

## **Primeras Jornadas de Historia Reciente del NOA**

### **Memoria, Fuentes Orales y Ciencias Sociales**

**1 y 2 de Julio de 2010**

**San Miguel de Tucumán**

Título: “Participación y movilización docente durante la ‘Revolución Argentina’”.

Autora: Mariana Gudelevicius

Pertenencia institucional: UBA-CONICET y Programa de Historia Oral

Contacto: [mariana\\_gudelevicius@hotmail.com](mailto:mariana_gudelevicius@hotmail.com)

#### Resumen

El período 1966-1973 implicó la emergencia en Argentina de la docencia como sujeto político capaz de enfrentar a la dictadura vigente en ese momento y aglutinar a otros sectores sociales en sus protestas. El objetivo del artículo es analizar la relación entre subjetividades políticas y culturales y formas de participación y acción de la docencia como factor explicativo para comprender la consolidación de los docentes de nivel primario en la escena política en el contexto dictatorial y su posterior permanencia. Para el abordaje de esta relación se estudian trayectorias de vida de maestras y maestros que se incorporaron al sistema educativo en distintos momentos de la dictadura.

Palabras clave: docentes- participación- protestas sociales.

#### Abstract

Period 1966-1973 implied the emergencia in Argentina of teaching like political subject able to face the effective dictatorship then and to agglutinate to other social sectors in its protests. The objective of the article is to analyze the relation between political and cultural subjectivities and forms of participation and action of teaching like explanatory factor to include/understand the consolidation of educational of primary level in the political scene in the dictatorial context and its later permanence. For the boarding of this relation

trajectories of life of teachers and teachers study who got up themselves to the educative system at different moments from the dictatorship.

Key words: educational- participation- social protests.

## Introducción

Entre 1966 y 1973, durante la autodenominada “Revolución Argentina”, cientos de maestras y maestros participaron activamente en las protestas sociales del período. Nuevas y viejas generaciones de docentes se vincularon dentro y fuera del ámbito escolar para generar espacios de participación, dotar de nuevos sentidos a los ya existentes y promover la acción colectiva. A través de asambleas, reuniones y publicaciones circularon las ideas. Las tareas comunitarias, de alfabetización o la puesta en práctica de experiencias educativas renovadoras fueron puntos de confluencia de prácticas políticas y pedagógicas. La acción gremial se expandió y renovó, emergiendo nuevas prácticas y discursos. Estos fenómenos se dieron a nivel nacional aunque hubo diferencias regionales, jurisdiccionales y sectoriales que posibilitaron o limitaron las modalidades de acción y participación colectiva. No obstante, el período 66-73 implicó la emergencia en todo el país de la docencia como sujeto político capaz de enfrentar a la dictadura y aglutinar a otros sectores sociales en sus protestas. El logro más visible fue el freno a la reforma educativa que la “Revolución Argentina” quiso imponer<sup>1</sup>. Así mismo, esta presencia se mantuvo en alza a lo largo del tercer gobierno peronista (1973-1976) y fue uno de los factores que motivaron la represión hacia los docentes durante la dictadura de 1976-1983<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> La reforma consistió en el intento de sancionar una ley orgánica de educación en reemplazo de la Ley 1.420. El proyecto de ley presentado durante la “Revolución Argentina” –y sus modificaciones– apuntaban a limitar la escolaridad primaria por medio de la creación de una “escuela intermedia” que involucraba al último año de enseñanza básica y los dos primeros de secundario. También se pretendía profundizar la transferencia de servicio educativo primario a las jurisdicciones provinciales y reformular todo el sistema de formación docente. Así mismo, entre las medidas dispuestas, el proyecto de ley habilitaba la transferencia de recursos del estado hacia el sector privado.

<sup>2</sup> La política represiva hacia la docencia de nivel primario y las respuestas del sector durante el autodenominado “Proceso de Reorganización Nacional” es el objeto de estudio de nuestra tesis doctoral en curso. Puede consultarse nuestro análisis sobre la articulación entre las dos dictaduras en los siguientes artículos: Mariana Gudelevicius, “Argentina 1976-1983: Historias de solidaridad, oposición y resistencia a la dictadura en el ámbito educativo”, en *Historia, voces y memoria. Boletín del Programa de Historia Oral de la facultad de Filosofía y Letras*, Buenos

Ahora bien, ¿qué factores explican la consolidación de los docentes de nivel primario en la escena política en el contexto dictatorial y su posterior permanencia? El objetivo de este artículo es ensayar respuestas posibles que, lejos de agotar el tema, permitan desarrollar futuras investigaciones. Para tal fin, se seleccionó como variable de análisis la relación entre subjetividades políticas y culturales y formas de participación y acción de la docencia de nivel primario en Argentina durante la dictadura de 1966 a 1973. Para el abordaje de esta relación se analizan trayectorias de vida de maestras y maestros que se incorporaron al sistema educativo en distintos momentos de la dictadura. Esto permite, por un lado, la posibilidad de observar cómo se dan los procesos de incorporación de los nuevos docentes a las estructuras organizativas de la actividad del sector, las forma de articulación entre distintas generaciones, los rasgos que definen la identidad de estos docentes y cómo se establecen redes y prácticas en función de esas relaciones. Por otra parte, la comparación entre generaciones sucesivas de docentes permite observar cambios y continuidades en las motivaciones, ideas, intereses, prácticas o formas de organización pero también transformaciones a niveles más macro. Así mismo, detectar relaciones internas específicas de un grupo o un período con lo que ya está articulado y definido pero que no están acabadas sino en proceso.

El supuesto de partida es considerar que las personas forjan su identidad en tanto comparten tareas con otros individuos, en tanto se insertan en redes de solidaridad, dando a su experiencia un carácter social (Pozzi y Schneider, 2000:p.11). Desde esta perspectiva, se reconoce a los docentes como sujetos autónomos y activos, portadores/productores de múltiples identidades (clase, género, étnicas, religiosas, políticas, etc) que influyen en

---

Aires, 2008. N° 2.; Mariana Gudelevicius, "El devenir de la situación laboral docente en el proceso de transferencia del servicio educativo nacional de nivel primario durante la última dictadura argentina. 1976- 1981" en *Revista de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Artes*, UNR, 2009, Año 5, ISSN N° 1851-6297, (en prensa); Mariana Gudelevicius, "Educación y dictadura. Las primeras medidas en materia educativa del "Proceso de Reorganización Nacional": análisis de la gestión Guzzetti." En *Actas de las V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. "Cambios y continuidades sociales y políticas en Argentina y la región en las últimas décadas. Desafíos para el conocimiento social"*, La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

sus prácticas y definen el tipo de organizaciones y redes en las que se insertan. Sus acciones deben verse en interacción con el estado (nacional, provincial y/o municipal); los otros miembros de la comunidad educativa; en el marco de las entidades gremiales que los nuclean; dentro de los partidos políticos; de otras agrupaciones y/o como agentes de uno o varios gobiernos.

Para llevar a cabo la investigación se utilizaron periódicos, publicaciones docentes, memorias sindicales y se realizaron entrevistas a protagonistas de la época con el objetivo de constituirlos en fuentes orales. La técnica seleccionada fue la historia de vida. Por otra parte, puesto que el propósito es analizar una *subjetividad cualitativa*<sup>3</sup>, la cantidad de entrevistas no se basa en un criterio de saturación sino en la obtención de una mirada global para así mejor evaluar las respuestas sobre el período en discusión. En este sentido, la Historia Oral y su metodología aportan elementos significativos para el análisis de la construcción y resignificación de subjetividades culturales y política.

La organización del artículo se estructura en tres apartados. En el primero, se exploran algunos aspectos de las historias de vida de los entrevistados referentes a su origen social y la elección del magisterio. En el segundo, se analizan los circuitos transitados por los docentes una vez ingresados al sistema educativo. En el último, se presentan conclusiones y reflexiones finales.

I

Al comparar las historias de vida de los entrevistados, emergieron una serie de observables que dan cuenta de trayectorias en común en relación a la elección de la carrera del magisterio. Sin embargo, las mismas reconocen variaciones en función de identidades de clase o género y de contextos determinados. A su vez, el análisis conjunto de las similitudes y diferencias permite reconocer sentidos comunes de la época sobre la docencia y la educación.

En primer lugar, los docentes entrevistados manifestaron provenir de “una familia de trabajadores” o de “laburantes”. En algunos casos, tanto el

---

<sup>3</sup> Sobre el concepto de *subjetividad cualitativa* ver Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider, “Memoria y Socialismo” en Necochea, Gerardo y Pablo Pozzi (comp.) *Cuéntame como fue. Introducción a la historia oral*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2008, p.92 y 94.

padre como la madre eran asalariados-siendo la profesión de la madre la docencia- pero la mayoría de los testimonios apuntan a una composición familiar donde el padre constituía el sostén económico (empleado u obrero) y la madre era ama de casa (aunque, la mayoría había trabajado como asalariada en su soltería). En relación a la familia ampliada, aparecieron mayores matices. Algunos entrevistados manifestaron que sus abuelos habían sido obreros, otros agregaron la condición de inmigrantes o de migrantes pero también fueron señaladas diferencias de clase al interior de la familia marcando la existencia de “parientes ricos”, generalmente tíos o primos. Ninguno definió la pertenencia a una clase social específica, pero la denominación recurrente en todos los testimonios de la identidad trabajadora de la familia de origen permite comprender qué aspectos fueron rescatados en el proceso de construcción de memoria por parte de los entrevistados<sup>4</sup>. Al situarse en una familia trabajadora se hace referencia a una cultura de pertenencia que, como se verá más adelante, fue significativa tanto en las motivaciones para la participación como en la autopercepción del rol docente.

En segundo lugar, la totalidad de los entrevistados fueron formados en escuelas normales nacionales. Varios de ellos argumentaron que la elección se debió al prestigio que representaba estudiar en esos establecimientos estatales. Esta percepción fue reforzada en los relatos por descripciones pormenorizadas del espacio físico de la institución (jardines de invierno, escaleras de mármol, laboratorios con anfiteatro, bibliotecas, etc), mención de figuras reconocidas públicamente que se formaron en las mismas, referencia a innovaciones pedagógicas y otros recuerdos que remitían a la idea de *prestigio*.

En el período analizado, la formación del magisterio pertenecía al nivel medio del sistema educativo y se impartía tanto en las escuelas normales como en colegios católicos. Una de las principales medidas en materia educativa de la “Revolución Argentina” consistió en la conversión de las escuelas normales

---

<sup>4</sup> En el diálogo entrevistador/entrevistado, el narrador construye su memoria desde la doble condición de sujeto individual y colectivo. La selección y construcción de sus recuerdos involucra la relación con otros y, por ende, la posibilidad de dilucidar sus parámetros de identidad y el contexto cultural del que forma parte. Esos rasgos que identifican al entrevistado con un grupo y al mismo tiempo lo diferencian con otros, esas identidades que influyen en sus prácticas y definen espacios de pertenencia o el tipo de organizaciones y redes en las que se inserta, se convierten en los marcos sociales que encuadran su memoria.

en profesorados. Los argumentos esgrimidos por el gobierno dictatorial y los especialistas en educación de la época apuntaban a la transformación de la formación docente en terciaria pero también pretendían regular lo que se consideraba un “exceso” de docentes. Aunque la medida fue implementada progresivamente pero de manera irreversible, los periódicos de la época señalan la poca aceptación de la misma por parte de la sociedad. De hecho, al poco tiempo de implementarse los institutos de formación docente se modificó la denominación de los mismos volviéndose a utilizar la palabra “Normal”. En entrevistas realizadas a docentes que se formaron en la primera etapa de los profesorados de primaria, aparece un sentimiento de pérdida de identidad en relación con el colectivo docente.

*“Yo no soy maestra Normal. No, yo soy profesora, porque cuando estudiaba, cambió el plan, se armó el profesorado así que yo no me recibí de maestra normal.”* (Entrevista a Adelina).

En este sentido, el normalismo, más allá de sus aciertos y errores, creó una cultura y una identidad en los docentes formados en esa tradición que los profesorados no pudieron equiparar. En los testimonios de los docentes entrevistados para este artículo, al responder sobre su formación inicial como docentes, la mención del tránsito por una escuela normal, aparece como algo valorado positivamente y constitutivo de identidad: “soy maestro normal” o “pertenezco a la última generación de maestros normales”.

En tercer lugar, los entrevistados coincidieron en señalar la influencia familiar como factor decisivo en la elección inicial de la carrera de magisterio. En algunos casos, se mencionó la existencia de varias generaciones de maestros en la familia.

*“Estee...vengo de una familia de docentes. Todos docentes...mi madre era maestra, mis hermanos eran maestros”* (Entrevista a Ricardo).

La existencia de generaciones de docentes en las familias es un hecho que al día de hoy se sigue generando (Tenti Fafani, 2005, p.65) y en los relatos de los entrevistados emerge como un rasgo identitario el pertenecer a una *familia docente*. Así mismo, en algunos testimonios aparece la sensación de ser una herencia o una tradición familiar difícil de romper.

*“Yo entro por herencia. Realmente entré un poco por herencia, por no contradecir algo que venía ya de tíos, primos...”* (Entrevista a Adelina).

En esa decisión, además de la edad de inicio de los estudios coincidente con el ingreso al secundario, el género y la clase social de pertenencia fueron variables importantes a tener en cuenta. Si bien entre los entrevistados aparece como rasgo común la influencia familiar, hombres y mujeres manifestaron diferencias interesantes. Los maestros atribuyeron la elección a una tradición familiar -generalmente la madre y hermanas/os eran docentes también- donde las integrantes femeninas de la familia tuvieron un papel relevante. Así mismo, en la elección masculina por la docencia primó el hecho de obtener un trabajo titulado al terminar el secundario que les permitiera tener otras actividades y seguir estudiando. Así mismo, las posibilidades para hacer carrera en la docencia (conducción, supervisión) constituían un incentivo también.

Por el contrario, entre las maestras, la elección de la carrera aparece como un mandato familiar. En algunos casos, el imperativo respondía al mantenimiento de una tradición. Sin embargo, en los testimonios se puede comprobar la presencia de sentidos comunes sobre el lugar de la mujer en el período analizado y cómo la docencia era percibida como una ocupación *deseable* para las hijas.

*“Mi papá me decía: ‘vos tenés que ser maestra’. En esa época uno hacía lo que el papá quería. Ahora vos decís eso y te mandan a cualquier lado. Estaba bien. No tendría que haberle dicho que sí. Yo tendría que haber hecho la universidad directamente. No. Yo pasé por la escuela. “No, vos tenés que hacer la primaria” (imitando la voz del padre). Después sí fui a la universidad”* (Entrevista a Adelina).

En parte, el ser maestra gozaba de cierto prestigio o reputación social y es probable que las familias tomaran en cuenta ese factor al momento de enviar a sus hijas a estudiar en el magisterio. Indicativo de esto era el hecho de la concurrencia al magisterio de mujeres de todas las clases sociales. Por otro lado, testimonios indicaron que, a veces, fueron sus propias maestras de primaria las que convencieron a sus familias de enviarlas a estudiar en la escuela Normal, en función del buen desempeño escolar.

*“Concluido el sexto grado, había que elegir. Mi elección no fue tomada en cuenta.-Vos sos buena alumna. Comercial, no. Te inscribo en Normal-La maestra no me dio derecho a réplica. En mi casa estaban de acuerdo”* (Testimonio de María Teresa Diásperi publicado en Ana Vazquez Gamboa y otros, 2007, p. 141).

Es importante resaltar que, si bien muchas docentes cursaron posteriormente estudios universitarios, en la decisión familiar inicial esa posibilidad aparecía como algo menos probable. En el caso de los hombres entrevistados, algunos mencionaron que en el seno familiar se barajó la posibilidad de enviarlos a una formación como bachilleres que los prepara para la universidad pero en el caso de las mujeres, ninguna mencionó esa opción. Las opciones para estas mujeres se manejaron entre ser maestra o perito mercantil.

Así mismo, la percepción de la docencia como posibilidad de ascenso social fue mencionada entre las mujeres entrevistadas, especialmente las que provenían de familias de trabajadores o de bajos recursos. En algunos casos, la percepción fue asociada a un límite social para la doble condición de género y clase, el sentido que la docencia constituía, en el seno familiar, el único horizonte posible para ascender socialmente.

*“Soy hija de un obrero calificado y nieta de capataz de estibadores. (En esa época) quien no tenía interés o inclinación por el rubro comercial y era mujer, no tenía muchas opciones de ascenso social más que ser maestra. Yo sentí la desigualdad de la que partía.”*(Testimonio de Stella Maris Moreno publicado en Ana Vazquez Gamboa y otros, 2007, p. 246).

Lo anterior remite a sentidos comunes de la época donde el acceso a una instrucción secundaria, que a la vez formara para un oficio, constituía el horizonte de posibilidades en muchas familias, generalmente de padres y abuelos que contaban solamente con formación primaria o, incluso sin ella. En este sentido, la educación era valorada como un capital para aquellos que carecía de él y como una promesa de un futuro mejor, por lo menos, en relación a la familia de origen. Los siguientes testimonios condensan esa relación entre mandato familiar y posibilidad de ascenso social a través del estudio y de la adquisición de un oficio como el docente.

*“Mi interés por la docencia fue, de alguna manera, transmitido por mi mamá. Ella, era una inmigrante que no había terminado la escuela(...) Supuestamente, el mandato familiar de su abuelo, que era analfabeto, era que estudiara y fuera maestra. Pero la llegada de Mussolini, el fin de la primera guerra, era todo muy difícil...se vienen para Argentina y entonces todo eso queda trunco. De alguna manera, el mandato familiar escondido, oculto, era esa historia que ella contaba. Entonces creo*

*que llegué a la docencia en principio por eso”* (Testimonio de Lidia Narvárez de Buffa publicado en Ana Vazquez Gamboa y otros, 2007, p.68).

*“Nací en Río Cuarto en la provincia de Córdoba. Mi familia era muy pobre. Mi madre, nos crió sola a mis dos hermanos y a mí. Ella era analfabeta. Sólo firmaba con el nombre pero sacrificó todo para que yo estudiara”* (Testimonio de Elsa Lombardo Moreno publicado en Ana Vazquez Gamboa y otros, 2007,p.247).

En este sentido, es posible realizar un paralelismo entre las aspiración familiar de *“m’hijo, el doctor”*<sup>5</sup> que recaía sobre los varones y el de *“mi hija, la maestra”*, para las mujeres. Sin embargo, ambas aspiraciones dan cuenta de una confianza en el sistema de instrucción como vehículo para el acceso a una vida mejor y a la vez, muestran cómo se había arraigado en el imaginario social la idea de un sistema educativo inclusivo donde la posibilidad de acceso al conocimiento- sin minimizar la existencia de desigualdad de oportunidades para la permanencia en el mismo- resultaba democratizador.

Estas percepciones familiares se mantuvieron en las graduadas pero con el agregado de ser un trabajo no sólo *“bien visto”* socialmente sino que permitía independencia económica, formación, posibilidad de tomar decisiones y manifestar opiniones en público. La mayoría de las entrevistadas comenzó una carrera universitaria al terminar el magisterio, costeándose los estudios con el sueldo docente. Esta cuestión denota, por un lado, la continuación del mandato familiar en torno al estudio pero también una transformación que se estaba operando en el período investigado en relación a la llamada *“liberación femenina”*. Las docentes entrevistadas pertenecen a una generación de mujeres que comenzó a cuestionar los roles tradicionales destinados a ese sexo, poniendo en práctica alguna de esas transformaciones. Esto fue más visible en aquellas que participaron en el activismo o la militancia. No obstante, en sus relatos, se observa que los mandatos sociales fueron difíciles de romper. Un ejemplo concreto fue el de la terminación de los estudios universitarios, donde muchas de las entrevistadas decidieron abandonarlos a partir del nacimiento de los hijos<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Referencia a la obra teatral del mismo nombre escrita por el dramaturgo uruguayo Florencio Sánchez y estrenada en Argentina en 1903. En ella se narran los conflictos de la gente común.

<sup>6</sup> En relación a este punto, resulta importante señalar que muchas de las entrevistadas debieron suspender sus estudios universitarios durante la dictadura de 1976-1983 y cuando quisieron retomarlos, la dinámica familiar no les permitió hacerlo.

Para finalizar con la caracterización de los factores que influyeron en la elección de la carrera docente, se observó que si bien algunos entrevistados manifestaron su interés por la enseñanza al comienzo de los estudios en el magisterio, lo vocacional no apareció como una condición determinante en la elección de la docencia. Por el contrario, en la elección primó la influencia familiar, la elección de un trabajo o de una posición social. Así mismo, en algunos testimonios se constató la necesidad de hacer referencia a lo vocacional a pesar de no habérselo preguntado directamente. Esto puede pensarse en términos de la existencia de sentidos comunes construidos socialmente en torno a la docencia que actúan como mandatos implícitos en la construcción de la identidad. La vocación es considerada como condición indispensable para el ejercicio de la función. Así mismo, en el período analizado esta relación era reforzada a través de la noción de docencia como apostolado, presente, por ejemplo, en los periódicos de la época cuando se mencionaba a los maestros, en los discursos oficiales e, incluso, en algunos sectores docentes.

Sin embargo, es importante señalar que lo vocacional emergió en los testimonios como algo construido, un sentimiento que se fue formando al tomar contacto con la realidad cotidiana de la escuela. En algunos casos, las precarias condiciones laborales y el bajo salario actuaron, paradójicamente, como constatación de lo vocacional, en el sentido que muchos entrevistados reconocieron que necesitaban más de un cargo para subsistir pero que, a pesar de ello, decidieron permanecer en la docencia porque sentían que era su vocación<sup>7</sup>.

Por otra parte, en la construcción de lo vocacional, fueron relevantes otros factores vinculados a la autopercepción del rol docente. En los relatos, lo vocacional apareció ligado a la percepción de la docencia como una actividad potencialmente transformadora de la realidad.

*“En las escuelas hospitalarias que trabajé más de quince años (...) bueno, tuve siempre adultos y este, teníamos todos los grados. A veces teníamos alumnos que no sabían leer y escribir y le enseñábamos las leyes sociales, las leyes de trabajo, eh...conversábamos acerca de cómo hacer para que ellos eligieran y resolvieran con*

---

<sup>7</sup> De hecho, los entrevistados para este artículo cuentan con aproximadamente treinta años de servicios ininterrumpidos.

*respecto a la vida que se iban a...qué es lo que pretendían, y en dónde se podían apoyar y cómo lo debían hacer para ingresar y participar. Lo fundamental era que participaran y no que se quedaran en su trabajo y...nada más como burros de trabajo, ¿no? (...) Ese era nuestro papel porque sino no tenía sentido ser docente, decíamos nosotros, no tenía sentido no poder transmitir nada. Transmitir conocimientos...a veces cualquiera. Un libro también lo transmite..." (Entrevista a Ricardo).*

En algunos casos, lo vocacional emergió cuando pudieron trasladar la actividad docente a otros ámbitos fuera del sistema formal (villas o clubes barriales, por ejemplo) o a experiencias educativas alternativas a la oficial. En otros casos, la articulación de lo vocacional con la militancia o el activismo, se generaba cuando podían desarrollar dentro del sistema formal espacios alternativos. El siguiente testimonio resulta un ejemplo significativo:

*"Su voluntad era promocionarse con la gente del barrio, comunitariamente. Se entendía por promoción, al ascenso humano a través de la educación y la lucha por la vida digna. Esto es importante para entender el compromiso de Nilda. Por eso fue maestra en la escuela parroquial, y dirigente en la vecinal que ayudó a fundar la "12 de Octubre". Eligió ser maestra en los grados radiales de la Escuela, en la zona más desamparada del barrio. Yo diría, una zona marginada, dentro de un barrio marginado. Allí ejerció su trabajo social. Lucha por el loteo, vivienda, trabajo, dignidad de vida. Esos eran los objetivos". (Testimonio de Osvaldo Silva homenajeando a la docente desaparecida en 1977 Nilda Noemí Elías de Silva. Publicado en [www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar). Último acceso: 21/4/2010)*

El concepto de vocación amalgamaba sentimientos y praxis donde el objetivo era transformar la realidad a través de la educación, especialmente la de los sectores menos favorecidos. De alguna manera, esta concepción estaba nutrida por los sentidos comunes familiares mencionados anteriormente. Sin embargo, también implicaba una diferencia con los mismos en relación a los fines de la educación y el rol docente. Ya no se trataba sólo de demandas por el acceso a la educación sino que ésta fuera vehículo de transformación social y el docente agente de ese proceso. Esto sugiere que para esta generación, lo vocacional tenía un sentido político.

Para comprender mejor lo anterior, en el apartado siguiente se analizan los circuitos transitados por los docentes una vez ingresados al sistema educativo para observar la articulación entre lo político y lo pedagógico.

## II

Para aquellos que se iniciaban en la docencia en el período de la “Revolución Argentina” (1966-1973), existían una serie de condicionantes estructurales que se arrastraban desde décadas atrás pero, a la vez, comenzaban a institucionalizarse nuevas posibilidades ligadas a los resultados de las luchas docentes.

En primer lugar, no todos los egresados del magisterio ejercían la docencia. En el caso de los entrevistados para este artículo, lo hicieron de manera más o menos inmediata a la graduación. Todos coincidieron en que sus primeros cargos fueron en escuelas o bien marginales dentro del sistema o bien lejanas a su lugar de residencia, como el caso de docentes porteños que accedieron a sus primeras suplencias en el Gran Buenos Aires. Del análisis general de los testimonios, se desprende una alta movilidad de los maestros suplentes en distintas regiones, movilizándose de acuerdo a las zonas que permitieran acceder a un cargo. Así mismo, se observa la acumulación de cargos, hecho que muestra, por un lado, que existía esa posibilidad y, por otro, la insuficiencia salarial de un solo cargo. Algunos docentes señalaron que trabajaban tanto en el estado como en el ámbito privado o bien que complementaban el salario de un solo cargo con el dictado de clases particulares a contra turno. Por otra parte, a pesar que la composición de género indicaba una mayoría femenina en las escuelas, los docentes entrevistados de ambos sexos señalaron la existencia de una condición más favorable para los hombres. Por ejemplo, existía un ingreso especial a los cargos para los maestros a partir de una medida que establecía que cada tres mujeres que ingresaban a un cargo, debía hacerlo un hombre. También señalaron una tendencia a ubicar a los maestros en los grados superiores y a las maestras en los inferiores, marcando cierta distribución de género de los cargos. Así mismo, las maestras suplentes embarazadas muchas veces quedaban sin poder tomar una suplencia por su condición. A su vez, la falta de concursos para titularidad aumentaba el número de suplentes e interinos, precarizando las condiciones laborales. Todos estos factores actuaron de engranaje para la movilización docente.

En segundo lugar, estos docentes ingresaron al sistema con plena vigencia<sup>8</sup> del Estatuto del Docente. La mencionada ley se había sancionado, a nivel nacional, en 1958 tras un largo proceso de luchas<sup>9</sup>. Para el período analizado, los docentes de cada provincia habían logrado la sanción de un estatuto en sus respectivas jurisdicciones. Esta cuestión resulta clave para entender la vinculación entre docencia y política en este contexto. Si bien la docencia siempre fue un sector politizado, la ausencia de una ley que garantizara la estabilidad en el cargo generaba que aquellos educadores opositores a los gobiernos de turno fueran cesanteados o trasladados a escuelas marginales donde su actividad política quedara neutralizada<sup>10</sup>. Con la sanción del estatuto, estas arbitrariedades fueron, aunque no eliminadas, obstaculizadas en parte. Esto permitió el ingreso a la docencia de maestros y maestras con un amplio abanico de adscripciones políticas. Los entrevistados para este artículo militaron en el Partido Comunista Argentino, el Partido Socialista de los Trabajadores, el Grupo Revolucionario de Base y la Juventud Peronista. Además hicieron referencia, en sus testimonios, a compañeros militantes en Montoneros y en el Ejército Revolucionario del Pueblo.

En relación a la militancia, varios de los entrevistados manifestaron que ya tenían experiencia previa al haber participado en el centro de estudiantes mientras cursaban el magisterio, cuestión que da cuenta de la existencia de actividad política entre los cursantes del magisterio. Por otra parte, entre los factores que influyeron en la elección de militar en determinada agrupación, si bien los entrevistados señalaron que el pasaje por la universidad había sido clave para la elección, de los relatos se desprenden otros factores significativos como la influencia familiar y el contexto. Respecto a la influencia familiar, al reflexionar sobre este tema, algunos entrevistados mencionaron que al menos un miembro de su familia era o había sido militante.

---

<sup>8</sup> Con excepción del artículo referente al 82 % móvil para la jubilación.

<sup>9</sup> Las demandas por un estatuto que regulara la actividad docente eran de larga data, remontándose a las décadas del 20. En 1954, Juan Domingo Perón había sancionado un Estatuto del Profesional Docente, rechazado por la mayoría del sector. Tras el derrocamiento de Perón, varios gremios docentes lograron que la dictadura de Lonardi-Aramburu sancionara por decreto el estatuto nacional. Durante el gobierno de Frondizi, se logró la sanción de la ley definitiva. Ver Juan Balduzzi y Silvia Vázquez, *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires, CTERA-IIPMV, 2000.

<sup>10</sup> Ejemplos de esto son las trayectorias de vida de Florencia Fossati, Rosa Ziperovich, Olga Cossettini, Luis Iglesias, entre otros.

*“Mi papá era peronista... (...) vivió la época de Perón. Él vivió cuando Perón subió al poder, cuando lo sacan del poder, es decir, él vio todo ese proceso y él está orgulloso de tener esa ideología. Es decir que tal vez, él también influyó en mí para que yo empuje para ese lado. Cuando yo voy al profesorado, me encuentro chicas y chicos todos del Partido Peronista. Entonces, yo adhiero ¡pero adhiero con convicción!”* (Entrevista a Adelina).

Si bien las elecciones partidarias de los entrevistados generalmente no coinciden con la familiar, reconocen que *“fuimos educados de esa manera”*. Es decir, al analizar los testimonios, emergió una cultura política familiar que funcionó, en la mayoría de los casos como sustrato para la militancia posterior.

Esa cultura ofreció imágenes, relatos, figuras relevantes, circulación de ideas y/o lecturas. Entre las figuras más mencionadas por los entrevistados que actuaron como modelos a seguir estuvieron Paulo Freire, el “Che”<sup>11</sup> y “Evita”<sup>12</sup>, junto a otras- Alfredo Palacios, Juan Perón, Vladimir I. Lenin o Cristo- vinculadas con la cultura política familiar o la organización específica donde militaban o activaban. En algunos casos, la presencia de docentes en la familia pudo estimular el diálogo y la lectura, más si esos familiares, además tenían militancia.

*“Acceso a la lectura y todo había porque mi madre era maestra, mis hermanos eran maestros. Acceso a lectura de todo tipo teníamos en casa. O sea, que en mi casa nunca se me privo de...de...que hablara de lo que yo pensaba”* (Entrevista a Ricardo).

Sin embargo, los entrevistados coincidieron en señalar que también existía un corte generacional respecto a los padres o adultos significativos. Así mismo, el contexto también resultó una variable a tener en cuenta-ya sea para la construcción de las trayectorias de vida o como incentivo para la participación. Los entrevistados destacaron que el contexto, a pesar de las restricciones dictatoriales, fue propicio para *“comprometerse”* o *“tomar conciencia”*. Señalaron la existencia de espacios para los jóvenes con inquietudes (peñas, jornadas de poesía, trabajos comunitarios, mesas de debates, etc) que también servían para la formación política. Además,

---

<sup>11</sup> Ernesto “Che” Guevara.

<sup>12</sup> María Eva Duarte de Perón.

señalaron la facilidad de acceder a lecturas formativas en cualquier librería o biblioteca. Incluso en el colegio secundario. Esto se potenció a partir de 1969.

Para Pablo Pozzi y Alejandro Schneider (2000, pp.17-48), la etapa abierta a partir de 1969<sup>13</sup> se caracterizó por ser un “momento histórico” en el sentido en que en ese período se condensaron y cristalizaron una serie de fenómenos sociales, económicos y políticos que se arrastraban desde la década de 1950. Ese fue también un período de intensa politización, principalmente de los jóvenes. Esta situación, sumada a la alta conflictividad social, repercutió en las organizaciones políticas generando debates, transformaciones e incluso rupturas en los partidos tradicionales y a la vez favoreciendo la emergencia de nuevas agrupaciones de izquierda. En el plano sindical también se produjeron transformaciones importantes con la emergencia de corrientes clasistas y combativas que disputaron el control de la movilización obrera a las tradicionales burocracias sindicales. Según los autores, las organizaciones que emergieron en esta época fueron producto de la época y todas se esforzaron por conectar las reivindicaciones populares a su visión del socialismo. Asimismo, estas nuevas organizaciones influyeron en el imaginario de toda una camada de trabajadores, estudiantes, activistas y militantes que los autores denominan “generación del 70” o “setentistas”. En ese sentido, el siguiente relato condensa esos sentimientos compartidos:

*“Imaginate que para uno...situaste vos en lo que puede ser la cabeza de una persona, o de muchas personas en este caso, en donde uno imaginaba el socialismo ahí, medio... al alcance de la mano. Es difícil, ¿no?, ponerse en esos lugares que te estoy tratando de representar yo, ¿no?, pero, eh...pasaba eso. En donde uno sentía que estaba por “asaltar el poder”. En cualquier momento tomábamos el poder e instaurábamos la revolución... No, además había una movilización social muy importante. O sea, no éramos nosotros solos... No éramos...La realidad era una realidad que te reclamaba de una manera...Y más que esos años eran... ¡te impregnás o impregnás!”. (Entrevista a Hugo).*

---

<sup>13</sup> Este período se inició con las masivas movilizaciones que se sucedieron a lo largo del año 1969 en todo el país siendo las más emblemáticas las ocurridas en Córdoba, Rosario, Tucumán y Mendoza. Pablo Pozzi y Alejandro Schneider las caracterizan como semiinsurrecciones obreras y estudiantiles que no sólo marcaron el comienzo del fin de la dictadura de Onganía y del proyecto autodenominado “Revolución Argentina” sino que abrieron una significativa etapa de conflictividad social que atravesó al país en su conjunto. Esta “situación prerrevolucionaria” finalizó con el golpe de estado de 1976. Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider (2000), p.17.

Por último y vinculado a lo anterior, todos los docentes entrevistados se afiliaron a algún gremio docente al poco tiempo de ingresar al sistema. Según la percepción de una entrevistada, “cuando yo entré era lo más normal, era como para el movimiento obrero que el docente entrara y se sindicalizara (...) Había una tradición de sindicalización. Y los paros eran masivos” (Entrevista a Laura).

El testimonio citado permite reflexionar sobre algunos tópicos que se instalaron en la escasa bibliografía que estudia la historia del movimiento sindical docente en Argentina, especialmente los que señalan que el sindicalismo docente es un fenómeno relativamente nuevo (en comparación al movimiento obrero) o aquellos que marcan la falta de combatividad de los docentes. Por el contrario, para el comienzo de la “Revolución Argentina” existía una larga tradición sindical docente<sup>14</sup>. La misma había tenido avances y retrocesos en su capacidad de negociación política en función de las tendencias que, en diferentes períodos, hegemonizaron las conducciones así como una mayor vulnerabilidad ante la ausencia de normas que regularan y garantizaran la estabilidad docente.

Para el período analizado, entre el 60% y el 80% de la docencia, según la provincia que se observe, estaba afiliada a algún gremio del sector. La tradición sindical docente en Argentina se remontaba a las décadas de 1910 y 1920, donde se crearon las organizaciones más antiguas<sup>15</sup>. Las luchas por el estatuto impulsaron la creación de nuevas organizaciones, generando que para el período 1966-1973 existiera un número considerable de gremios docentes en todo el país, hecho que impulsó la necesidad de centralizar la actividad, concretándose en septiembre de 1973 con la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina

---

<sup>14</sup> Si bien existe una discusión en el seno de la docencia sobre las diferencias entre agremiación y sindicalización que llevan incluso a marcar etapas diferenciadoras entre una y otra formación, en este artículo se toma en cuenta el proceso de conformación de asociaciones docentes con fines de defensa de la actividad en su totalidad. Desde esta perspectiva se considera que, en efecto, existe una larga tradición sindical docente en Argentina, más allá de su denominación formal como Asociación, Unión o Sindicato. Excede el objetivo de este artículo ahondar en esa discusión.

<sup>15</sup> Anarquistas y socialistas lideraban las conducciones. En los reclamos de la época, era frecuente encontrar que algunos sectores docentes se autodenominaran “obreros”.

(CTERA)<sup>16</sup>. Así mismo, la tradición gremial docente tenía características propias que la diferenciaban del sindicalismo tradicional. Por un lado, la diversidad de organismos existente, al tiempo que permitía la pluralidad de posicionamientos, también significaba cierta debilidad al momento de organizar actividades conjuntas. Sin embargo, el período estuvo marcado por un aumento de esas actividades, especialmente a partir de fines de 1970, cuando comenzaron las huelgas docentes que anularon la reforma educativa. Además, las organizaciones estaban reguladas por la Ley de Asociaciones Profesionales y pocas tenían personería jurídica. Por otra parte, para el período analizado, predominaba un tipo de organización que los docentes entrevistados destacaron como de horizontalidad en el sentido de un fuerte protagonismo de las bases en relación a la conducción<sup>17</sup>. Dentro de esta estructuración, los delegados en las escuelas fueron agentes importantes para la agremiación de los docentes que ingresaban al sistema. Además, es importante destacar como factores de agremiación el deterioro de las condiciones salariales docentes, la situación precaria de los suplentes y la reforma educativa que se quiso imponer.

En relación a las condiciones laborales, algunos gremios y corrientes políticas dentro de los mismos comenzaron a impulsar la adopción del término *trabajadores de la educación* para definir su labor. Como fue señalado al comienzo, una parte importante de la docencia provenía de hogares impregnados de una cultura obrera, cuestión que pudo haber influido en la agremiación como medio para conseguir mejoras para el sector. Incluso, en la adopción o no de la definición de trabajadores. Es posible suponer que para aquellos maestros y maestras que aspiraban a superar la condición obrera de sus padres a través de la formación docente, hubiera reticencia en considerarse parte de los trabajadores más allá de las similitudes salariales y la valoración de la cultura familiar. En el período analizado, el tema fue muy debatido. Impulsado por algunas organizaciones mayoritarias, el objetivo era ubicar las reivindicaciones docentes como parte de las luchas de los

---

<sup>16</sup> Para más detalles sobre este proceso consultar Juan Balduzzi y Silvia Vázquez, *De Apóstoles a Trabajadores. Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires, CTERA-IIPMV, 2000.

<sup>17</sup> Esta cuestión fue tema de amplias discusiones entre docentes peronistas y docentes de izquierda.

trabajadores en general. Entre los entrevistados, la aceptación de esa autodefinición estuvo dividida. Aquellos que combinaron militancia y activismo se identificaron con la autopercepción de *trabajadores de la educación*. Por el contrario, los entrevistados con trayectorias más ligadas a las prácticas pedagógicas alternativas o al trabajo social, si bien reconocieron que su tarea era un trabajo, incluso uno mal remunerado, prefirieron definirse como maestro o maestra.

Por otra parte, la particularidad del gremialismo docente de esta época fue que pudo articular las demandas laborales con la discusión política sobre la relación educación y sociedad. Esta amalgama permitió que los docentes fueran apoyados en sus reivindicaciones tanto por los padres de los alumnos como por otros trabajadores. Los entrevistados coincidieron en resaltar ese apoyo así como el surgimiento de tendencias dentro de los gremios docentes dispuestas a participar en las luchas populares<sup>18</sup>.

Los factores antes mencionados, sirvieron de aliciente para que muchos docentes se volcaran al activismo gremial. En algunos casos, mantuvieron la militancia y en otros, se volcaron de lleno a la acción sindical. Así mismo, el período post Cordobazo y la sucesión de huelgas docentes efectuadas entre 1970 y 1971 contra la reforma educativa, fueron señalados como factores que llevaron a activar en el gremio. Si bien la época marca grandes discusiones entre los activistas docentes, en función de la adscripción a diferentes organizaciones políticas<sup>19</sup>, los entrevistados reconocieron que, en materia educativa, “todos luchábamos por lo mismo”. La defensa de la educación pública, del estatuto del docente y de un mayor presupuesto educativo fueron los factores aglutinantes. Las mayores diferencias se dieron en torno al tipo de organización sindical, la educación privada y la enseñanza religiosa. Por otra parte, es probable que la tradición normalista compartida actuara como factor identitario y de articulación entre generaciones.

Finalmente, estuvieron quienes se volcaron al activismo en villas, barrios y otros espacios sociales. Las principales actividades fueron la alfabetización

---

<sup>18</sup> Dentro de estas tendencias, estuvieron quienes buscaron un acercamiento a las corrientes clasistas y quienes buscaron encuadrarse en la CGT.

<sup>19</sup> Entre las discusiones más significativas estuvieron las referentes a la laicidad de la educación, sostenida a rajatabla por los militantes de izquierda y entre verticalismo/horizontalidad en relación a la organización de los sindicatos.

de adultos, la asistencia social y la recreación para niños y jóvenes. En el caso de las villas y barrios carenciados, el principal factor aglutinante fueron los curas vinculados o influenciados por el Movimiento de Sacerdotes del Tercer Mundo.

### III. Reflexiones finales.

Ante la pregunta inicial sobre los factores explicativos que permitan comprender la consolidación de los docentes de nivel primario en la escena política en ese contexto dictatorial y su posterior permanencia, se propuso como disparador el análisis de trayectorias de vida de maestras y maestros que se incorporaron al sistema educativo en ese contexto. En los dos apartados que conforman el artículo se abordaron tanto las motivaciones para la elección del magisterio, el ingreso y la permanencia en la actividad como aquellas vinculadas con la inserción en diferentes circuitos de participación y acción. Lejos de agotar el tema, esta primera aproximación permite extraer algunas conclusiones que pueden servir de base a futuras investigaciones.

En primer lugar, de los testimonios escogidos para este trabajo se desprenden vivencias de los entrevistados que pueden ser analizadas en su conjunto como formadoras de *estructuras del sentir*. El concepto, planteado por Raymond Williams, resulta fértil para la comprensión del fenómeno que se quiere dar cuenta. Según el autor británico, la *estructura del sentir* es sentimiento y pensamiento social y material en su fase embrionaria, en el momento en que se está viviendo, que marca el sentido, en términos de conciencia práctica, de una generación o de un período. Estudiarla permite la posibilidad de detectar en ella relaciones internas específicas de un grupo o un período con lo que ya está articulado y definido pero que no están acabadas sino en proceso.<sup>20</sup>

En ese sentido, las historias de vida analizadas pueden considerarse como representativas de una generación de docentes que participaron activamente dentro y fuera del espacio escolar articulando lo político y lo pedagógico pero también resignificando los sentidos comunes de la época sobre la docencia y la educación. Sus prácticas fueron producto de una época

---

<sup>20</sup> Williams, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona, 1980. Traducción de Pablo Di Masso. P 150-158.

y compartidas por otros jóvenes con similares inquietudes. Estar con los necesitados, participar comunitariamente, “cambiar el mundo” fueron sentimientos compartidos y posibles. A su vez, dentro de la especificidad de su actividad, dieron un significado político a lo vocacional y a la función docente. Educación y docencia debían permitir la transformación de la realidad. Y en esa acción transformadora, algunos, incluso, postularon la necesidad de un cambio en la auto-conciencia al definirse como trabajadores de la educación. Además, lo educativo dejó de ser, para la mayoría, privativo del espacio escolar. Futuras investigaciones deberán analizar como mayor exhaustividad las posibilidades y los límites concretos de esta generación. Por otra parte, no es un dato menor que la mayoría de los docentes perseguidos o desaparecidos durante la última dictadura en Argentina fueran aquellos que transitaron trayectorias similares a las analizadas en este artículo.

En segundo lugar, la movilización docente durante la “Revolución Argentina” formó parte de un movimiento social más amplio donde el hecho político importante fue, como planteara Liliana De Riz (1987, p.29), la sociedad civil amenazando todo intento de estabilizar un esquema de poder. Justamente, la reforma educativa de la “Revolución Argentina”-en parte continuada por el “Proceso de Reorganización Nacional”, permitió que emergiera con fuerzas una tendencia en el campo educativo que consideraba la educación como un gasto y buscaba modernizarla mediante la instalación de un sistema excluyente, vulnerando los principios de la ley 1420 de educación universal, obligatoria, gratuita y laica al fomentar el rol subsidiario del Estado en materia educativa. En este sentido, aunque la cara visible del conflicto fueron los maestros, las medidas de protesta del sector contaban con la adhesión total de padres, alumnos, comerciantes y obreros. Es decir, detrás de la movilización docente en contra de la sanción de la Ley Orgánica de Educación, se hallaba gran parte de la población, especialmente los sectores medios y bajos. El factor aglutinante fue la defensa del derecho a la educación estatal.

Vinculado a lo anterior, es necesario recordar que el mencionado intento de reforma se efectuó en un contexto de expansión del sistema educativo y de confianza en el mismo como factor de inclusión social, a pesar de la existencia de desigualdad de oportunidades. Como fue analizado en el primer apartado, la generación de docentes estudiada, se formó en esa cultura. En ese sentido,

el diálogo con las generaciones anteriores (padres, docentes más antiguos) tuvo ese punto de anclaje. En relación a las familias, fue señalado cómo influyeron ciertos imaginarios sociales en la elección de la docencia así como a través de los vínculos familiares circularon memorias políticas y culturales. En relación al vínculo entre docentes de distintas generaciones, se mencionó la existencia de una tradición normalista de fuerte anclaje identitario, el desarrollo de una tradición sindical que formó a los nuevos activistas y el despliegue de otros espacios de articulación que por cuestiones de síntesis fueron señalados brevemente. A su vez, los docentes noveles aportaron sus propias imágenes, ideas y deseos a estas estructuras del sentir formando nuevas. El énfasis en el rol transformador de la educación, la educación como vía al socialismo, la confianza en el “hombre nuevo” fueron parte de esas “novedades”. Sería interesante desarrollar, en una futura investigación, las condiciones de posibilidad de esa estructura del sentir en la práctica real. Así mismo, continuar ahondando en el vínculo intergeneracional, especialmente en relación al diálogo y el legado que la generación analizada tuvo con las posteriores.

#### Bibliografía consultada

Balduzzi, Juan y Silvia Vázquez, *De Apóstoles a Trabajadores .Luchas por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires, CTERA-IIPMV, 2000.

De Riz, Liliana, *Retorno y Derrumbe. El último gobierno peronista*, Bs.As, Hyspamérica, 1987.

Gudelevicius, Mariana “El devenir de la situación laboral docente en el proceso de transferencia del servicio educativo nacional de nivel primario durante la última dictadura argentina. 1976- 1981” en *Revista de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Artes*, UNR, 2009, Año 5, ISSN N° 1851-6297, (en prensa);

Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider. *Los setentistas. Izquierda y clase obrera. 1969-1976*, Buenos Aires, EUDEBA, 2000.

Pozzi, Pablo y Alejandro Schneider, “Memoria y Socialismo” en Necochea, Gerardo y Pablo Pozzi (comp.) *Cuéntame como fue. Introducción a la historia oral*, Buenos Aires, Imago Mundi, 2008.

Tenti Fanfani, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

Vazquez Gamboa, Ana y otros, *Uemepé.50 años.Historia del sindicalismo docente porteño.Tomo I 1957-1992*, Buenos Aires, UTE, 2007.

Williams, Raymond, *Marxismo y Literatura*, Península, Barcelona, 1980.

#### Fuentes

Entrevista a Adelina, docente, 57 años, Buenos Aires, marzo de 2008. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Ricardo, docente jubilado, 63 años, Buenos Aires, abril de 2007. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Haydeé, docente, directora, 58 años, Buenos Aires, febrero de 2008. Entrevistadora: Mariana Gudelevicius.

Entrevista a Hugo, docente y activista, Buenos Aires, 2007. Entrevista realizada por Mariana Gudelevicius y María Belén Menéndez.

Testimonio de Osvaldo Silva homenajeando a la docente desaparecida en 1977 Nilda Noemí Elías de Silva. Publicado en [www.ctera.org.ar](http://www.ctera.org.ar). Último acceso: 21/4/2010.

Diarios *La Nación* y *El Litoral*.