíamos usado durante 1975 debían desaparecer. Yo tenía varios de ellos y quedaron allí, archivados en mi biblioteca de la casa de la calle Colón. En esa época, mi hermana Nora estudiaba Psicología en La Plata y ella tenía conciencia de lo que realmente estaba pasando. En Tandil, insisto, vivíamos como ‘una vez más’. El desgaste del gobierno de María Estela Martínez de Perón hasta parecía justificar ese resultado. ¡Qué terribles me parecen estas palabras ahora, mientras las escribo, pero así funcionaba mi mente en aquella época! En realidad, mi sentido crítico parece haberse desarrollado después, mucho después de lo que normalmente debe desarrollarse en un individuo común.

La cuestión es que Nora estuvo en Tandil y vio mi biblioteca. Sus palabras fueron terminantes: –No sólo por mí que estoy en La Plata y estudio Psicología –esto es como estar sobre un volcán–, sino porque en cualquier momento pueden allanar esta casa y no sabés lo que puede pasar. Hacerlos desaparecer.

Creo que en el momento no tomé conciencia de la gravedad de la situación, pero quise hacer el gesto que esperaba mi hermana y tomé textos sobre el Che Guevara, libros del educador brasileño Paulo Freire, *Cartas a una profesora* de los alumnos de Barbiana, *La razón de vida* de Eva Perón y tantos otros, libros y revistas que formaban parte de mi archivo y sin más trámite los metí en el baúl del Citroën y marché hacia la Escuela. No era algo arriesgado porque nadie supondría que en una alejada escuela rural podría esconderse bibliografía prohibida. Y sobre todo porque yo conservaba aquel libro de Eva Perón porque en 1955, cuando la maestra pidió que lo quemara, mi padre radical y antiperonista con todas las de la ley me había dicho: ‘los libros no se queman’. Hay lecciones que se aprenden para toda la vida. Y por suerte yo le creí entonces a mi padre, le creí hasta el último día de su vida, porque nunca me defraudó. Los libros no se queman. Por supuesto. No iba a ser aquella una oportunidad para quebrar ese principio. En memoria de mi padre, nunca llegará ese momento. Espero haberles transmitido este principio a mis hijas.

Hice el trayecto como siempre: ruta 226, cruce de la base aérea, camino hasta dicha base y, al pasar por allí, decidir: tomo el camino lateral –llamado de Santa Teresa– o sigo por el de La Pastora. Se me ocurrió tomar el primero, no sé bien por qué, ya que la opción no tenía grandes condiciones a favor. Si, pasé frente a la base aérea de Tandil con la ‘carga prohibida’ porque yo era el ‘maestro de San Antonio’, me conocían, o como me di cuenta más adelante: estaba fichado y no era necesario requisarme.

Cuando me faltaban unos pocos kilómetros para llegar a la escuela, distinguí una columna de tierra, que levanta una tropa, un camión de hacienda, o un vehículo que marcha a gran velocidad por el camino de tierra. Pero me llamaba

la atención porque no era la columna de polvo que mi retina tenía el hábito de percibir. Había algo diferente en ella. Cuando recorrí un trecho más descubrí que se trataba de una fila de vehículos. Pero no eran los vehículos comunes que circulaban por aquel camino. ¡Era una larga fila de camiones del Ejército transportando... no sé qué! Al enfrentarnos, desde el primer camión me hicieron señas indicando ‘detención’. Me detuve, con una sensación desagradable, pero sin pensar, creo, en la carga del baúl de mi auto.

– ¿Usted es de la zona? –preguntó imperiosa la voz del militar que descendía del camión.

–Sí. Soy el maestro de la escuela que ustedes acaban de pasar en el cruce.

–Ajá... Y dígame... ¿Está cerca la base aérea? Porque me parece que nos equivocamos de camino...

–No. Lo que pasa es que hay dos posibilidades de llegar. Hay dos caminos. Pero por aquí van bien. En el próximo cruce tomen la derecha y en poco más están en la base.

–¡Ah! Entonces, vamos bien... Gracias. –

Levantó rápidamente una mano, subió al camión y se reinició la marcha de la caravana.

Cuando llegué a la escuela, lo primero que hice fue bajar los libros y colocarlos en el *placard* de la casa. Sólo allí me di cuenta de lo que había pasado y me pregunté, por primera vez, qué hubiera ocurrido si a aquel militar se le hubiese antojado revisarme el auto.

REENCUENTRO CON ALEJANDRA

Al comienzo del ciclo escolar suelen presentarse algunos padres que no han logrado acercarse el primer día de clase y traen a sus niños para inscribirlos. Las distancias son distintas a la de la escuela urbana. Algunos debían desplazarse varias leguas y lo hacían en diversos vehículos. Así, un día del mes de abril golpearon las manos en la galería, mientras yo estaba en el aula dando clase. Gran sorpresa recibí al encontrarme frente a don José I., el mismo que conociera en el paraje El Remanso. Me contó que se había mudado porque había conseguido un trabajo más conveniente por aquella zona y la escuela más cercana era ésta. Me gratificó saber que aquello produjo alegría entre los chicos, ya que volverían a ser alumnos del maestro del Remanso. Lo que no tuve en cuenta en el primer momento fue que había una nueva alumna, pues ya habían pasado varios años del nacimiento de Alejandra. De pronto se abrió la puerta y entró una hermosa niña que me miró con curiosidad y timidez. Yo lo miré a don José interrogándolo con la mirada, aunque ya sabía la respuesta:

–Sí, ésta es Alejandra... Está apurada por entrar en primer grado.

Cuando me acerqué a darle un beso, tuve de pronto la imagen de aquella noche tormentosa de sábado que yo no había vivido, pero en la que había pensado tantas veces. Y Alejandra me sonreía con una mirada brillante y movediza.

–Pase, don José. Vamos a inscribir los chicos.

Desplegó la documentación sobre el escritorio y yo comencé a anotar datos en el registro de matrícula. Otra sorpresa recibí al tomar el documento de Alejandra: no cumplía los seis años ‘al 30 de junio’ como acostumbrábamos decir los docentes.

–Ah, don José... Con Alejandra hay un problema. Recién la podremos inscribir el año que viene, porque cumple los seis años después del 30 de junio.

–Qué lástima. ¿Usted sabe lo bien que escribe y lee? ¿No podríamos hacer algo para que entre?

Pero en aquella época la cuestión de la edad de ingreso era muy estricta y no cabía la posibilidad de una excepción. Ni siquiera en un caso como Alejandra, en donde todo ella era excepción. No obstante, en el momento tuve ciertas reservas. ¿Leer y escribir? ¿Habría aprendido con sus hermanos?

Cuando salimos a la galería nuevamente, la niña estaba frente a la cartelera y no pude evitar la tentación de preguntarle qué estaba haciendo allí.

–Leyendo, maestro.

–¿Y qué dice?

–Dice: “4 de abril, fundación de la ciudad de Tandil...”

Su lectura fue sin vacilaciones, como para demostrarme que el sistema educativo no la admitía, pero ella reunía las condiciones intelectuales necesarias para esos aprendizajes.

Alejandra debe tener hoy treinta años. Nunca más volví a cruzarme en su vida, pero cada tanto regresa el recuerdo de aquella noche de tormenta, en la cama humilde de un rancho, con los dolores del parto y la emoción de una familia recibiendo a la nueva integrante.



Lámina n° 20: Reunión de cooperadora en la Escuela n° 38, paraje San Antonio, 1976.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

FINAL

¿Hay final para la historia de un maestro rural? Sí, desde lo formal tenemos que pensar que es una etapa que se cumple en un determinado momento de la carrera profesional. Cuando culminé mis estudios en la Universidad y obtuve el título de licenciado y profesor en Ciencias de la Educación..., cuando tomé decisiones personales de gran importancia, como casarme con la suplente llegada a la Escuela n° 65 o presentarme a concurso para cubrir el cargo de Inspector de Enseñanza Primaria... estaba ya cerrando esa etapa que había durado nada más que catorce años. Y con la fría letra de una resolución ministerial se clausuraba mi época profesional más feliz:

Visto el Expte. 2617-087191/78, atento a lo manifestado por las Direcciones de Enseñanza Primaria y Provincial de Educación Básica, el Ministro de Educación resuelve:

Art. 1°.- Asignase funciones de Inspector de Enseñanza en la Jefatura de R. Vil (Sede Mar del Plata - Partido de Gral. Pueyrredón) dependiente de la Dirección de Enseñanza Primaria, al Sr. Norberto E. Salgueiro. Foja 154924, quien quedará relevado del cargo de Director de 3ª de la Escuela N° 38 de Tandil, mientras dure el desempeño de las funciones que se le asignan por la presente Resolución.

Art. 2°. -De forma.

Pero quiero romper la frialdad de ese texto para que este capítulo final tenga la misma textura que intenté darle al resto de mis páginas. Y se me ocurre pedirle al lector que permanezca algunos minutos más en atención de mis palabras. No de mis palabras de hoy, sino de mis palabras de entonces, cuando eran muchos los sueños y dura la búsqueda. Un día, o más bien una noche de insomnio, mi pensamiento imaginó una forma literaria para describir la llegada del maestro rural a su lugar. Y escribí esto, que les pido lean con la indulgencia que merece saber que tenía poco más de veinte años.

TERCERA PARTE

Y LA VIDA SIGUE...

DRA. MONTENEGRO, A. M. Y LIC. VUKSINIC, N.

En la segunda parte de este libro, Norberto Salgueiro, con el título “Final”, se interroga respecto de si hay un cierre para su historia de maestro y director rural (1961-1978). Como él mismo señala, esos caminos hilvanados desde el relato pierden continuidad cuando deja de transitarlos. No obstante, comienza a tener visibilidad otra trama, donde afloran eventos y actores que amalgaman la construcción de su subjetividad e identidad.

En ese final, el autor señala varios acontecimientos por donde continúa el camino: “casarme con la suplente llegada a la Escuela rural n° 65” y un salto cualitativo académico y profesional: graduarse como licenciado y profesor en Ciencias de la Educación, y ser nombrado inspector.



Lámina n° 21: Acto de graduación y jura de Norberto Salgueiro como profesor y licenciado en Ciencias de la Educación ante las autoridades de la UNCPBA, 1979.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.



Lámina n° 22: Norberto Salgueiro con su esposa, también docente rural, Lidia Sequeira, con la que contrajo matrimonio en el año 1979.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.



Lámina nº 23: Una imagen de la familia con sus hijas Natalia y Laura.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

El nombramiento como inspector de enseñanza primaria pública, inspector de área e inspector jefe de región entre 1978-1993 le permitió ampliar la mirada y adentrarse en las problemáticas institucionales y de los docentes de las escuelas urbanas de la región, especialmente con el regreso de la democracia en 1983 y las reformas educativas que ya anticipaban la década del noventa.



Lámina nº 24: El autor como inspector de escuelas primarias en un acto conmemorativo de la Escuela primaria nº 2 'Carlos Pellegrini', Tandil, 1986.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Esta aprehensión de la realidad también se vio fortalecida, como ya señalamos, por su formación profesional en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Si bien su cursada, la finalización de sus estudios y su graduación estuvieron situadas entre gobiernos *de facto* y democracia, la institución mantenía en la memoria las luchas de estudiantes y docentes por la compra del

edificio, su nacionalización y la apertura de nuevas carreras durante la década de 1970 (Montenegro, Méndez, Peralta y Vuksinic, 2014).¹⁴ Luego de su graduación, fue ayudante y profesor adjunto de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, entre 1979 y 1984.

No obstante, su título de base en la formación, maestro normal nacional, siempre fue por él valorado como su mejor carta de presentación, la base de su identidad docente, que nostálgicamente se fue perdiendo en el tiempo. Este interés se hace visible en la temática elegida para su tesis de licenciatura, donde recupera la esencia de la Escuela Normal Nacional ‘General José de San Martín’, desde una mirada histórica.¹⁵

En el marco de una investigación relacionada con la misma temática y especialmente con los cambios que implicó la “terciarización” de la formación docente en la década de 1960 –es decir, el pasaje del ciclo de magisterio en la Escuela Normal Nacional a Instituto Superior de Formación Docente n° 166–,¹⁶ Norberto Salgueiro, entre otros, fue entrevistado¹⁷ en su carácter de egresado y profesor de dicha institución. En su relato remarca determinados sucesos que es importante contextualizar, en el marco de las reformas que, entre las décadas de 1960-2000, se produjeron en el sistema educativo nacional y de la provincia de Buenos Aires en particular:

1. Dada su trayectoria de maestro y su función como director e inspector de escuela primaria, el impacto de la reforma de la escuela intermedia ocupa un lugar central en su relato.

Le preocupó no sólo la macro política educativa y las implicancias institucionales, sino también el clima gremial de la época que irrumpió con fuerza oponiéndose a estos cambios, y que lo interpelaba.

Cabe señalar que tanto la reforma de la escuela intermedia como la de la “terciarización” de la formación docente se enmarcan en un proyecto político particular, el gobierno *de facto* del Gral. Onganía, que en 1966 instauró la auto-

14 Esta institución comenzó como Instituto Universitario de Tandil –luego Universidad Privada de Tandil–, entre 1964-1968, y se nacionalizó con la nominación Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, por Decreto n° 1070 / Ley n° 20753 en 1974.

15 N. Salgueiro y otros (1979). *Surgimiento y evaluación del normalismo en Tandil. Aproximación histórica*. Seminario de Trabajo de campo. Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNCPBA.

16 N. Vuksinic (2016). *Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: La Escuela Normal de Tandil (1968-1972)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil.

17 Relatos de una trayectoria docente. Entrevista realizada a Norberto Salgueiro por la Lic. Natalia Vuksinic. Lugar: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 10, Dr. ‘Osvaldo Zarini’, 25 de septiembre de 2012.

denominada Revolución Argentina. Dicho gobierno se propuso transformar el sistema educativo argentino desde las variables de racionalización y reestructuración. Para ello, un punto fundamental fue la implementación de una política de descentralización de las escuelas primarias nacionales, que traspasaba la responsabilidad a las provincias y, aunque ya había sido delineada en el gobierno de A. Frondizi (1958-1962), no había podido implementarse con éxito.¹⁸

La década de 1960 estuvo signada por la alternancia de golpes cívico-militares y gobiernos democráticos, dando lugar a lo que algunos autores llaman la presencia de gobiernos “semidemocráticos”, debido, entre otras cosas, a la proscripción del peronismo y las presiones que ejercían las Fuerzas Armadas.

La expansión del paradigma desarrollista no sólo incluyó aspectos económicos, sino que también implicó otras formas, como afirma Ferrer (2007), de organizar el Estado, la educación, lo público y lo privado, y la formación de los sistemas nacionales de ciencia y tecnología.

En este contexto, la variable educativa quedó expuesta a los requerimientos del sistema económico (Vuksinic, 2019), con el objetivo de formar sujetos con capacidades técnicas que permitieran fabricar bienes que anteriormente se importaban, lo que marcó, como expresa Southwell (2003), un viraje en las corrientes pedagógicas de la región, con la presencia de expresiones de corte desarrollista o tecnocrático, según las cuales la educación pasaba a justificar su función en el modelo social principalmente como herramienta para la preparación de recursos humanos.

En el caso de la escuela primaria, además del intento de descentralización, se implementó una reforma organizacional que creaba un nivel entre el primario y el secundario llamado “Escuela Intermedia” (Resolución n° 994/1968). Los antecedentes de esta propuesta remiten a 1916, cuando el Dr. Carlos Saavedra Lamas sometía a consideración del Congreso un proyecto de Ley sobre reforma de la Ley n° 1420 que abarcaba todo el sistema escolar y fundamentalmente la enseñanza secundaria. Dicha reforma tenía el propósito de desviar, como dice Tedesco (1986), a los sectores recientemente incorporados al sistema educativo hacia alternativas distintas, para que los estudios clásicos permanecieran en manos de una elite. En la década de 1960, se actualiza como parte de una reforma integral del sistema educativo con la aparición de un nivel intermedio, que sucede

18 Si bien la propuesta de la Ley n° 17.878 (1968) de transferencia de las escuelas nacionales a las provincias se desactivó en 1970, y sólo algunas la ejecutaron, ella marca un antecedente que se concretó durante las reformas de la dictadura a través de las Leyes n° 21. 809 y 21. 810 (1978) de Transferencia y cierre del Consejo Nacional de Educación, a partir de las cuales se traspasaron las escuelas primarias nacionales a las provincias y las de la capital a la municipalidad. Estas se profundizaron en la década de 1990, con la Ley n° 24.049 (1991) de Transferencia de los servicios educativos, que transfirió todos los niveles educativos a las provincias, dejando sólo con el carácter nacional a las universidades.

al nivel elemental y precede al nivel medio, asignándole una duración de tres o cuatro años.¹⁹

2. A su vez, como normalista, el entrevistado no queda fuera de otro acontecimiento central de esta época: la reforma de la formación docente. (Decreto n° 8051/1968). Ésta implicó el traspaso de la carrera de magisterio del nivel secundario al nivel terciario de los estudios y la consecuente desarticulación de la Escuela Normal Nacional. Norberto Salgueiro se recibió de maestro normal nacional en 1961, en una escuela de larga trayectoria en la ciudad (1910), creada en el marco de una política nacional que desde fines del siglo XIX fomentó la formación de maestros para la escuela primaria en proceso de expansión (Alliaud, 1993; Lionetti, 1997; Birgin, 1999). Este modelo de formación se expandió en el territorio, pero con cambios en los planes de estudios y con diferencias entre provincias y ciudades. Las escuelas normales secundarias se volvieron el instrumento clave para la formación del “maestro nacional” con un afán homogeneizador, capaz de desempeñarse en cualquier lugar del territorio y dando paso a una formación de carácter positivista, instrumental y utilitarista (Davini, 1995).

Paralelamente, los planes de estudio para la formación de maestros de dos años de duración tenían fuertes deficiencias en el área de la práctica, ya que no había tiempo suficiente para formar un conjunto de competencias necesarias.

Muchos de estos argumentos fueron utilizados a favor de la reforma de la terciarización, que planteaba desarticular las escuelas normales y crear instituciones de nivel terciario denominados Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en el interior de los cuales se brindaría el Profesorado de Enseñanza Elemental (1970-1972), dejando atrás el tradicional “magisterio”.

Como sostiene Méndez (2018), la tradición eficientista convivió y discutió con aquella tradición normalizadora, de manera de que la identidad del docente estuvo tensada por ambas. Si bien, como advierte Davini, ninguna de las tradiciones se caracterizó por otorgarle mayor autonomía, bajo el imperio del eficientismo la “profesión” docente fue perdiendo su condición de prestigio social, ganando la desjerarquización de la tarea y “profundizándose la división del trabajo cultural entre los que piensan y los que operan” (Davini y Birgin, 1998, p. 74).

Sin embargo, detrás de estos procesos, la tensión entre ambas instituciones no quedó totalmente saldada. En un trabajo previo (Vuksinic, 2016) considera que si bien a partir de esta reforma, la institución había cambiado de nombre y la escuela normal de origen había desaparecido, indicios materiales y simbólicos daban cuenta de permanencias y cambios respecto de la “nominación” (p. 21), que es también un lugar de reflexión para el entrevistado.

19 Para profundizar sobre esta temática, consultar el libro *La escuela intermedia en debate* (Bravo, 1971).

Desde su creación en 1910 la escuela normal, asentada en la ciudad de Tandil, fue transitando por distintos cambios, pero ninguno de la envergadura de los acontecidos con la mencionada reforma. Tal asentamiento respondió inicialmente a los intereses de una población que, ligada a lo agropecuario y a la llegada de inmigrantes, propició la modernización y con ello nuevas ofertas laborales como el magisterio de opción mixta. Para la década de 1960, sus egresados, ya la mayoría mujeres, mantenían el prestigio de pertenencia institucional, que se aunaba con las transformaciones políticas, económicas, urbanas, sociales y culturales que se daban en esta localidad, donde a lo agropecuario sumó la actividad industrial, el aumento de población y las demandas socioculturales y educativas. En este contexto, la reforma de la formación docente se visualizó “como un avance hacia la profesionalización” (Vuksinic, 2016).

Este camino de tránsito de una a otra institución no fue unívoco. Se fue acomodando primero con los bachilleratos modalizados en 1969, luego con la creación de los ISFD en 1970 y también por el significativo Plan Malek de 1972, que reimplantó la formación en el nivel secundario. En el caso de la ciudad de Tandil, Vuksinic (2016) afirma que, cuando la Res. Ministerial 2321/70 creó los ISFD, rápidamente la escuela normal de Tandil se readecuó y por Disposición interna del 25/11/1970, “la escuela normal mixta pasa a ser un organismo de nivel terciario” (hoy ISFD n° 166), creando allí el Profesorado de Nivel Elemental (Res. 2321/70 y Res. 2779/70).

Todos los cambios mencionados (descentralización, escuela intermedia, reforma de la formación docente) se plasmaron en la llamada “Ley orgánica de Educación”, conocida como “Ley Astigueta” (1969) que, como plantean algunos investigadores (Bravslavsky, 1980), expresaba una tendencia a favor de la educación privada, la descentralización de los servicios educativos y el rol subsidiario del Estado.

Como expresan Méndez y Vuksinic (2016), dichas transformaciones implicaban un nuevo paradigma en relación a la identidad docente, ya no pensada como un maestro de la nación, sino que desde su nueva denominación –profesor de enseñanza elemental– ponían en juego nuevas concepciones y miradas que interpelarían no sólo su formación, sino también su práctica profesional y su representación a nivel colectivo, lo que se expresa en las tensiones entre aquellos sectores que propugnaban un perfil profesional para la docencia y, por tanto, reivindicaban la organización en asociaciones profesionales y aquellos que promovían una organización gremial integrándose a las luchas del colectivo trabajador (Vuksinic, 2018).

Dichas tensiones estarían fuertemente presentes en estos años, imbricadas en las luchas contra la reforma impulsada por el gobierno *de facto*, que hicieron que

se desactivase la escuela intermedia en 1971 y que el proceso descentralizador perdiese fuerza luego que el gobierno de Onganía sufriera importantes cuestionamientos populares, como el movimiento de trabajadores y estudiantes conocido como “Cordobazo” (1969) y fuera reemplazado por la Junta de Comandantes en Jefe en el año 1970.

3. Este último tema también está presente en la entrevista, cuando Norberto narra las dificultades, siendo normalista pero también siendo inspector, para acercarse al sindicalismo docente, en un clima de diferenciación gremial en el que se entrecruzan dos momentos históricos particulares de la sindicalización de la docencia: la década del 60, con el peso de la visión de la Federación de Educadores Bonaerenses en el ámbito local (FEB, 1959) y el retorno a la democracia, con el nacimiento del Sindicato Único de los Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA, 1986), con otra impronta política y sindical.

Es en el microclima de las décadas de 1960 y 1970 donde las formaciones gremiales docentes alcanzaron no sólo mayor grado de organización, sino que aparecieron realineamientos políticos, debates por la sindicalización y la toma de decisiones frente a las políticas educativas del momento. En este sentido, los ejes de debate propios de la época reactualizaron posiciones previas, las cuales son el suelo desde donde se afianzaría la organización gremial.

En este marco, la discusión de la organización gremial docente gira en torno a dos vertientes. La “profesional”, refractaria a la centralización, que impulsaba una asociación profesional autónoma. Sus referentes, aglutinados en la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMYP), no acordaban formar parte del movimiento obrero, por la “función social del educador y la participación de los educadores en el gobierno escolar, que impone formar organizaciones profesionales” (Vuksinic, 2016, p. 41). En el caso de la provincia de Buenos Aires, la FEB, sobre la que el entrevistado refiere en el plano local, se sumó a esta corriente.

Por el contrario, la corriente de sindicalización, que tomó como referente a la proscripta Unión de Docentes Argentinos (UDA), se constituyó en la Confederación General de Educadores de la República Argentina (CGERA) que, a su vez, aglutinaba a otros sindicatos provenientes de sectores comunistas y radicales que promovían asociarse a la CGT y planteaban un perfil docente ligado al “profesional-trabajador” (Vázquez y Balduzzi, 2000, Gudelevicius, 2011).

Como afirma Vuksinic (2016), hacia fines de 1970 el panorama gremial ya no era el mismo, fue creciendo la movilización sindical docente en varias provincias, particularmente por las huelgas contra las reformas de la gestión ministerial del “Onganiato”. Además, porque estos gremios no sólo se circunscribieron al perfil gremial, sino que también participaron de las protestas generales de trabajadores, estudiantes y del resto de la población contra el régimen militar. En este marco,

emergieron importantes rupturas y reacomodamientos gremiales, que terminaron por consolidar el nacimiento de la CTERA en 1973, y que, con la consolidación de la democracia, reafirmaron lo que el entrevistado llama “una corriente más combativa” que, para el caso de la provincia de Buenos Aires, se manifiesta en el origen y el desarrollo de SUTEBA.

Sin embargo, ni unos ni otros lograron aglutinar las inquietudes de este caminante con respecto al trabajo docente y su sindicalización. El relato da cuenta no sólo de que normalismo y sindicalismo no iban de la mano, sino también de las tensiones que se presentaban para quienes ocupaban cargos jerárquicos dentro del sistema educativo bonaerense y, por ende, eran asociados a las corrientes profesionalistas sobre su tarea, donde quedaban “desmembrados” y fuera del esquema gremial de representación.

Como consideran Cosse, Felitti y Manzano (2010), estudiar esta época supone comprender la envergadura no sólo de las transformaciones y los cambios que implicó su llegada, sino también las permanencias. Ello hace que, en materia educativa, por ejemplo, podamos pensarla como una década “bisagra” que unió dos momentos diferentes: un momento previo que refleja ciertos elementos de cambio en la década de los cincuenta, y las reformas noventistas posteriores, cuando esas transformaciones terminaron por consolidarse. Esa unión se manifiesta en la entrevista cuando el narrador da cuenta de las concreciones que en la década de 1990 lograron permear la formación, el trabajo y la identidad docente.

4. Cuando entre las décadas de 1990 y 2000 se generaron nuevas transformaciones del sistema educativo en general, la “Escuela Normal Superior” se reacomodó dentro de una nueva organización que no desarticuló la “convivencia” anterior: la unidad académica.

Esto transcurrió en el marco de un cambio de la normativa a nivel nacional y provincial: la transferencia de escuelas secundarias e institutos terciarios a la provincia, entre ellos las escuelas normales superiores (Ley n° 24.049/1991) y una serie de resoluciones emanadas entre 2001 y 2005 que decidieron sostener la nominación “Escuela Normal Superior”:

...en el marco de la transferencia la “unidad total” se transforma por Resolución N° 3759/2001, en “unidad académica”, sosteniendo la tendencia de unificar en una misma institución la diversidad de instituciones, de niveles, que conviven en un mismo edificio, ahora “bajo dependencia de una sola dirección institucional”. A su vez, en 2005, por Resolución N° 2947, se introduce un giro en la nominación. Si bien se mantiene la “unidad académica” en jurisdicción provincial, se hace un acto simbólico de reconocimiento a su nombre: “a los fines de rearmar dicha pertenencia resulta adecuado retomar el concepto desde su primer reconocimiento, es decir su nombre (...) en tanto las unidades académicas son entendidas como Escuela Normal Superior con el aditamento del nombre que identifica a cada nivel que la conforman” (art.2, p. 3). (Vuksinic, 2016, p. 64).

Allí el entrevistado da cuenta de un proceso de resistencia y preservación institucional a través de la nominación, es decir, una nueva pelea, en la década de 1990, o una “defensa interior”, para que la formación estuviera bajo el paraguas de la escuela normal, que no se cerró y tampoco abandonó el nombre desde el imaginario. Mantener la identidad a través de un nombre también era mantener la unidad institucional:

En un entrecruzamiento de tiempos el frontispicio “Escuela Normal Superior- Unidad académica. Gral. “José de San Martín” es síntesis de una trama que, si bien se inicia en 1972, entrelaza tiempos y décadas posteriores, que rearmen y legitiman la salvaguarda de la identidad previa. Esto nos habla de una reforma que no sólo se consensua, sino que se sedimenta en el tiempo a partir de la nominación que los propios sujetos reconstruyen y transmiten desde una memoria institucional. (pp. 175-176) Montenegro y Vuksinic (2019)



Lámina n° 25: Retazos de la memoria normalista en la nueva organización académica.

A la izquierda: la fachada del edificio en la actualidad.

A la derecha: La conjunción de nominaciones.

Fuente: Archivo de Memoria Institucional. (Montenegro y Vuksinic, 2019, p. 173).

Detrás de la “vejez” de lo material y representativo –fachada del edificio– la superposición de nominaciones, el busto del patrono, los cuadros de otras

generaciones de egresadas, las aulas, el antiguo laboratorio, la campana, el reloj, el logo, los libros de bodas de la escuela, fotografías, etc., “está el legado de la matriz de origen socializando en forma silenciosa a las nuevas generaciones que en la actualidad la transitan” (Montenegro y Vuksinic, 2019, p. 176).

ENTREVISTA Y NARRATIVA BIOGRÁFICA

Al igual que con el texto inédito de la segunda parte aquí también dejamos fluir sin intervención, la voz de quien ahora, cumpliendo otras funciones institucionales, ante los disparadores, rememora y recorta otros momentos y los hace presente en septiembre de 2012.

Retomamos el concepto de narrativa biográfica para diferenciarlo de las entrevistas semiestructuradas²⁰ que requieren, por parte del entrevistador, un guion de preguntas, que se pueden ampliar a otros temas de interés que inserta el entrevistado.

Por el contrario, algunos disparadores como la “reforma de 1968” y el “cierre de la escuela normal” fueron suficientes para que el sujeto se ubicase rápidamente *in situ* y desde allí desplegara, ponderando, seleccionando, aspectos de esos momentos que directa o indirectamente marcaron su vida. De esta manera, la entrevista va y vuelve, en un cruce de tiempos (Vuksinic, 2016), que da cuenta de otras instituciones, preocupaciones, ideales, itinerarios de su trayectoria docente.

Aquí, el caminante ya no es el maestro rural que relata sus andanzas. Es el inspector de enseñanza primaria, inspector de área e inspector jefe de región (1978), graduado y profesor en Ciencias de la Educación (1979), se ha perfeccionado en Capacitación Directiva (1974-1975) en el Instituto Superior de Educación Rural, es ayudante de cátedra y profesor adjunto en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (1979-1984), es profesor del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 10 “Dr. Osvaldo Zarini” (1979- 2017) y regente de la misma institución (1993-2017). De estos dos últimos cargos renunció el 31 de septiembre de 2017, esperando los beneficios del retiro jubilatorio que aunara otros servicios de la provincia.

20 El documento inédito de la entrevista fue elaborado en el marco de la realización de entrevistas semiestructuradas (Hammer, 1991) a actores de la institución educativa. La historia oral (Barela, 2009; Schwarzstein, 2001) apela a la memoria del sujeto que construye historia a partir de su relato para “recuperar no sólo lo vivido, sino también el significado que tiene para esa persona” (Barela, 2009: 22). Dicho relato se transforma aquí en documento oral, según lo consideran Becker, 1974; Grele, 1991; Hammer, 1991; Schwarzstein, 1991 y Barela, 2001.



Lámina N° 26: El equipo directivo del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 10 "Dr. Osvaldo Zarini", 2009.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.



Lámina n° 27: Los "normalistas" egresados en 1961 se reúnen cuarenta y cinco años después.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

También ejerció la profesión en otras instituciones y en otros distritos de la provincia, como el Colegio Nacional de Necochea (1989-1990), o el Colegio Privado Díaz Pumará de Benito Juárez. Fue, además, coordinador de cursos y profesor del CONET, en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico (1979-1982), y docente del ya Instituto Superior de Formación Docente n° 166 (Unidad Académica - Escuela Normal Superior (1993-1994)).

Aquí también, como en la segunda parte, hay una distancia entre el acontecimiento y su presente. No obstante, el relato biográfico no pierde su validez de documento histórico. Como ya señalamos, es importante tener en cuenta que los eventos son revisitados, por experiencias o relatos de otros, surgen desde nuevos contextos, posiciones político-pedagógicas, prácticas y experiencias docentes, que al narrador le interesa marcar como hitos de su trayectoria e identidad profesional.

A partir de todas estas consideraciones, nos apropiamos del relato que no sólo da cuenta de su trayectoria, sino que también es un insumo de valor para futuras investigaciones:

E1: ENTREVISTADORA

E2: ENTREVISTADO

E1: *Se comenta la temática a indagar, el período a abordar, reforma de 1968.*

E2: Yo en lo que te voy a servir fundamentalmente, porque yo recién entro en superior, a vos te interesa la parte de superior, lo que pasa que yo entro en superior recién en el año 1979. Lo que yo te puedo aportar de ese período al que vos estás dedicándote es desde el sistema educativo, pero mi acción fundamental del 66 al 73 fue en el nivel primario, lo que conozco fundamentalmente es desde allí, y con eso la formación docente, pero quiero decir, no la conozco desde dentro en este momento, como a partir de 1979 que es cuando yo me recibo y entro a trabajar a los institutos, cuando entro en el sistema de superior.

No obstante, hay antecedentes interesantes, por ejemplo, en el nivel primario respecto a la provincialización de las escuelas. Hay momentos que yo los viví, recuerdo con bastante claridad, como recuerdo con mucha claridad la reforma a la que vos haces referencia, porque en realidad fue una reforma que, como intentó abarcar todo el sistema educativo, tocó no sólo los aspectos de formación docente, sino todos los niveles, de forma muy despareja. Hay un momento, me estoy acordando, muy importante en la provincia de Buenos Aires porque va a aparecer, perdón, no en la Provincia de Buenos Aires, va a aparecer el Consejo Federal de Educación, a nivel nacional, en el 72 es la primera vez que aparece el Consejo Fe-

deral, había habido otros intentos, pero no se cristalizaron, esto es una cosa muy importante del momento, eh.

Bueno, yo te voy a contar un poco mi vivencia de la reforma del sistema. En general, como yo lo recuerdo, el movimiento, la reforma del 68.

Onganía había asumido el gobierno en 1966, había derrocado a Illia y asumió el gobierno *de facto*. Nosotros teníamos un sistema educativo que venía funcionando desde algunos cambios que se habían producido desde el 55 y el 58 sobre todo, cambios de planes, en las provincias, porque fijate que hay algo curioso. Cuando se produce un golpe militar, inmediatamente no cambian las programaciones. Digamos que el golpe militar lo que hace, te estoy hablando del 55, por ejemplo, que fue tan importante por el derrocamiento de Perón, en ese, por ejemplo, en las escuelas se siguió trabajando con los mismos planes, lo único que se hacía eran las listas de los materiales prohibidos. Pero no, yo esto se lo digo a mis alumnos porque demuestra, bueno, en ese momento los diseños curriculares, no, en ese momento eran los programas, no diseños todavía, los programas no dejan de ser un instrumento en manos del docente, no son lo que cambia. Lo que cambia está en las líneas políticas, en otras cosas, está por fuera eso. Mirá que en la provincia de Buenos Aires, cuando, por ejemplo, yo te hablo de la provincia porque es lo que más conozco por supuesto, en la provincia de Buenos Aires se produce, y creo que en otras provincias simultáneamente, modificaciones en los planes de estudio recién en 1958, después de tres años de que estaba el gobierno militar y se van a suceder los gobiernos de Frondizi y de Illia, con interrupciones los dos gobiernos, hasta el 66. Bueno ahí no hay reformas, hay sólo un funcionamiento de lo que estaba desde antes funcionando.

Yo recuerdo que los primeros movimientos que yo escuché como de asociación de docentes, o agremiaciones, empezó alrededor, si no me equivoco en el 62, 63 en la provincia de Buenos Aires, porque yo estaba trabajando en escuelas de campo en ese momento. Y se hacían unas reuniones. A mí se me pierde, por ejemplo, la federación de educadores bonaerenses, la FEB, me parece que ya estaba de antes. Entonces, lo que se estaba intentando en este período que yo te digo y que no me acuerdo exactamente si era 62 o 63, podría ser 63 o 64, era, se nos convocaba a los docentes. Yo en ese momento era suplente de escuela primaria. Se nos convocaba para hablar de la agremiación. Claro, y era la gente de la Federación de Educadores Bonaerenses. Yo tenía aquí dos compañeras que ya no están más, que fallecieron, que son Coca Reche, que estaba en jardín de infantes, y en especial y psicología estaba Marta Bidone. Y a ellas dos las recuerdo como figuras que promovían toda esta cuestión. Y estaba el Señor Eduardo Frechero, que era docente, él y la señora, que vos los tenés que haber escuchado nombrar, que luego ella siguió su acción. Él era, junto con la señora, pertenecían al Partido Comunista, no así estas otras señoras (risas). Pero, no obstante, la cuestión de la agremiación se

ve que atraía mucho a todos ¿no? El falleció no hace mucho, eh, y la señora había fallecido poco antes.

Bueno, ellos estuvieron, digamos, en este momento de movilización y ellos, los Frechero, en ese momento, yo me acuerdo, nos aportaban una publicación a los docentes que se llamaba *Educación Popular*, un periódico, defensor de la ley 1420 y la escuela pública. Yo puedo llegar a prestarte algún ejemplar de ese diario bajo juramento absoluto de que me lo vas a preservar, que era del 62, 63, por ahí. Creo que venía todos los meses, yo tengo varios números porque a mí Frechero me los alcanzaba.

Yo me acuerdo que mi papá se enojaba por eso, me decía “vos todavía, te van a llevar preso” me decía, claro en plena época del 60, imagínate, era algo que todo el mundo acá sabía, los comunistas en ese momento, la población en general en Tandil señalaba a los comunistas como mala palabra, era lo malo, todo lo malo. Por eso estas chicas que presentaban lo de la agremiación no querían asociarse o mezclarse con Frechero, no querían porque había como una especie de contaminación ahí. Entonces, cuando Frechero nos traía estos periódicos y los distribuía para que los jóvenes docentes lo leyéramos, hasta mi padre, que no era intelectual ni nada que se le parezca, era relojero artesano, bueno se ponía mal porque decía: “¡mirá esto te lo trae Frechero, tené cuidado!”. Una cosa de lo más curiosa.

Bueno, la cuestión es que llegamos al 66, el golpe de estado de Onganía, que se autotituló Revolución Argentina, vos fijate la coincidencia ideológica del movimiento de Onganía y en ese momento el panorama español, el franquismo español, ambos ultraderecha católica. Ahí hubo una coincidencia que hizo que Onganía con su equipo de educación, digamos, mirara hacia España. Y de allí saca el modelo de la reforma educativa, que él la plantea para todo el país. Lo que pasa es que esa reforma planteada para todo el país sólo se va a engarzar en las provincias más desarrolladas, como Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, y alguna más probablemente, solamente va a tener concreciones allí. Bueno yo recuerdo, ahí en el año 68 se produce la terciarización de la formación docente, porque deja de ser formación secundaria, como había sido yo, maestro normal nacional, para pasar al nivel superior, la formación pasa al nivel superior, creo que es en ese mismo año, eh, en 1968, claro ahí se produce gradualmente.

Bueno, esta reforma que vos mencionas trae la escuela intermedia. La escuela intermedia, te lo digo al antecedente porque lo tengo muy presente, es la segunda versión, porque la primera está en 1916 con Saavedra Lamas. Saavedra Lamas es nuestro primer Nobel de la Paz. Bueno, en ese momento era ministro, un año antes de que entrara Yrigoyen al gobierno y dos años antes de la reforma universitaria. Él tiene la idea, yo no sé bien si la saca del algún país europeo, o de algún lado porque esta gente en esa época viajaba permanentemente a Europa, la mirada estaba puesta allá, para otras cosas en Estados Unidos, pero para las reformas

educativas la mirada se va para Europa. Y este hombre en el 16 trae la escuela intermedia, con el mismo nombre, mira vos, que tenía como finalidad, la doble finalidad, digamos, para quien quería proseguir estudios superiores, universitarios en ese momento, o con salidas laborales, porque tenía talleres laborales, lo mismo que va a pasar con la escuela intermedia. Por supuesto, le bombean la experiencia totalmente, quizá si hubiera sido un poco más adelante con la reforma universitaria y con Yrigoyen, capaz le hubieran dejado seguir, pero le dicen que no hay dinero para la experiencia, se cortan las posibilidades y esta escuela fracasa, no como realización, sino que no se la dejan llevar adelante, queda nomás el intento. Fijate vos que se vuelve a reproducir ahora acá, con el modelo de la reforma española, por eso digo que quizá esto también tenía ver con esa reforma, eso no lo sé. Bueno, allí en el año 68, con la escuela intermedia, entra al país un concepto por primera vez fundamental que, de alguna manera, más allá de que esta reforma no va a tener más de dos años de existencia, porque después se corta, más allá de eso, va a quedar como instrumento válido el curriculum, es la primera vez que en nuestro país se empieza a hablar de curriculum.

Yo puedo recordar perfectamente, como director de escuela primaria en este caso el momento, en que en una reunión los inspectores presentaron los documentos curriculares de ese momento, una novedad total. Yo tuve que ir a buscar a ver dónde estaba la cuestión del curriculum. Fijate que estamos a fines de la década del 60. Los libros de Hilda Taba y toda esa gente eran de comienzo de la década del 60, no eran demasiado alejados, si bien en los países desarrollados ya a partir de la década del 30 ya tenía una idea de curriculum, pero nosotros la recibimos acá, en forma muy despereja porque, por ejemplo, en algunas provincias, y dentro de algunas provincias en algunos niveles, porque, por ejemplo, el nivel secundario sigue con los programas, en cambio inicial y primaria ya elabora documentos escritos tipo diseños. Si mal no recuerdo, se le llamaban documentos curriculares, creo que la palabra 'diseño' apareció un poquito después, pero de todas maneras es válido.

Para la escuela intermedia que creó los octavos y novenos grados, a los maestros de escuela primaria, nosotros debíamos hacer unos cursos que nos iban a preparar como, ¿cómo era el nombre?, instructores. Si uno quería podía elegir el área y entonces podía hacer artística, cuestiones relacionadas con el arte, carpintería, electricidad, todo para los talleres, se manejaba escuelas con docentes para las materias comunes básicas y luego para los talleres había instructores formados especialmente para eso, esto funcionó 68, 69, 70 si mal no recuerdo, bah, me parece que fue 69, 70, en el 68 fue la presentación, la preparación.

Y nosotros, sorpresivamente, recibimos, yo me acuerdo, fines del 70 sería, la noticia de que la reforma había sido derogada. Y en esos momentos también hay cambios en el gobierno militar, hay desentendimientos, creo que aparece la figura

de Lanusse en ese entonces si no me equivoco, Onganía desaparece del mapa, aparece Lanusse, y se decreta sin ningún tipo de evaluación, si había dado resultados o si no había dado resultados, se decreta finalizada la reforma. Vos fijate que habían traído para estos talleres un material valiosísimo de España, bibliografía, equipos, eran grandes cajas, yo me acuerdo, donde venía todo el material para los talleres estos que te digo de carpintería, electricidad, bellas artes, material muy valioso que se aplicó en ese momento no en todas las escuelas, sino que se eligieron algunas escuelas, que se llamaron escuelas experimentales, es decir, no fue una reforma que se iba a aplicar masivamente, sino que se aplicaba parcialmente, se iba a probar, pero como después se decretó el fin no se evaluó ni siquiera lo que había pasado en esas escuelas.

Acá en Tandil, la escuela 21 recuerdo que era experimental, que está en Villa Italia, la escuela 58 que está en la calle Cabral por allá por la Avenida y no recuerdo qué otra, alguna de las grandes, la escuela 1 o 2 seguro, bueno eran cinco o seis escuelas, la 21 y la 58 me acuerdo bien porque ahí yo vi esos equipos, las cajas con los equipos, de primer nivel, eh, había herramientas, materiales, material de laboratorio, venía de todo en esas cajas, compradas en España, con bibliografía para usar, bueno todo eso cancelado. Nosotros no entendíamos bien por qué, no sabíamos por qué se decretó eso, decíamos “bueno se terminó la reforma”, como ya veníamos así, yo ya había pasado el gobierno militar del 55, el derrocamiento de Frondizi, el de Illia, es terrible decirlo pero lo veíamos con naturalidad que viniera otro y dijera bueno se terminó, venía otro militar y decía bueno esto se terminó, esto no va, incluso yo me acuerdo que algún inspector nos dijo en alguna reunión o algo así que había sido un negociado con España, del gobierno de Onganía hablaba, que por eso habían comprado todos los equipos, por eso se terminaba y dejaban todo sin usar, mirá que solución. Si hubieran dicho “fue producto de un negociado”, bueno, vamos a evaluar si esto nos sirve. Pero, bueno, eso uno lo escuchaba sin saber lo que sucedía realmente.

Y allí pasa algo muy interesante porque se (vuelvo a ejemplificarte en el nivel primario en la provincia de Buenos Aires)... ¿cuál es la solución al cortar la reforma? Los alumnos que habían hecho el octavo, ahí vino la desesperación de los padres, ¿qué van a hacer nuestros hijos? Porque la idea era hacer el octavo y noveno y con eso ingresar al primer año de secundario. Entonces se decreta que todos los alumnos que habían hecho todo el octavo, que habían aprobado el octavo eran promovidos a segundo año y los que habían hecho el noveno eran promovidos a tercer año, o sea, les hicieron valer ese año que cursaron, con lo cual los padres se tranquilizaron sumamente, porque recuerdo que había sido muy duro eso. Así lo resolvieron.

Y otro aspecto interesante es que se da la orden de volver a todos los programas anteriores, dejar de usar todo el material de la reforma, eso implicaba que no

íbamos a poder usar los documentos curriculares, pero nosotros ya los habíamos probado en los niveles que habían funcionado con eso, incluso el material de los talleres. Entonces, se produce una especie de cortina de disimulo en donde se hacía la apariencia de que habíamos vuelto a los programas anteriores y que no se usaban los elementos de los equipos de los talleres, pero en realidad seguimos usando los diseños, los documentos curriculares y seguimos usando, las escuelas experimentales seguían usando los equipos. Por eso yo te digo cuando el docente encuentra un elemento valioso, más allá de aquello que pueda ser impuesto o no, si es valioso lo usa, y lo seguimos usando, en el 71 y en el 72.

Perón asume en el 73, bueno, ahí qué pasa. En el año 72, por primera vez, a los docentes de la provincia de Buenos Aires nos convocan para hacer jornadas de consulta. Yo empecé a trabajar en 1961, nunca me consultaron para nada, consulta del nivel central digo obviamente. Bueno, en el año 72 empiezan las jornadas de consulta en donde había que analizar los programas, esos que habían surgido en el 58, los modelos de programas, más los diseños de la reforma, y con eso había que elaborar recomendaciones y elevarlas, por supuesto. Se hicieron, yo recuerdo haber participado por lo menos en tres o cuatro jornadas, con asistencia de todos los docentes, por supuesto, ¿no? De allí va a salir, bueno viene el cambio político, asume Perón, en el 74 muere Perón, asume Isabel, y en 1975 sale la nueva reforma. Yo creo que me salgo de tu esquema, eh, pero creo que es importante esto porque te va a dar una línea.

La reforma fue llamada “reforma educativa” en ese momento se le da el nombre de reforma educativa. Lo bueno de esta reforma educativa es que uno reconoce, en los diseños curriculares, cuestiones de las recomendaciones que habíamos trabajado en las jornadas, eso fue una gran satisfacción. Porque uno viste, ¿sabes lo que decíamos entre los docentes? “¿Esto para qué?” si después lo cajonean... pero encontramos respuestas, resultados, en los diseños curriculares. Esta reforma lo que trae es un cambio fundamental porque trae cambio de paradigmas. Yo creo que en ese momento mucho no nos dimos cuenta nosotros, ahora te lo voy a ejemplificar, nosotros, digo, los docentes, ¿no? Acá no te sé decir si en el mismo nivel estaban las otras provincias, yo lo viví acá en la provincia de Buenos Aires.

Mirá como se me borra a mí lo gremial, que no te volví a nombrar. Me estoy moviendo por lo curricular y no te estoy diciendo nada de lo gremial. Yo creo, mirá, que la federación, la FEB estaba funcionando. Yo no me agremié, por ejemplo, siendo que era un docente que ya en el año 61 estaba trabajando, ¿no? Yo tenía una tía, ahora estoy pensando, maestra en Mar del Plata, que durante ese período, capaz antes, en el 60 y algo hizo la presentación del libro, en el 68 o 69 por ahí, era Mar del Plata y la presidencia de la FEB, una tía mía en Mar del Plata pero no lograba la influencia total de que yo me agremiara acá, por ejemplo. Se ve que había algo ahí que me hacía ruido, acá la FEB ya estaba funcionando, se ve que a

mí no me atrajo particularmente, es una parte de mi profesión que no la tengo... después sí, cuando soy inspector se me clarifica porque no me agrêmio, eso lo tengo claro, pero eso lo viví después, pero en ese momento es como que no me sentí atraído para agremiarme. Vos sabés que en ese momento no recuerdo paros o medidas de fuerza, porque la FEB siempre fue en alguna medida más oficialista, ¿no? Por lo menos en la década del 60 no me acuerdo, es como que está ahí medio difuso la cosa.

Bueno te decía... vuelvo, por qué la reforma del 75 es tan importante... porque se cambian cuatro paradigmas de las materias básicas: lengua, se enseñaba la gramática tradicional, en ese momento de la mano de sociólogos aparece la gramática estructural, un cambio, pero total, tuvimos que hacer cursos para poder manejarnos con la gramática estructural. Matemáticas: teoría de conjuntos, también fue un panorama totalmente diferente. Se llamaba teoría de conjuntos, matemática conjuntista o se la conocía como matemática moderna, con ese nombre, la base por supuesto también era estructuralista, fijate en qué momento estamos, no podría haber sido nunca en el gobierno militar, sí en el gobierno de Perón. Ciencias Sociales: aparece la escuela del revisionismo histórico, cosa que hasta el momento era la historia oficial, la historia liberal, tradicional; empiezan a cambiar de signo la consideración de Rosas, de los caudillos, empiezan las críticas a Sarmiento, a Mitre, Avellaneda, al revés, digamos, se da vuelta.

Y Ciencias Naturales: el enfoque ecológico, con base estructuralista.

Ideológicamente, ubicaríamos esto en la izquierda, cosa que, hasta ese momento, jamás. Ahora vos ponete a pensar, los docentes formados en paradigmas totalmente diferentes, tener que hacer este cambio en los diseños curriculares del 75, que salieron de un momento para otro, no era que íbamos a prepararnos durante un año, sino que bueno, están los diseños, bueno hay que aplicarlos, así que imagínate, los desparramos que habremos hecho en ese momento. Totalmente distinto. Lo que a mí se me pierde acá, si en la formación docente en ese momento había movimientos de planes, si había cambios de planes, porque al reformar estas cuestiones... las didácticas de estas materias tenían que tener modificación también. Y vuelve a repetirse la historia.

En el 76, marzo del 76, el único diseño curricular que hay que quemar es el de ciencias sociales, los demás se siguen usando. Parece que a los militares, aunque todos tenían base estructuralista, los otros enfoques, áreas, no les preocupó. Por supuesto, se volvió a la historia oficial, ahí sí, y a la geografía económica puramente, nada más, y física. Después, lo demás no, lo que si hubo fueron listas negras de bibliografía prohibida, por supuesto. Yo esto ya lo viví en la universidad, yo estaba estudiando acá Ciencias de la Educación, soy egresado de pleno Proceso, porque yo había entrado en el 74, hasta el 79 que me recibí, no, en el 75 entré, o sea, agarré todo el proceso. Viví todo este cambio, el proceso. Yo trabajaba en

una escuela acá, en la escuela 41 de acá y mi hermana estudiaba Psicología en La Plata, y un día me dijo: “mirá, esto está mal”, la verdad no le creía. Ella me decía cuando venía: “escucho tiros, están pasando cosas feas”, en el comienzo ¿no? Después ya bueno, después fue más claro, pero al principio... y cuando se iba de casa nosotros le decíamos, mi mamá, mi papá y yo, yo vivía en casa, era soltero, no, porque mi mamá se quedaba muy preocupada, le decíamos “no, está exagerando”.

Un día vino y me dijo “si llega a venir alguien acá y ve que vos tenés estos libros acá”, los libros con los que yo estaba estudiando, en primer año, en el 75, todo Paulo Freire, qué sé yo, claro, imaginate. “Pero lleváelos, tiralos” me decía ella, “llevalos a la escuela lejos de acá, no los tengas acá”. Y yo decía “¿por qué va a venir alguien?”. “¿Pero vos te das cuenta que yo estoy estudiando psicología en La Plata?”. Yo le decía “sí, ¿y?”. “Nosotros estamos en la mira, ustedes no creen, pero estamos en la mira, los alumnos universitarios, un día de estos van a aparecer por acá”.

Bueno, un día cargué el Citroën, lo cargué de libros viste, dije “bueno, le voy a hacer caso, los voy a llevar”. ¿Sabes dónde estaba la escuela? Está a 40 km de acá, camino a La Pastora, del lado de Azul, está en un paraje llamado San Antonio, yo iba todos los días o a veces me quedaba. En mi Citroën, entonces, cargué un montón de libros. Para poder ir a la escuela yo todos los días tenía que pasar por delante de la base aérea y, ¿cómo se llama este lugar de detención que hubo acá en Tandil enfrente de la base aérea?, que hace poco lo señalaron creo. Yo pasaba por ahí todos los días y ese día salí con los libros, todos me conocían, “oh, maestro”, porque ya sabían que era el maestro de la escuela. Cuando llegué a la escuela los saqué, los guardé, los metí en un baúl que teníamos, haciéndole caso a mi hermana. Cuando le cuento, me dice “y ¿por dónde fuiste a la escuela? Habrás dado toda la vuelta me imagino”. “No, fui como voy todos los días”. “Vos sos un estúpido”, me dijo de todo. Ella ya estaba tan mentalizada, allá era otra cosa, lo vivieron desde el comienzo, allá para esta altura ella ya tenía trece compañeros desaparecidos; al año siguiente desaparecen tres compañeros de ella que eran militantes, eso en el 77. En el 78, que es el año del mundial, ella vino una vez muy mal de allá de La Plata y nos contó que sus amigos estaban desaparecidos, me lo contó a mí, no a mamá y a papá para no preocuparlos. Ahí me pareció que tenía que creerle.

Acá vivíamos un poco en una burbuja, la universidad incluso, Tandil siempre fue medio así, viste que nosotros para las manifestaciones y esas cosas, viste como somos, hay una indiferencia total y siempre hemos sido así, no sé por qué. Y en esa época también, al margen de todo, y vos fijate todos los desaparecidos que hubo en Tandil, chicos, estudiantes...

Te decía por qué se vuelve a repetir la historia, lo mismo que había pasado en el 55. Los elementos curriculares se siguen usando.

En 1968 había habido ya un movimiento importante de transferencia de escuelas de la nación a las provincias y yo diría que acá con los militares se va a completar ese intento, porque no se agota en el 60, se va a terminar acá alrededor del 78, 80, por ahí, se produce la provincialización. Igual la definitiva es en el 90, ahí está la escuela normal, ahí se pasa todo. Claro, pero acá hay otro momento importante de transferencia de escuelas, que recuerdo que se hablaba mucho de eso, y que todavía no llega al cierre que va a ser en la década del 90 ya. Acá se transfirieron jardines, primarias, nosotros, en realidad, en zonas como las nuestras teníamos poco, porque eran más que nada las provincias pobres el problema, las provincias con menos recursos, porque eran producto de la ley Láinez, que creaba escuelas nacionales en las provincias, entonces había, sí, en donde el 90 por ciento de las primarias y jardines eran nacionales, y cuando se las tiran a las provincias se ajusta el presupuesto totalmente. Nosotros teníamos, en realidad, pocas, en la provincia de Buenos Aires no había muchas, acá en Tandil por ejemplo estaba la de... no me acuerdo como se llama, la de los militares, y la 80 y algo, había tres escuelas nada más, eh, Láinez, las demás ya eran todas provinciales. Y claro el gran movimiento de las secundarias y las normales se produce más adelante. Bueno, yo acá recuerdo que, en la época de los militares, ya algo de SUTEBA aparecía, eh, más cerca del 80, capaz, me parece; de CTERA no me acuerdo, pero SUTEBA sí, porque acá en Tandil, por ejemplo, apareció con mucha fuerza, pero claro posterior.

Bueno, te cuento mi experiencia gremial en esta época, porque de la anterior te dije que no me acuerdo o no me había sensibilizado para eso.

En el año 79 yo entro como inspector y en esos momentos, inspector de primaria, en ese momento o sea 80, 81, por ahí, cuando se hacía algún movimiento de protesta, se llamaba, se decía quite de colaboración, ya en la década del 80 digamos, que eran algunos atisbos dentro del gobierno militar que se intentaban hacer, que después lógicamente se van a consolidar en el 83. Bueno, estos quites de colaboración no eran paros, no era huelga, era hacer lo mínimo que había que hacer para que funcionara una escuela, era recibir a los alumnos y atenderlos, ninguna otra tarea extra de nada que se pidiera se hacía.

Los inspectores de Tandil recurrimos a, yo no estaba agremiado, y entonces nos reunimos los inspectores de Tandil y recurrimos al gremio, a la FEB para que nos agremiaran, porque nosotros queríamos apoyar los movimientos; y la FEB en ese momento nos respondió que, como éramos inspectores, no nos podíamos agremiar; entonces, yo dije “no importa, vamos a ir a SUTEBA”, que siempre fue más combativo, que siempre está más en la vanguardia, digamos, y SUTEBA nos respondió que nosotros formábamos parte de la *patronal*; entonces, yo les dije “yo soy tan empleado como cualquiera de ustedes, tengo un cargo jerárquico pero soy empleado, tengo el mismo derecho a reclamar que ustedes”, “sí –me dijeron–, pero es norma del gremio que a cargos jerárquicos no, agrúpanse ustedes

como colegio de inspectores, como hay colegios de abogados”. Pero no, eso era muy difícil de colegiarse, no se aceptaba. Así que los inspectores quedamos todos desmembrados, sin apoyo gremial. A partir de ese momento, yo dije “ahora que tomé consciencia de la necesidad de agremiarse, ahora tomo conciencia de que el gremio cuando yo lo necesité, ninguno de los dos me apoyó, no estuvo, yo no me pienso agremiar nunca más”. Después me vinieron a buscar de SUTEBA para hacer cursos viste, y yo les decía, cuando terminaba el curso les decía, ellos me decían “bueno ahora te vamos a afiliarse”, y yo les decía “no, ahora no me quiero afiliarse”, me encapriché y no me afilié nunca, así que colaboraba con ellos, pero no me afiliaba, que ya la actividad plena aparece después del 83, ya era una acción en pleno momento democrático, sin ninguna restricción digamos.

Vuelvo a la historia de los diseños curriculares. ¿Cuándo se modifican los diseños curriculares estos del 75? En el 85, vos fijate: el 76 no los cambia, el 83 no los cambia tampoco, porque en el 83, 84, Alfonsín va a convocar al Segundo Congreso Pedagógico, que tiene la intención. La intención del gobierno de Alfonsín con su equipo de educación era que saliera una ley general de educación, la intención, en realidad, del Congreso Pedagógico fue esa. Así a cien años de la ley 1420, cumplir con el mandato institucional, porque, en realidad, la constitución de 1853 decía que debía sancionarse una ley y nunca había salido esa ley, o sea que festejando los cien años de la ley 1420, porque la ley 1420 era nada más que para educación común, parcial, primaria, entonces que con eso, festejando los cien años en el congreso, saliera una ley.

Y, en realidad, no sale una ley, lo que sale es una reforma curricular que se va a poner en vigencia en 1985, fijate que para la ley cuantos años más van a pasar, recién en el 93. Salen unos anteproyectos ahí pero no se ponen de acuerdo. Y esta reforma curricular en la provincia de Buenos Aires tiene mucho valor, porque esta reforma curricular si va a tomar todos los niveles, desde inicial hasta superior. Nosotros la conocemos como la reforma de los cinco ejes porque quita el énfasis en los contenidos conceptuales, todos los otros diseños le daban mucha importancia a todas las áreas de contenido, ¿no? Acá, en cambio, cinco ejes, toman cinco aspectos de la personalidad del individuo, de lo cual un solo eje es el intelectual, los demás son la parte ética, social, corporal, la parte artística, dinámica, o sea que es un cambio de enfoque importante, y ésta si llega a todos los niveles.

Yo creo que es la primera reforma que toca todos los niveles educativos. Las otras fueron siempre parciales; para lo cual tampoco estábamos preparados los docentes. Claro... este país viste... porque no hay país desarrollado que haga una reforma educativa sin preparar previamente a sus docentes, cómo vas a hacer una reforma educativa así, y todas fueron así, y nosotros tenemos excelentes recursos humanos, muy buenos, pero el docente hace lo que puede, viste. Y, además, tiene un poder de adaptación muy grande como para decir “bueno, estoy haciendo

esto, pero en realidad lo que hago es lo que sé hacer no lo que hice siempre”, entonces no hay garantías de que efectivamente se produzcan cambios.

Porque cómo puedo cambiar en algo si no estoy convencido, si no tengo los elementos para hacerlo, si no sé cómo se hace y voy a seguir haciendo con el alumno, frente al alumno, lo que sé hacer. Y después discriminaré, claro, por más ley que haya. Es decir, adapto, tomo la nomenclatura, el vocabulario y me manejo con eso, porque ahora se dice así, pero yo sigo haciendo lo que sé hacer; lamentablemente eso yo lo he comprobado en todas estas oportunidades, sobre todo, bueno, en esta, por ejemplo, hubo algunos espacios para el perfeccionamiento, la capacitación, pero después sacaron esos espacios, que el docente se podía reunir, formarse y trabajar, eso se sacó después.

E1: *¿Entonces, usted en 1969 estaba trabajando en educación primaria?*

E2: Volvamos, sí, yo estuve en primaria desde el 61, o sea, dando clases como docente hasta el 78, hasta que entré a la inspección de primaria. Y al año siguiente, en el 79, entré a trabajar en superior como docente, entré acá en el Instituto, que había estado cerrado en el 76, el ISER, el viejo ISER, por eso le quedó ese nombre, Instituto Superior de Educación Rural era, porque era para maestras que se especializaban en educación rural. Pero como tuvimos la suerte, en ese momento, de que alguien ideara el profesorado de ciencias naturales; entonces, después se pudo reabrir como instituto superior, gracias a esa carrera.

Y el Instituto se cerró en el 76 porque decían que era un lugar de subversión, y se vuelve a reabrir sobre el final de los 70. Se clausura en abril del 76 y se logra abrir a fines del 76, sí, lo pelearon mucho para que los alumnos pudieran terminar, pero se clausura el predio aquel y el Instituto, chiquito como era, empezó a funcionar en una escuela primaria de acá de Tandil, y al año siguiente, en el 77, se le otorga, porque se hace una modificación de las nomenclaturas de toda la provincia, se le otorga el número 10, Instituto Superior de Formación Docente n° 10, funcionando en la escuela primaria siempre, ¿no?, desde el 77 hasta el 85, que se mudó acá, a esto que conocemos hoy, o sea, unos cuantos años funcionó allá, en tres escuelas distintas, eh, primero la escuela 11, después se pasó a la escuela 67 y después a la escuela 53, siempre deambulando, viste, hasta que se pudo comprar este lugar, y en el 85 se entró acá.

E1: *¿Y en la Escuela Normal usted trabajó?*

E2: No, bah, en la escuela normal sí, empecé a trabajar en el año, esperate... cuando yo me enteré de unas horas que se dejaban acá y, o me reubicaba allá o las perdía, así que yo trabajé, no, ya era en el 90, eh, debe ser el 93, 94 por ahí, que

acá se cerró una carrera y yo me quedé con horas titulares y me las pasaron allá; entonces, bueno, entré a trabajar allá, que ya era Instituto 166, o sea, viste que conserva el nombre, Unidad Educativa Escuela Normal, pero en realidad cada una después tiene... El Instituto es 166, la secundaria tiene otro, la primaria otro, o sea funcionaron como provincializadas ya.

Y yo recuerdo cuando entré, claro debe ser la esencia de la provincialización, porque ya la gente de la escuela normal, la disconformidad que tenía, con pasar de la nación a la provincia, estaban todos desconformes, tanto los profesores de secundaria como los profesores de superior, todos desconformes, muy enojados estaban con todo eso, y después ni hablar cuando llega la reforma del 93, eso fue terrible.

Fijate vos que la reforma del 93 trae por tercera vez un esbozo de escuela intermedia, lo que decíamos hoy, viste, del 16, del 68, y ahora con el tercer ciclo de la EGB, es algo asimilable a eso, tomado también del modelo español. Vos para ver qué pasaba ahí en normal tendrías que buscar a alguien de normal.

E1: *¿Usted sabe de maestras que pueda ubicar?*

E2: Sí, mirá, yo tengo acá a la profesora, que tiene tarea, que pidió cambio de funciones, una profesora excelente del área de la didáctica, que yo la he admirado siempre como profesora, y ahora tiene cambio de funciones, andaba muy estresada, la tenemos acá en la secretaría, ella trabajó siempre en la escuela normal, se llama Alicia Bosatta, sí, con ella tenés que hablar, ella no está en un momento anímico muy bueno, tendríamos que buscar la estrategia para que no diga que no, si está mal, ha quedado viuda no hace mucho, la hija se fue a vivir a España, bueno, y entonces pidió cambio de funciones. Está bien, ella está perfecta, pero por ahí le vas a preguntar y te dice que no, dejame que yo tanteo más o menos el panorama, por ahí capaz que sí, que agarra viaje, pedís una entrevista, así charlás con ella, ella siempre trabajó en la escuela normal, ella vivió todos los cambios que yo te cuento de primaria y la provincia, ella vivió los cambios de planes y todo en la escuela normal, tiene toda la historia, ¿no? Sería la persona ideal, para lo que es formación docente.

E1 *¿No se produce posteriormente la provincialización de la escuela?*

E2: Ah, claro, vos hablas cuando pasan a terciario, sí, el 69, cierto. Sí, fue un golpe para la escuela. Dejaba de ser secundaria, porque hasta ese momento todos nos recibíamos como maestros en la secundaria, con título secundario. Bueno, ella lo vivió porque ella ya en el 65 se recibe como profesora de Ciencias de la Educación en La Plata, ella fue discípula de gente como Nassif, por ejemplo, tuvo de

profesor a Ricardo Nassif, y otros que son de esa época que quedaron como gloria de la pedagogía. O sea que ya en el 60 y pico, fines, porque ella se viene enseguida para acá y empieza a trabajar, o sea que 66, 67, 68 tiene que haber estado trabajando acá; ah, y también trabajó en Azul, por ahí es importante. Había otra mujer que fue directora en ese momento acá, capaz la puedas ubicar, es una señora muy anciana pero que está muy lúcida, ella también te va a convenir, porque estuvo en la dirección de la escuela en ese momento. Es la Sra. Elsa Marelli de Reyes, sí, yo creo que estaba en la dirección en ese momento, eh. Porque mi hermana se recibió en el 68, y la tenía a ella de directora, así que sí, mi hermana es de la última promoción de maestros normales nacionales, esta que te digo que estudiaba en La Plata, en el 68, y creo que esta mujer estaba en la dirección de la escuela, sí.

Es interesante, eh, fijate cómo a mí se me han borrado muchas cosas porque no las enfoqué, yo te cuento en lo que yo enfoqué en ese momento, lo que era importante para mí en ese momento, por ejemplo, me acuerdo muy bien ya como alumno en el año 58 el enfrentamiento durante el gobierno de Frondizi de escuela laica y escuela libre. Ese enfrentamiento yo lo recuerdo porque un grupo de mis compañeros, que estaban en cuarto o quinto, yo estaba en tercero en el 58, y me acuerdo de la toma de la Escuela Normal, por ejemplo, que me acuerdo que teníamos al profesor de música, el maestro Orbe en ese momento, que nos explicaba qué era escuela laica y escuela libre. Escuela libre que era la corriente católica y escuela laica que se oponía en todo ese enfrentamiento durante el gobierno de Frondizi, eso me acuerdo bien, ves. Fijate cómo uno focaliza en algunas cosas y otras se te desaparecen, otras se borran totalmente.

Y yo estudié de grande en la universidad, ya tenía veintipico de años y trabajaba de maestro. Y sí, en el 68 es la última promoción de maestros normales nacionales, cuando se recibió mi hermana, porque después quedaron dos años sin promoción, porque se prolongaba. Al sacarlo del secundario, se hicieron dos años más de magisterio, entonces dos años seguidos, 69 y 70 no hubo promoción, porque estaban cursando el primer año y el segundo año del magisterio, claro, ahí fue el cambio.

Y nosotros tuvimos la carrera de magisterio también acá, eh, porque el profesorado de Naturales se abrió acá... ¿yo no te di la historia del Instituto, no? Tengo una fotocopia breve, así resumida de año por año, de acá, desde que se funda en el 60 hasta el 80 y pico, 90, ahí podés ver algunas fechas como para ver donde, yo sé que acá también estuvo la carrera de formación docente de magisterio, pero acá sin transformación, se abrió ya en superior, y funcionó, mirá, la debemos haber cerrado, porque era inicial y primaria, hubo en una época especial, hubo jardín maternal, muchísimas carreras que fueron, y esto se cerró, hubo como un acuerdo con la Escuela Normal, ellos se quedaron con magisterio, escuela común, escuela especial y jardín, y nosotros nos quedamos con los profesorados particulares para

todas las modalidades, fue de común acuerdo, por eso nosotros cerramos magisterio y se lo quedaron ellos, para no hacer competencia, ya aparte se superpone a veces con la universidad, ya viste dos institutos superiores provinciales dijimos “bueno, vamos a llegar a un acuerdo”.

Y estas carreras de magisterio se deben haber cerrado por el 90, por ahí, si 90, 92, por ahí, que fue cuando normal asumió toda la formación para primaria, especial y jardín, y nosotros todos los profesorados. Sí, por ahí debe haber sido el cambio me parece.

Es muy interesante, cuando yo charlo estas cosas con los chicos, yo les hago la historia desde el 66 hasta la actualidad, la historia y desarrollo del concepto de curriculum, y después me dicen “bueno, ¿dónde lo podemos leer?”. Y mirá, vas a encontrar algunos materiales, por ahí los libros de FLACSO que ha tratado Guillermo Tiramonti, o alguna que ha tratado parcialmente algún período, pero así el relato no está y esto, por ejemplo, de los cambios que yo te contaba que lo viví desde dentro, los cambios de paradigma de las distintas reformas y esas cosas no están tampoco, no las podés buscar, hay cincuenta datos, pero no está sistematizado, es difícil cómo buscar, no podés separar el contexto tampoco, todo lo que va sucediendo. Incluso yo me he encontrado con material después de tanto tiempo, que son textos o documentos que no están, no los tienen en ninguna parte, de la Dirección General, de La Plata, me han dicho “no, porque usted tiene un documento que a nosotros lo quemaron y no lo recuperamos nunca más”, porque yo conozco una inspectora que lo conoce a usted, claro “capaz que lo tiene Norberto en Tandil” le han dicho, mirá vos.

Y sí, eran documentos que yo tenía, yo tengo una habitación de siete metros por cuatro en el piso superior de mi casa llena, y claro esta época que es todo papel, papel y papel, no como ahora, no había nada escaneado, nada digitalizado. Por ejemplo, yo en este momento recuerdo que tengo un folleto tipo librito de la reforma de Onganía, en donde están los lineamientos de la política educativa de ese momento, capaz te puede servir.

Debés tener el libro donde se le hace la crítica, que se llama *La Escuela Intermedia en debate*, cualquier cosa yo lo tengo, y escriben distintos pedagogos, y está este hombre Salonia, que es uno de los gestores del Consejo Federal y ahí en el libro creo que está la resolución que creó el Consejo Federal, la iniciación del Consejo Federal. Claro, el sólo quedarte con los discursos de la reforma no alcanza es verdad, lo que pasa en la realidad es muy diferente.

Y hay otra cosa interesante que no te comenté que es que, si bien yo no trabajé en secundaria, trabajé muy poquito tiempo al principio nomás, pero sí por referencias de profesores o después cuando empecé a trabajar acá, observando escuelas yo veía que secundaria, la línea nacional, o sea primero nacional la secundaria, se mantenían siempre ajenos a todo esto de las modificaciones y las reformas.

A mí en el año 85 me llamaron de la escuela normal para que les explicara el sentido de la reforma, se habían mantenido siempre al margen. O sea, te quiero decir, el nivel nacional iba por un lado y la provincia iba por otro, en concreciones, eran vías diferentes. Y la misma gente del Normal me lo decía, no porque eso nosotros no lo conocemos, no, eso no está, hasta el concepto de curriculum, eh, hasta el concepto de curriculum (hace énfasis), se siguieron manejando con programas, les llegó mucho más tarde la cuestión curricular. Era como dos sistemas paralelos sí.

El libro de Guevara debe tener datos interesantes, Guevara tiene una visión muy particular viste, yo le digo “no estoy para nada de acuerdo con vos, pero me pongo a leer tus cosas y las sigo y las sigo y siempre encuentro cosas”.

Y claro, en estas cosas vos te vas a encontrar con visiones distintas, porque tiene que ver con las vivencias, no sólo con lo que se estudia, es lo que yo te digo, a mí se me mezcla mi conocimiento, lo que yo he consultado, lo que estudiado poco o mucho, y lo que he vivido, y de ahí voy decantando viste.

A mí si me decís “¿se cerró o no se cerró la escuela normal?”. Yo creo que no se cerró la Escuela Normal, porque ni siquiera se perdió el nombre, lo mismo me vas a decir vos del ISER; sí, el ISER se cerró, pero vos preguntás a cualquiera de nosotros o a cualquiera que pasa por la esquina y te dice que esto es el ISER. Ahí hay un fenómeno en el imaginario que también funciona, lo que pasa que ellos pelearon porque siguiera siendo Escuela Normal el nombre, o sea hay una defensa interior, no de esta te digo, de todas las escuelas, digo, porque yo iba a las reuniones en La Plata y la gente decía “escuela normal”, no decían institutos, bueno sí decían las autoridades “la unidad educativa escuela normal”, como diciendo no perdemos la unidad también, ellos lo que pelearon siempre fue por eso, por eso mantuvieron siempre el nombre, si no hubiera sido muy fácil, si yo te digo la escuela primaria tiene un número, el jardín también, la secundaria también y el Instituto también, bueno entonces separalos cada uno con su número. ¿Por qué siguió el nombre? Porque está ese espíritu de seguir manteniendo la idea alrededor de escuela normal. Yo pienso que eso pesó mucho, sí. Ahora, claro, en lo legal quien otorga el título no es la Escuela Normal, es el Instituto Superior de Formación Docente n° 166. Si lo consideramos legalmente, sí pareciera que fue un cierre. Es compleja la cuestión, eh... es compleja. En lindo baile te has metido (risas).



Lámina n° 28: Fachada del edificio del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica n° 10 (ISFDyT N° 10) 'Dr. Osvaldo Zarini', en el cual se desempeñó como profesor y regente hasta su retiro.
Fuente: Proyecto Memoria Institucional.



Lámina n°29: Acto homenaje al Prof. Norberto Salgueiro con motivo de su retiro como regente y profesor del ISFDyT n° 10, en 2017, realizado en el palacio Sans Souci, exedificio donde funcionaba el Instituto Superior de Educación Rural (ISER).
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

2. OTROS CAMINOS: LOS ITINERARIOS AMPLIADOS

Como parte de la realización de la Mesa “Educación Rural”, en el marco del I Congreso Nacional y Latinoamericano de Educación (CONEDU) y el XI Encuentro Nacional y Latinoamericano de Educación (ENCED), FCH-UNICEN, 2016,²¹ Norberto Salgueiro participó, junto con otros actores del sistema educativo, sobre todo de la modalidad rural, de una conferencia e intercambio con estudiantes de todo el país.

Para esta presentación los participantes entregaban su *curriculum vitae* abreviado.²² En el caso de este profesor, llamó la atención que a su trayectoria docente sumaba otro perfil profesional: el actor, el periodista y el locutor de radio.

Si bien su trayectoria docente seguía enriqueciéndose, aquí nos interesa recuperar, desde el texto del protagonista, sus itinerarios ampliados, que también constituían su identidad. En la década del noventa, fue capacitador en cursos de perfeccionamiento docente en diversas ciudades de la provincia de Buenos Aires y realizó estudios de posgrado: Especialización en Gestión Institucional, y Maestría en Historia de la Educación y Filosofía (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN), donde diseñó el proyecto de tesis “El Instituto Superior de Formación Docente Rural (ISER): antecedentes, creación y cierre, Tandil, Provincia de Buenos Aires, 1960-1976” (2015-2017), que no pudo concretar. En el año 2017, en su retiro del ISFDyT n° 10 recibió el homenaje de los estudiantes que colocaron su nombre al centro de estudiantes de dicha institución.



21 Dicho congreso, denominado “La educación como derecho social” fue organizado por el Movimiento de Participación Estudiantil (MPE), la Facultad de Ciencias Humanas y la UNICEN en Tandil, los días 9, 10 y 11 de septiembre de 2016.

22 Contamos para este análisis con el documento original, entregado por el autor el 7 de septiembre de 2016.



Lámina n° 30: Izquierda: el profesor Salgueiro en el centro de estudiantes. Arriba: Alumnos y miembros del Centro de Estudiantes en el homenaje al Prof. Salgueiro en el acto homenaje en el Palacio Sans Souci, 2017.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

No cabe duda de que esta tercera parte de este libro reconstruye fundamentalmente su perfil y su trayectoria docente; sin embargo, como ya señalamos, al autor le interesaba que también se visibilizara un itinerario más amplio que también complementaba y enriquecía su formación docente, que convergía en su subjetividad e identidad. Estos aspectos de su carrera que aquí sintetizamos desde el propio CV del autor quedan abiertos a futuras investigaciones, a otros diálogos con quienes transitaron estos otros caminos.

Carrera artística y periodística: Actor de teatro. Autor de espectáculos teatrales: *Palabras*, *En las vueltas del camino* (en colaboración con el músico José Carlos Alcobruni), *Evocación a Alfonsina, una mujer* en colaboración con Anabela Tvi-hau), *Donde se cuentan algunas historias* (con la actriz Paula Marconato).

Conductor del programa *Desde mi archivo* en AM 1180, Radio de la Sierra (diecisiete años de transmisión ininterrumpida). Columnas periodísticas en diario *El Eco* de Tandil (El Espectador) y en el mensuario *Tiempos Tandilenses* (*Desde mi archivo*).

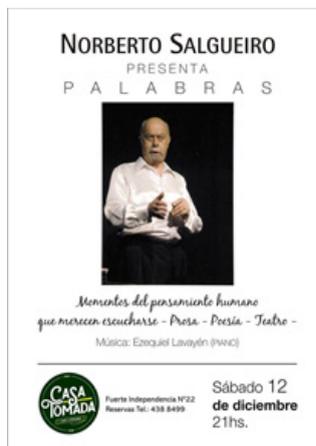


Lámina n° 31: El actor de teatro y autor del espectáculo teatral Palabras.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.



Lámina n° 32: Norberto conduciendo el programa Desde mi archivo en AM 1180,
Radio de la Sierra.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Carrera literaria: autor de poesías y cuentos inéditos. Diversos trabajos de corrección literaria. Prólogo de *Historia de una docente bonaerense* de Eddy Marini de Ricci y de otras obras pedagógicas. Participación en certámenes con premios y distinciones. Texto poético para los espectáculos *Homenaje a Piazzolla*, *Si la noche haze oscura*” (concierto del Coro Estable de Tandil).



Lámina n° 33: Presentación de Norberto Salgueiro del libro *Hechiceros del cosmos*, prosa poética de Ana Caliyuri y Cristian Cano, Feria del Libro, Tandil, 2014.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Discografía: *Aromas de mis pagos* y *Como jugando*, con poemas de Vicente Mazzone. *Donde se cuentan algunas historias*, fragmentos teatrales y poemas con Paula Marconato.



Lámina n° 34: Recitado de Norberto Salgueiro con grupo musical en el aula magna de la UNICEN. *Aromas de mis pagos*, disco con poemas y canciones criollas de Nicodemo Vicente Mazzone.
Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

Acción comunitaria y social: Fue presidente del Rotary Club Tandil Norte durante dos períodos.



Lámina n° 35: Norberto como presidente del Rotary Club Tandil Norte en una reunión conmemorativa.

Fuente: Archivo fotográfico de la familia Salgueiro-Sequeira.

A MODO DE CIERRE

Tal como nos propusimos desde el inicio, este trabajo tuvo la intención de ir más allá de un registro académico, e histórico-educativo, para adentrarnos en la vivencia que la subjetividad del relato de nuestro caminante activa, en la memoria viva y el testimonio que construye y revisita desde un espacio singular, reconociendo así en la trayectoria de un sujeto, en un rostro humano concreto, determinadas dinámicas del pasado y del presente, que matizan y al mismo tiempo complejizan las grandes explicaciones de lo histórico.

En este sentido, en este libro, se pudieron conjugar tres elementos claves: en primer lugar, intenta cimentar un recorrido, a modo de homenaje, de un hombre, que, como hijo de su tiempo, supo volverse sobre sí mismo, intrincado en la construcción de una historia y de su memoria. Dicho homenaje implica honrar esos caminos desde sus múltiples facetas, pero fundamentalmente desde aquellas que se encuentran cerca de lo humano. Y qué mejor para enaltecer esa cualidad que la recuperación de su palabra, de su propia voz.

De esta manera, en segundo lugar, este trabajo pretende dar voz a este caminante, que tomó la decisión de narrar y escribir su relato, ponderando determina-

dos acontecimientos del mundo rural y de su ámbito educativo que rememoran pasajes de su trayectoria como maestro y como persona: lo que él vive, lo que experimenta, lo que lo marcó en su vida, en el que el sujeto que relata ocupa un lugar central, pues la selección, ponderación, resignificación, reocupación de los aspectos de su experiencia le permiten evocarse, revisitarse, proyectarse.

Esto último se asienta en la riqueza de la singularidad del relato, del uso que, como hemos mencionado anteriormente, hace de sí mismo y que decide plasmarlo, fijarlo –consciente o inconscientemente– en un texto cargado de temporalidad, no sólo la de los acontecimientos que se narran, sino también la del momento en que éstos son narrados.

Por ello, dicha narración también constituye un camino y una forma de caminarlo, es decir, puede ser transitado y caminado por distintos sujetos, no sólo del mundo rural, docente, educativo o de la comunidad en general, sino también con fines de investigación y académicos para el análisis, pues el relato se convierte aquí en documento histórico, en el que se transforma a la memoria frágil en un registro permanente del pasado, que es a la vez valioso, inédito y, con el paso del tiempo, irremplazable.

Para los lectores, educadores, hacedores o investigadores, hallazgos como los de Norberto Salgueiro resultan únicos y de gran valor y relevancia, pues históricamente los docentes no han desarrollado una práctica de sistematización, escritura o registro autobiográfico que les permita pensarse como sujetos históricos, o históricamente situados, y que, como portadores de discursos, saberes y prácticas, constituyen un inigualable legado.

Y es ese el tercer elemento que aquí queremos destacar, el legado que este caminante deja, una huella, que no sólo queda como marca en el pasado, sino que se vuelve a pisar cada vez que otros y otras la revisitan, una huella que permite andar el camino como un espacio de encuentro entre el presente y el pasado, como un espacio que es lugar. Allí la historia y “su” historia se convierten en devenir, cuyo objeto se constituye en un diálogo continuo con el presente, en el que se entrecruzan otras historias, otros tiempos, lugares y miradas. La historia aquí no pretende erigirse sólo como campo disciplinar, sino como potente perspectiva de formación, al considerar a este caminante como protagonista, no sólo de su propia historia, sino de la nuestra, de la que hacemos, nos hace y nos rehace. Insertar este relato en esta historia que compartimos es dialogar con un futuro que, sin transformar el pasado en destino, resuena de pasados no olvidados y recordados, de pasados presentes, y que reivindique el camino como presente.

Lo expresado da cuenta de que su relato, el del maestro, el del caminante, no constituye meramente recuerdos de un pasado, sino, por el contrario, abre una huella para que otros, desde el presente, recuperen sus vivencias actuales como maestros rurales, educadores, como vecinos, desde nuevos caminos.

Dejar un legado, en él, es abrir un diálogo intergeneracional, o como él mismo lo expresa en su texto “¿Qué implica escribir memorias? Que ya no se es joven; que se añora el tiempo pasado; que uno se halla en un tramo de la vida en donde hacen falta los balances; que hay personas y lugares que merecen un reconocimiento o una evocación; que es reconfortante volver la vista atrás...”.

Las palabras de Norberto quedan grabadas y selladas en la memoria emotiva de quienes consideramos que es importante no sólo reconocer su labor como educador, maestro, escritor, artista, comunicador, en todos los sentidos profundos de estos términos, sino sobre todo homenajear su persona, su calidad e integridad humana, su escucha, su eterno aprendiz, su capacidad de cautivar y motivar con la palabra, y de enseñar con el ejemplo. Dichas palabras, lejos de pertenecer a un pasado superado o inerte, decantan y dialogan con nuestro presente, y desde la memoria viva del caminante, que resuena en nuevos caminos, se hacen eco con los versos del poeta Antonio Machado (*Proverbios y Cantares*, XXIX,1912):

Caminante, son tus huellas
El camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar.
Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
Sino estelas en la mar...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PRIMERA PARTE

APARTADO 1

- Alliaud, A. (2003). “La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (1), 1-11.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). “El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente” en *Narrativas, (auto) biografías y educación*, núm. 3, Buenos Aires, Ediciones UBA y CLACSO.
- Amezcuca, M. (2009). *Cómo analizar un relato biográfico*. Archivos de la Memoria, Fasc.3. Granada, España.
- Anderson, G. y Blase, J. (1987). *El contexto micropolítico del trabajo de los maestros*. Universidad New México.
- Arata, N. (2013). “Imágenes sobre la escuela rural. Apuntes sobre la fotografía de Cecilia Gallardo”. *Propuesta educativa*, nº 40, Año 22, Vol. 2, pp. 99-110.
- Arostegui, J. (1995). *La investigación histórica. Teoría y método*. Barcelona, Critica.
- Artigue, C. (2007). “Consideraciones acerca de la educación rural. Entrevista a Elisa Cragolino”. *Praxis educativa*, nº11, pp. 139-144. Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899012>

- Batallán, G. (1988). Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. *Cuadernos de Formación Docente* N° 5. Universidad Nacional de Rosario.
- Barela, L., Miguez y García Conde (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Colección Cuestión de educación. Buenos Aires, Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Buenos Aires, Paidós.
- De Carli, F. (2011). ¿Qué sabemos de la educación básica en contextos rurales? Un recorrido de la investigación en Argentina y América Latina. Tesis de Licenciatura en Cs. de la Educación. Escuela de Educación, Universidad Nacional de San Andrés.
- Giovine, R; Montenegro, A. y Martignoni, L. (2016). *Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila.
- Hernández Sandoica, E. (1995). *Los caminos de la historia: cuestiones de historiografía y método*. Madrid, Síntesis.
- Hernández Sandoica, E. (2005). “La biografía: entre el valor ejemplar y la experiencia vivida”. *Asclepio*, Vol. LVII-1-.
- Lecler-Olive, M. (2009). “Temporalites of experience: the biographies and event”. *Iberfórum. Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Iberoamericana, IV (8).
- Ricoeur, P. (2003). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Ediciones Siglo XXI.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, E. y Ezpeletta, J. (1987). “Reflexiones sobre el proceso etnográfico” en Rockwell, E. y Ezpeletta, J. (coord). *Las prácticas docentes en contextos institucionales y sociales*. México, DIE.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia oral*. Buenos Aires, FCE.
- Suárez, D. (2012). “Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios”. *Revista Educación y Pedagogía*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, D. (2014). *Espacio (Auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Vol. 19, Núm. 62, pp. 763-786 (ISSN: 14056666).
- Suárez, D. y Ochoa, L. (2007). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires, MECyT / OEA.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

APARTADO 2

- Ascolani, A. (1997). "Estado y mercado de trabajo rural pampeano, 1890-1930". *Anuario*, 17, Rosario, Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- Ascolani, A. (2007). "Las Escuelas Normales Rurales en Argentina. Una transición entre las aspiraciones de la cultura letrada y el imaginario de cambio socioeconómico agrario (1900- 1946)". En Corrêa Werle (comp.). *Educação Rural em Perspectiva Internacional. Instituições, práticas e formação do professor* (pp.373-424). Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.
- Ascolani, A. (2012). "Escuela primaria rural en Argentina. Expansión, orientación y dificultades (1916-1932)". *Revista Teias*, 14 (28), 309-324.
- Barba, F. (1968). "La ley de educación de la Provincia de Buenos Aires de 1875". *Memoria Académica*. La Plata, FaHCE, V. 18.
- Barsky, O. y Murmis, M. (1986). *Elementos para el análisis de las transformaciones en la región pampeana*. Buenos Aires, CISEA.
- Bianchini, M. L. (2011). *Identidad institucional y escuelas agrotécnicas: un estudio de caso*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la educación. Tandil, UNCPBA (Mimeo).
- Blanco, M. (2001). "Peronismo, mercantilismo y política agraria en la Provincia de Buenos Aires (1946-1955)". *Mundo Agrario*, vol. 1, n° 2, La Plata, UNLP.
- Bonaudo, M. (1999). "Liberalismo, Estado y Orden burgués (1852-1880)" en *Nueva Historia Argentina*, Tomo 4. Ediciones Sudamericana.
- Cadierno, C. (1977). "La concentración escolar rural". *Revista de Educación y Cultura*, Año 2, n° 1. La Plata.
- Fernández, G. (2012). "El crecimiento urbano de Tandil ¿modelo territorial de ciudad difusa?". *Seminario de Investigación III*, Tandil.
- Fiorucci, F. (2018). "Relatos de la docencia rural: la escuela que contaron los maestros (1920-1950)". En Fiorucci, F. y Rodríguez, L. *Intelectuales de la educación y el Estado: maestros, médicos y arquitectos* (79-114). Bernal, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Galceran, V. (2006). "La escuela rural en la Provincia de Buenos Aires (1902- 1955): de la prefabricación al chalet". *Anales*. La Plata, UNLP.
- Gervasoni, M. (2015). *La escuela primaria Manuel Belgrano: arqueología de un lugar (Tandil, Bs As, 1854-1915)*. Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, NEES, UNCPBA. Tandil.
- Girbal-Blacha, N. M. (1993). "Inmigración y control social en el campo argentino (1914-1930). Fuentes para su estudio". *Inter-American Review of Bibliography*, 1, vol. 43.

- Girbal-Blacha, (2002). Políticas públicas para el agro se ofrecen. Llamar al Estado peronista (1943-1955). *Mundo Agrario*, 3 (5), 2º semestre. La Plata.
- Gutiérrez, T. (2007). *Educación, agro y sociedad; políticas educativas agrarias en la región pampeana, 1897-1955*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.
- Guzmán, Y. (1983). *El país de las estancias*. Buenos Aires, Claridad.
- Guzmán, Y. (1998). *Las estancias del Tandil*, Tomo I. Librería Sarmiento.
- Guzmán, Y. (2016). *Grandes estancieros y estancias del partido de Tandil*. Buenos Aires, Claridad.
- Halperin Donghi, T. (1995). *Proyecto y construcción de una nación (1846-1880)*. Ariel, pp.7-107. 23.
- Lionetti, L. (2010). Las escuelas de primeras letras en el escenario social de la campaña bonaerense (1850-1875). *Navegamérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, 4, 1-21.
- Llovet, I. (1986). *Tenencia de la tierra y estructura social de la pampa húmeda (1960-1980)*. Buenos Aires, CISEA.
- Mayo, C. y Fernández, A. (1989). “El peonaje rural rioplatense en La casa, la dieta, la pulpería, la escuela (1770-1870)” en Gelman, G (1989). *La historia económica argentina en la encrucijada: balances y perspectivas*. Buenos Aires, Biblos.
- Mateo, G. (2000). [CR-ROM]. “La política económica de Domingo Mercante: entre el agro ya industria”. En *Actas XVII Jornadas de Historia Económica*. Tucumán, UNT.
- Míguez, E. (1986). “La expansión agraria de la pampa húmeda (1850-1914). Tendencias recientes de su análisis histórico”. *Anuario IEHS*, nº 1. Tandil, UNCPBA.
- Montenegro, A. M. (2012). *Un lugar llamado escuela pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Buenos Aires, Ediciones Miño y Dávila.
- Montenegro, A. M. (2018). “El patrono escolar y la identidad nacional: querellas en el acto de nominar al lugar/escuela pública (Buenos Aires, Argentina, mediados del siglo XIX y del XX)”. *HISTELA*, v.1. Brasil.
- Novaro, M. (2016). *Historia de la argentina, 1955-2001*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.
- Oszlak, O. (2006). *La formación del Estado argentino. Orden y progreso y organización nacional*. Buenos Aires, Ariel Historia.
- Otero, H. (2012). (dirección) *Historia de la Provincia de Buenos Aires*, Tomo I. Buenos Aires, EDHASA, UNIPE.
- Padawer, A. (2008). Cuando los grados hablan de desigualdad: una etnografía sobre iniciativas docentes contemporáneas y sus antecedentes históricos. Buenos Aires, Teseo.
- Palavecino, V. (2009). “Surgimiento de poblados al sur de la provincia de Buenos Aires. El ferrocarril y las poblaciones rurales en el Partido de Tandil (1880-1955)” en

- Segundas Jornadas Nacionales de Historia Social, Centro de Estudios Históricos Carlos S. A. Segreti. Centro de Estudios de Historia Americana Colonial; Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Pérez, D. (2016). Breves referencias históricas sobre los parajes de Tandil. Recuperado de: <http://historicus-daniel.blogspot.com/2016/05/breves-referencias-historicas-sobre.html>
- Petitti, E. M. (2012). “El viejo problema del analfabetismo sigue en pie: el escenario educativo en la provincia de Buenos Aires durante la década del ’40”. *Revista Antítesis*, 5, (9), 371-389.
- Pinkasz, D. (2001). “Escuelas y desiertos: hacia una historia de la educación primaria de la provincia de Buenos Aires”. En Puiggrós, A. (Dir.) *Historia de la Educación en las Provincias y Territorios Nacionales (1885-1945)*. Buenos Aires, Galerna, pp. 13-58.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista Del IICE*, (41), 35-46. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5156>
- Rodríguez, L. (2008). “La primaria durante dictadura: reforma curricular y escuelas rurales”. *Archivos de Ciencias de la educación*. La Plata.
- Torre, M. (2002). “Los años peronistas (1943-1955)”. *Nueva Historia argentina*, Tomo 8. Buenos Aires, Ediciones Sudamericana.
- Valdez, M. (2007). Recursos turísticos regionales del Municipio de Tandil. Puesta en valor y en desarrollo del escenario rural. Universidad Nacional de Mar del Plata. Tesis de graduación.
- Vuksinic, N. (2016). Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972). Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.

SEGUNDA PARTE

- Almafuerte (1956). *Milongas clásicas*. Buenos Aires, Ediciones THOR.
- Bradbury, R. (1973). *El vino del estío*. Ediciones Minotauro.
- Bruggetti, R. (1954) “Prólogo” *Obras de Almafuerte. Poesías y prosa*. Buenos Aires, Ediciones Peuser.
- Bruggetti, R. (1954) *El combatiente perpetuo. Vida de Almafuerte*. Buenos Aires, Ediciones Peuser.
- Dottrens, R. (1973). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires, Ed. Kapeluz.
- García Márquez, G. (1974) *Cien años de soledad*. Ediciones de bolsillo.
- Guzmán, Y. (1983). *El país de las estancias*. Buenos Aires, Ediciones Claridad.

- Guzmán, Y. (1998). *Las estancias de Tandil*. Buenos Aires, Ediciones Sarmiento S.R.L.
- Hernández, J. (1983). *Martin Fierro*. Edición de Ricardo Navas Ruiz, Espasa-Calpe.
- Iglesias, L. (1995). *La escuela unitaria*. Buenos Aires, El Magisterio.
- Imperatore, A. (1950). *Lecciones de didáctica*. Tomo I. Buenos Aires, Librería del Colegio.
- Melville, H. (1970) *Moby Dick*. Ediciones Bruguera.
- Ruiz, D. (1958). *Curso de Psicología*. Buenos Aires, Editorial Estrada.
- Sábato, E. (1973) *Sobre héroes y tumbas*, Seix Barral.
- Soto, P. (1956). "Apuntes para los problemas de la escuela rural". *Revista de Educación*, Año 1, n° 7.

TERCERA PARTE

- Alliaud, A. (1993). *Los Maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires, Centro editor de América Latina, Buenos Aires.
- Barela, L. y otros (2001). *Algunos apuntes sobre Historia oral*, Buenos Aires, IHCBA.
- Barela, L., Míguez y García Conde (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*, Buenos Aires, Patrimonio e Instituto Histórico.
- Becker, H. (1974). "Historia de vida en sociología" en Balan, J. *La historia de vida en Ciencias sociales*, Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Braslavsky, C. (1980). "La educación argentina, 1955-1980" en *Primera Historial Integral*. n° 63. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
- Bravo, A. (1971) *La escuela intermedia en debate*, Buenos Aires, Humanitas.
- Cosse, I; Felitti, K. y Manzano, V. (2010). *Los '60 de otra manera. Vida cotidiana, género y sexualidades en la Argentina*. Buenos Aires. Prometeo.
- Davini, M. C. y Birgin, A. (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones", en AAVV: *Políticas y sistemas de formación*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Buenos Aires. Paidós.
- Ferrer, A. (2007). "Globalización, desarrollo y densidad nacional" en Vidal, G; Guillén, R. (comp) (2007). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización. Homenaje a Celso Furtado*. ISBN: 978-987-1183-65-4.
- Grele, R. (1991) "La historia y sus lenguajes en la entrevista de Historia oral: ¿quién contesta a las preguntas de quién y por qué?" en *Historia y Fuente Oral*, 5, Barcelona.
- Gudelevicius, M. (2011). "La actuación política de los docentes primarios durante la "Revolución Argentina". Un análisis sobre características y alcances de la protesta

- gremial entre 1968 y 1972, en *Revista Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Cuestiones del tiempo presente, Buenos Aires.
- Hammer, D. (1991). “La entrevista semiestructurada de final abierto”, en *Historia y Fuente Oral*, 4, Barcelona.
- Lionetti, L. (1997). *La misión política de la escuela pública. Formar a los ciudadanos de la república (1870-1916)*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Méndez, J. (2018). *¿Quiénes hacen las reformas? Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989)*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1561/te.1561.pdf>
- Méndez, J. y Vuksinic, N. (2016). “La identidad docente en conflicto: reconceptualizaciones en torno a la reforma de la “terciarización del magisterio” en Argentina (1966-1972)”. En *Giovine, R., Martignoni, L. y Montenegro, A. (Dir.) Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Montenegro, A. M; Méndez, J.; Peralta, R. y Vuksinic, N. (2014). *Cimientos de la UNICEN: imágenes de los cincuentenarios 1964-1975*. Tandil, Buenos Aires. Ediciones UNICEN.
- Montenegro, A. M. y Vuksinic, N. (2019). “La memoria normalista a través de un nombre: entre la Escuela Normal Nacional y el Instituto Superior n° 166, Tandil, Argentina, (1968-2005)” en *Sena, F. y Guimarães Carvalho, M. E. (org.) Entre discursos e práticas em memória, história e educação*, João Pessoa: Editora UFPB. ISBN 978-85-237-1428-4, pp. 155-180.
- Salgueiro, N. y otros. (1979). *Surgimiento y evaluación del normalismo en Tandil. Aproximación histórica. Seminario de Trabajo de campo*. Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNCPBA.
- Schwarzstein, D. (1991). *La historia oral*, Buenos Aires, CEAL.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la Historia oral* Buenos Aires, FCE, (selección).
- Southwell, M. (2003). “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado de espiritualismo y el tecnocratismo” En: *Puiggrós, A. (dir.) Historia de la Educación en Argentina, Tomo VIII, Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires: Galerna.
- Tedesco, J.C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. 2ª ed. Biblioteca Dimensión Argentina. Buenos Aires: Solar.
- Vázquez S. y Balduzzi, J. (2000). “De apóstoles a trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973 *Historia de CTERA*”. Instituto de Investigaciones Pe-

dagógicas “Marina Vilte”, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, CTERA, Buenos Aires.

Vuksinic, N. (2016). Lógicas en torno a la “terciarización” de la formación docente: la Escuela Normal de Tandil (1968-1972). Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Tandil, Bs. As.

Vuksinic, N. (2018). La formación y el trabajo docente a fines de la década del 60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad. Del prudente saber y el máximo posible de sabor, Año XIX, N° 10, 143-167. ISSN: 1515-3576.

Vuksinic, N. (2019). Desarrollo, educación y desigualdad: el Informe “Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social” del CONADE (Argentina, 1955-1973). Anuario de Historia de la Educación, Vol. 20, n° 2, pp. 90-110.

A MODO DE CIERRE

Machado, A. (1912) “Proverbios y Cantares. Poema XXIX”. En *Campos de Castilla*. Madrid: Renacimiento S. A. Editorial.

LOS AUTORES

NORBERTO SALGUEIRO

Maestro Normal Nacional (1961). Título de Capacitación Directiva para escuelas rurales (ISER, 1975). Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (1979). En rama primaria, fue maestro y director de escuelas rurales durante catorce años (1961-1978), inspector de área e inspector jefe de región (desde 1979). En rama superior: ayudante de cátedra, profesor adjunto universitario. Profesor de diversas materias de su especialidad y regente en Instituto Superior de Formación Docente n° 10 (desde 1979). Docente en el Instituto Superior de Formación Docente n° 166, Unidad Académica Escuela Normal (1994). Capacitador en cursos de perfeccionamiento docente en diversas ciudades de la provincia de Buenos Aires. Posgrado de Especialidad en Gestión Institucional. Cursó la Maestría en Historia de la Educación y Filosofía (Facultad de Ciencias Humanas, UNICEN).

ANA MARÍA MONTENEGRO

Doctora en Filosofía y Ciencias de la educación (UNED, España). Exdocente de las asignaturas Historia Social de la Educación I y II, del seminario La práctica Docente: enfoques socio-históricos y pedagógicos, Memoria institucional. Investigadora, codirectora y directora de proyectos / líneas de investigación, NEES-FCH-UNICEN; Coordinadora del proyecto de Memoria institucional "Huellas

de lo escolar: camino al bicentenario, Tandil, 1823-2023” (UNCPBA - Municipio de Tandil). Especialista en temáticas de memoria institucional y espacios/lugares escolares. Directora de tesis de posgrado y autora de libros y artículos a nivel nacional e internacional. E-mail: anamont2011@gmail.com.

JORGELINA MÉNDEZ

Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata).

Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA.

Jefe de trabajos prácticos del área de Historia de la Educación, FCH, UNCPBA. Directora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNCPBA. Secretaria de redacción de la revista *Espacios en Blanco*, NEES, FCH, UNCPBA. Autora de capítulos de libro; autora y evaluadora de artículos en revistas académicas indexadas. E-mail: jorgelinamendez@gmail.com.

RUBÉN MELITÓN PERALTA

Profesor en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA). Especialista en Políticas Socioeducativas. Maestrando de la Maestría en Educación de la FCH, UNCPBA.

Docente del área de Historia de la Educación de la FCH, UNCPBA. Miembro del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales. Director de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCPBA. Docente en el nivel secundario y en la formación docente inicial. Director del Instituto Incorporado San José. E-mail: pericon18@hotmail.com.

NATALIA VUKSINIC

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH, UNCPBA). Doctoranda del Doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de UNLP). Becaria de Finalización de Doctorado de CONICET. Ayudante diplomada en Historia Social de la Educación I y II, en el seminario La Práctica Docente: enfoques sociohistóricos y pedagógicos, y en el espacio de la práctica Taller de Memoria Institucional. Departamento de Educa-

ción, FCH, UNCPBA. Miembro del proyecto Memoria Institucional, FCH, UNCPBA. Investigadora en formación y miembro del Consejo Interno del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-CICPBA, FCH, UNCPBA). Se especializa en temáticas referidas a la historia de la formación y el trabajo docente, en el ámbito estatal y privado/católico. E-mail: nati.vuksinic@gmail.com - nvuksinic@fch.unicen.edu.ar.

