

NOTAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE LOS APORTES DE LA HISTORIA ORAL PARA EL TRABAJO CON TESTIMONIOS DOCENTES Y BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS

Talia Meschiany*

Resumen: A partir de un estudio realizado con entrevistas en profundidad a un grupo de profesoras y profesores de la ciudad de La Plata, este artículo presenta algunas reflexiones sobre el trabajo con testimonios docentes y la utilización de las fuentes orales para la producción de biografías educativas. La peculiaridad de estos relatos es que son construidos a partir de un ámbito de sociabilidad específico, la escuela y la experiencia de pasaje por diversas instituciones escolares. Estos pasajes coinciden con diferentes coyunturas de la historia argentina y, de este modo, en las narraciones de vida se entrelazan los recuerdos individuales con acontecimientos políticos, sociales y culturales más amplios.

El enfoque de la investigación se basó en el diálogo entre la perspectiva historiográfica de la historia oral con el aporte de otras disciplinas del campo social y educativo. Sobre esta base, las reflexiones que presentamos aquí resultan de carácter teórico metodológico pero también procuran dar cuenta de diversas experiencias, trayectorias y vivencias; modos de concebir el mundo desde el punto de vista de sus protagonistas.

Palabras clave: Historia oral; biografías educativas; memoria; testimonios docentes.

Abstract: Exhaustive interviews to a group of teachers from La Plata form the core of this article, which reflects on the production of educational biographies based on educators testimonies and the use of oral sources. Characteristically, these testimonies appear in the specific socialization environment of schools and experiences of transition or change in educational institutions. These experiences of change coincide with different situations in the history of Argentina; thus, the narratives form a tissue where personal memories and political, social and cultural events interweave.

Research focalizes on the dialogue between the historiographical perspective of oral history and other subjects pertaining to the social and educational fields. Upon this basis, the reflections offered here are undoubtedly of a theoretical-methodological nature, but also aim at accounting for several life records and experiences, world conceptions from first person

* UNLP-CISH- taliameschiany@gmail.com

point of view.

Keywords: Oral history; educational biographies; memory; educators testimonies

“Preguntarle al pretérito más próximo no es entonces nostalgia por pasados del mundo, sino un continuo resistir la cancelación de la experiencia humana; artesanía crítica, puede decirse, de engarzar interpretaciones, de escuchar en la sonoridad de las renovaciones la crónica extraviada del lenguaje.”(Rancière, 1993)

A partir de una investigación realizada con entrevistas en profundidad a un grupo de docentes en ciencias sociales que se desempeñan en el circuito medio del sistema educativo, este artículo presenta algunas reflexiones sobre el trabajo con *testimonios docentes* y la utilización de *fuentes orales* para la producción de *biografías educativas*.

Las reflexiones que presentamos en este texto resultan de carácter teórico-metodológico pero también procuran dar cuenta de diversas experiencias, trayectorias y vivencias; modos de concebir el mundo desde el punto de vista de sus protagonistas. La peculiaridad de estos relatos es que son construidos a partir de un ámbito de sociabilidad específico, *la escuela y la experiencia de pasaje* por diversas instituciones escolares. Estos pasajes coinciden con diferentes coyunturas de la historia de nuestro país y, de este modo, los testimonios docentes que analizamos nos permiten establecer *posibles* nexos entre la dimensión subjetiva de la experiencia y la historización de los procesos educativos en la trama de una contextualización histórica más amplia.

Algunos hitos de la cronología política argentina contribuyen a ordenar las historias de vida y las trayectorias escolares de los docentes: la mayoría de los entrevistados transitó su infancia en las postrimerías del segundo gobierno de Perón y el comienzo de la “Revolución Libertadora” (1955-1958); crecieron con la dictadura militar que inaugura Juan Carlos Onganía (1966-1970) y en el transcurso de sus estudios terciarios o universitarios se sucedieron los gobiernos de Héctor Cámpora (mayo y julio de 1973), Juan Domingo Perón (1973-1974) y María Estela Martínez de Perón (1974-1976). La llegada de la última dictadura militar (1976-1983) los encuentra, a la mayoría, trabajando como docentes en las instituciones escolares. A partir de entonces, algunos continuaron y otros interrumpieron por un tiempo pero en términos generales, cuando realizamos las entrevistas en el año 2004, los docentes tenían más de 25 años de antigüedad en el cargo.

De los doce entrevistados, aquí sólo presentamos fragmentos de las narrativas orales de cuatro profesoras (tres de historia; una de geografía) y un profesor (de historia) y seleccionamos aquellos momentos del relato que hacen

referencia a la experiencia con el peronismo, las vivencias estudiantiles durante la década de 1970 y los recuerdos escolares de la última dictadura.

Queremos detenernos en la condición de posibilidad que señalamos más arriba. Si consideramos los testimonios como resultado de una *producción subjetiva* del *narrador* (el que cuenta la historia) y no como un reservorio de datos disponibles, entonces se comprende que las reflexiones que presentamos en este texto operan solamente como claves orientadoras de análisis. Es decir, no son las únicas y pueden resultar cambiantes. A raíz de estos comentarios, resulta ineludible señalar el lugar insoslayable del escritor (el historiador) en la construcción y comprensión de los significados de quien testimonia. Como señala Philippe Joutard los relatos orales se traducen y transcriben en las páginas del investigador.¹ Esta es la razón por la cual, además de seleccionar algunos fragmentos de las biografías educativas, seleccionamos diversas fuentes documentales con el objeto de situar la oralidad en la trama de una escritura múltiple. La construcción de un tejido de registros discursivos diferentes resulta una herramienta de trabajo indispensable para mantener ese *pacto de fidelidad y confianza* entre quien testimonia, el que habla, el que concede y nos *dona* una historia (de vida) y el investigador que escucha, procesa, selecciona y escribe otra historia (de y para “especialistas”).

Teniendo en cuenta estas precauciones, a continuación desarrollamos una primera parte con el marco referencial e interpretativo de nuestra investigación y luego armamos -como un rompecabezas- los testimonios docentes sobre la base de los pasajes por diversas instituciones escolares, con el objeto de significar y resignificar a partir de claves analíticas los sentidos que los profesores y profesoras construyeron en torno a sus historias de vida. Por último, se encuentran las conclusiones donde planteamos algunos desafíos que presenta la historia oral a la investigación educativa basada en la subjetividad docente, las instituciones y la historia.

PRIMERA PARTE: MARCO REFERENCIAL E INTERPRETATIVO

1. Instituciones escolares y biografías educativas

Los testimonios docentes en su forma particular de *biografía educativa* allanan el camino para el abordaje de temas vinculados a la historia y la memoria, las identidades, las trayectorias escolares y las instituciones educativas.² En tal sentido, consideramos que contienen una significativa potencialidad hermenéutica al facilitar

¹ JOUTARD, Philippe *Esas voces que nos llegan del pasado*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1989.

² OLIVEIRA BUENO, Belmira “O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questao da subjetividade”. En *Educação e Pesquisa*. Revista da Facultad de educação da Sau Paulo. V.28 n1. Jan/Jun 2002.

la comprensión del modo a través del cual los procesos históricos contemporáneos toman vida en la subjetividad de los docentes y nos brindan la posibilidad de acercarnos a sus propias interpretaciones acerca de la historia y de sí mismos en la trama de los acontecimientos.

Toda producción (auto) biográfica requiere ser situada y, en este caso, la particularidad de los que *cuentan la(s) historia(s)* consiste en que la sociedad les ha otorgado diversos mandatos, aún cuando en momentos de crisis, esos poderes legados se ven debilitados. Desde la “misión” decimonónica de “formar al ciudadano” hasta la función más reciente de preparar a los alumnos para el mundo globalizado, la asignación de roles y representaciones sociales disponibles en torno a la identidad docente y el lugar que ocupan en la sociedad gravitan sobre la construcción narrativa y comprensiva de su lugar en la historia. Asimismo, la especificidad de las *experiencias escolares*, las *trayectorias profesionales* y las *mediaciones institucionales* intervienen en la recuperación del pasado y en la adjudicación de sus sentidos.

Belmira Oliveira Bueno sostiene que, en tanto perspectiva analítica, las *biografías educativas* permiten vincular la *historia*, las *instituciones* y los *profesores*, quienes al examinar sus historias de vida en una operación reflexiva desplegada en el tiempo, realizan una toma de conciencia en el plano individual de su experiencia pero también en el plano colectivo. La autora expresa que la persona se forma mediante la apropiación de su trayecto de vida y sobre todo de su trayectoria escolar en una evaluación histórica global y sostiene que el método biográfico, al basarse en el estudio de la relación institucional e individual en el transcurso de la historia, permite conocer las funciones y las intervenciones de los espacios de mediación social –como la escuela– y al mismo tiempo, conocer tales espacios a partir de la perspectiva de los individuos. Por otra parte, argumenta que en estos espacios es donde se realiza el encuentro, la interconexión de lo individual con la estructura social al considerar que toda “praxis humana” es reveladora de las apropiaciones que lo individuos hacen de las relaciones humanas y de las estructuras objetivas en las cuales se inscriben.³

¿Por qué resulta significativo el aporte que puede realizar la variable institucional así entendida al análisis de la experiencia y la historia? Una aproximación a la respuesta radica en la permanencia de algunas concepciones fundadas en la supuesta neutralidad de la escuela que obstaculizan el desarrollo de investigaciones que procuran articular la dimensión de la identidad con la historia y la experiencia de los sujetos educativos. Nos referimos al supuesto esencialista de la *objetividad institucional*, basado en la autonomía del funcionamiento de leyes y normas propias, anteriores, exteriores y trascendentes, independientemente del sujeto que, en todo caso, las interioriza pasivamente e independientemente de las

³ OLIVEIRA BUENO “O método...” cit , p. 3 Traducción propia.

variaciones de contexto. Desde esta perspectiva objetivista, la escuela fue concebida como una institución naturalmente integrada, vinculando armoniosamente las actividades de sus miembros alrededor de algunos principios y valores elementales, o bien alrededor de una función única jerarquizando roles y conductas.⁴ En contraste, las *biografías educativas* colocan en el centro de la escena analítica la dimensión de *la experiencia como matriz de sentido* para la comprensión de la dinámica institucional. En primer lugar, desde esta perspectiva se rescata la constitución activa de los sujetos que participan, crean, inventan y establecen significados más allá de una funcionalidad asignada. Segundo, despeja la apariencia de lo eterno y arroja luz sobre la dialéctica de la temporalidad: las articulaciones verdaderas entre aquello que cambia y aquello que permanece. Frente a la apariencia de una geografía institucional inmutable, las *biografías educativas* relevan estas concepciones estáticas e introducen la dimensión cambiante del tiempo del sujeto, las instituciones y la historia.

II. Testimonios docentes, entre la memoria y tiempo

En los últimos años surgieron destacables investigaciones basadas en el estudio de diversos aspectos educativos que pueden situarse en el pasado reciente a través de un abanico amplio de registros discursivos como prensa educativa, libros escolares, documentos y reglamentos oficiales, etc. Si bien pueden llegar a incluir la dimensión de la memoria, en algunas producciones *lo* testimoniado se retoma como soporte de aseveraciones teóricas. Las voces “están allí” para decir o afirmar lo que ya se ha dicho o escrito. Otras veces, los recuerdos operan como datos fidedignos del pasado evitando una de las reglas más básicas del trabajo con narrativas orales: el recuerdo es sólo eso, un dato del presente de la experiencia del sujeto, de modo que, consecuentemente, es el investigador quien repone la ausencia o los desplazamientos y restituye la historia.⁵

La investigación que desarrollamos y sobre la cual estamos presentando algunas de estas reflexiones, otorga un lugar primordial al relato y la construcción subjetiva de la experiencia. Tal como señalamos al inicio de estas páginas, las *biografías educativas* no nos interesan como desván donde los hechos del pasado aguardan para ser rescatados sino por su constante actualidad y la capacidad crítica e interpretativa que conllevan.

⁴ DUBET, Francois y Danilo MARTUCCELLI *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Barcelona, 1998

⁵ SOUTHWELL, Myriam “Ciencia y penitencia: dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata” en KAUFMANN, Carolina, *Dictadura y Educación en las Universidades Nacionales Argentinas*, Tomo 2, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2003. MARIÑO, Marcelo “Las aguas bajan turbias: política y pedagogía en los trabajos de la memoria” en *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar. (1976-1983)* Colihue, Buenos Aires, 2006

Las *biografías educativas* presentan la peculiaridad de que la memoria se elabora en torno al ámbito escolar para, desde allí, articular visiones de la experiencia individual, la historia y las instituciones. Se distinguen de otras biografías (militantes, feministas, de sobrevivientes, inmigrantes, etc.) ya que los pasajes por las instituciones escolares constituyen el tamiz por el cual sus testimonios se tornan significativos para ellos mismos y para los que escuchamos y leemos sus voces.

No es objeto de este trabajo dar definiciones acabadas acerca de los significados de la memoria ya que existe una producción amplia sobre el tema que excede los límites y propósitos de este trabajo. Sólo en términos generales diremos que nos referimos a aquello que cobra sentido para los sujetos a través del recuerdo y el olvido, constituye la identidad y contribuye a los procesos de identificación de los individuos y las sociedades. Las personas pueden considerarse a sí mismas como sí mismas, como la misma cosa pensante en tiempos y lugares diferentes. En otras palabras, la identidad personal es explicada en términos de lo recordado o de lo recordable, es decir, en términos de memoria.”⁶ Si la identidad personal está asociada con la memoria, ocurre lo mismo para la identidad de las sociedades y los grupos. “(...) La identidad de un grupo social es función entre otras cosas, de sus recuerdos [y] el olvido de ciertos hechos importantes o es disolutorio de tal identidad o es constitutivo de un grupo social distinto, esto es, otra comunidad.”⁷

A los fines de nuestro trabajo, el aporte de José Szabón resulta también de gran interés para completar los sentidos citados anteriormente. El autor distingue una *memoria individual*: propia de los actores y testigos y secundariamente de los receptores directos de su testimonio (conexiones familiares u otras) que con grados variables de integración, actúa como base de las reconstrucciones históricas generales en las que se establece el “sentido” del acontecimiento; una *memoria social* que conecta directamente con las formas de *conciencia histórica* y una *memoria cultural* que remite a una actividad del presente mediante la cual el pasado, continuamente redescrito, incide configuradoramente sobre el futuro: lo propio de la memoria cultural residiría en una interacción entre pasado y presente de la que no somos pasivos soportes sino agentes activos.⁸

Como escribe Alessandro Portelli, el tiempo influye sobre el relato en términos de circunstancias. El momento de la vida en que se narra la historia es un factor decisivo en la forma de la historia que, a su vez, resulta siempre imparcial, provisional e incompleta. “Las historias se van con el tiempo, crecen con el tiempo,

⁶ Rabossi, Eduardo en A.A.V.V *Usos del olvido*, Nueva Vision, Buenos Aires, 1989, p. 9

⁷ Rabosi, Eduardo en *Usos del olvido...cit.* p. 6, p. 10

⁸ SAZBÓN, José “Memorias de la Revolución francesa” en *Revista Sociohistórica 13/14. Cuadernos del Cish*. Centro de Investigaciones Sociohistóricas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ediciones Al Margen. La Plata, 2004, pp. 13-52

se detienen con el tiempo.”⁹ La memoria del narrador jamás está fijada: por su carácter subjetivo se asemeja, en términos de Enzo Traverso, a “una cantera abierta, en transformación permanente” y, por encontrarse en permanente construcción, “está siempre “filtrada” por los conocimientos posteriormente adquiridos, por la reflexión que sigue al acontecimiento, o por otras experiencias que se superponen a la primera y modifican el recuerdo”.¹⁰

Por otra parte, el tiempo del relato aparece unificado en una sucesión pasado, presente, futuro una vez que el narrador logró producir y ordenar una secuencia con sentido, donde el sujeto demuestra que se encuentra en un estadio de maduración. Por ejemplo, Estela, una profesora de Historia, al referirse a los acontecimientos de la última dictadura militar expresó¹¹:

“No es tan fácil entender todo lo que te pasa mientras te esta pasando (...) A mí me costaba darme cuenta de todas las cosas y fundamentalmente porque uno sabe que la información estaba desvirtuada, retaceada, te informaban lo que querían (...)”

El tiempo y la distancia brindan a Estela la posibilidad de evaluar en el presente su experiencia durante la dictadura militar y le permiten a ella misma situarse en una comprensión más certera y acabada de lo que ocurría –tergiversado por la desinformación- según su propia vivencia.

Asimismo, debemos contar con el tiempo del escritor, que selecciona, fragmenta, escribe y reescribe las historias que han sido contadas. Por un lado, los tiempos del narrador; por otro el momento de escritura; las circunstancias que intervienen sobre quienes cuentan la historia y sobre quien vuelve a interpretarla se superponen aún cuando no resultan intercambiables. Las historias que se escuchan y desgraban jamás volverán a ser oídas. La validez del testimonio radica en su cualidad cognitiva pero no volverá a decir lo mismo, en el mismo orden con igual sentido.¹²

⁹ PORTELLI, Alessandro “El tiempo de mi vida”: las funciones del tiempo en la historia oral” en ACEVES LOZANO, Jorge (comp) *Historia Oral*, Instituto Mora. México, 1977

¹⁰ TRAVERSO, Enzo “Historia y memoria. Notas sobre un debate” en FRANCO Marina y Florencia LEVIN (comp) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós, Buenos Aires, 2007, p. 73

¹¹ Estela. Entrevista realizada en el año 2004, ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Entrevistador: Talia Meschiany.

Vale una aclaración que resulta pertinente en este trabajo: Una consideración metodológica destacable es que de los 12 profesores y profesoras entrevistados, sólo uno de ellos dijo no tener problemas en revelar su identidad. El resto solicitó expresamente que sus nombres no fueran revelados. En función de respetar la voluntad de los docentes, los nombres que aquí aparecen no son los reales. Asimismo, vale la pena señalar que la primera entrevista que realicé tuve que desecharla ya que la profesora se negó a que grabara la conversación. Esas son cuestiones muy relevantes en trabajos realizados con fuentes orales.

¹² PORTELLI, Alessandro “El Tiempo...” cit., p. 7

SEGUNDA PARTE: LOS TESTIMONIOS Y LOS PASAJES

Como anunciamos, el trabajo que presentamos reúne fragmentos de entrevistas realizadas para la tesis de maestría y algunos documentos escritos que se suman a partir del avance de la tesis de doctorado en curso. Actualmente, esos primeros testimonios son retomados a partir de la formulación de nuevos interrogantes y problemas además de seleccionar otras fuentes de información que los enriquecen y complejizan.¹³ Nos referimos a reglamentos oficiales e institucionales y producciones personales de los docentes que operan como marco contextual de la subjetividad a través de diversos puentes discursivos.¹⁴

En aquella oportunidad se entrevistó a un grupo de doce profesores y profesoras en ciencias sociales que se desempeñaban en el nivel medio del circuito educativo, en la ciudad de La Plata, con una trayectoria docente de 25 años o más y al momento de las entrevistas estaban todavía en ejercicio. El eje que articulaba la investigación era la pregunta por las historias de vida en torno a la dimensión de la ciudadanía y experiencias de escolarización en el pasado reciente.

En términos generales, la infancia de la mayoría de ellos transcurrió entre el fin del peronismo y el comienzo de la “Revolución Libertadora”; la adolescencia es evocada a partir de imágenes acerca del gobierno de Juan Carlos Onganía pero también a través del “despertar a la política”, como lo recuerda un profesor, a partir de los acontecimientos relevantes que signaron las encrucijadas de la política argentina en la década de 1960 y 1970. La mayoría de los docentes transitó sus estudios universitarios en aquellas décadas de profunda movilización social y comenzó el ejercicio docente entre el fin del gobierno de Isabel Martínez de Perón y el comienzo del terrorismo de Estado con la última dictadura.

La selección de la muestra no tuvo en principio ninguna decisión a priori sobre estrato social o filiación político ideológica; en cambio sí era importante la pertenencia a un grupo de edad y, por lo tanto, el cúmulo de unas vivencias compartidas. Sin embargo, la mayoría puede identificarse con los estratos medios de la ciudad y, las instituciones escolares donde trabajan, también reúnen en gran medida a esa población. Podemos reconocer, además, algunas claves generacionales,

¹³ Las entrevistas se realizaron durante el año 2004 para la tesis: “Imaginarios y experiencias ciudadanas. Claves para comprender la relación entre educación y ciudadanía desde la dimensión subjetiva de la experiencia histórica de los profesores” (FLACSO/Argentina, 2006) Sobre aquellas, actualmente se está desarrollando la búsqueda y análisis de material documental y la realización de nuevas entrevistas para la tesis de doctorado, actualmente en curso.

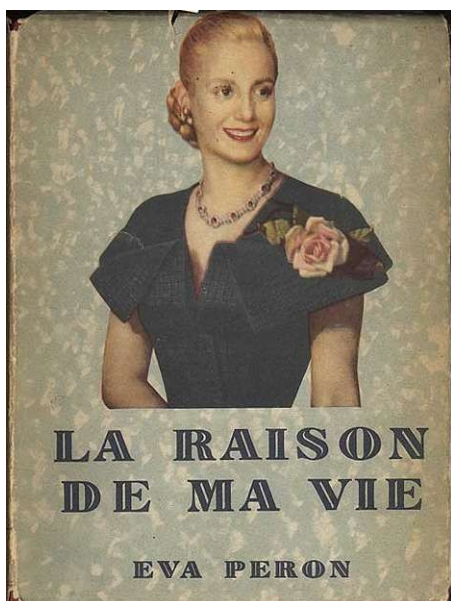
¹⁴ La tesis de doctorado avanza sobre el problema de la politización de las experiencias docentes y estudiantiles en el ámbito del circuito preuniversitario de la UNLP. Título de la tesis: “Cultura política y cultura escolar. La radicalización política de los sujetos educativos entre 1966 y 1976. El caso de los profesores y estudiantes de las escuelas dependientes de la Universidad Nacional de La Plata”.(FLACSO/Argentina)

de género, clase y los signos de huellas familiares que se heredan. Como escribió Carlo Ginzburg en *El queso y los gusanos*, “de la cultura de su época nadie escapa”.

En este trabajo, seleccionamos cinco testimonios y los ordenamos a partir de *los pasajes* a través de las instituciones educativas. Estos recorridos articulan la construcción de nuestra escritura a través de algunas claves analíticas que nos permiten comprender las biografías educativas. Estas claves giran en torno al lugar de la experiencia con el peronismo, las vivencias estudiantiles durante la década de 1970 y los recuerdos escolares de la última dictadura, junto con las interpretaciones que hacen los profesores acerca del lugar de la familia, los vínculos generacionales y las huellas del normalismo pedagógico.¹⁵

Pasaje I: Las trayectorias escolares de la infancia. Adversus peronismo

Decíamos anteriormente que algunas marcas familiares permiten construir las identidades personales, sobre las cuales los docentes realizan interpretaciones peculiares de sus historias de vida y de la historia del país. En los fragmentos siguientes podemos visualizar de qué manera operan esas huellas sobre la lectura que hacen de su infancia, la escuela y la historia. Lo que merece rescatarse es que sobre esta lectura también interviene un punto de vista femenino que introduce la perspectiva de las mujeres que, en calidad de actores sociales, están presentes, participan y conforman la sociedad.¹⁶



“¿Por qué entonces voy a una escuela privada? Por lo que había pasado viste, en el imaginario colectivo: no quiero que mis hijos lean *La Razón de Mi Vida*. Esa obligatoriedad que había. Y las escuelas privadas (...) garantizaban que si había una nueva propuesta peronista no me iban a hacer leer *La Razón de mi Vida*. Esa era la explicación por la cual yo voy a una escuela privada”. (Ana, profesora de historia)¹⁷

¹⁵ Una consideración metodológica destacable es que de los 12 profesores y profesoras, sólo uno dijo no tener problemas en revelar su identidad. El resto solicitó expresamente que sus nombres no fueran revelados. En este sentido los nombres que aquí aparecen no son los reales. Asimismo, vale la pena señalar que la primera entrevista que realicé tuve que desecharla ya que la profesora se negó a que grabara la conversación. Esas son cuestiones relevantes en trabajos realizados con fuentes orales.

¹⁶ RAMOS ESCANDÓN, Carmen, “La nueva historia, el feminismo y la mujer” en *Género e Historia*, Ed. Instituto Mora, México, 1992

¹⁷ Ana. Entrevista realizada en el año 2004 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos

“Mi familia no era peronista. Yo ya iba a la escuela por ejemplo, justamente ir a la escuela de monjas, era donde no había tanta infiltración de Perón, aunque los libros de lectura tenían la foto de Evita y Perón. Yo me acuerdo perfectamente” (Inés, profesora de geografía) ¹⁸

No es propósito de este trabajo detenernos en las políticas educativas del peronismo, tema que ha sido ampliamente estudiado. Sin embargo, porque aparece en los recuerdos, señalamos, por un lado, el lugar destacable que los libros escolares ocuparon para expandir a través del sistema educativo los principios ideológicos del gobierno y, por otro, la importancia de la reforma de los contenidos curriculares que permite hablar de rupturas significativas respecto al modelo de escolarización surgido de la ley 1420.¹⁹ En este sentido, pueden reconocerse dos procesos de reforma curricular: una que abarca el período comprendido entre 1947 y 1952 y otra que se extiende de 1952 a 1955. Es precisamente en esta etapa, en el marco del Segundo Plan Quinquenal, cuando se acentúan los contenidos patriótico-políticos de orientación claramente partidaria. A partir de entonces, en los programas de estudio toma centralidad la exaltación del gobierno, sus dirigentes, las obras y las políticas gubernamentales.²⁰

Resulta fundamental tomar nota del eje que articula los dos testimonios: la diferencia de un circuito privado y otro público –atravesado por la matriz religiosa– presente por entonces en el sistema educativo. Vale decir que si bien esta separación estaba presente, el impulso al sector privado se acelera luego de 1958 y, el peso que para las clases medias fue adquiriendo, corresponde a una lectura a posteriori de la dinámica histórica del sistema educativo en nuestro país.²¹ Por otra parte, la

Aires. Entrevistador: Talia Meschiany.

¹⁸ Inés. Entrevista realizada en el año 2004 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Entrevistador: Talia Meschiany.

¹⁹ Véase entre otros: CORBIÈRE, Emilio *Mamá me mima, Evita me ama. La educación argentina en la encrucijada*, Sudamericana, Buenos Aires, 1999; PLOTKIN, Mariano, *Mañana es San Perón Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*. Buenos Aires, Ariel, Historia Argentina, 1993; CUCUZZA, Héctor Rubén y Pablo PINEAU *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a la Razón de mi vida*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004; SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel, *Educación y política en Argentina (1946-1955)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006

²⁰ Algunas de los trabajos sobre el tema: AMÉZOLA, Gonzalo de: “El pasado servicial. Elementos revisionistas en los textos de Cultura Ciudadana (1952-1955)”, en *Clío & Asociados* (Santa Fe, Argentina), N° 1 (1996), pp. 43-57. BRASLAVSKY, Cecilia; COSSE, Gustavo; DUSSEL, Inés “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” (Mimeo); FINOCCHIO, Silvia, “Programas y textos en la historia de cuatro asignaturas de nuestra escuela media; historia, lengua y literatura, educación cívica y física, en *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO, Año 1, N° 1, 1989, Buenos Aires; SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel, *Educación y política en Argentina (1946-1955)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006.

²¹ Durante el gobierno de Arturo Frondizi se estableció la ley 14.557, conocida como “Ley Domingorena” que impulsó el estímulo a la creación de universidades privadas, facilitó la

educación religiosa no fue desechada de la escuela luego de que se afianzara la educación común, laica, obligatoria y gratuita y, al menos hasta 1954, la iglesia y el estado compartieron –no sin tensiones– agencias de socialización y adoctrinamiento como la escuela pública. De tal modo se comprende que el circuito privado aparezca en la memoria como un espacio a resguardo de la politización de la infancia y la juventud que irradió la política educativa y cultural del peronismo.²²

Algo del género esta presente en los modos de reapropiarse de sus biografías escolares. La niñez transcurre en el devenir de una dinámica histórica compleja caracterizada, por un lado, por una infancia que el peronismo convierte en cuestión social y coloca en el espacio público –la infancia pobre-²³ y, por otro, la iglesia que preserva el ámbito de lo doméstico, en tanto espacio privado reservado para las mujeres, si bien el peronismo también las moviliza y visibiliza en la escena pública. La imagen de la monja expresa de qué manera el universo femenino se separa del espacio social (público) y, principalmente, el mundo femenino de los sectores medios.

No es objeto de este trabajo y quedará para futuras indagaciones profundizar el tema de la conformación de identidades de clase media vinculadas a biografías educativas, aunque merecen señalarse trabajos recientes que analizan diversas estrategias prácticas y discursivas que ella va tejiendo en torno a la construcción de una identidad articulada en oposición al peronismo.²⁴ Para las profesoras Ana e Inés – como para la mayoría de los docentes entrevistados– esta experiencia constituye una marca de su propia identidad y la posibilidad de reactualizar el sentido de su propia trayectoria.

Si aquello que les permite hablar de su infancia es a través de una herencia – los relatos familiares antiperonistas– y no algo que han vivido es porque la

traslación de subsidios estatales a ese sector y les permitió expedir títulos habilitantes en el nivel terciario (decreto 6.403/55, artículo 28; decreto 12. 178/60; decreto 15/64 y creación de la Superintendencia de Enseñanza Privada en 1969) Por decreto reglamentario 1.404/59 se creó la Inspección General de Enseñanza Universitaria privada. Por otra parte, a partir de 1958 el sector privado absorbió un número cada vez mayor de alumnos primarios.

²² Vale destacar –siguiendo a Daniel PINKASZ y Cecilia PITTELLI– que el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires tuvo –desde finales del siglo XIX– una fuerte presencia religiosa católica que permitió aceptar explícita o implícitamente dichos principios como parte de la educación, en “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?” en PUIGGRÓS, Adriana y OSSANA, Edgardo, *La educación en las provincias (1945-1985)*. Galerna, Buenos Aires, 1997.

²³ CARLI, Sandra, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2002

²⁴ GARGUÍN, Enrique “Los argentinos descendemos de los barcos”. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)” en VISACOVSKY, Sergio y Enrique GARGUÍN (comp) *Moralidades, economías e identidades de clase media*, Antropofagia, Buenos Aires, 2009

información del pasado que obtenemos en el presente es resultado de hechos que efectivamente sucedieron como de otros hechos o información incorporados a la memoria con posterioridad, además de estar impregnada del discurso que circula en el presente sobre el pasado.²⁵ Si los testimonios no son, entonces, reservorios fieles de los datos del pasado y la memoria no es sino una operación compleja que bucea entre los recuerdos y el olvido cabe decir, entonces, que lo actual incide en la forma de testimoniar los procesos históricos.²⁶ Un cierto “aire de familia” nos conecta con las vivencias de las generaciones precedentes. Lo que no vivimos “se nos pasa” como mandato o como herencia.²⁷

Pasaje II: entre la escuela secundaria y la universidad. El despertar de la conciencia política

“(…) Yo había ido a la escuela de monjas con Onganía...Ahí aprendí el significado del deber y la responsabilidad...del orden”(Estela, profesora de Historia)

El orden no sólo pertenecía a la escuela sino a una sociedad que comenzaba a transitar de manera escalonada la imposición autoritaria de pautas de sociabilidad y modelos de comportamiento; que empezaba a naturalizar un modo de ser de la política argentina entramada cada vez más con la violencia.

Tal como ha sido estudiado, el ejercicio de prácticas autoritarias y el despliegue de estrategias de disciplinamiento se inscribieron en un contexto complejo caracterizado por los esfuerzos de “desperonizar” la sociedad al tiempo que ésta entraba en una dinámica de movilización y politización social ascendente.²⁸ Por otra parte, las transformaciones en la estructura socioeconómica del país permitieron no sólo la ampliación del mercado de trabajo y una mayor distribución de los bienes de consumo sino también el igualmente mayor acceso a los bienes simbólicos. Así se explica la expansión de la matrícula educativa, principalmente en el circuito secundario y universitario del sistema educativo.

En esta trama, resulta ineludible mencionar el tema de la experiencia juvenil que marca el devenir de la historia en los albores del siglo XX. Como destaca Eric Hobsbawm, a partir de entonces irrumpe en el escenario cultural y político un nuevo sujeto histórico considerado hasta entonces fuera del espacio público. Esta irrupción antes desconocida del mundo juvenil trajo aparejado cambios profundos en el ámbito

²⁵ WAINERMAN, Catalina “Las familias de hoy en perspectiva. Reproducción o cambio en las prácticas” en *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?*, Lumiere, Buenos Aires, 2005

²⁶ SCHWARZSTEIN, Dora *La Historia Oral*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1991

²⁷ HASSOUN, Jacques *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 1998

²⁸ BARLETTA Ana María y Ma. Cristina TORTTI “Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización universitaria” en Krotsch, Pedro, *La universidad cautiva, legados, marcas y horizontes*, Ediciones Al margen, La Plata, 2002

de la cultura y en el tradicional sistema de creencias. Consecuentemente, los vínculos familiares no se sustrajeron a esas renovaciones:

“(...) La experiencia del camporismo...Muchos de los hijos de la clase media antiperonista se hicieron peronistas. Obedece en gran medida a la falta de legitimidad. Que lo prohibido es muy seductor. El enfrentamiento generacional. (...) Una manera de revelarse ante los viejos era hacerse peronistas”. (Luis, profesor de historia)²⁹



Imagen del Diario: Fuente: Diario El Día, 11 de marzo de 1973

“(...) Yo soy de esa época, que todos pensamos que íbamos a enterrar un fin de siglo distinto...Discutíamos esta desconfianza sobre que el peronismo pudiera hacer esa revolución que nosotros soñábamos...Y en ese momento, cuando llegó el momento de votar, con todo lo que significó votar, ¡porque yo no había votado nunca a los 22 años...! Íbamos con mi hermana y mi papá que me decía: “¿Cómo pueden votar [al peronismo]? Y nosotras: “Ay papá, vos no entendés nada! ¡Vamos a cambiar!”.”(Ana)^{*30}

Las biografías educativas no sólo habilitan consideraciones acerca de la sociabilidad de la historia a través del ámbito escolar sino, también, favorecen reflexiones que hacen a otras esferas de la vida social.

La experiencia con el peronismo ofrece nuevamente la clave para articular un relato identitario, junto con una lectura de la dimensión generacional. Sin entrar en los debates sobre el aporte que puede realizar para una comprensión de los procesos históricos, en términos generales, el concepto de generación expresa las formas a

²⁹ Luis. Entrevista realizada en el año 2004 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Entrevistador: Talia Meschiany.

³⁰ Nótese que Ana es una de las profesoras que relata su infancia en el contexto de una escolaridad que se resiste a la influencia del peronismo en el sistema educativo.

través de las cuales distintos miembros de la sociedad aparentemente aislados absorben las convicciones de su tiempo y se encuentran y procesan el mundo vigente; es decir, aquellos hechos sociales que los hacen sentir parte de un grupo y una época.³¹ Asimismo, en sociedades atravesadas por grandes transformaciones, permite comprender procesos de cambio y establecer nexos de continuidad y ruptura.

Según Norbert Elías, la clave generacional resulta indicativa del viraje que se establece en las relaciones de poder entre las personas y los grupos. Considerando el siglo XX, este autor reconoce que el comportamiento y los sentimientos entre los hombres y las mujeres, los padres y los hijos, los jóvenes y los adultos, se vieron modificados en sus relaciones mutuas. En el marco de estos cambios de poder y autoridad el problema por la definición de las identidades sociales se hace más explícito. Siguiendo los argumentos de Elías, una de las estrategias que encontraron los jóvenes en esa lucha por la definición de su identidad fue la adhesión a credos políticos contrarios con los que tradicionalmente se identificaban los sectores de poder.³² La distancia y el extrañamiento con el pasado, además de revelarse contra modelos de autoridad por entonces vetustos y desacreditados, les permitía posicionarse frente al futuro de una forma distinta:

“enterrar un siglo distinto...vamos a cambiar [el mundo] ”.(Ana)

Actualmente existe un amplio consenso en aceptar que las expectativas de liberación y ruptura del orden establecido configuran el universo de sentido de la juventud de las décadas de 1960 y 1970, revitalizando un pasado que retorna al presente con una fuerte carga discursiva utópica y mesiánica.³³ Para algunos de los profesores que entrevistamos, alumbra el despertar de la conciencia política como es caso de Luis, quien además reconoce el lugar que desempeñó la sociabilidad escolar en esa concientización.

“(...) Había manifestaciones por todo el barrio. Era un barrio de pensiones, era un barrio estudiantil y eso contagia (...) [Al colegio Nacional] entré en

³¹ Una síntesis que esboza los debates acerca del concepto generación puede encontrarse en ALTAMIRANO, Carlos (Dir.) *Términos críticos de sociología de la cultura*, Paidós, Buenos Aires, 2002

³² ELÍAS, Norbert *Os alemães. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX y XX*, Jorge Zahar Editor, Río de Janeiro, 1997

³³ De todos modos, debemos señalar el trabajo de Hugo Vezzetti donde realiza un análisis crítico sobre los trabajos que proyectan en la exclusividad de los jóvenes una interpretación sobre los acontecimientos de la década de 1970. Además de cuestionar la actitud empática, cuestiona el hecho de “un actor juvenil permanente, caracterizado básicamente por una identidad cultural específica que lo separa del mundo de los adultos (...) [El relato juvenil] supone borrar una generación adulta relativamente formada y afirmada en identidades y opciones políticas, en luchas sindicales e iniciativas intelectuales, todo lo cual produjo un impacto en un conjunto de instituciones y renovó profundamente diversos campos del pensamiento y la producción cultural”. Véase VEZZETTI, Hugo *Pasado y Presente, Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002. p.198; 200

1968, en la época de Onganía. El primer hecho se da cuando yo estaba en segundo año que fue el Cordobazo. Inmediatamente ahí tengo la primera percepción (...) fue como un chispazo. Empezó a generarse cierta cosa, por la proximidad del Comedor Universitario, que estaba donde hoy está Odontología. Eso se transformó en un ámbito, en un núcleo de discusión política importantísimo. Eran muchos los jóvenes que circulaban” (Luis, profesor de historia)³⁴

“(…) [Con el golpe de Chile] estaba en el colegio (...) hubo asambleas en todas las facultades, en todos lados y a la noche hubo una marcha en calle 7 que terminó en el Comedor Universitario. No sólo eran los estudiantes (...) fue la movilización más grande por un hecho que vi en mi vida.” (Luis)

Luis arma su relato en torno a determinados acontecimientos políticos y localiza lugares geográficos de la ciudad por donde transcurre su memoria. El primer fragmento se estructura en torno a los recuerdos del “Cordobazo” (1969) y el segundo en torno al Golpe de Estado a Salvador Allende en Chile (1973). Las memorias de la ciudad recorren el Comedor Universitario (situado en esa época en la calle 1 y 50) y la calle 7 que es el centro neurálgico de la ciudad, por donde pasan cotidianamente una gran cantidad de sus habitantes.

A nuestro entender, debemos tener en cuenta que ambos acontecimientos forman parte de la espina dorsal del pasado reciente y que Luis, como profesor de historia con cierto grado de compromiso político lo sabe; por lo cual esa articulación acontecimental constituye el sentido común de la historia y, al menos, para un sector importante de la sociedad argentina, también.³⁵ Por otra parte, la localización de los acontecimientos en el centro de la ciudad otorga magnitud a los hechos que narra y evoca. El recorrido, “la marcha” desde calle 7 hasta 1 y 50, del centro de la ciudad hasta el Comedor Universitario, uno de los espacios más reconocidos de identificación colectiva de las juventudes de la época, visibiliza la experiencia de movilización y politización a través de sitios geográficos paradigmáticos y la presencia de una gran cantidad de personas.³⁶ De este modo, el testimonio nos permite tomar apunte de los aportes que puede realizar la historia oral en relación al

³⁴ Por resolución 1/61 se fijó el 15 de febrero de 1961 como fecha de iniciación de los servicios del Comedor Universitario en el edificio actual de la Facultad de Odontología. Fuente: La Universidad Nacional de La Plata en su centenario. 1897-1997. Año 1998.

³⁵ El profesor dictaba una materia sobre problemas de Historia argentina reciente vinculados a la violencia política; en el Colegio Nacional Rafael Hernández de la ciudad de La Plata.

³⁶ POERTELLI, Alessandro “Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeatinas. Historia, mito y símbolos” en *Revista Sociohistórica*, 11/12, 2002, Centro de Investigaciones Socio históricas, FAHCE-UNLP, Ed Al margen. En este texto el autor analiza la importancia de la localización geográfica de la memoria para la construcción y transmisión de mitos resistentes. Si bien estudia el sentido que Roma adquiere para la memoria de la masacre perpetrada por los nazis, este trabajo nos aporta para pensar los lugares y los recuerdos en las biografías docentes.

modo de localización de la memoria. Como señala Gwyn Prins, la historia oral posibilita historias en pequeña escala, historias locales atravesadas por imágenes del barrio, la localidad y la ciudad donde los individuos y los grupos se sitúan y reconocen.³⁷

En ese contexto de creciente movilización, Estela reconstruye el pasaje por la vida universitaria y los avatares de su elección profesional. Recordemos que asistió a una escuela de monjas durante el gobierno de Onganía y que las vivencias escolares durante la dictadura fueron diferentes a la de Luis. Mientras que para ella la escuela secundaria refuerza aspectos personales como el orden, la responsabilidad y una ética de los deberes, para él, es el inicio de su participación en la escena política. Ambos testimonios cuentan por la valía de poner en tensión un discurso homogéneo sobre los procesos históricos del pasado reciente y la cultura política de la sociedad argentina.

“(...) Toda mi trayectoria, yo había sido muy dedicada, muy prolijita.....Había tenido muy buenas notas en la escuela (...) Lo que sí, es que mi familia se sorprendió muchísimo cuando yo elegí el profesorado (...) Pienso que tenían algunos temores sobre todo por el hecho que yo estuviera en la Facultad de Humanidades. Porque ya algunas cosas este...-no tanto en el '71 cuando yo entré- pero en los últimos años de mi carrera ya había algunas situaciones, que podrían inquietar a los adultos, se estaban presentando”. (Estela)

La profesora se muestra muy reflexiva y evalúa desde su condición de adulta su propia biografía. Esta posición le permite tomar distancia y analizar sus elecciones en el contexto familiar. No resulta desestimable el hecho de que para esa época no asistimos sólo a la presión de las clases medias que demandan mayores niveles educativos sino también al aumento de la población femenina en la matrícula universitaria. Debido a la ampliación del circuito medio para las mujeres en el período previo, durante la década de 1960 ocurrió, en términos de Dora Barrancos, una revolución silenciosa: el ingreso femenino masivo a las altas casas de estudios.³⁸

Retomando el testimonio, Estela alude a la altisonante politización de la vida universitaria y las luchas partidarias que en ella se dirimen en la década de 1970. En el marco de estas disputas, vale destacar que en la ciudad de La Plata, en octubre de 1974 fueron asesinados dos funcionarios de la Universidad: Rodolfo Achem y Carlos Alberto Miguel. A partir de entonces, la institución estuvo cerrada e intervenida por el Poder Ejecutivo Nacional. La reapertura de las actividades académicas y administrativas entre noviembre y diciembre de ese mismo año estuvieron a cargo del nuevo interventor de la UNLP, el presbítero Pedro José Arrighi, quien a partir de

³⁷ PRINS, Gwyn “Historia Oral” en Burke, Peter, (ed.) *Formas de hacer historia*, segunda edición, Alianza, Madrid, 2003

³⁸ BARRANCOS, Dora *Mujeres en la Sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*, Ed. Sudamericana, Bs. As. 2007

entonces prohibió la acción de los centros estudiantiles y ordenó no sólo la “limpieza” de los edificios extrayendo los carteles partidarios sino que también aludía a una “limpieza moral” de las instituciones.

“(…) El hacer cumplir estrictamente con la letra de la ley universitaria, que por su artículo 5to veda las expresiones políticas dentro de las Universidades Nacionales.

Que consecuentemente, es menester proceder al retiro de los carteles, borrado y limpieza de leyendas que pudieran hallarse dentro de la Universidad.

Por ello y en ejercicio de las atribuciones que le confiere el Decreto N° 1468 del 15/11/74 el Interventor resuelve:

(…) proceder a la limpieza general de aulas y dependencias y pintura de paredes interiores y exteriores de los edificios de la Universidad y retiro de carteles y leyendas ...”(Resoluciones Generales del Consejo Superior de la UNLP, 21/11/74)

(…) Queda prohibido en el ámbito universitario el proselitismo político partidario (...)

[u otro tipo] de accionar que implique violar lo establecido por el Art. 5º de la ley 20.654 (...)...”(Resoluciones Generales del Consejo Superior de la UNLP, 29/11/74)

Es en este sentido que suele afirmarse que la dictadura no empezó en 1976. La penetración capilar de los signos autoritarios del sistema a través de las instituciones comenzó a gestarse y manifestarse en los años anteriores. Y de ese modo *continuum* surge en la memoria:

“Yo tengo idea como si la dictadura hubiese empezado antes del ´76 porque me parece que lo viví...Porque yo viví en la Facultad algunas cosas. Estábamos dando clase con un ayudante que era peronista de derecha muy cerrado, venían los del ERP con las botas y qué sé yo, con fusiles, nos tiramos todos al piso...Pero no logro en mi cabeza ver...Si yo en el ´76 ya estaba recibida, entonces tuvo que haber sido antes, ´75, ´74” (Susana, profesora de Historia)

Pasaje III. La escuela y la última dictadura militar.

“El día del golpe yo me fui a trabajar a la escuela, vivía acá en La Plata y me iba a Gonnet. Tenía un autito yo para esa época, un 4 L hecho pelota. Y me fui... No tenía radio el auto, nada... Y eran las siete y media de la mañana y yo con el autito y, no había nadie por la calle, y (...) me paró el Ejercito, me hizo bajar, me reviso, me tocaron, viste me tocaron...”

Silvia se palpaba el cuerpo mientras hablaba y se reía:

“Y yo le digo ¡“voy a llegar tarde a la escuela”! ¡Y no sabía nada! Cuando llego a la escuela a Gonnet, estaba la directora, una o dos maestras. Los chicos no estaban. “¿No te enteraste lo que pasó?” “No, ¿qué paso?” Ya estaban con la radio puesta, los comunicados, todo. El cagazo que me agarró... Me volví volando a La Plata, no se para qué. Me volví a La Plata en el autito. Yo ya estaba casada, no tenía chicos y [mi marido] dormía; entonces lo despierto y le digo “¡No sabes lo que pasó!” Bueno, así nos enteramos del golpe. Ahí no hubo clases por una semana”. (Silvia, profesora de Historia.)³⁹

Los recuerdos de Silvia transcurren entre la esfera pública –la escuela- y la esfera privada- su hogar-. Un nivel de acontecimientos contextuales interactúa y se entrama con otro nivel de acontecimientos situados en el ámbito doméstico. En la memoria, esos planos de la experiencia no reconocen fronteras definidas.

El disciplinamiento, encausamiento de los cuerpos y propagación de técnicas de (auto) gobierno son fenómenos ampliamente estudiados en las investigaciones histórico educativas. Sobre el análisis de los modos de irradiación de esas estrategias y dispositivos en el transcurso de la historia de la escolarización moderna, diremos que la dictadura reforzó los aspectos más autoritarios de la cultura escolar, de los cuales se sirvió y a la vez exacerbó.

“(…) hasta modificó en mí la forma de vestirme. Yo cuando empecé [como docente] tenía 22 años, entonces yo usaba – te imaginas, venía de Humanidades- pantalones... Cuando llegué, empezaron a que los pantalones no podían ser muy llamativos (...) Y nosotras por ejemplo no podíamos ir sin mangas. Entonces, digamos, que yo eso lo advertí a partir de una reflexión que hice después de unos cuantos años, cómo había modificado mi look. ¡Parecía mucho más grande de lo que realmente era! (...) Yo fui sintiendo que iba incrementando un clima de mayor presión (...) Hasta incluso eran estrictísimos con el uniforme de los alumnos (...) Las normas eran tan estrictas, tan rígidas que no se comprendía... (...) Yo salía de un momento anterior donde había vivido otro clima en la escuela, muy permisivo, con situaciones absolutamente diferentes. Todo progresivamente se iba haciendo más rígido, más estructurado. En las aulas eso se notaba”(Estela)

La memoria de los docentes puede entretenerse con otros discursos educativos y combinar la subjetividad con otras expresiones de la cultura cotidiana de la escuela. En este caso trabajamos con el *Reglamento de Disciplina de los colegios de la Universidad Nacional de La Plata* puesto en circulación durante la última dictadura.⁴⁰ En el Capítulo II del citado documento se establecen para el personal docente un conjunto de obligaciones entre las cuales se dictamina:

³⁹ Silvia. Entrevista realizada en el año 2004 en la ciudad de La Plata, Provincia de Buenos Aires. Entrevistador: Talia Meschiany.

⁴⁰ El Reglamento de Disciplina que encontramos data del año 1981 y, según hemos constatado, fue reformulado apenas a partir de algunas intervenciones luego de 1997.

“Asistir puntualmente a clase, exámenes y reuniones y demás actos especiales a que sean convocados por el Director o por aquellos funcionarios facultados a ello (...)”; “Observar sobriedad en la vestimenta”; “Conservar el orden y la disciplina (...)”; “Observar en toda presentación individual o colectiva (...) el estilo y la forma que corresponda a la jerarquía docente.”⁴¹

En el primer capítulo dirigido a las obligaciones de los Directores se establece:

“Asegurar a todos sus colaboradores el ambiente de armonía, respeto y espíritu de servicio indispensable para el trabajo eficiente” e “(...) informar [Al Rectorado] sobre hechos extraordinarios que puedan influir sobre el normal desarrollo de las actividades específicas”⁴² La función de “informar” también está destinada a los preceptores: “Comunicar novedades ocurridas” además de “(...) conservar el orden (...)”. También se explicita “No está permitido usar vaqueros.”⁴³

Si notamos, además, que los profesores, los preceptores y los alumnos son los únicos que tienen “prohibiciones” explicitadas en el Reglamento, no así las autoridades, se corrobora entonces el despliegue de una gramática discursiva destinada a ejercer un control absoluto sobre los comportamientos y los cuerpos e imponer la autoridad, puesta en marcha a través de una cadena de mandos en la que cada jerarquía ejerce un control sobre la otra. Todos miran y se sientan mirados; todos observan y son observados. “Cumplir y hacer cumplir ordenanzas (...)”, “Elevar anualmente al Rectorado (...)” e “Informar (...)” son expresiones que denotan el funcionamiento de esta maquinaria de inculcación simbólica. La maquinaria autoritaria se expande e instala en su movimiento, abarcándolo todo, la cultura del miedo y la sospecha.

Estela recordó que, hacia el año 1975 cuando ingresó al Colegio Nacional a trabajar, “cada dos por tres se interrumpían las clases”, otra docente comentaba que “los chicos estaban muy movilizadas”, “bajaban las escaleras en masa”. Los recuerdos de la época surgen a través de escenas en movimiento, imágenes dinámicas. “Todo” parecía moverse, estar vivo, movilizadas antes de la dictadura y, quizás por esa razón, en el Reglamento de 1981 podemos leer en la sección destinada a las obligaciones de los alumnos: “Ocupar durante todo el desarrollo del ciclo lectivo el lugar asignado”⁴⁴.

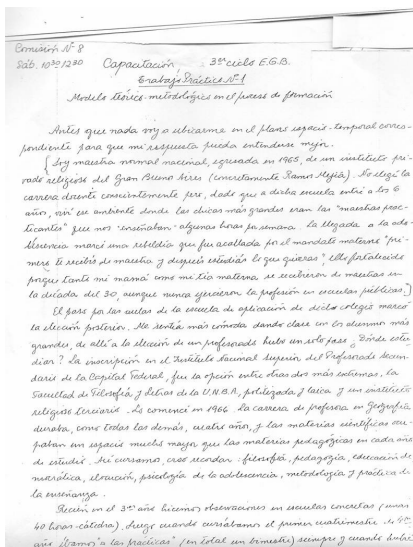
⁴¹ Reglamento de Disciplina de los Colegios de la UNLP, 1997: Capítulo II, Artículo 92. Incisos: b; d; i; j. p. 15

⁴² Reglamento de Disciplina, Capítulo I, Artículo 88. Inciso: n; o. p. 13

⁴³ Reglamento de Disciplina, Capítulo II, Artículo 95. Incisos: a; e. p. 16

⁴⁴ Reglamento de disciplina, 1981. Capítulo VII: del régimen disciplinario. Inciso, c.

Pasaje IV. La perspectiva profesional: las huellas del normalismo pedagógico



Inés, profesora de geografía, llegó al café donde la esperaba para hacer la entrevista. Cuando comenzamos, desplegó sobre la mesa un texto hecho a mano por ella misma que todavía preservó; era una especie de autobiografía que había realizado en el marco de una capacitación para el Tercer Ciclo de EGB, cuando comenzó el proceso de “reconversión” de los docentes a partir de la Reforma Educativa de la década de 1990. Es una escritura que refleja de algún modo una mirada desde el lugar de adulto, que evalúa su trayectoria y procura ordenarla e inscribirla en una secuencia con sentido. Entre las palabras se filtran signos epocales, mandatos culturales y familiares y las huellas del normalismo pedagógico.⁴⁵

Cuando nos referimos a las memorias escolares, nos referimos a un tipo particular de construcción oral de historias de vida localizadas en la escuela, a través de la experiencia de pasajes por diversas instituciones educativas. Pero también, existen otras memorias escolares que pueden ser aquellas que surgen de la producción documental, realizada por los mismos docentes y que forman parte de esas otras escrituras que conforman la cultura de la escuela. Como el resto de los documentos oficiales, institucionales, etc., las escrituras de los profesores y profesoras también “informan” sobre las experiencias educativas, las instituciones y la historia.⁴⁶

⁴⁵ Adriana Puiggrós llama “corriente normalizadora” a un conjunto de prácticas, orientaciones y discursos pedagógicos presente en las características propias de la docencia que comienza a configurarse hacia fines del siglo XIX. Uno de los rasgos fundamentales es la consideración del docente como “apóstol del saber” y la educación del ciudadano como una misión. La antinomia *civilización/barbarie* operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica”. Véase: PUIGGRÓS, Adriana *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires, 2003. Al respecto, Inés Dussel y Marcelo Caruso señalan, siguiendo a la autora, que los pedagogos “normalizadores” son “aquellos que pusieron énfasis en la estructuración de normas para que todas las conductas y acciones de docentes y alumnos se adaptaran a ella, e idearon mecanismos para detectar y castigar las transgresiones” en DUSSEL, Inés y Marcelo CARUSO *La Invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires, 1999, p.147

⁴⁶ Véanse los trabajos de BELMIRA OLIVEIRA BUENO, DENICE BÁRBARA CATANI Y CYNTHIA PEREIRA DE SOUSA *A vida e o Ofício dos professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. Escrituras, Sao Paulo, 2002. A.A.V.V. *Práticas de*

No reproducimos el texto completo y no deseamos en este caso analizarlo en su conjunto. Nos interesa particularmente rescatar la valoración altamente positiva hacia la escuela y el magisterio en su elección profesional que, en nuestro país, operó como una “máquina escolar” que concedió a las mujeres la posibilidad de ingreso a la vida pública y profesional y favoreció, como señaló Beatriz Sarlo, el acceso a unos bienes simbólicos y culturales que, de no ser por el magisterio, le hubiesen sido vedados.⁴⁷

Su carta de presentación gira en torno a la siguiente premisa: “soy maestra normal nacional”; a partir de ella se coloca en una cadena de transmisiones donde las mujeres de la familia son las legatarias de ese mandato. Vale rescatar que en la biografía escrita Inés expresa: “no elegí la carrera docente concientemente” y en la entrevista exclamó: “¡Yo era tan maestra desde que era chica!”. Ambas formas de justificar su elección profesional aparecen naturalizadas, como si siempre hubiera existido – en tanto don natural que, por otra parte, es transmitido por las mujeres – esta disposición a la docencia, complementaria en el sentido común de la sociedad acerca de la función materna, también generalmente naturalizada.

“Para mí era la única posibilidad. Más que mi mamá siendo maestra y mi tía también. Hay que terminar el secundario, ser maestra después y después cualquier cosa lo que quieras hacer. Porque realmente había un mandato (...) ¡Yo era tan maestra desde que era chica! (...) Tengo primas de mamá que habían sido directoras de escuela y tenían como un prestigio dentro de la familia mucho mayor a lo que podía tener en la actualidad. (...) Mi bisabuela era la hija del maestro del pueblo.(...) Venía una maestra y decía: ¡qué desprolijos están los cuadernos! O las carpetas. “Bueno, pero ustedes van a ser maestros”. ¡El delantal!: “esta mal planchado”...le falta esto...le falta lo otro... “Ustedes van a ser maestros”. (Inés, profesora de geografía)

La pulcritud, la prolijidad, la limpieza, la disciplina, el orden, el carácter misional del rol docente configuran la retórica del normalismo pedagógico, que imprime todavía una forma peculiar de imaginario sobre la identidad e identificación de los profesores y la enseñanza con determinadas formas de ser y de actuar. Este se encuentra “formateado” por una configuración discursiva que a fines del siglo XIX y principios del siglo XX reunió elementos del higienismo, el positivismo y afanosas premisas morales orientadas a la fabricación de ciudadanos y la conformación de una conciencia nacional uniforme. El proyecto civilizatorio del normalismo pedagógico

memoria docente. Cortez, Sao Paulo. 2003

⁴⁷ SARLO, Beatriz “Cabezas rapadas y cintas argentinas” en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires, 1998. Ana, la profesora de historia, decía al respecto: “Yo soy maestra normal nacional (...) todas cumplimos con ese mandato, pese a algunas que tuvieron la valentía de ser abogadas o médicas; pero eso sí: madres y esposas ejemplares. Y nuestras culpas de haber desatendido a nuestros hijos...” (Ana, Entrevista realizada en 2004. Citado en la tesis de maestría.)

sobre los sujetos escolares no tiene hoy la misma impronta del pasado; sin embargo creemos que aún opera sobre las formas de imaginar el vínculo pedagógico, la educación y el sentido de la transmisión a los jóvenes de ahora. Sobre ese mito se levantan los discursos apocalípticos y las miradas nostálgicas que prevalecen actualmente sobre la escuela.

Estas son algunas de las reflexiones de Inés acerca del vínculo entre ciudadanía y educación:⁴⁸

(...) “Si me preguntás qué miro primero... las obligaciones. Después miro los derechos (...) ser honestos, consigo mismo y con los demás (...) Yo creo que el rol [del profesor] es ser un referente adulto, nada más que eso. Una persona a la que vos decís, “bueno, no me acuerdo cómo se llama, pero era una persona seria (...) Un referente para su propia vida. De los valores que uno tiene (...) porque vos, aunque hables...no es el tema de hablar, sino de hacer (...) Eso a mí me lo transmitieron mis padres y yo creo que mis maestros también me lo transmitieron.”

(..) “Ser ciudadano de un lugar determinado (...) es la responsabilidad que vos tenés sobre el hecho de ser persona en un lugar donde habitan otros... Es como sentirse o no parte de un lugar. Porque mientras uno se va haciendo uno, es decir, mientras uno va creciendo y se va haciendo un individuo, digamos, con responsabilidad, lo está haciendo en un tiempo y en un lugar determinado. Si vos salís de ese lugar y tiempo determinado, ¿cómo haces para ser ciudadano de otra parte?...Irte es también como traicionar de alguna manera lo que vos fuiste o donde vos naciste ...¿cómo hago yo, si mi tarea es docente, para entender a un chico que nació en Francia, en España o en México? ¿Cómo lo entiendo? ¡Si su entorno de crecimiento fue totalmente distinto al mío! ¿Cómo empezás de cero con alguien si no lo viviste?. ¿Si no lo sentiste?”

V. CONCLUSIONES: APORTES Y FUTUROS DESAFÍOS DE LA HISTORIA ORAL A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON ORIENTACIÓN HISTÓRICA.

A lo largo del texto procuramos ensayar algunas reflexiones en torno a testimonios docentes con el propósito de establecer posibles líneas de abordaje para su comprensión y explicación teórico-metodológica. Las narrativas orales de los profesores y profesoras nos permitieron elaborar recorridos conceptuales e históricos sobre diversas experiencias de escolarización entramadas con la vida social. Como dijimos antes, las *biografías educativas* en tanto producción subjetiva y contextualizada de la experiencia, contienen una significativa potencialidad hermenéutica.

⁴⁸ Citado en la tesis de maestría. Entrevista realizada en 2004.

Nuestros mapas conceptuales e históricos se articularon en torno a los pasajes a través de diferentes instituciones escolares en diversos momentos de la historia. Estos pasajes, en tanto *atravesamiento* o cruce significa también crecimiento, mudanza, cambio de vivencia pero también de perspectiva. Los sujetos reconstruyen sus vidas localizadas en la escuela y sobre ellas elaboran pensamientos que se (re) actualizan una y otra vez en el despliegue de la trama siempre inacabada del testimonio. En estas travesías interpeladas por la memoria, la escuela se constituye en ámbito de sociabilidad donde se comparten emociones y pasiones, recuerdos y sueños, es decir, se vuelven espacios de referencia colectivos que permiten “reconstruir los ejes de la clasificación simbólica que elabora determinada sociedad para estructurar la vida social.”⁴⁹.

La historia oral en la investigación educativa con orientación histórica ofrece la posibilidad de reconocer aspectos de las instituciones, la historia y la experiencia, además de registrar en los pliegues del relato cuestiones de género y clase social. En este sentido merece destacarse la diferenciación que hace Daniel James entre la narración concebida como “life history” y la narración comprendida como “life story”. Mientras que la primera supone que la historia de vida da cuenta objetivamente del pasado, la segunda interpreta los elementos que contiene el texto de la narración, cómo ha sido contada la historia, sobre qué supuestos discursivos y lingüísticos se elabora, a qué género corresponde, etc.⁵⁰ Si bien algunos señalamos, quedará para futuras indagaciones profundizar el abordaje de estos aspectos en las narrativas docentes.

Otro de sus destacables aportes es que restituye la experiencia del tiempo, de los cambios y las continuidades percibidas por los protagonistas. El sujeto se narra a sí mismo a través del tiempo de las instituciones, de la vida privada y del contexto. De este modo, la historia oral contribuye a sortear los análisis que tienden a reducir a relaciones de correspondencia directa los vínculos que se establecen entre la coyuntura política y la cultura escolar: o bien la primera determina la dinámica de la segunda o, por el contrario, la escuela opera sin solución de continuidad, independientemente de los ritmos cambiables de la política y las demandas de la sociedad. En ambas concepciones

la experiencia subjetiva del tiempo de los acontecimientos queda relegada de la explicación histórica. Las fuentes orales del testimonio – por incluir la dimensión de la memoria- habilitan a matizar las interpretaciones simplistas del tiempo de las coyunturas y los hechos de “corto” y “largo aliento”.

⁴⁹ LECHNER, Norbert *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. 1990, p. 55

⁵⁰ GARGUIN, Enrique; Ana Julia RAMIREZ; Hernán SORGENTINI “La historia no perdió dirección: tiene cincuenta direcciones” Entrevista a Daniel James. En *Revista Sociohistórica*. FAHCE, La Plata, Prometeo 2004.. Pp 159-179

La historia oral otorga voz a la historia de vida de los profesores, voces silenciadas en los documentos oficiales, en los textos curriculares, en la inercia de los gestos y en la rutina de los rituales escolares. Nos sugiere pistas para otear las claves del imaginario docente y reflexionar sobre sus representaciones acerca de la enseñanza, la transmisión y los jóvenes. Ahora bien, también nos coloca frente a interesantes desafíos.

En primer lugar, consideramos que las huellas de este imaginario deben rastrearse no sólo en los senderos de la memoria sino también en los trazos – políticos, sociales y culturales- de aquellos textos; es decir aún queda por desarrollar en profundidad trabajos que contextualicen equilibradamente la subjetividad del testimonio con la objetividad de los documentos escritos, así como hemos comenzado a esbozar en este artículo con fuentes periodísticas, fragmentos de reglamentos institucionales y documentos oficiales. Creemos, además, que debemos ahondar en la búsqueda de producciones individuales y/o colectivas de los profesores que trasciendan el marco escolar ya que también operan como lugares de memoria e informan acerca de la dinámica de las instituciones escolares y su historia. Estas escrituras arrojan importantes señales de la identidad docente, la cultura de la escuela y sus tradiciones, además de que nos muestran los caminos por donde podemos rastrear sus concepciones acerca de la enseñanza y los modos de concebir el vínculo pedagógico entre los adultos y los jóvenes.

Segundo, hay que recordar que la historia oral adquirió mayor legitimidad y autonomía en la producción historiográfica cuando se afianzó como correctiva de un tipo de historia dominante que excluía a determinados grupos del discurso científico; una vez que incluyó a “la gente corriente”, los desfavorecidos. Sin embargo, el lugar que tradicionalmente se les adjudicó a los docentes en la sociedad no ha sido el de marginalidad, aún cuando en la actualidad se los desautoriza desde diferentes agencias mediáticas y discursivas. Ese lugar no ha sido solamente adjudicado, sino también asumido: los docentes se reconocen en la misión de legatarios; asumen el mandato de la transmisión cultural y reproducción social. “Formar la juventud”, “formar a los futuros ciudadanos”. Creemos, entonces, que no podemos evitar en el tratamiento de las narrativas orales de profesoras y profesores desde dónde elaboran los sentidos de su propia identidad y dosificar el tono moralizante de algunos de sus contenidos. Más aún, también debemos considerar la posición o cargo jerárquico que ocupan en la estructura del sistema educativo dado que ese lugar también resulta investido de significados específicos, modos de ser, modos de actuar y –por lo tanto- modos de decir y contar.

Por último, otro de los desafíos es la inclusión de las voces de aquellos que no fueron interpelados positivamente por la escuela; aquellos que una vez terminadas sus trayectorias escolares no volvieron a las instituciones educativas. Estos relatos

interrumpidos pueden brindar experiencias que permiten reconstruir la historia de las instituciones.

De este modo la historia oral ofrece la oportunidad de completar el cuadro con testimonios docentes y otros testigos de la historia y avanzar en el desarrollo de la investigación educativa basada en el análisis de los procesos históricos a través de la experiencia, las instituciones y los sujetos educativos.

La Plata, diciembre de 2009

BIBLIOGRAFÍA:

- A.A.V.V *Usos del olvido*, Nueva Vision, Buenos Aires, 1989.
- A.A.V.V *Historia, memoria y fuentes orales*. Cedinci/ Memoria Abierta. Buenos Aires. 2006.
- A.A.V.V. *El Principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Colihue, Buenos Aires, 2006.
- AMUCHÁSTEGUI, M. "La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los '70" en Puiggrós, Adriana (Dir.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)* Editorial Galerna, Buenos Aires, 2003.
- ARFUCH, Leonor, *El espacio biográfico* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2000
- BARRANCOS, Dora, *Mujeres en la sociedad Argentina. Una historia de cinco siglos*, Sudamericana, Buenos Aires, 2007.
- BARLETTA Ana María y TORTTI, Ma. Cristina. "Desperonización y peronización en la universidad en los comienzos de la partidización universitaria" en Krotsch, Pedro, *La universidad cautiva, legados, marcas y horizontes*, Ediciones Al margen, La Plata, 2002
- COLOTTA, Pablo; CUCUZZA, Héctor Rubén y SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel, "Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora" en *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi vida*. Miño y Dávila. Buenos Aires, 2004.
- ELÍAS, Norbert, *Os alemaes. A luta pelo poder e a evolução do habitus nos sécalos XIX y XX*, Jorge Zahar Editor, Río de Janeiro, 1997.
- GARGUÍN, Enrique, "Los argentinos descendemos de los barcos". Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)" en

- VISACOVSKY, Sergio y GARGUÍN, Enrique (comp) *Moralidades, economías e identidades de clase media*, Antropofagia, Buenos Aires, 2009.
- GARGUIN, Enrique; RAMIREZ, Ana Julia.; SORGENTINI, Hernán. “La historia no perdió dirección: tiene cincuenta direcciones” Entrevista a Daniel James. En *Revista Sociohistórica*. FAHCE, La Plata, Prometeo 2004. Pp 159-179
 - GODOY, Cristina y Vanina BRODA en “El poder de la palabra bajo vigilancia en la universidad pública de la dictadura” en KAURMANN, Carolina (Dir) *Dictadura y Educación*. Tomo 2. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2003.
 - HASSOUN, J. *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor, Buenos Aires, 1998.
 - JAMES, Daniel, *Doña María, Historia de vida, memoria e identidad política*, Manantial, Buenos Aires, 2004.
 - -----“Historias contadas en los márgenes. La vida de Doña María: Historia oral y problemática de género” en *Revista Entrepasados*. Año II. Número 3. Fines de 1992
 - JOUTARD, Philippe, *Esas voces que nos llegan del pasado*, FCE, Buenos Aires, 1989.
 - KAUFMANN, Carolina, *Dictadura y Educación en las Universidades Nacionales Argentinas*, Tomo II, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2003
 - LECHNER, Norbert. *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*, FCE, Buenos Aires. 1990.
 - OLIVEIRA BUENO BELMIRA, DENICE BÁRBARA CATANI Y CYNTHIA PEREIRA DE SOUSA, *A vida e o Ofício dos professores. Formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. Escrituras, Sao Paulo, 2002. A.A.V.V. *Práticas de memória docente*. Cortez, Sao Paulo. 2003.
 - OLIVEIRA BUENO, Belmira “O método autobiográfico e os estudos com historias de vida de profesores: a questao da subjetividade”. En *Educação e Pesquisa*. Revista da Facultad de educação da Sao Paulo. V.28 n1. Jan/Jun 2002.
 - PINKASZ Daniel y PITTELLI Cecilia, “Las reformas educativas en la provincia de Buenos Aires (1934-1972). ¿Cambiar o conservar?” en PUIGGRÓS, Adriana y OSSANA, Edgardo, *La educación en las provincias (1945-1985)*. Galerna, Buenos Aires, 1997.
 - POLLAK, Michael. 2006 *Memoria, olvido, silencio*. Ediciones Al margen La Plata.
 - PORTELLI, Alessandro, “Las fronteras de la memoria. La masacre de las Fosas Ardeatinas”. Historia, mito, rituales y símbolos” en *Revista Sociohistórica*. N° 11/12. 2002.(p. 163-176)

- -----“El tiempo de mi vida”: las funciones del tiempo en la historia oral” en ACEVES LOZANO, JORGE. (comp) *Historia Oral*, Instituto Mora. México, 1997
- -----“Lo que hace diferente a la historia oral” en SCHWARZSTEIN, Dora. *Historia Oral. Op. cit*
- PRINS, Gwin, “Historia Oral” en Burke, Peter, (ed.) *Formas de hacer historia*, segunda edición, Alianza, Madrid, 2003.
- PUIGGROS, Adriana, (dir) *Peronismo: cultura política educación. (1945-1955)* Tomo V. Buenos Aires, Editorial Galerna, 1993
- RAMOS ESCANDÓN, Carmen, “La nueva historia, el feminismo y la mujer” en *Género e Historia*, Ed. Instituto Mora, México, 1992.
- SARLO, Beatriz, “Cabezas rapadas y cintas argentinas” en *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*, Ariel, Buenos Aires, 1998.
- SAZBÓN, José “Memorias de la Revolución francesa” en *Revista Sociohistórica 13/14. Cuadernos del Cish*. Centro de Investigaciones Sociohistóricas. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ediciones Al Margen. La Plata, 2004.
- SCHWARZSTEIN, D. *La Historia Oral*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1991
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel, *Educación y política en Argentina (1946-1955)*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006.
- TRAVERSO, Enzo, “Historia y memoria. Notas sobre un debate” en FRANCO Marina y LEVIN, Florencia (comp) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós, Buenos Aires, 2007.
- VEZZETTI, Hugo, *Pasado y Presente, Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002
- WAINERMAN, Catalina, “Las familias de hoy en perspectiva. Reproducción o cambio en las prácticas” en *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?*, Lumiere, Buenos Aires, 2005.

FUENTES:

- Resoluciones Generales del Consejo Superior de la UNLP, 1973 y 1974.
- Documentos institucionales.

- Producciones individuales de los docentes.