

XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2007.

La enseñanza de la Historia de Europa en los establecimientos secundarios en Tucumán durante la última dictadura militar (1976 - 1983).

Budeguer, Bianca (UNT) y Nassif, Silvia Gabriela (UNT).

Cita:

Budeguer, Bianca (UNT) y Nassif, Silvia Gabriela (UNT). (2007). *La enseñanza de la Historia de Europa en los establecimientos secundarios en Tucumán durante la última dictadura militar (1976 - 1983)*. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-108/298>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XI JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007

Mesa Temática Abierta

“Sobre la Historia. Para pensar y enseñar la historia de la Europa medieval”

Mesa N° 36 Eje 3

Coordinadores: Prof. Patricia Inés Penna. U.N.T C.I.U.N.T.

Prof. Mg. José Luis Giardina. U.N.S.T.A.

XI JORNADAS INTERESCUELAS/ DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Tucumán, 19 al 21 de Septiembre de 2007

Título: La enseñanza de la Historia de Europa en los establecimientos secundarios en Tucumán durante la última dictadura militar (1976 - 1983).

Mesa Temática Abierta: Sobre la historia. Para pensar y enseñar la historia de la Europa Medieval. Mesa N° 36. Eje 3.

Universidad/Facultad y Dependencia: Universidad Nacional de Tucumán. Facultad de Filosofía y Letras. Carrera de Historia.

Autores: Budeguer, Bianca. Estudiante.

Nassif, Silvia Gabriela. Ayudante Estudiantil de Historia Medieval.

Introducción

La incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado.
Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado
sino se sabe nada del presente.
Marc Bloch

El tema de nuestro trabajo es “La enseñanza de la Historia de Europa en los establecimientos secundarios de San Miguel de Tucumán durante la última dictadura militar en la Argentina (1976- 1983)”.

El abordaje de temas muy cercanos a nuestro presente por parte de la ciencia histórica fue generador de grandes debates. En esta controversia nos parece interesante la postura de Aróstegui: “... la historia del presente ha sido, y sigue siendo, respuesta (...) al impresionante cambio en las sociedades que sobrevivieron las catástrofes del siglo XX

y a la continuidad de ese cambio hasta desembocar en el gran *tournant* que se asiste en el umbral del siglo XXI...”¹

Frente al estudio de un suceso desestabilizador en la reciente historia argentina se hace indispensable el recurso de la memoria como categoría analítica, no sólo por su componente intelectual en el cual la memoria sirve como una fuente para la historia sino sobre todo por su componente ético y de compromiso con el presente. Siguiendo a Paul Ricoeur,² entendemos que el deber de la memoria es hacer justicia a las víctimas del pasado, es el historiador quien introduce la verdad a la justicia y busca saldar de alguna manera la deuda de las generaciones actuales con las pasadas. Se trata de una deuda ética para transformar.

En este sentido, la última dictadura dejó heridas profundas en la sociedad argentina que aún hoy, treinta y un años después no han cicatrizado. Es nuestro anhelo que este trabajo sea un aporte al esclarecimiento y elaboración de este episodio traumático, cuya secuela más dolorosa es la ausencia de los 30.000 desaparecidos y el evidente trastorno de la sociedad en su conjunto.

Si bien el objetivo de los militares fue la eliminación de la “amenaza subversiva”, su accionar repercutió en todos los ámbitos de la sociedad argentina³.

De esta manera, la esfera del pensamiento, no escapó al control direccionado por parte del gobierno de facto, particularmente en el ámbito de la educación, en el cual no sólo se transmiten contenidos estrictamente académicos sino también se imparten valores, a través de los cuales se forma al ciudadano⁴. Como lo afirma Tedesco “...la escuela es

¹ AROSTEGUI, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Alianza Editorial, Madrid, 2004, p. 27.

² RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As. 2004.

³ Así lo anunció la Junta en el acta que fija el propósito y los objetivos básicos para el Proceso de Reorganización Nacional: “1- Propósito. Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficacia, imprescindible para reconstruir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia, republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de solución y progreso del Pueblo Argentino”. En: Acta para el Proceso de Reorganización Nacional, reproducido en DOCUMENTOS para la Historia Argentina, Colegio Nacional de Buenos Aires, Página/12, Bs. As., 1999, p. 252.

⁴ Como lo expresa Pineau: “... en nuestro país la relación entre cultura política y sistema educativo es muy profunda. Desde sus orígenes a mediados del siglo XIX, la escuela buscó integrar disciplinadamente a la mayoría de la población dentro de la república en expansión, a la vez que funcionó como instancia de legitimación y formación de los grupos gobernantes.” En: PINEAU, Pablo y otros, *Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Historia- Alternativa Pedagógica, Colihue, Bs. As., 2006, p.27.

la agencia socializadora de mayor envergadura después de la familia. Lo que sucede en ella no puede ser ignorado.⁵

En consecuencia afirmamos que existió una relación intrínseca entre este contexto histórico y la enseñanza de la historia. Relación que nos proponemos analizar haciendo referencia a la enseñanza de la Historia de Europa en dos establecimientos secundarios: la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento y el Colegio Nuestra Señora del Huerto. Se trata de una muestra pequeña pero significativa ya que consideramos que estos dos establecimientos representan a instituciones con características diferentes, las que nos permitirían dar cuenta del amplio espectro del campo educativo. La primera, es una escuela experimental, Pública y Laica dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán, que fue creada con el objetivo de ser una escuela con propuestas educativas pilotos para luego implementarlas al resto del sistema educativo. La segunda, es una institución Privada de carácter religioso (Católico Apostólico Romana), que tiene como objetivo la formación de alumnas de acuerdo al ideario huertano- gianellino.

Nos proponemos estudiar cómo fue enseñada la Historia de Europa, esta elección responde a la pregunta de si es posible pensar que ésta al estar alejada espacial y temporalmente no fue considerada por el régimen militar como una amenaza. A su vez, la historia de Europa durante la Edad Media quizás pudo ser funcional al ideario de la dictadura, al abarcar contenidos tales como la iglesia y el poder terrenal.

Para la realización de este trabajo de investigación, hemos recurrido a bibliografía general sobre los años comprendidos por la última dictadura militar; también consultamos bibliografía referida a la educación en ese contexto, en la que observamos escasa información sobre nuestro tema en particular.

Para la reconstrucción de este momento histórico fue indispensable recurrir a fuentes tales como: legislación vigente de ese período en materia de educación, manuales de texto utilizados por los docentes durante esos años, entrevistas semi-estructuradas a docentes que en esos momentos se desempeñaron en esos dos establecimientos secundarios.

Respecto a las fuentes seleccionadas consideramos que la historia oral no se contrapone al uso del documento escrito, por el contrario, se complementan, ésta busca aquello que no se encuentra en las fuentes existentes, lo que solo se puede encontrar a partir del

⁵ TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia, CARCIOFI, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976- 1982*, Colección FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As., 1985, p.22.

relato de la gente y dentro del marco de una entrevista. La historia oral es válida "... como una construcción de la fuente histórica (...) como la posibilidad de recuperar a partir de la memoria individual o grupal un entramado de lazos sociales que reconoce en el anonimato cotidiano, una actitud histórica".⁶

El desarrollo de este trabajo de investigación se encuentra dividido en cuatro apartados: en primer lugar, una caracterización general de la educación argentina; en segundo lugar, la particularidad de la última dictadura militar en comparación con sus antecesoras; en tercer lugar, la relación entre la educación y esta dictadura; en cuarto lugar, el análisis de los contenidos de Historia de Europa en los establecimientos medios durante ese periodo; finalmente cerramos con nuestras conclusiones.

⁶ BARELA, Liliana, MIGUEZ, Mercedes, GARCIA CONDE, Luis, *Algunos apuntes sobre historia oral*, Instituto Histórico de la ciudad de Bs.As., Bs. As., 1999, p.5.

Desarrollo

La educación en la Argentina

Los orígenes de la educación en la Argentina se encuentran estrechamente ligados a la conformación del Estado Nación y a la instauración del modo de producción capitalista, en la segunda mitad del siglo XIX. El comienzo de la enseñanza obligatoria de la historia, coincide con el momento en el cual esta se construye como disciplina científica. Debido a la llegada masiva de inmigrantes la historia tuvo una función muy definida: unificar a las diversas poblaciones bajo los mismos símbolos y generar la pertenencia a una identidad nacional.

De lo antedicho se desprende que la escuela no es un espacio neutral y, mucho menos la enseñanza de la historia. Los contenidos impartidos en la asignatura historia siempre han cumplido funciones sociales específicas, los mismos se fueron modificando y adaptando en el tiempo en una estrecha relación con los grupos políticos dominantes. “...la educación (...) resultó un excelente mecanismo de integración en el orden existente para aquellos grupos que habían sido oprimidos por las elites dominantes tradicionales. En los programas educativos, la historia llegó a ser la piedra angular; al demostrar el destino común de todos los que vivían en la misma nación, la historia se utilizó para subrayar los lazos que unían a la gente, ocultando los intereses antagónicos de las diversas clases sociales.”⁷

El estado nacional argentino funcionó en el ámbito de la educación durante el siglo XIX como un proveedor de recursos materiales (presupuesto, infraestructura) y de recursos simbólicos (contenidos, valores, orientaciones). “Al mismo tiempo, esta institución tuvo como función procesar la tensión entre igualdad y diferenciación que atraviesa a todas las sociedades modernas mediante la inclusión masiva de la población a la educación elemental y la incorporación selectiva a los niveles medios y universitarios.”⁸

Hasta mediados del siglo XX la educación se caracterizó por depender del Estado, promoviendo una distribución equitativa de saberes socialmente válidos, garantizando de esta manera el acceso de los sectores más desfavorecidos a estos saberes. Este modelo alcanzó su apogeo durante los dos primeros gobiernos peronistas debido al avance cuantitativo y cualitativo del sistema educativo, siguiendo esta línea “Berneti y

⁷ CASANOVA, Julián, *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*, Editorial CRÍTICA, Barcelona, 1990, p. 18.

⁸ TIRAMONTI, Guillermina, “La fragmentación llegó a las aulas” en *Revista de Cultura Ñ*, Diario Clarín, año II, Bs. As., 20 de agosto de 2005, p.22.

Puiggrós sostienen que (...) el sistema educativo moderno en nuestro país fue iniciado por Sarmiento y culminado por Perón, y que su derrocamiento en 1955 fue el inicio de su agotamiento y pérdida de eficacia. Desde entonces, y con marchas y contramarchas su deterioro fue en aumento, lo que ha sido denominado comúnmente como la ‘crisis de la Escuela Pública’. ”⁹

Si bien no era nuestro objetivo ahondar en la temática referida al peronismo y la educación, la recurrencia de las docentes entrevistadas en la mención de su experiencia en este período nos llevó a indagar en este trabajo sobre ésta problemática -cabe destacar, la ausencia de preguntas referidas al tema en la guía de la entrevista-.

Con el propósito de analizar el contenido de las entrevistas nos parece necesario referirnos a la conceptualización que realiza León Rozitchner -sobre todo aplicado al período de la dictadura militar del ‘76-, quien expresa que “...todo genocidio histórico aspira a ser borrado del recuerdo. Los asesinos, tanto como la población sufriente están de acuerdo. (...) la memoria actualizaría nuevamente la amenaza y haría más viva su presencia intolerable. Pero este olvido es aparente: el efecto subsiste. (...) Recordar de manera explícita y conciente el exterminio no es un acto espontáneo: requiere situar el recuerdo en un contexto humano del cual recibe su significación completa. Debe, para ser enfrentado, incluir en la memoria las causas, quizás antes invisibles, que sólo después de haberse producido el “hecho” histórico llevan a agregarle el por qué de su existencia.”¹⁰

Dos de las docentes entrevistadas manifestaron la fuerte injerencia del estado peronista en las escuelas:

“A mi me obligaron a aprender a leer y a escribir con la ‘Razón de mi vida’, en mi casa, me acuerdo, que se indignaban porque cuando se murió la Eva Perón, me obligaron a ponerme moños negros en las trenzas y mi mamá me las arrancaba, yo llegaba a la escuela y la maestra aterrada me hacía poner los moños negros. ¡Claro!...”¹¹

La profesora María Victoria Dape, la cual enseñó en la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento hasta el año 1978, expresó:

“... una vez a mi hermana (se ríe), (...) la echaron en la época... del peronismo. Llegó a la Universidad un rector (...) eso era en el año ‘53 me parece, ella era maestra de grado y era encargada de toda la parte de la educación primaria (...) le echaban en cara que ella no hubiera puesto como libro de lectura ‘La razón de mi vida’ (...) y que el libro de la señora de Perón reflejaba esa doctrina,

⁹ PINEAU, Op. Cit. p. 39.

¹⁰ ROZITCHNER, LEÓN: *Los desfiladeros de la memoria*. En www.lamaga.com.ar/www/area2/pgnota.asp?idnota=1838.

¹¹ Entrevista realizada por las autoras a Amalia DeFant de Bravo, ex docente de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, 22 de junio de 2007.

pedían la cesantía de esa regente con todo los maestros. Entonces la regente dijo que (...) si la responsabilidad para determinar que libro era para leer era de la regente, el maestro no tiene absolutamente nada que ver y la echaron a ella (se ríe)...”¹²

En relación con lo dicho por las entrevistadas, Suayter, Ferreyra de Vizgarra y Ferreira caracterizan a los años del peronismo como “... la emergencia del nuevo sujeto político con una propuesta educativa centrada en los valores y prácticas de los sectores emergentes, tradicionalmente deslegitimada por la cultura escolar.”¹³ “El modelo peronista indica la emergencia educacional de un nuevo sector político: el trabajador y, en todos los libros de lecturas usados en Tucumán, (...) aparece publicidad sobre los personajes y acciones del gobierno en su beneficio.”¹⁴

Es característico de estos años el mayor control en lo que se transmite y en los medios pedagógicos utilizados.

En otra oportunidad la profesora Dape destacó:

“...Perón (...) hizo un gobierno muy duro. Y cuando después se murió la Eva Perón, (...) él dijo: ‘vamos a llamar a la pacificación nacional’, entonces toda la gente se pronunció a favor de eso. (...) De golpe, no sé qué es lo que ocurrió, (...) el 31 de agosto Perón cambio de opinión no me acuerdo porque. Hizo un discurso tan terrible, no me voy a olvidar nunca en mi vida lo que yo he sentido en ese momento, (...) era una incitación a la guerra civil, porque salieran a la calle y eliminaran a todos los enemigos del peronismo. El lema era “alpargatas si, cultura no” ¡todo al revés!”¹⁵

Siguiendo lo expuesto por Marta Amuchástegui¹⁶ el peronismo trastoca la función social de la educación, enfrentándose con el discurso normalista. Este último está caracterizado por la construcción de un ciudadano apolítico, que es democrático, pero que no participa en el poder, “escuela sin política”. La hipótesis de esta autora es que la presencia de enunciados políticos impuestos en la escuela por el peronismo posiblemente haya calado hondo en los alumnos, influyendo en su “militancia” en las décadas posteriores.¹⁷

¹² Entrevista realizada por las autoras a María Victoria Dape, docente jubilada de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, 29 de junio de 2007.

¹³ SUAYTER, María A., FERREYRA DE VIZGARRA, María E., FERREYRA, Alba N., “Historia de la educación pública en Tucumán 1945-1985”, en *La educación en las provincias (1945-1985)*, Historia de la Educación en Argentina, tomo VII, Editorial Galerna, Bs. As., 1997, p.435.

¹⁴ Ibidem, p. 440.

¹⁵ Dape, Op. Cit.

¹⁶ AMUCHÁSTEGUI, Marta, “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)*, tomo VIII, Historia de la educación en la Argentina, editorial Galerna, Bs. As., 2003.

¹⁷ En este sentido, sería interesante trasladar esta hipótesis a trabajos posteriores, para analizar cómo repercutió el modelo de enseñanza de la dictadura en la concepción sobre la política y el compromiso social de aquellos que fueron estudiantes del nivel primario y medio durante esos años.

Quizás la aceptación generalizada del mandato normalista en las entrevistadas, es lo que generó su espontáneo rechazo hacia el peronismo.

Momento singular en la historia Argentina: la dictadura militar 1976-1983

En general las dictaduras modernas se ajustan a lo expresado por Mario Stoppino: “... no está autorizada por reglas constitucionales: se instaura de *facto* o de todas maneras trastorna el orden político preexistente. La extensión de su poder no esta predeterminada por la constitución: su poder no sufre límites jurídicos (...) su duración no esta fijada con anticipación”.¹⁸

Sin embargo, existe un consenso en la bibliografía consultada -Suriano, Novaro y Palermo, Torre y Riz, entre otros- de que el golpe de estado de 1976 no fue uno más en la larga lista de intervenciones militares, iniciada en 1930 en nuestro país. Esta singularidad responde a la inédita política represiva, de exterminio, que hoy podemos caracterizar como la de un verdadero genocidio: detención, secuestros, torturas, desaparición, asesinatos, apropiación de bebés a los que aún hoy se les niega su identidad.

La excepcionalidad de esta dictadura militar, también es percibida por los testimonios de las entrevistas realizadas por Marta Amuchástegui¹⁹, ya que en general los entrevistados mencionan que a pesar del grado de violencia ejercidos desde la nación con anterioridad al '76 (intervención de universidades, mortalidad infantil, cierre de los ingenios en Tucumán) lo que vendría después era impensable. Antes, el riesgo estaba en una noche de arresto, en la agresión física, a nadie se le ocurría la posibilidad de morir en una manifestación o de no volver de una detención. Para muchos el quiebre se da con la muerte de Santiago Pampillón en el Cordobazo; se percibe el cambio cuando ya no son comisarios los que los detienen, sino “milicos”, la SIDE. Sin embargo, a pesar de la percepción de los cambios, todos los entrevistados concuerdan en que lo que vino después, aún resultaba inimaginable.

Los golpistas anunciaban un nuevo orden que pretendía cambios irreversibles en todas las esferas de la sociedad: economía, sistema institucional, educación, cultura, estructura social partidaria y gremial.²⁰

¹⁸ BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Jean Franco (Dir.), Diccionario de política, editorial Siglo XXI, México DF, 1997, p. 493.

¹⁹ AMUCHÁSTEGUI, Op. Cit.

²⁰ Coincidimos con la postura de Quiroga respecto a la distinción de etapas dentro de la misma dictadura: “...se puede hablar de diversas etapas en el interior del Estado autoritario. Ellas fueron cuatro, con su

Sin embargo, “A medida que pasaba el tiempo se tornó evidente en el universo militar que solamente dos fueron los proyectos definidos e implementados en realidad, con éxito diferente: 1) el aniquilamiento de la subversión y 2) el programa de la reestructuración de la economía de Martínez de Hoz.”²¹

Respecto a las instituciones educativas seleccionadas para este estudio, podemos observar características distintivas en relación a la dictadura, a través de lo dicho por las entrevistadas²². En este sentido la profesora Dape expresa que la escuela Sarmiento:

“... no ha tenido nunca celadores, nunca he tenido nadie que controle la disciplina, había una autodisciplina natural (...) La escuela siempre ha estado en la mira, porque se ha considerado que era demasiado libre pensadora, que era peligrosa, que era comunista, que era cualquier cosa ...”²³

La profesora Remonda de Farina, se refiere al colegio del Huerto de la siguiente manera:

“Yo no tuve problemas porque gracias a dios, trabaje en ámbitos quizás protegidos en el sentido de (...) que no han sido ámbitos políticos (...) entonces dentro de todo, estaba protegida, y nunca he tenido problemas cuando me recibí de acatar las ordenes que me daban, pero no había esa libertad de poder expresarse...”²⁴

Podría pensarse que este colegio, escapó del control dictatorial porque quizás inculcaba valores que podían ser funcionales a la dictadura.²⁵ No obstante la profesora Stok, sobre la misma institución afirma:

“...algo que es magnífico en el Colegio del Huerto es la libertad de cátedra (...) En el colegio hubo un montón de desaparecidas -chicas muy inteligentes-. La mayoría han militado cuando egresaron. (...) El colegio tenía algunas monjas guerrilleras...”²⁶

Asimismo la profesora DeFant de Bravo expresa:

desigual extensión, y coincidieron con la sucesión de las presidencias militares: Videla (1976-1981); Viola (1981); Galtieri (1981-1982); Bignone (1982-1983). Hablar de etapas no significa solamente delimitar tiempos históricos, a pesar de su brevedad y coincidencias con las sucesiones presidenciales, sino también señalar políticas, diseños diferentes y rumbos discrepantes. Fueron etapas de un mismo proceso que guardaba cierta unidad y organicidad, aunque expresaban realineamientos diversos en las relaciones de fuerza que operaban en el seno del Estado autoritario”. En QUIROGA, Hugo, “El tiempo del ‘proceso’”, en *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976 -2001*, tomo X, Editorial Sudamericana, Bs. As., 2005, p. 43.

²¹ Ibidem, p. 65.

²² Es preciso señalar, que esta muestra es más significativa aún ya que algunas de las profesoras entrevistadas, se desempeñaron como docentes en otras instituciones educativas durante ese período. Es así que la profesora Ana María Stok, mientras enseñaba en el Colegio del Huerto, también lo hacía en la escuela de Comercio N° 1 y Comercio N° 2. Asimismo la profesora Amalia DeFant de Bravo, se desempeñó como rectora del Colegio Mariano Moreno.

²³ Dape, Op. Cit.

²⁴ Entrevista realizada por las autoras a María Genoveva Remonda de Farina, actual docente del Colegio Nuestra Señora del Huerto, 5 de julio de 2007.

²⁵ Un hecho destacable es la presencia durante todos los actos de celebración del centenario del Colegio del Huerto en 1977, del genocida, por entonces gobernador de facto de la provincia, Gral. Antonio Domingo Bussi.

²⁶ Entrevista realizada por las autoras a Ana María Stok, actual docente del Colegio Nuestra Señora del Huerto, 13 de julio de 2007.

“...la mayor parte de la izquierda que desaparece de mi edad, de mi edad, yo no te estoy hablando de los más chicos que desaparecen... eran mis amigas del Colegio del Huerto, mis amigos que han sido presidentes de la acción católica...”²⁷

Esto confirma la multiplicidad de enemigos de este régimen.

La educación durante la última dictadura

La última dictadura militar marcó el principio del fin de la escuela pública argentina y sentó las bases para los futuros proyectos neoliberales. Esto fue posible mediante la implementación de dos estrategias, por un lado la estrategia represiva, cuyo fin era restablecer una serie de valores perdidos, y terminar con la democratización y la renovación de la cultura de las décadas de los '60 y '70. Por otro lado, la estrategia discriminadora cuya consecuencia fue la desarticulación de dispositivos homogeneizadores favorables a la democratización social y la consolidación de un sistema educativo fuertemente estratificado de acuerdo a los distintos sectores sociales.²⁸

El control que se buscaba ejercer sobre el ámbito educativo partía de la creencia del importante rol de este ámbito en la generación del “caos social” de inicio de los '70. Una medida inmediata fue la prohibición de toda práctica político- gremial, como ser centros de estudiantes, club colegial, o cualquier agrupación política. La profesora Amalia nos cuenta:

“La escuela, por ser escuela de la universidad siempre ha tenido fama que (...) ha salido mucha gente que ha estado en la guerrilla y todo lo demás. Por ejemplo, el centro de estudiantes no funcionaba (...) Claro eran muy controlados los centros porque se los consideraban elementos de fermentos...”²⁹

La dictadura tenía un enemigo preciso: lo “subversivo”, lo que no era preciso era qué significaba ser subversivo. Bajo este rótulo, se comprendía una infinitud de significantes: pelo largo, rock, literatura comprometida, crisis de la familia, comunismo, América Latina, inmoralidad, libertad, trabajos grupales, campamentos, ingreso irrestricto, autodisciplina; el más sospechoso de todos era ser joven.

Dicho de otra manera por la profesora Stok:

“Si vos no eras incondicional del gobierno eras comunista...”³⁰

A principios de 1977, un artículo publicado en la revista *Para Ti* enseñaba a los papás cómo reconocer la infiltración marxista en las escuelas:

²⁷ DeFant de Bravo, Op. Cit.

²⁸ PINEAU, Op. Cit,

²⁹ DeFant de Bravo, Op. Cit.

³⁰ Stok, Op. Cit.

“Lo primero que se puede detectar es la utilización de un determinado vocabulario, que aunque no parezca muy trascendente, tiene mucha importancia para realizar este ‘trasbordo ideológico’ que nos preocupa. Aparecerán frecuentemente los vocablos: diálogo, burguesía, proletariado, América Latina, explotación, cambios de estructuras, compromiso, etc.

Otro sistema sutil es hacer que los alumnos comenten en clase recortes políticos, sociales o religiosos, aparecidos en diarios y revistas y que nada tienen que ver con la escuela.*

Asimismo, el trabajo grupal que ha sustituido a la responsabilidad personal puede ser fácilmente utilizado para despersonalizar al chico.

Estas son las tácticas utilizadas por los agentes izquierdistas para abordar la escuela y apuntalar desde la base su semillero de futuros combatientes”³¹

El lector de este trabajo podría pensar que el artículo transcrito fue sustraído de un libro de ciencia ficción. Sin embargo, estos mecanismos fueron ampliamente utilizados por los militares como prueba suficiente para castigar a los “subversivos”.

Otro aspecto a analizar en este artículo, presente en otras fuentes, es cómo las Fuerzas Armadas reivindicaron el rol de la familia como agente educativo³², no sólo como guardiana de los principios morales cristianos, sino también como generadora de recursos adicionales para el funcionamiento de los establecimientos educativos. Un ejemplo de lo segundo es el impulso que adquieren las “Cooperadoras”.

“Respecto de la autoridad cultural, los contenidos y la bibliografía fueron fuertemente censurados, su determinación quedó fuera de la órbita del docente (...) se eliminó cualquier presencia social en la formulación del currículum.”³³

Las entrevistadas manifestaron un cierto consenso respecto a la existencia de libros prohibidos. Quien pudo darnos datos más específicos sobre cuáles eran estos libros fue quien se desempeñó como bibliotecaria en ese entonces en el Colegio Nuestra Señora del Huerto. Ella mencionó el libro de Bustinza³⁴ y el libro de Drago³⁵. Asimismo, la profesora DeFant de Bravo afirmó:

* Es destacable el fuerte arraigo y vigencia del discurso normalista, “escuela sin política”.

³¹ Revista *Para Ti*, 3er trimestre de 1977. Reproducida en DOCUMENTOS, Op. Cit.

³² Un ejemplo entre los numerosos que encontramos en la legislación es: “Se aprueba el proyecto de la Escuela para Padres denominado ‘Programa de orientación para la vida en familia’ elevado por la Dirección General de Enseñanza Básica.” Resolución N° 128/21 (SE), 3.3.81. En Tucumán Legislación Educativa Provincial. 1979-1981, Serie Normativa 10, Anexo III, Centro de Documentación e Información Educativa, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, mayo de 1981.

³³ ABDALA, Carolina, *Currículo, Docentes y Dictadura treinta años después*, FLACSO, 2007, p.4.

³⁴ “Se dispone que los profesores de Historia de las Edades Moderna y Contemporáneas, que se dicta en 2° año de enseñanza media, no utilicen, ni recomienden a sus alumnos el uso del libro: ‘Las Edades Modernas y Contemporáneas’ de Juan A. Bustinza y Gabriel A. Ribas, de Editorial Kapelusz. Así mismo será excluido de todas las bibliotecas escolares.” Resolución N° 681/21 (SE), 29.6.78. En Tucumán Legislación Educativa Provincial. 1976-1978, Serie Normativa 10, Anexo II, Centro de Documentación e Información Educativa, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, diciembre de 1980.

³⁵ DRAGO, Alfredo L., *Historia Antigua y Medieval*, Editorial Stella, Bs. As., 1966.

“Llegaban las listas del ministerio... con los libros que no se podía usar, y yo como rectora también en la biblioteca del Mariano Moreno, hice sacar varios libros, para evitar problemas, porque iba a venir un inspector íbamos a tener lío, para qué y guardamos toda esa bibliografía -bien guardada-, para otro momento.”³⁶

De la misma manera, también fueron prohibidos atlas, mapas y diccionarios, por “lesionar” la soberanía argentina³⁷. Un valor que se quiso inculcar en las escuelas fue el sentimiento de “amor a la patria”. Esto se manifiesta claramente en la siguiente ley: “Se dispone que los alumnos que se niegan a rendir homenaje a los símbolos y próceres patrios y no participen sistemáticamente de los actos cívicos, ni entonen deliberadamente las canciones patrias, serán excluidos de los establecimientos educativos ubicados en el territorio provincial, mientras persistan en tales actitudes.”³⁸

Respecto a la segunda estrategia empleada por la dictadura, la discriminadora, podemos señalar que obedeció a los lineamientos impuestos por la reorganización económica de Martínez de Hoz. Esto trajo como consecuencia, la configuración de un sujeto individualista, “...que concibiera al mercado como el mejor rector social y considerara al consumo, a la especulación y la acumulación de riquezas y su disfrute como rectores de su conducta”³⁹

Por todo lo dicho hasta el momento, podría pensarse que los conductores de este régimen tenían un plan preconcebido respecto a la “reorganización en materia educativa”. No obstante, al indagar a las entrevistadas sobre dicha reorganización, las respuestas no fueron las esperadas, ya que expresaron que no hubieron cambios significativos en los contenidos impartidos hasta esa fecha.⁴⁰

La profesora Victoria Dape nos da su testimonio:

“...yo personalmente... tengo que decirles que nunca he tenido la menor presión por parte de la autoridad de turno -que respondía por supuesto a la línea conductora-, ninguna presión académica, nunca jamás. Eh... yo creo... que no ha sido solamente por respeto a personas sino porque no han tenido tiempo, porque no han tenido idea de los cambios que querían introducir, me supongo...”⁴¹

³⁶ DeFant de Bravo, Op. Cit.

³⁷ Un ejemplo entre los numerosos que encontramos en la legislación es: “Se prohíbe en el ámbito de esta dependencia la circulación y el uso del Diccionario Enciclopédico Nauta, impreso en España y distribuido por Disco Libro S. A., por los errores cartográficos que presenta y que lesionan la Soberanía Territorial Argentina.” Resolución N° 132/21 (SE), 23.10.80. En Anexo III, Op. Cit.

³⁸ Ley N° 4605, 23.11.76. En Anexo II, Op. Cit.

³⁹ PINEAU, Op. Cit., p.85.

⁴⁰ Es posible que la materia “Educación Ciudadana” sea el lugar más propicio para indagar sobre posibles cambios en los contenidos curriculares. Un ejemplo de la magnitud que cobró esta asignatura durante la dictadura se ve reflejado en una de las vivencias expresadas por la profesora Stok: cuando le dieron dos horas de Educación Ciudadana en una de las escuelas, las cuales no podía aceptar por problemas personales, el director no le permitió presentar la renuncia alegando que esto podía ser interpretado por el gobierno de facto como una oposición directa al régimen. Ella sintió esta actitud como de protección.

⁴¹ Dape, Op. Cit.

Por su parte, la profesora Genoveva Remonda de Farina dice:

“Yo gracias a dios, (...) lo he vivido, (...) -no puedo decir así de otros colegas, por supuesto que no-, gracias a dios lo he vivido sin ningún tipo de conflicto personal. Por supuesto que siempre teníamos que adaptarnos al programa oficial, como se lo hace siempre (...) además que los libros ya venían con ese determinado contenido.”⁴²

En la entrevista realizada a la profesora Stok, comentó que en esos momentos primaba la postura que para que un hecho pueda ser estudiado históricamente debían pasar al menos treinta años. Por lo cual:

“... no se enseñaba Historia Contemporánea reciente. Terminaba antes, entonces uno no estaba comprometido (...) la cosa es que no llegábamos, no se hablaba de historia contemporánea reciente tampoco en la Argentina. En los otros establecimientos era lo mismo. No estábamos presionadas, yo hablaba de los golpes anteriores explicando lo que significaban. Estaba generalizando lo que era un golpe militar...”⁴³

Esto quizás, explicaría la no ingerencia de los militares en los contenidos específicos de la asignatura Historia. Cabe destacar el recurso al que apela, ya que implícitamente al caracterizar a los anteriores golpes de estado, daba cuenta de lo que ocurría en ese presente.

La profesora Amalia nos dice:

“...yo te voy a decir, hay una doble cosa, yo no he tenido imposición que me limitara al contenido que daba. Ni aquí -que estaba en la facultad-, ni en la escuela que era de la universidad, ni como rectora (...) o sea que en plena época... las restricciones eran de otro tipo. A nosotros nos nombraban todos los meses, yo tengo así los altos guardados de los nombramientos que eran mensuales, todos los meses nos nombraban. (...) además he tenido que buscar gente que avale que yo era buena persona, lo cual era de terror, porque nadie quería comprometerse... y me costó horrores conseguir tres, cuatro avales, y después de eso todos mis papeles iban a Bs. As. a la SIDE. (...) Me ha costado allanamientos de la casa... me ha costado muchas cosas...”⁴⁴

Si bien las entrevistadas manifiestan haber sufrido directa o indirectamente el control represivo del régimen dictatorial, -la más explícita es la profesora DeFant de Bravo-, en lo que respecta a su rol como docente en cuanto a la impartición de conocimiento no expresan haberse sentido censuradas. Más allá de las posibles respuestas, sugeridas por las profesoras, esto nos lleva a preguntarnos sobre cuáles fueron los contenidos que ellas dictaron durante ese período. La respuesta a estas preguntas será el resultado del análisis de las entrevistas y de los manuales que utilizaban.

⁴² Remonda de Farina, Op. Cit.

⁴³ Stok, Op. Cit.

⁴⁴ DeFant de Bravo, Op. Cit.

Los contenidos de Historia de Europa durante la dictadura

La profesora Victoria Dape, que se desempeñó como docente en los cursos superiores (9° y 10°), planteó una reestructuración de la currícula -antes del '76- en la cual los contenidos se estructuraban a partir de grandes unidades temáticas, relacionando el contexto europeo con la Argentina, mencionando el particular interés por parte de las alumnas en cuanto a la historia de nuestro país. Otra actividad que llevaba a cabo la profesora, fueron cursos extra programáticos, que se dictaban especialmente para los 11°, con temas como los conflictos de medio oriente, la revolución industrial, etc. De igual manera, Dape fue innovadora respecto a su posición para que se tomen exámenes orales en la escuela (práctica que aún hoy continua).

“En el 9° (...) empezábamos con la primera unidad, (...) con la revolución francesa y abarcaba el período hasta llegar a toda la revolución de mayo. Eh... hasta el '30 (...) y eso me permitía a mi analizar desde el punto de vista de la Europa la revolución francesa, con todo el derrumbe (...) con todo el asunto de la reacción de Francia, (...) la vuelta a la monarquía, con todos los problemas que correspondían a la parte de Italia, de Alemania dejada por Napoleón liberada y llegaba hasta el '30, (...) y todo eso visto en la relación con Inglaterra (...) Y además Argentina tomábamos hasta el 29 que era el advenimiento de Rosas (...). Después tomábamos del '30 al '48, que es la otra unidad (...) importante, que también se podían conectar perfectamente la historia general (...) venía la época de revoluciones en Europa con la Argentina. (..) La segunda parte arrancábamos desde el 48 y llegábamos hasta el siglo XX.”⁴⁵

La profesora Genoveva nos explica cuales son los contenidos que ella dictaba:

“Prehistoria, Historia Antigua poniendo énfasis en cercano oriente, Grecia y Roma; y parte de la medieval poniendo énfasis en Feudalismo, Cruzadas, Islam; y la transición a la Edad Moderna, para iniciar el 8° con la modernidad y ahí (...) a la parte de América con las culturas precolombinas. (...) Se ve esa relación Europa- América. (...) Y los contenidos de Historia Argentina los empezamos a ver en 9 año, cuando iniciamos con la relación del siglo XVIII, la repercusión en el Río de la Plata con la invasión napoleónica en España, (...) las ideas liberales del siglo XVIII, (...) para ensamblar con las causas de la Revolución de Mayo...”^{46*}

En este momento del análisis se evidencia una contradicción entre el propósito del gobierno de facto de reorganización de toda la nación argentina, lo que supone una ruptura total con el pasado y, la continuidad de los contenidos de Historia de Europa tal como se venían enseñando.

Centrándonos en la Edad Media europea, una posible respuesta a este interrogante puede ser elaborada a partir de la lectura de Luciano Cánfora, el cual realiza un estudio específico sobre la importancia que cobran los estudios clásicos en la Italia fascista. El autor sostiene que existen: “...dos posturas opuestas frente a los estudios clásicos: la

⁴⁵ Dape, Op. Cit.

⁴⁶ Remonda de Farina, Op. Cit.

* Cabe aclarar que la profesora, al hablar de 8° y 9° año, hace una traspolación, ya que se está refiriendo a 2° y 3° año antes de la implementación de la Ley Federal de Educación del año 1995.

cultura ‘antidemocrática’ les otorgó por lo general un papel relevante, mientras que, por el contrario, serán puestos en discusión en aquellos lugares en los que se lleven a cabo experimentos de ‘cultura de masas’. La fascinación de estos tipos de estudio (...) radica en el hecho de que están ‘reservados a muy pocos’.”⁴⁷

El ideario de la dictadura del '76 en la Argentina puede resumirse en el “ser nacional”, sostenido por tres pilares funcionales al régimen: los valores católicos occidentales, el elitismo y un fuerte patriotismo⁴⁸. Estos fundamentos han servido para evitar el cuestionamiento de esta minoría en el poder. Todos estos tópicos se encuentran en los manuales que refieren a la historia de la Edad Media, utilizados por las alumnas durante los años del régimen militar.

De todas maneras, plantear esta hipótesis como solución al problema presenta una dificultad a saber, habría primero que comprobar si existió continuidad en la forma en que esos contenidos fueron enseñados a lo largo de los distintos gobiernos en la Argentina, o si fue una particularidad de este régimen. No obstante, hemos observado que estos manuales aún hoy son consultados por las estudiantes.⁴⁹

Cabe destacar que estos manuales son importantes no sólo por su contenido, sino también por los valores que imparten al estudiante. A continuación realizaremos un somero análisis de ciertas problemáticas abordadas en los manuales de textos mencionados por las docentes en las entrevistas. Cabe aclarar que respecto al uso de los mismos, sólo la profesora Stok afirmó la utilización obligatoria de los libros de Astolfi⁵⁰ e Ibáñez,⁵¹ mientras que las otras docentes, mencionaron que estos eran sólo de consulta.

Para la realización de este análisis hemos optado por agrupar ciertos aspectos recurrentes mencionados en los manuales de texto sobre la Edad Media:

⁴⁷ CANFORA, Luciano, *Ideologías de los estudios clásicos*, Serie Historia Contemporánea, AKAL Universitario, Madrid, 1981, p.10.

⁴⁸ Un claro ejemplo de querer inculcar valores patrios a través de la educación es el siguiente: “Instituir el Concurso de ‘Carpetas de la Soberanía Nacional’ en relación a los problemas limítrofes. Se establecen las bases de acuerdo a los distintos niveles de enseñanza”, B.O. N° 19390, 26.12.78. En Anexo II, Op. Cit. Este concurso quizás se pueda relacionar con el conflicto entre Chile y Argentina por el Canal de Beagle el cuál tuvo su momento más álgido durante diciembre de 1978.

⁴⁹ En el caso de la Escuela Sarmiento el registro bibliotecario indica que por ejemplo el libro de Drago fue consultado por última vez en agosto de 2002; mientras que el libro de Secco Ellauri, fue utilizado en julio del 2007. En el caso del Colegio del Huerto, Bustinza y Drago estaban siendo utilizados por las alumnas en el momento de nuestro relevamiento de fuentes.

⁵⁰ ASTOLFI, José C., *Historia Antigua y Medieval*, Editorial Kapelusz, Bs. As., 1963.

⁵¹ COSMELLI IBÁÑEZ, José, *Historia 1. Desde la prehistoria hasta los comienzos de la modernidad*, Editorial Troquel, 1980.

- Verdades absolutas: todos los manuales carecen de una explicitación de las diferentes perspectivas en historia, es decir que, los acontecimientos son presentados como si se tratase de verdades acabadas. Para nuestro asombro, Ibáñez en su exposición recurre a los matices.

- Periodización: hay una coincidencia en los siglos que abarca la Edad Media (siglo V al XV). Aumentando nuestro asombro, Ibáñez habla de períodos convencionales pero que son discutibles, señalando como posible inicio la división del Imperio llevada a cabo por Teodosio. De todas maneras, los hechos escogidos para marcar el comienzo y el fin son sucesos políticos.

Respecto a la división interna de la Edad Media los autores comparten la clásica periodización en: Alta, Clásica y Baja Edad Media. Los únicos que no sigue este patrón son Secco Ellauri y Baridon quienes la dividen en Alta y Baja Edad Media.

- Valoración: de acuerdo a las etapas señaladas por Jacques Le Goff⁵² del estudio de la historia del occidente cristiano, observamos que en la reconstrucción de la historia medieval de estas obras conviven dos valoraciones: el sentido peyorativo que le dio la revolución francesa a la Edad Media, considerándola como un período intermedio entre dos épocas luminosas; y la visión del romanticismo del siglo XIX quienes remontan los orígenes de sus naciones a la Edad Media.

- Iglesia: todos recalcan que es la única institución que sobrevive intacta a las invasiones de los pueblos “bárbaros” y quien resguarda el legado de la cultura romana. Durante la Edad Media se fortalece y se erige toda poderosa, controlando la cultura y la vida espiritual.

- Clases sociales: los distintos autores utilizan esta categoría analítica como sinónimo de sector o grupo social. La mayoría distingue tres clases sociales, con excepciones. Hemos observado que el “régimen feudal” está definido por las relaciones de vasallaje, dejando a los campesinos una descripción minúscula. Con respecto al surgimientos de las “monarquías nacionales”, todos los autores coinciden en que esto fue posible gracias a la alianza entre la burguesía y los reyes contra los señores feudales.

- Historia: todos exponen una visión lineal de ascenso constante. Idea de progreso indefinido de la humanidad.

Por todo lo expuesto con anterioridad, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que entre estos autores predomina una visión rankeana de la historia, ya que prevalece una

⁵² LE GOFF, Jacques, *La civilización del occidente medieval*, Editorial Juventud, Barcelona, 1965.

historia político militar, con una perspectiva del tiempo vectorial, en avance indefinido guiado por el progreso de la humanidad.

Asimismo, respecto al uso de los manuales asentimos a lo afirmado por Jelin: “la información sobre el pasado está profundamente imbricada con la transmisión de valores implícitos (...) Tal concepción generó una versión que identifica ‘pasado’ e ‘historia’, incompatible con la ‘historia problema’; simplemente se limita a repetirla como equivalente de la ‘verdad’ histórica. Esta ha sido la historia que ha ocupado mayor espacio en los programas educativos (...) Está excluido por definición todo aquello que implique ‘construcción’ del conocimiento histórico o reflexión por parte del alumno: en el manual se encuentra la única verdad que deben aprender”⁵³

Realizando un balance de todo lo expuesto a lo largo del trabajo, podemos afirmar que las consecuencias de este nefasto período de nuestra historia, siguen repercutiendo todavía con fuerza, afectando a todo el tejido de la sociedad.

Consecuencias que se traducen en el deterioro de la calidad educativa y en la pérdida de la homogeneidad cualitativa propia del sistema educativo de otrora.

Sin embargo, hay que reconocer que a pesar de todos los golpes producidos a las instituciones públicas, la escuela aún se mantiene en pie, golpeada, pero aún resiste.

Hoy más que nunca resulta imperioso que la comunidad educativa se exorcice y abandone, el legado más funesto de la dictadura, el que caló más hondo en las subjetividades. El que paraliza. Hay que desterrar para siempre el “no te metas”, el “baja la cabeza”, y el de “eso no se habla”. Porque consideramos que como futuras historiadoras es nuestro compromiso social involucrarnos en los problemas de nuestro tiempo, para poder completar las transformaciones emprendidas por aquellos jóvenes...

⁵³ JELIN, Elizabeth, LORENZ, Federico G., (Comps), *Memorias de la represión. Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo Veintiuno de Argentina editores, s/f.

Conclusiones

Es innegable la intrínseca relación que existió entre la última dictadura militar y la educación argentina. Esto se manifestó en el control direccionado por parte del régimen en las escuelas, supresión de centros de estudiantes, persecución ideológica y física a la comunidad educativa en general, prohibición de bibliografía, control del cuerpo docente, exaltación de los símbolos patrios.

Sin embargo, la piedra angular fue la estrategia discriminadora, ya que esta marca el comienzo del fin de la educación pública, que será rematada con la aplicación en la década de los '90 de la Ley de Educación Superior.

De esta manera, el Estado dejó de lado su rol histórico como sostén de la educación pública, que había permitido una de las vías de ascenso social (sobre todo de las clases trabajadoras). Se produjo la disminución de los salarios docentes, en desmedro de la calidad de enseñanza educativa, señalado en el vaciamiento de los contenidos portadores de significación social; privilegiando así el disciplinamiento de toda la comunidad educativa; promoviendo el fin de los mecanismos de participación social e incorporando pautas individualistas de sociabilización, fundadas en el mérito individual. Con respecto a la enseñanza de la Historia de Europa en los establecimientos medios dos son las hipótesis que explicarían la inexistencia de cambios a nivel de contenidos. Las mismas, no son contradictorias, sino complementarias. Por un lado, el poco tiempo que tuvieron los militares para poder implementar este tipo de cambios. Por otro lado, la lejanía temporal de los sucesos históricos abarcados por la enseñanza de esta disciplina, por lo cual los docentes no quedaban expuestos.

A lo largo de la elaboración de este trabajo, surgieron distintas líneas de investigación a ser tenidas en cuenta para futuros estudios que nos acercarán aún más a nuestro objeto de estudio. Sería interesante, ahondar en entrevistas a estudiantes de ese período, ya que nos daría una visión global del mismo. Además, tomar como punto de referencia el análisis de la enseñanza de la asignatura Educación Ciudadana, donde seguramente se manifestaron cambios concretos en la currícula. Asimismo, estudiar la repercusión de la enseñanza durante la dictadura en la participación política y en el compromiso de esos estudiantes (hoy adultos).

Este trabajo es una primera aproximación en el esclarecimiento de esta etapa aún oscura, que paulatinamente se desentraña, gracias a más de treinta años de lucha consecuente e ininterrumpida.

Bibliografía

- ABDALA, Carolina, *Currículo, Docentes y Dictadura treinta años después*, FLACSO, 2007.
- BOBBIO, Norberto, MATTEUCCI, Nicola, PASQUINO, Jean Franco (Dir.), *Diccionario de política*, editorial Siglo XXI, México DF, 1997
- AROSTEGUI, Julio, *La historia vivida. Sobre la historia del presente*, Alianza Editorial, Madrid, 2004.
- BARELA, Liliana, MIGUEZ, Mercedes, GARCIA CONDE, Luis, *Algunos apuntes sobre historia oral*, Instituto Histórico de la ciudad de Bs.As., Bs. As., 1999.
- BLOCH, Marc, *Introducción a la historia*, Fondo de Cultura Económica, México, 1949.
- CALVEIRO, Pilar, *Poder y desaparición: los campos de concentración en Argentina*, Colihue, Bs. As., 2004.
- CANFORA, Luciano, *Ideologías de los estudios clásicos*, Serie Historia Contemporánea, AKAL Universitario, Madrid, 1981.
- CASANOVA, Julián, *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*, Editorial CRÍTICA, Barcelona, 1990.
- GARAÑO, Santiago, PERTOT, Werner, *La otra juvenilia. Militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires*, Editorial Biblos, Bs. As., 2003.
- HASSOUN, Jacques, *Los contrabandistas de la memoria*, Ediciones de la Flor, Bs. As., 1996.
- JELIN, Elizabeth, LORENZ, Federico G., (Comps), *Memorias de la represión. Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*, Siglo Veintiuno de Argentina editores, s/f.
- LE GOFF, Jacques, *La civilización del occidente medieval*, Editorial Juventud, Barcelona, 1965.
- LYNCH, John, y otros, *Historia de la Argentina*, editorial CRÍTICA, Barcelona, 2002.
- NOVARO, Marcos, PALERMO, Vicente, *La dictadura militar 1976/ 1983. Del golpe e estado a la restauración democrática*, Historia Argentina, tomo 9, Paidós, Argentina, 2003.

- OXMAN, Claudia, *La entrevista de investigación en Ciencias Sociales*, Eudeba, Bs. As., 1998.
- PINEAU, Pablo y otros, *Políticas y Memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Historia- Alternativa Pedagógica, Colihue, Bs. As., 2006.
- PUIGGRÓS, Adriana (Dir.), *La educación en las provincias (1945-1985)*, Historia de la Educación en Argentina, tomo VII, Editorial Galerna, Bs. As., 1997
- PUIGGRÓS, Adriana (Dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, tomo VIII, Historia de la educación en la Argentina, editorial Galerna, Bs. As., 2003.
- RICOEUR, Paul, *La memoria, la historia, el olvido*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 2004.
- SHOPES, Linda, “Diseño de proyectos de Historia Oral y formas de entrevistas”, en *Historia, Antropología y Fuentes orales*, N° 25, Barcelona, 2001.
- SHWARTZTEIN, Dora, *Una introducción al uso de la Historia Oral en el aula*, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- SITTON, Thad y otros, *Historia Oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, Fondo de Cultura Económica, México, 1998.
- SURIANO, Juan (dir.), *Nueva Historia Argentina. Dictadura y Democracia 1976 -2001*, tomo X, Editorial Sudamericana, Bs. As., 2005.
- TEDESCO, Juan Carlos, BRASLAVSKY, Cecilia, CARCIOFI, Ricardo, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976- 1982*, Colección FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As., 1985.
- TIRAMONTI, Guillermina, “La fragmentación llegó a las aulas” en Revista de Cultura Ñ, Diario Clarín, año II, Bs. As., 20 de agosto de 2005.

Libros de textos- manuales

- ASTOLFI, José C., *Historia Antigua y Medieval*, Editorial Kapelusz, Bs. As., 1963.
- BUSTINZA, Juan A., RIBAS, Gabriel A., *La antigüedad y el medioevo. Textos y actividades*, Editorial Kapelusz, Bs. As., 1972.

- COSMELLI IBAÑEZ, José, *Historia 1. Desde la prehistoria hasta los comienzos de la modernidad*, Editorial Troquel, 1980.
- DRAGO, Alfredo L., *Historia Antigua y Medieval*, Editorial Stella, Bs. As., 1966.
- SECCO ELLAURI, Oscar, BARIDON, Pedro D., *Historia Universal- (Edad Media)*, Editorial Kapelusz, Bs. As., 1972.

Fuentes documentales

- DOCUMENTOS para la Historia Argentina, Colegio Nacional de Buenos Aires, Página/12, Bs. As., 1999.
- Tucumán Legislación Educativo Provincial. 1976-1978, Serie Normativa 10, Anexo II, Centro de Documentación e Información Educativa, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, diciembre de 1980.
- Tucumán Legislación Educativo Provincial. 1979-1981, Serie Normativa 10, Anexo III, Centro de Documentación e Información Educativa, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, mayo de 1981.
- Tucumán Legislación Educativo Provincial. 1982-1983, Serie Normativa 10, Anexo IV, Centro de Documentación e Información Educativa, Secretaría de Estado de Educación y Cultura, San Miguel de Tucumán, diciembre de 1983.

Fuentes orales

- Entrevista realizada por las autoras a Amalia DeFant de Bravo, ex docente de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, 22 de junio de 2007.
- Entrevista realizada por las autoras a María Victoria Dape, docente jubilada de la Escuela y Liceo Vocacional Sarmiento, 29 de junio de 2007.
- Entrevista realizada por las autoras a María Genoveva Remonda de Farina, actual docente del Colegio Nuestra Señora del Huerto, 5 de julio de 2007.
- Entrevista realizada por las autoras a María Julia Aguirre de Villafañe, actual bibliotecaria del Colegio Nuestra Señora del Huerto, 5 de julio de 2007.
- Entrevista realizada por las autoras a Ana María Stok, actual docente del Colegio Nuestra Señora del Huerto, 13 de julio de 2007.