

LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS MAESTROS DEL NORMAL N° 31 (1972-1983)

Liliana VIETTI

lvietti1816@gmail.com

Mariana FERREYRA

mariferreyra@gmail.com

IFD, ENS N° 31 “República de México”
San Justo, Santa Fe

RESUMEN

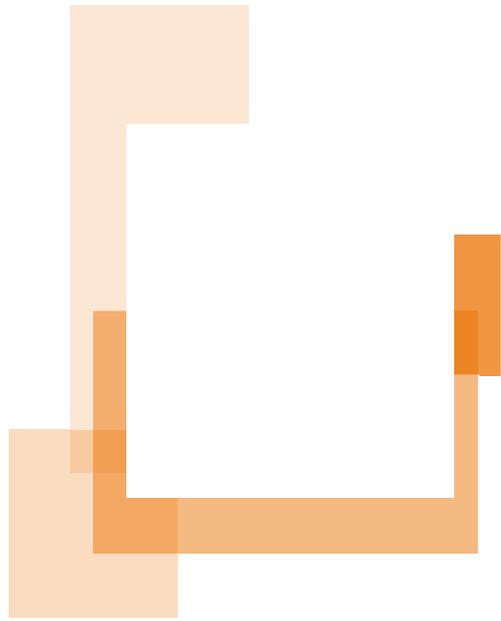
Este artículo se propone analizar la formación ciudadana según la recuerdan los maestros egresados de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo (Santa Fe), en el período 1972 a 1983. A partir de sus memorias y rememoraciones indagamos ¿Qué participación tenían los egresados en los diferentes ámbitos sociales y políticos? ¿Cómo recuerdan el cotidiano escolar, los rituales normalistas y las reglamentaciones?

El trabajo forma parte de lo investigado en un proyecto de mayor alcance denominado “La formación ciudadana de los maestros egresados entre 1972 y 1983, de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo (Santa Fe)”, en el marco de la Convocatoria de Investigación 2013, realizada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD).

La metodología utilizada es cualitativa, desde la historia oral. Los datos provienen de entrevistas y lectura de documentos institucionales. El análisis de la información es a través del método de comparaciones constantes, maximizando y minimizando diferencias para que emerjan las categorías.

Las conclusiones a las que arribamos refieren a que la formación ciudadana era parte del currículum no escrito de la escuela. Las reglamentaciones establecidas en 1972, que rescataban el normalismo fundante, se mantuvieron y adaptaron a las normativas autoritarias de la dictadura de 1976. La formación docente apuntó al silencio y la obediencia, ignorando y borrando de la memoria colectiva la represión de la dictadura.

Palabras clave: Dictadura - Educación ciudadana - Formación docente - Memoria colectiva



INTRODUCCIÓN

Este artículo investiga la formación ciudadana de los maestros egresados de la Escuela Normal Superior N° 31 de San Justo, en el período 1972 a 1983. Al abordar este objeto de estudio, nos interesa indagar: ¿De qué manera recuerdan su formación ciudadana los maestros egresados entre 1972 y 1983? De este gran interrogante se desprenden otros que focalizan la problemática: ¿De qué manera fue entendida y ejercida la ciudadanía por los futuros docentes? ¿Qué participación tenían en los diferentes ámbitos sociales y políticos? ¿Cómo recuerdan los alumnos del Nivel Superior el cotidiano escolar y los rituales normalistas? ¿De qué manera percibieron las reglamentaciones nacionales e institucionales que se ponían en vigencia?

Partimos de que la ciudadanía es uno de los principios rectores de la democracia (O'Donnell, 2010) y su formación es y fue una función primordial de la escuela pública. Elegimos este período que abarca la primera promoción de maestros egresados de la formación docente terciarizada, una primera transición de la dictadura de 1966 a 1973; el breve interludio democrático del segundo peronismo (Sidicaro, 2002) y la más cruenta de las dictaduras argentinas desde 1976 a 1983, con un período de transición a partir de la derrota en Malvinas (Jelin, 2005).

Suponemos que los maestros que egresaron entre 1972 y 1975 tuvieron participación ciudadana y política como otros jóvenes de la época en nuestro país, tal cual se refleja en las obras que recuperan memorias como: Garulli, Caraballo, Charlier y Cafiero (2000), Anguita y Caparrós (1998), Klaric, Köhler, Larpin, Nagahama y Pisarello (2008). Creemos que la

participación de los alumnos se produjo a partir de la formación ciudadana que brindó la escuela como lo reflejan las obras de Amuchástegui (2003), Beltrán Llavador (2002) y Southwell (2013). Sabemos que a partir de la dictadura se da un proceso de desmovilización política y ciudadana, que llevó a silenciar las muertes y el control sobre las acciones y el pensamiento, producido por la extensa y violenta represión física y manipulación ideológica. Así mismo consideramos que: en gran parte los rituales normalistas se adaptaron a las reglamentaciones y normativas del régimen dictatorial desmovilizando y silenciando la participación ciudadana, como sostienen las obras de Kaufmann y Doval (1997), Kaufmann (2001), Puiggrós (1990), Southwell (2003, 2009), Leoz (2004). Entonces tanto en la escuela como en la sociedad de San Justo se ignoraron las violaciones a los derechos humanos y se borró la represión de la memoria colectiva.

Los objetivos que pretendemos en este trabajo son: reconstruir las memorias de la formación ciudadana de los egresados de la Escuela Normal N° 31 entre 1972 y 1983 e identificar los mecanismos, modos de transmisión y conceptos que construyeron la idea de ciudadanía y participación.

La Escuela Normal Superior N° 31 “República de México” fue fundada en 1910 en San Justo, a ciento dos kilómetros al norte de la ciudad de Santa Fe, con el mandato de formar maestros rurales. Como toda institución se fue modificando según los cambios de la política educativa en el país. En 1969 egresaron los últimos maestros normales del plan del magisterio del Nivel Medio. Según Risso de Habichayn y Colombo “la cesación de la función formadora de docentes primarios trajo gran desazón. Mientras tanto el Ministerio estaba organizando la continuidad de las Escuelas Normales en otro Nivel” (1985: 172).

Frente a la historia escrita de la escuela que reconstruye aspectos administrativos y deja de lado muchos recuerdos, anécdotas y las memorias colectivas, es fundamental recuperar este período porque esta escuela pública dio origen a varias instituciones locales, fue un espacio productor de dirigentes y contribuyó a crear espacios de participación ciudadana. Por otra parte, entendemos que la dictadura militar impuso un disciplinamiento y un manto de silencio sobre el período 1976-1983 que oculta y vacía la memoria. Además, nos parece fundamental recuperar los relatos en primera persona de ese período silenciado tanto por la sociedad como por la escuela.

Desde el punto de vista académico, consideramos que este artículo contribuye al conocimiento de la formación terciaria de las escuelas normales, de ciudades pequeñas; ya que, la movilización política y la represión de la dictadura fue vivida de manera diferente a Buenos

Aires u otras capitales provinciales, y aún prevalece un discurso de desconocimiento de lo que ocurría en el interior del país.

METODOLOGÍA

Los datos analizados en este artículo fueron de carácter cualitativo, trabajamos con recuerdos, es decir, la memoria de los maestros egresados entre 1972 y 1983.

La población de estudio estuvo compuesta por todos los egresados de la Escuela Normal Superior N° 31, del período mencionado. Para la selección de la muestra, se utilizó el muestreo teórico, ligado al análisis de los datos que se recolectaban. Las entrevistas se suspendieron una vez que se habían saturados las categorías, cuando los datos que se podían encontrar no aportaban nada nuevo a las propiedades de las categorías y sus relaciones. La muestra teórica estuvo compuesta por siete egresados, residentes en la ciudad de San Justo.

Los datos se obtuvieron a través de entrevistas no directivas, en las cuales se le otorgó la palabra al entrevistado y se intervino lo menos posible, aportando los temas o episodios que se querían registrar. Esta técnica de recolección de datos tenía la particularidad de que a medida que los entrevistados nos narraban su historia, reconstruían su pasado de una manera selectiva, para legitimarlo ante el entrevistador y para darle sentido para ellos, como dice Daniel James (2004). Esos testimonios orales nos permitieron acercarnos a los aspectos subjetivos de la historia, a la cultura, el origen social o a la ideología de los entrevistados. Pero sabíamos que esa visión no era un reflejo transparente de sus pensamientos y sentimientos tal cual ocurrieron (James, 2004).

La estrategia metodológica de análisis de datos fue la comparación constante, que analizó los datos a medida que se recogían. Se generó teoría fundada en datos a partir de derivarla inductivamente de los fenómenos. Del análisis emergieron categorías analíticas, las cuales se compararon maximizando y minimizando las diferencias que existían entre ellas. Surgieron, asimismo, hipótesis que relacionaban las categorías para lograr una mejor comprensión de las experiencias vividas y recordadas por los entrevistados.

Al analizar los datos, constatamos que no podíamos quedarnos en una lectura literal de los mismos, para poder reconstruir la historia de los egresados. Al ir analizando las entrevistas, encontramos que había mucho del discurso pedagógico dominante del normalismo y que, a su vez, los maestros adoptaban el discurso de los entrevistadores (actualmente formadores de docentes). Advertimos, asimismo, muchos relatos de cuestiones más informales, en los cuales contaban anécdotas o experiencias de su ejercicio como docentes, las cuales eran

vistas al principio como una mera digresión del tema central que nos interesaba, pero que contenían información. Al ir analizando los datos comprendimos que los egresados producían discursos en los cuales recordaban su formación, la releían, la analizaban y criticaban.

Asimismo, leímos actas institucionales y documentos emanados del Ministerio de Educación de la Nación de ese período, para triangular la información. Al analizar los documentos escritos encontramos que estos, en algunos casos reafirmaban lo que decían los entrevistados y a su vez aportaban información que nos permitía ir reconstruyendo el período y comprenderlo.

Al analizar las entrevistas fuimos marcando elementos que se tornaban significativos por su repetición o porque eran importantes por la información aportada. De ahí fueron surgiendo las primeras categorías.

Esas categorías y los relatos de los entrevistados fueron organizados en una matriz de datos cualitativos. A medida que íbamos completando la matriz, reformulamos mejor las categorías y las comparábamos con la teoría existente. En las primeras comparaciones los datos coincidían con el estado del conocimiento. Al profundizar las comparaciones re armamos la matriz de datos, teniendo en cuenta que hasta ese momento sólo habíamos entrevistado a un maestro. Es decir, la mayoría de nuestras entrevistadas eran mujeres por tanto, lo que nosotros leíamos como apego a los reglamentos adquirió un nuevo tono, ellas tenían una obediencia ciega a sus padres, típico de la época analizada y de una localidad pequeña.

Al analizar las memorias existían ciertas problemáticas epistemológicas que había que tener en cuenta. Una fue, como expresa Jelin (2002), que trabajar con las memorias o discutir sobre ellas, no es algo que se puede hacer desde fuera, sin comprometerse en lo subjetivo y experiencial y sin incorporar los compromisos políticos y cívicos de los investigadores.

En segundo lugar, como analiza James (2004), la memoria tiene fallas y distorsiones. Cuando alguien narra haciendo memoria cuenta la historia de su vida, como hemos dicho: reconstruye su pasado selectivamente, lo legitima ante el investigador y le otorga un sentido para sí mismo. No es un reflejo de la realidad, sino que es un discurso estructurado por convenciones sociales y discursivas, y por lo tanto, hay que aprender a leer los relatos cargados de símbolos y de lógicas propias, para alcanzar los significados más profundos, para entender la complejidad de las vidas y experiencias históricas de quienes recuerdan.

En tercer lugar, los conceptos de Memoria y Memoria Social estaban, en nuestro país, asociados al “Terrorismo de Estado” y se instalaron a partir de la defensa de los Derechos Humanos. Estos conceptos tomaron forma de relatos que referían a un pasado compartido, adquirieron sentido y valores que necesitaban de un marco de recuperación desde el presente

con expectativas de futuro (Vezzetti, 2007). El concepto de Memoria se unió al de transmisión y reconocimiento que se volvieron problemáticos cuando hubo rupturas generacionales por muertes o silencios (Oberti y Pittaluga, 2004). Las Memorias Sociales generan políticas de la historia y de la Memoria, debido a que la recuperación del pasado está íntimamente unida a la idea de nación y de los usos políticos de la historia (Vezzetti, 2007). Por esto, frente a la historia “oficial” existían “contrahistorias” que buscaban recuperar otras memorias. La construcción de Memorias Sociales permitió debatir en torno a las representaciones, en tanto producción como interpretación, que incluyeron al autor y al receptor (Oberti y Pittaluga, 2004). La memoria se declinó en presente y estuvo filtrada por los conocimientos que los protagonistas fueron adquiriendo y fue tarea de la Historia inscribirla en un contexto global para esclarecer causas, condiciones, estructura y la dinámica del conjunto (Traverso, 2007).

Asimismo, recuperamos el concepto de Olvido porque como expresó Schmucler se recuerda desde el presente, entonces “la forma más categórica del olvido no es olvidar, sino olvidar que se ha olvidado [...] cuando ya no hay memoria del olvido, el olvido es absoluto” (2007; 28). Por tanto, intentamos hacer recordar aquello que, en un momento, por miedo se silenció en algún lugar recóndito de la memoria.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Nuestro problema de investigación apelaba a la Memoria, entendida como lo recordado por los individuos o grupos, que es diferente en cada uno de ellos y que al compararlas nos permiten reconstruir el pasado (Schmucler, 2007). Esas memorias interrogadas tuvieron la característica de ser construidas, no permanentes y se rememoraron o estimularon por el presente. En esta parte del trabajo presentamos el análisis de las entrevistas y los documentos institucionales, a partir de las principales categorías que surgieron a medida que comparamos la teoría con los datos, estas plasman los hallazgos más relevantes a nuestro juicio.

El surgimiento del Nivel Superior: la nostalgia del normalismo y su reglamento

Durante la dictadura de Onganía se propuso un cambio del sistema educativo¹ que, si bien fue aprobado inmediatamente, fue muy resistido en las escuelas (Leoz, 2004). Este cam-

1- Las resoluciones que establecían estos cambios eran la 994/68, la 2779/70 y la 2321/70. La primera pretendía una reforma total del Sistema educativo, pero sólo logró el establecimiento del Nivel Superior. La Resolución 2779 creó los Institutos Superiores de Formación docente y estableció el Profesorado de Nivel Elemental. La Resolución 2321/70 aprobó el plan de estudios para el Profesorado de Nivel Elemental (Leoz, 2004: 191-192).

bio, estuvo enmarcado en el plan de las Fuerzas Armadas que pretendían “normalizar” el país y ser el núcleo mismo del Estado, concebido a imagen y semejanza del ejército (Calveiro, 2005).

En el acta N° 13 de 1970 (Libro N° 473, p. 249), la dirección de la escuela Normal Nacional N° 31 comunicó la creación de 116 Institutos de Formación Docente a Nivel Elemental, entre los cuales se encontraba esta escuela. En 1971, la institución se transformó en Escuela Normal Superior con la modificación del magisterio en Nivel Terciario. El nuevo plan contaba dos años de cursada. Las prácticas docentes se realizaban en el segundo año.

La resistencia al cambio consta en los documentos institucionales. En el libro de actas de dirección, el acta N° 3 correspondiente al 31 de mayo de 1972 (Libro N° 473, p. 281), se expresa:

[...] la señora directora conversa con el personal sobre el plan de formación de docentes primarios que se está proyectando y coincide con el personal en que es triste comprobar la desorganización de los organismos encargados de su estudio e implementación, los ensayos de emergencia sin coherencia orgánica lo que redundaba en el desprestigio de la docencia, el poco respeto hacia quienes sienten la función normalista y tienen experiencia en su cometido; coinciden también en que es desconsolador el panorama educativo nacional, al que se le agrega el problema del Profesorado, otra evidente improvisación.

La resistencia al nuevo plan favoreció que el Nivel Superior se constituyera teniendo los mismos parámetros del Nivel Medio, en cuanto a las normas y a las exigencias hacia los alumnos. En el acta N° 4 de 1972 (Libro N° 473, p. 283), se estableció un reglamento, en el cual la dirección instauraba:

[...] la conducta y presentación en las clases regulares. Ha prohibido el uso de pantalones, pañuelos en la cabeza y el cigarrillo en las aulas. Las alumnas han protestado por entender que es demasiado exigencia, pero la dirección no ha cedido por entender que si el Magisterio se realizó en esas condiciones dentro del plan anterior del normalismo por exigencia de una preparación sobre todo moral y formativa para quienes serán los formadores de los niños, en el Profesorado debe procederse de la misma manera o no tendremos maestros.

El autoritarismo de las reglamentaciones fue expresado por los entrevistados:

[...] me hicieron una nota porque yo siempre usé barba viste [...] una circular: en la normal los alumnos deben ir rasurados a la escuela. El único varón que iba, era para mí [...] pero bueno y claro yo era en ese momento como subversivo, te imaginas pelo largo, porque parecía un hippie [...] y la barba larga, morocho todo eso y músico [...] no podía ser, no era pinta de docente esa etapa. (E.P. 1973)²

Otra alumna que había cursado en la escuela Normal el Nivel Medio dijo: “Nosotras éramos chicas recién salidas del secundario [...] veníamos de la misma escuela [...] era muy tradicional [...] íbamos a estudiar, a cumplir el horario, a cumplir ciertos reglamentos” (E.P. 1976).

El Nivel Superior surgió rescatando la tradición normalista, con un reglamento autoritario.

La formación ciudadana como parte del currículum no escrito

Definimos a la formación ciudadana como el ejercicio de los derechos políticos, sociales y económicos Kymlicka y Norman (2003). La Escuela desde sus orígenes tuvo el mandato de formar ciudadanos y este fue entendido de diversas maneras, a lo largo del tiempo; así lo muestran los trabajos de Pinkasz y Finocchio (2007), Southwell (2003), Tedesco (2009) Dussel (1996), Aillaud (2007), Puiggrós (2003), Siede (2007). A partir de 1976, se ejerció control, vigilancia y disciplinamiento de los actores e instituciones sociales (Kaufmann y Doval, 1997; Paviglianiti, 1996; Mariño, 2002). La ciudadanía se vació de contenidos y se trivializó, se destruyeron los espacios políticos y sociales organizados de manera autónoma (O'Donnell y Schmitter, 2010).

En las entrevistas interrogamos a los docentes acerca de si habían cursado alguna materia relacionada a la formación ciudadana, o cómo la habían recibido. Lo interesante fue que los entrevistados nos contaron que no tenían ninguna materia relacionada con este tema, pero que sí habían tenido en el secundario “instrucción cívica” (E.P. 1979), o “Estudio de la realidad social argentina, ERSA”³ (E.P. 1974).

La entrevistada de la promoción 1983, comentó:

Como formación ciudadana lo que más nos daban era que: debíamos ser un modelo a imitar, era un estereotipo que nos metían muy fuertemente en la cabeza, que inclusive

2- Para la transcripción de los relatos de los entrevistados hemos optado por referirlo de la siguiente manera: E corresponde a egresado; P a promoción y a continuación el año de egreso.

3- Una de las modificaciones que experimentó el currículum de la educación secundaria, a partir de 1976, fue el reemplazo de la materia Estudios de la Realidad Social Argentina (ERSA) por Formación Moral y Cívica, favoreciendo el vaciamiento y la descontextualización de los contenidos, pérdida de significatividad, desligándolos de las condiciones sociohistóricas (Legarralde, 2010).

yo creo que hasta el día de hoy conservamos [...] fundamentalmente tenía mucho que ver [...] con la presentación. El docente tenía que estar bien peinado, bien maquillado, ese guardapolvo eternamente impecable, bien planchado, tacones altos para ir a la escuela [...] sabíamos que un docente que no tuviera buena presencia, buena dicción y buena letra [...] no iba a poder ser docente y que tenían la facultad de desaprobarte por esos motivos. (E.P. 1983)

Quienes comenzaron a trabajar en épocas de la dictadura comentaron:

Inclusive en la escuela primaria tampoco daba nada [...] como lo que hoy podría ser Formación Ética y Ciudadana, no se daba nada, estaba en los programas de estudio en sexto, séptimo grado dentro de la parte de Ciencias sociales, que se hablaba [...] era todo teoría solamente, se hablaba de la división de poderes, en pleno proceso que no existía, era para que los chicos supieran como se formaba un gobierno democrático. (E.P. 1979)

La formación ciudadana no estaba en el plan de estudios, formaba parte del currículum no escrito de la escuela. En el período analizado, el ejercicio de los derechos se vio limitado a los derechos civiles. Los derechos de elegir y ser elegidos, no pudieron ser ejercidos, al principio, por la edad y luego fueron negados por la dictadura.

Dentro y fuera de la escuela de la realidad no se habla

La formación ciudadana estuvo ligada a la presentación del maestro como modelo a seguir y se relaciona con la ausencia de discusión en las aulas o durante las clases de lo que ocurría fuera de la escuela o en la sociedad en general. Cuando indagamos a los egresados acerca de los diálogos que se producían en clase, sobre las discusiones del acontecer cotidiano de San Justo o del país, todos nos respondieron negativamente. El único maestro entrevistado dijo que con sus compañeros charlaban de la realidad cuando se reunían a estudiar para los parciales y coincidió con las otras docentes que, en la escuela sólo se trataban los temas relacionados a las materias que se cursaban, y si bien sabían o percibían que era lo que ocurría en el país, eso no era comentado. No se hablaba de la represión ni de la situación política en la escuela o en el hogar.

Los egresados comentaron: “Había algunas profesoras que dialogaban con nosotros, no voy a decir que todas, pero en general era dar la clase, escucharla, anotar, repetir, y después venía la evaluación que era exactamente lo mismo que nos habían dado” (E.P. 1975).

Sabíamos que algo estaba pasando pero no teníamos el acceso a la información ni en la casa ni en la escuela para saber más [...] Nos enteramos de cosas pero nadie dijo nada [...] Pienso que quizás el mismo miedo de la gente que viajaba, nosotros teníamos profesores de afuera, de Santa Fe y de acá, pero no hubo alguien que nos dijera si nosotros estábamos empapados de la situación. (E.P. 1976)

[...] no sé qué pasaba afuera, ganó Argentina y sí, festejamos cualquier cantidad, vino el Papa, oh que alegría y eso nada más, de lo demás no sabíamos nada. (E.P. 1983)

El diálogo y la discusión de la realidad cotidiana, no tenía lugar en las aulas. Si bien se percibía que algo ocurría, el silencio era la respuesta, porque en la escuela de lo que pasaba fuera de sus muros no se hablaba.

Participo y me doy cuenta de la realidad cuando soy maestro

Otra dimensión que recorrió las entrevistas fue la participación política o militancia en un partido político. En todos los casos la participación política o gremial fue posterior al egreso.

El egresado de la segunda promoción de maestros de Nivel Terciario nos manifestó:

[...] uno todavía no era consciente de lo que iba a venir después, el gran momento político. Recién cuando me toca [...] hacer el servicio militar [...] y me toca Campo de Mayo [...] épocas muy duras. El teniente Coronel que nos mandaba era de esos milicos represores [...] después me enteré que fue jefe de la policía, mató a más de uno [...] Cuando yo salí de baja todos mis compañeros iban de campaña a Tucumán⁴ (28 de febrero de 1975). Salí corriendo del Regimiento de Comunicaciones, no paré de correr hasta Don Torcuato. Al otro día en Santa Fe me fui a inscribir al Instituto Superior de Música. (E.P. 1973)

La egresada de la promoción 1974, que no había votado en 1973, por ser menor,⁵ expresó:

[...] en el 75 comencé a trabajar gremialmente [...] había reuniones [...] que nosotros no podíamos decir a dónde íbamos [...] entrábamos y se cerraba la puerta con llave, quedaba totalmente cerrado con llave [...] no estaban conformadas las asociaciones gremiales, que las asociaciones gremiales habían quedado totalmente descartadas su

4- En ese momento las tropas de Campo de Mayo se trasladaban a Tucumán para actuar en el Operativo Independencia, que tenía como finalidad combatir la guerrilla organizada por el Ejército Revolucionario del Pueblo ERP.

5- Ella dijo que había comenzado muy chica la escuela primaria y que había rendido un año libre de la secundaria y se recibió de maestra a los 17 años.

organización y sin embargo se hacían, se hacían reuniones en San Justo, y se hacían reuniones en lugares muy chiquitos, muy chiquitos. (E.P. 1974)

Cuando pedimos que recordaran si sus compañeros de escuela secundaria, profesores o compañeros de trabajo habían sufrido persecución política a partir de 1975 o 1976, la egresada de la promoción 1974, que posteriormente había estudiado en la Escuela Técnica, en el ciclo superior dijo:

Yo de ahí no me acuerdo, yo sé de compañeros míos del secundario, sí [...] muertos, son muertos, no desaparecidos. Joselo Gómez⁶ [...] después de los profesores [...] de la Escuela Técnica un grupo [...] Salió después de estar, por supuesto desaparecido un tiempo, algunos estuvieron a disposición del Poder Ejecutivo Nacional [...] Julio Luna [...] después se fue al CERIDE [...] una eminencia [...] dentro de la química [...] después que se sentó la Federal ahí hubo desaparecidos, totalmente desaparecidos, Crimpresi, uno de los hermanos Borni, Cambet, muchos eran [...] venían de Santa Fe y su trabajo era gremial. (E.P. 1974)

Cuando le pedimos que nos aclare el hecho que la policía federal se sentaba en la Escuela Técnica nos contó:

[...] sí, vimos la gente [...] como alumnos (de la Escuela Técnica) que eran las 11 de la noche, entonces veíamos que el vicedirector era visitado por gente de saco y corbata, claro que sabíamos nosotros quienes eran, nos enterábamos a los dos o tres días [...] y también (de la desaparición de) Primo Pesci nos daba análisis matemático. (E.P. 1974)

Nuestro supuesto que hacía referencia a la participación social y política de los alumnos, durante su cursado del magisterio, fue desechado. Al analizar las entrevistas establecimos relaciones entre la ausencia de diálogo sobre lo que ocurría fuera de la escuela, con la participación ciudadana posterior al egreso, en los egresados de las primeras promociones. Por otro lado, las desapariciones imponían miedo. El terrorismo de estado llegó y se hizo sentir en San Justo.

6- Joselo es José Luis Gómez, egresado de la escuela secundaria del Normal N° 31 y asesinado por la dictadura en Santa Fe, el 24 de marzo de 1977. Los familiares de Joselo, días después se enteraron, buscaron los restos, los velaron y sepultaron en San Justo, prácticamente en soledad, porque los conocidos tuvieron miedo de ir.

La obediencia como mandato familiar, escolar y social

El miedo, se fue uniendo a la obediencia. El miedo manifestado en el hecho de no hablar de ciertas cosas, o de no participar en ciertos actos por temor. La obediencia, entendida como el fiel seguimiento de lo impuesto por los padres o los profesores. Tanto los padres y profesores de las entrevistadas, ejercían una autoridad que era legitimada por la cercanía familiar o por los cargos que ocupaban. Sus decisiones eran incuestionables.

La maestra, compañera de secundario de una de las víctimas del terrorismo de estado contó:

Yo, única hija, papá policía, mucha libertad no tenía en ese momento, con decirte que mi papá no me dejó ni siquiera ir al velatorio de Joselo, yo lloraba, lloraba, pero no me dejó ir y en esa época obedecíamos. Me decía: “te van a ver los militares y te van a ver llorar tanto, te van a matar a vos también, y van a creer que vos estabas con él”. (E.P. 1975)

Nosotros al empezar en el 75 [...] acá San Justo era muy particular, había dos tipos de cuestiones, gente que sabía lo que pasaba afuera por sus hijos que estaban estudiando, pero que no podía decir nada [...] y gente que ignoraba totalmente lo que pasaba y no hacía caso a nada, no leía, no escuchaba (en) el 74 y en ese momento había toque de queda y teníamos que hacer las despedidas, íbamos de a dos [...] nosotros ya sabíamos que había algo raro [...] Un día un Torino negro, nos paró y un policía me dice ¿cuál es tu gracia? Y yo no sabía y me reía [...] un policía le dijo –dejala, esa es la hija de tal, vive a la vuelta de la esquina [...] Nos enteramos de cosas pero nadie dijo nada. (E.P. 1976)

La egresada en 1983 expresó:

[...] por ahí yo recuerdo haber escuchado a mi abuela que habían secuestrado a un chico de acá y que había desaparecido, pero “no digas nada” eso le decía a mí mamá, así que si mi mamá no podía hablar yo muchos menos. (E.P. 1983)

La misma entrevistada comentó como sus padres le prohibían ciertas cosas:

Recuerdo que nuestros padres nos tenían terminantemente prohibido hablar con gente rara, nunca nos explicaron qué era gente rara [...] con quienes te relacionabas, con tus primos, conocidos [...] ser de buena familia quería decir que no estaba metido en cosas raras [...] la vestimenta formaba parte de la rareza, el que no era prolijo no

pertenecía a nosotros [...] teníamos prohibido juntarnos, no nos permitían juntarnos porque teníamos que rendir cuenta si lo hacíamos, no podíamos ir a una feria de artesanos porque pensaban raro [...]. No pidas más explicaciones porque no te las daban era sencillo para un papá [...] Teníamos determinadas prohibiciones, entre esas no meterte con lo que tus padres no te autorizaban a meterte [...]. (E.P. 1983)

La obediencia estuvo ligada al género, quienes comentaron que obedecían los mandatos paternos fueron las mujeres. Las maestras manifestaron que no hacían las mismas actividades que los varones, no se reunían a hablar de política o de la realidad fuera de la escuela:

No, no hablábamos para nada, tal vez los varones lo hayan hecho en otros lugares, porque eso me habían contado, eso en quinto año ellos se reunían y sabían algunas cosas más que yo que no sabía [...] éramos muy estudiosas, todas muy responsables [...] la verdad que de política nada, cero. (E.P. 1975)

La ausencia de participación de las alumnas y su falta de diálogo de lo que ocurría afuera, el miedo que se vivía y el silencio, se relacionaban con la obediencia ligada al género. Las entrevistadas se definían como “chicas responsables”, “estudiosas”, “que no hablaban con gente rara”.

El recuerdo de la formación recibida

A medida que realizamos las entrevistas, comenzamos a preguntar por los recuerdos de la formación, descubrimos que los protagonistas de esta historia, que intentábamos reconstruir, habían trabajado siempre como maestras o profesores. Algunas aún, estaban en ejercicio o jubiladas recientemente. Por tanto, el discurso producido estaba teñido de un “deber ser” propio de la profesión y de una mirada crítica a su formación recibida. A esto lo relacionamos con sus experiencias de haber atravesado varios años en el sistema educativo, y que este, junto a las diferentes políticas educativas, fue cambiando su visión de cómo enseñar y de cómo aprenden los niños.

Los comentarios realizados fueron:

En esa época era homogeneizar. Nos enseñaban a todos lo mismo y a todos igualitos y nos enseñaban a enseñar a todos lo mismo y a todos igualito [...] Lo bueno que teníamos en mi época era que teníamos que motivar la clase porque era un gran porcentaje de la nota. (E.P. 1975)

La egresada de 1978, que trabajó por primera vez en una escuela de campo nos dijo:

[...] con cinco grados diferentes, todos juntos en el mismo salón, era el plurigrado, el Profesorado en ese momento no nos preparaba para eso [...] fue duro [...] vos venías de una cosa ideal, estuviste practicando en el Normal, estuviste practicando acá en otro lado, a lo mejor tuviste veinticinco o treinta chicos, pero todos iguales, porque en ese momento no había diversidad, todo se enseñaba el que aprendía, aprendía y el que no, se embromaba y tenías que pasar a una escuela que a lo mejor era un puñadito de chicos pero que eran todos diferentes [...] no teníamos la experiencia. (E.P. 1978)

Otra egresada expresó:

[...] la historia no fue el fuerte de la carrera [...] la parte pedagógica estaba aislada [...] libros que no tenían que ver con cómo dar clases [...] puntualidad, era muy rígida la asistencia; nos formaban en relación al callate la boca, acá esto es así y es así [...] jamás íbamos a decir nada. (E.P. 1983)

Con respecto a las prácticas de la enseñanza la mayoría de las entrevistadas optó por hacerlas durante el cursado del segundo año. Sus recuerdos fueron:

En esa época el proyecto, el programa que tenía el Profesorado eran dos años con prácticas simultáneas o dos años y medio [...] en el último semestre se hacía la práctica y la parte teórica [...] yo opté por el camino más corto. Pero fue más difícil porque teníamos que estudiar, que rendir, presentar las prácticas, las clases, preparar las prácticas [...] en ese tiempo era mucho, nos exigían presentar muchísimo material [...] porque la concepción del aprendizaje era diferente [...] uno tenía que llevarle, mostrarle como era para que ellos se apropien de eso [...] Yo tenía que dar palanca, hasta una carretilla llevé [...] herramientas [...] era impresionante la cantidad de material que llevábamos [...] eran muy expositivas todas las clases porque era lo que estaba en boga en ese momento, las teorías del aprendizaje que era [...] todo mostrar [...] los chicos tenían que ver para darse cuenta como era. (E.P. 1979)

El reglamento autoritario, la ausencia de participación ciudadana durante el cursado, el silencio, la obediencia y el miedo confluyeron en esa época con clases expositivas. Las prácticas de las alumnas eran expositivas, en donde el recurso ocupaba un lugar central.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La implementación de un nuevo plan de estudio, puesto en vigencia en 1971, y la creación del Nivel Superior fueron vistos, al principio, con sospechas de improvisación y en desmedro del “normalismo”, ese gran legado, sistema de valores y de normas de conductas que constituyeron durante tanto tiempo una subcultura institucional (Tedesco, 2009). Por otro lado, las investigaciones de Puiggrós (1990) y Southwell (2003) sostienen que el normalismo estaba en crisis, o combinado con el espiritualismo. Los datos obtenidos muestran que, en la Escuela Normal de San Justo, este fue reafirmado y reasumido. La crisis del normalismo no fue percibida y la formación docente continuó como era antes de la creación del Nivel Terciario.

Al acento autoritario de las reglamentaciones vigentes, antes de la creación del Profesorado de Enseñanza Primaria, se sumó la normativa ministerial destinada a transformar a los docentes en gendarmes, como sostiene Southwell (2005). Los datos relevados coinciden con investigaciones de Kaufmann y Doval (1997) y Kaufmann (2001), Paviglianiti (1996). Las políticas educativas puestas en marcha, durante el período 1976-1983, tuvieron como objetivo el control ideológico del sistema educativo, el ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento, la ritualización y la burocratización de la enseñanza, y el control de la vida cotidiana en las instituciones. Las políticas se articularon y se enfatizaron con elementos que ya estaban presentes en el sistema educativo, y en especial con elementos culturales, simbólicos e imaginarios que definían la identidad institucional de la Escuela Normal.

Como dice Alliaud (1995) el maestro –refiriéndose al Normalismo Fundante (1870-1940)– debía presentar una serie de cualidades ejemplares, siendo portador de valores morales y universales, junto al reglamento la educación moral adquirió un sentido disciplinante. A pesar del paso del tiempo, este perfil de docente ideal –junto a la identificación y formación enciclopedista– se mantendrá en la cultura normalista (Leoz, 2004). Los datos mostraron que la formación ciudadana se restringía a formar docentes como un modelo a seguir, con excelente presentación, dicción, ortografía, impecables portadores del saber y de preparación moral. Esto coincide con la idea de ciudadanía trivializada (O’Donnell y Schmitter, 2010).

Asimismo, en el currículum no escrito de la Escuela Normal N° 31 la formación del ciudadano se definió en términos de obediencia, subordinación y silencio. Junto al reglamento, que impidió la entrada de la moda a la escuela, las clases teóricas impedían el diálogo o la discusión de lo que ocurría fuera de los muros institucionales.

Al ejercicio de unos pocos derechos civiles se sumó el silencio de los crímenes que se sabían, pero se callaban, por el miedo que infundía ser considerado raro o subversivo del orden impuesto en una sociedad aterrada.

La reflexión, en las entrevistadas, sobre su formación “homogeneizante” devino con las nuevas políticas educativas y las nuevas teorías pedagógicas que fueron atravesando su práctica en las aulas.

Entendemos que la escuela es constructora de ciudadanía y de participación política, como lo sostienen los textos de Amuchástegui (2003), Beltrán Llavador (2002), Dussel (1996) y Southwell (2013). Uno de los supuestos de aproximación a la problemática fue que los maestros egresados entre 1972 y 1975 habían tenido participación ciudadana y política en San Justo, a pesar de vivir en una ciudad del interior. Este supuesto no coincide con los datos obtenidos. Las entrevistas muestran que los alumnos no participaron durante sus años de estudio, ni siquiera ejercieron su derecho político de voto.

En la escuela no se hablaba de lo que ocurría puertas afueras. En las clases se escuchaba a los profesores y en la casa se obedecía a los padres. La obediencia de las maestras, está ligada a su condición de género, ni siquiera participaban en charlas con los varones acerca de la realidad. Su rol era entendido como el de chicas responsables y estudiosas.

Esto es lo nuevo que emerge de los relatos de los egresados entre 1972 y 1983. La categoría de obediencia absoluta –tanto a los padres como a los profesores– nos permite entender por qué las alumnas de magisterio no osaban desobedecer los mandatos familiares, ni discutir o protestar frente a las reglamentaciones establecidas en la escuela. La obediencia se suma al silencio y a la falta de participación en lo político o social.

El terrorismo de estado marcó su huella en San Justo, con el asesinato de jóvenes que estudiaban en Santa Fe y Rosario. Se sabía y, a escondidas, los mayores comentaban ciertos hechos pero, a nivel social o de comunidad se callaba y se hacía como que no pasaba nada. Los crímenes se callaban, por el miedo que infundía ser considerado raro o subversivo del orden impuesto en una sociedad aterrada.

El miedo, el silencio de lo que ocurría y la obediencia contribuyeron a que la escuela y la sociedad de San Justo ignoraron las violaciones a los derechos humanos y no construyeran su memoria colectiva de la represión. Esta es una de las conclusiones de este proceso de investigación.

Consideramos que no fue fácil reconstruir la historia de la formación ciudadana recibida en la escuela, a partir de recuerdos de los egresados. El período analizado fue agitado y violento. La memoria social en San Justo estaba silenciada y la transmisión fue problemática

debido a las rupturas generacionales. La investigación aporta más interrogantes que respuestas, los cuales acarrearán una reflexión continua sobre la práctica y la formación docente que se realiza en la actualidad.

Sabemos que a partir de la democracia hubo cambios en las políticas educativas de Formación Docente. En 1992 se sancionaron la Ley de Transferencias de Servicios Educativos N° 24049 y el Decreto 964, que regulaban el proceso de traspaso de las Escuelas Normales Superiores y otros establecimientos nacionales, a las jurisdicciones provinciales. Este proceso culminó el 1 de abril 1994, cuando se hizo efectiva la transferencia de la Escuela Normal Superior N° 31 al Ministerio de Educación de Santa Fe. Luego de la sanción de la Ley Federal de Educación, el Plan de estudio de la Formación Docente fue modificado en 1997. Los interrogantes que surgen son: ¿la formación ciudadana continuó como currículum no escrito de la Formación Docente durante la Democracia?, ¿cuándo se produce la ruptura con el normalismo fundante y por qué aún permanece la nostalgia por la cultura normalista?

Creemos importante señalar nuevas líneas que se generaron a lo largo del proceso. Una línea interesante para continuar con la construcción de la memoria social, es indagar los procesos represivos sufridos en la Escuela de Educación Técnica N° 277 “Fray Francisco Castañeda”, relatados por la egresada de la promoción 1974. Otra línea dentro de la temática de la formación ciudadana de los egresados de la Escuela Normal N° 31, es investigar a la formación docente cuando esta producía Maestros Normales Nacionales, ya que esto daría más luz sobre el período 1972-1983. Asimismo, se puede plantear la problemática de este proyecto en el período posterior al retorno de la democracia y ver los cambios y permanencias que se produjeron en él.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIAUD, A. (1995).** “Pasado, presente y futuro del Magisterio Argentino”. En *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, N° 7, pp. 2-9 Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. UBA.
- ALLIAUD, A. (2007).** *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- AMUCHÁSTEGUI, M. (2003).** “La democracia proscriptiva. Los sentidos que educan a la juventud de los ‘70”. En A. PUIGGRÓS, *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- ANGUITA, E. y CAPARRÓS, M. (1998).** *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*. Buenos Aires: Norma.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2002).** “La inevitable necesidad de la participación en la escuela (pública)”. En *La conducción directiva como trabajo pedagógico político en una escuela pública y democrática*. Santa Fe: AMSAFE.
- CALVEIRO, P. (2013).** *Política y/o violencia una aproximación a la guerrilla de los años ‘70*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DUSSEL, I. (1996).** *La escuela y la formación de la ciudadanía: reflexiones en los tiempos de crisis*. Buenos Aires: FLACSO.
- GARULLI, L., CARBALLO, L., CHARLIER, N. y CAFIERO, M. (2000).** *Nomeolvidos. Memoria de la Resistencia peronista 1955-1972*. Buenos Aires: Biblos.
- JAMES, D. (2004).** *Doña María. Historia de vida, Memoria e Identidad política*. Buenos Aires: Manantial.
- JELIN, E. (2002).** *Los trabajos de la memoria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- JELIN, E. (2005).** “Los derechos humanos entre el Estado y la sociedad”. En J. SURIANO *Nueva Historia Argentina*, t. X, *Dictadura y democracia (1976-2001)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- KAUFMANN, C. (2001).** *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- KAUFMANN, C. y DOVAL, D. (1997).** *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en Argentina (1976-1983)*. Entre Ríos: F.C.E./UNER.
- KLARIC, F., KÖHLER, J., LARPIN, L., NAGAHAMA, J. y PISARELLO, R. (2008).** *Historias de vida. Homenajes a militantes santafesinos. Aportes para la construcción de la memoria colectiva*. Santa Fe: Imprenta Lux.

- KYMLICKA, W. y NORMAN, W. (2003).** “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”. En W. ANSALDI (Comp). *Ciudadanía (s)*, Documento de Trabajo N° 3, Buenos Aires: Unidad de Docencia e Investigaciones Sociohistóricas de América Latina (UDHISAL)/UBA.
- LEGARRALDE, M. (2010).** “La educación durante la última dictadura militar”. En S. RAGGIO y S. SALVATORI, *La última dictadura militar en Argentina. Entre el pasado y el presente: propuestas para trabajar en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- LEOZ, G. (2004).** “Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior No universitaria”. Tesis de maestría. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.
- MARIÑO, M. (2002).** “Algunas reflexiones en tiempo presente sobre los estudiantes secundarios en tiempos de oscuridad”. En *Cuadernos de Pedagogía Rosario*. Año V, N° 10. Rosario: Laborde.
- OBERTI, A. y PITALUGA, R. (2004).** *Temas para una agenda de debate entorno al pasado reciente*, en CeDinCi N° 5. *Anuario políticas de la Memoria*, Anuario de información e investigación. Buenos Aires. Recuperado de www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/obertipitaluga.pdf
- O’DONNELL, G. y SCHMITTER, P. (2010).** *Transiciones desde un gobierno autoritario*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- PAVIGLIANITI, N. (1996).** “Ciudadanía y educación: un recorrido histórico de sus concepciones”. En *Revista Argentina de Educación*. Año XIV, N° 24, pp. 7. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- PINKASZ, D. y FINOCCHIO, S. (2007).** *El curriculum de la escuela de la modernidad*. Diplomatura Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto-Cohorte 11. Buenos Aires: FLACSO.
- RISSE de HABICHAYN, I. y COLOMBO, A. (1985).** *Escuela Normal Nacional Superior República de México. Reseña de su trayectoria. Trabajo elaborado con los documentos obrantes en el archivo*. Santa Fe: Imprenta Oficial de la Provincia de Santa Fe.
- SCHMUCLER, H. (2007).** “¿Para qué recordar?” En *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Seminario 2006. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- SIDICARO, R. (2002).** *Los tres peronismos. Estado y poder económico 1946-55 / 1973-76 / 1989-99*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SIEDE, I. (2007).** *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

- SOUTHWELL, M. (2001).** “El Proyecto Educativo de la Argentina Post-dictatorial (1983-1989)”. Ponencia presentada en el V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana. San José de Costa Rica, 21-24 de mayo del 2001.
- SOUTHWELL, M. (2002).** “Una aproximación al proyecto educativo de la Argentina post-dictatorial: el fin de algunos imaginarios”. En *Cuadernos de Pedagogía*. Año V, N° 10. (pp. 33-48). Rosario.
- SOUTHWELL, M. (2003).** “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-76)”. En A. PUIGGRÓS (2003), *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- SOUTHWELL, M. (2004).** “La escuela bajo la lupa: una mirada sobre la política de ‘Subversión en el ámbito educativo’”. En *Revista Puentes*. Buenos Aires: Comisión Provincial por la Memoria.
- SOUTHWELL, M. (2009).** “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”. En J. YUNI, *La formación docente complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- SOUTHWELL, M. (2010).** *Hacer escuela. Una historia de la escuela argentina a través de la formación y trabajo docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SOUTHWELL, M. (2010).** *Formación del Estado Nacional y constitución de los cuerpos docentes (1820-1980). Profesionalización de la docencia en Brasil y Argentina en una perspectiva comparada*. Buenos Aires: Biblos.
- SOUTHWELL, M. (2013).** *La escuela ante los nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- TEDESCO, J. C., BRASLAVSKY, C. y CARCIOFI, R. (1987).** *El proyecto educativo autoritario argentino 1976-1982*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TRAVERSO, E. (2007).** “Historia y Memoria”. En M. FRANCO y F. LEVIN (comps.) *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- VEZETTI, H. (2007).** “Conflictos de la memoria en la Argentina. Un estudio histórico de la memoria social”. En A. PÉROTIN-DUMON (dir.), *Historizar el pasado vivo en América Latina*. Consultado en mayo de 2014. En http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo/es_contenido.php



Ministerio de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Presidencia de la Nación