

Recordar el Terrorismo de Estado en democracia: experiencias desde los márgenes en la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”



M. Luz Ayuso

Equipo Espacios de Memoria de la ENS N° 2

Pablo Pineau

Equipo Espacios de Memoria de la ENS N° 2

Samanta Casareto

Equipo Espacios de Memoria de la ENS N° 2

Resumen

A partir de la Ley de Educación Nacional de 2006 y de la incorporación del 24 de marzo en el calendario escolar, en todas las escuelas del país se realizan actos en conmemoración por el Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Además de ser una política de Estado, esta medida puede leerse como continuidad de un conjunto de prácticas “desde abajo” que se realizaron a partir de la recuperación de la democracia en la Argentina para recordar el Terrorismo de Estado.

En particular, se identifican esas experiencias en una institución de la Ciudad de Buenos Aires, la Escuela Normal Superior N° 2 “Mariano Acosta”, en el período que se extiende entre la recuperación democrática y la década de 1990, principalmente a través de la mirada de los estudiantes organizados. La falta de una política oficial al respecto no significó su total ausencia en la institución, ya que desde sus márgenes se llevaron a cabo prácticas variadas que constituyeron la base para la profundización y ampliación de acciones de memoria institucional a partir de 2006, que son el objeto de desarrollo de este escrito. Para identificar esas experiencias fue necesario relevar historias plurales y fragmentadas, no asequibles en la memoria laudatoria que se plasmó durante mucho tiempo como versión oficial de la historia institucional.

Palabras clave: pedagogía de la memoria; recuperación democrática; Escuela Normal; memoria escolar; Terrorismo de Estado.

Remembering State Terrorism in democracy: experiences from the margins at the Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”

Abstract

Since the National Education Law of 2006 and the incorporation of March 24 in the school calendar, all schools in the country have held events to commemorate the National Day of Memory for Truth and Justice. In addition to being a state policy, this measure can be read as a continuity of a set of practices “from below” that were carried out since the recovery of democracy in Argentina to remember State Terrorism.

We seek to identify these experiences in a school in the City of Buenos Aires, the Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”, in the period between the recovery of democracy and the 1990s, mainly through the eyes of organized students.

An idea that guides this reconstruction is that the lack of a state policy in this regard did not mean its total absence in the institution, since from its margins varied practices were carried out that formed the basis for the deepening and expansion of actions of institutional memory since 2006, and that are the object of development of this paper. To identify these experiences, it was necessary to survey plural and fragmented stories, not accessible in the laudatory memory that for a long time was captured as official versions in books of institutional history.

Keywords: Pedagogy of Memory; Democratic Recovery; Escuela Normal; School Memory; State Terrorism.

Introducción: un ejercicio de memoria(s)

En los recorridos históricos por la escuela, se invita a quienes participan a observar la llamada “mayólica memorativa” que se encuentra en el vestíbulo del edificio. Este mosaico fue un regalo que realizó la Comisión Organizadora de los actos del Centenario de 1974 en nombre de profesores, ex profesores, alumnos, ex alumnos, colaboradores y Asociación Cooperadora. En la representación se observa un grupo de estudiantes, varones jóvenes, saliendo de la puerta principal de la escuela, a punto de cruzar la calle Urquiza. Están vestidos con saco, camisa blanca y corbata, su pelo es corto y prolijo, y llevan un título enrollado bajo su brazo. El estudiante que está en primera plana pareciera que se despide de la escuela, pronto a cumplir la misión que interpela el texto que acompaña la ilustración: “Seamos obreros de nobles designios, la patria nos guía, nos rige la ciencia en el estudio, con la alta conciencia de fe, de trabajo, de amor y amistad”, estrofas de la letra del himno de la escuela compuesto en 1924.



Imagen 1. Recorridos históricos para visitantes.



Imagen 2. Mayólica memorativa.

En el momento en que se colocaba la mayólica, la formación docente se encontraba en tiempos de cambios profundos respecto a su esquema fundacional, que la había ubicado en el nivel medio de enseñanza.¹ A partir de 1969 ese formato fue eliminado, trasladando la formación de docentes al nivel terciario no universitario dependiente de las mismas unidades académicas. La escuela Mariano Acosta no fue ajena a estos cambios y, desde 1970, formó hombres y mujeres en ese nivel de enseñanza. Por eso, para 1974, la escuela ya contaba con egresadas mujeres, lo que fue notoriamente invisibilizado en la mayólica. A su vez, esas representaciones sobre la juventud se limitan a un modelo ahistórico y esencialista de egresado. De esta forma, fueron excluidas las marcas típicas que permitirían identificar al período, como son los cambios en la vestimenta y el aspecto físico que trajeron aparejados la modernización cultural y la radicalización política de entonces (Terán, 2013 [1991]).

¹ Desde la primera Escuela Normal en la ciudad de Paraná en 1870, se replicaron bajo el mismo formato otras en distintas partes del país, primero bajo la lógica de proveer de Escuelas Normales a cada capital de provincias, luego respondiendo a la demanda de distintos gobiernos (Southwell, 2021). La Escuela Normal se ofrecía como un trayecto de formación de nivel secundario que certificaba estudios de Maestro/a Normal Nacional para trabajar en las escuelas primarias de todo el país. Si bien a lo largo de los años tuvo varios cambios en sus Planes de Estudio y en los años de formación, así como de distintas modificaciones respecto a las prácticas de enseñanza que realizaban los/as estudiantes en la Escuela de Aplicación, el normalismo se constituyó como modelo hegemónico para la formación de docentes.



Imagen 3. Baldosas por la memoria en la vereda de la escuela listan 35 alumnos y ex alumnos, aunque en la actualidad la nómina suma un total de 43 y permanece abierta.



Imagen 4. Marco Bechis, ex alumno del Profesorado de Educación Primaria, sobreviviente, secuestrado en la esquina de la escuela el 19 de abril 1977, observando las baldosas luego de ofrecer una charla a estudiantes de secundaria.

En el mismo ejercicio de observación, se invita a detenerse en los estudiantes listados en las Baldosas por la Memoria que se encuentran en la vereda. Allí se recuerda a jóvenes que eran contemporáneos a los que ilustra el mosaico, posibles de ser representados con otros aspectos físicos y con otros intereses y prácticas, como la militancia política. Junto a la reflexión sobre la colocación de la mayólica y las baldosas por la memoria, se presenta la placa puesta en 2019 a propósito de la institucionalización de la Jornada sobre los efectos del Terrorismo de Estado en la escuela, a los 40 años de la desaparición de tres estudiantes del Profesorado de Matemática y Letras en 1979: Jorge Sznajder, Hugo Armando Malosowski y Jorge Pérez Brancatto.



Imagen 5. Placa colocada a los 40 años de la desaparición de tres estudiantes del profesorado, 1979- 12 de mayo-2019.

Memorias en conflicto

Este ejercicio permite presentar un conjunto de reflexiones sobre las formas en que se construye la memoria. El pasado toma forma en la medida en que hay un presente que lo convoca como tal. Recordar posee la intención de evocar un período o hecho histórico con voluntad directa de reinterpretar ese momento que se convoca. Los sentidos que los fragmentos del pasado adquieren no pueden pensarse por fuera de las condiciones que cada presente le confiere al asunto en cuestión. Al ser el pasado una reconstrucción

que se toca con los fines que se persiguen en relación al presente, dicha reconstrucción no está exenta de conflicto. En sus distintas versiones, hay hechos, experiencias e ideas que merecen ser recordados, mientras que hay otras ideas, experiencias y sucesos que se considera que no vale la pena recordar y por ende, son confinados al olvido.

Un requisito para que el pasado pueda representarse como algo común consiste en que cada uno de los sujetos que forman parte del mismo grupo social asuma compartir recuerdos similares. Pero recordar cosas similares no significa, muchas veces, recordar lo mismo. La memoria se parece, en ese sentido, a un campo de debate de sentidos donde lo que se disputa es la selección, jerarquización y significado de los acontecimientos. Por eso, la memoria nos permite discernir que muchos son los presentes posibles y que no solo es posible el presente que se nos ofrece.

De esta forma se puede proponer que no existen más que versiones de la memoria. La oposición no es “memoria contra olvido”, sino “memorias contra memorias”. Según el punto de vista que se adopte, existen distintos modos en los cuales el pasado ha sido percibido, reconstruido, falsificado, restaurado, inventado, combatido, olvidado o anulado. La maleabilidad que presenta el relato histórico frente a una realidad que es, por definición, conflictiva y dinámica, plantea la necesidad de volver explícito el lugar desde donde se constituye la voz del enunciador.

Volviendo a nuestro caso de análisis, sostenemos la existencia de una disputa entre dos formas tendenciales de comprender la memoria de la Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”, y que se enfrentan por conseguir avales institucionales. En tanto tendencias, nunca se encuentran en estado puro, sino que se solapan continuamente, y los préstamos, matices y superposiciones entre ellas son parte constitutiva de las prácticas concretas.

Por un lado, se encuentra una memoria más laudatoria, vinculada al relato de las supuestas glorias institucionales pasadas, conmemorativa, esencialista y con marcas patriarcales, que se manifiesta en la mayoría de las fuentes oficiales conservadas, en las versiones escritas sobre su historia oficial (v.g. Astolfi, 1974; Otero, 1998), y se representa en la mayólica que ya presentamos. Por otro lado, existe un conjunto de memorias plurales que se asumen incompletas, y en las que decide inscribirse el proyecto “Espacios de Memoria”, que buscan dar lugar a otros sujetos, voces y fuentes, por lo que, a la vez que incluyen a la memoria laudatoria, la cuestionan y complejizan.

La “Pedagogía de la Memoria” tiene como objeto de reflexión la transmisión de pasados complejos y dolorosos marcados por el horror (Adamoli, 2020). Desde esa perspectiva, sostenemos que en los cuarenta años de recuperación democrática, el debate sobre las dos posiciones de la historia institucional presentadas en el párrafo anterior —la memoria laudatoria y el conjunto de memorias plurales— tiene un nudo central respecto a cómo debían integrarse en sus relatos los impactos que el Terrorismo de Estado tuvo en la escuela durante la última dictadura cívico-militar. Podemos sostener que, en las décadas de 1980 y 1990, la política oficial consistió en permitir —en forma relativa— las acciones que se realizaban al respecto, pero no acompañarlas ni promoverlas. Por eso, fueron organizadas mayormente por centros de estudiantes y, en menor medida, por docentes. Por el contrario, desde comienzos del siglo XXI —en especial desde 2006, cuando la Ley N° 26.085 dispuso que el 24 de marzo fuera declarado feriado nacional—, y con recambio de autoridades, el tema se volvió política oficial de la institución y comenzaron a llevarse a cabo distintas actividades relacionadas al tema, acompañadas y promovidas por las autoridades.

En ese nuevo contexto, en 2009, al cumplirse los 135 años de la fundación de la escuela, la rectora Raquel Papalardo estableció el Proyecto Institucional “Espacios de Memoria”.

Entre sus acciones se encuentra la conformación de un Archivo Histórico que reúne buena parte de la documentación producida por la escuela a lo largo de su historia. Al iniciar las tareas, se identificó la falta de una cantidad de voces, documentos y memorias en el archivo conservado. Así se enfrentó la búsqueda y recuperación para integrarlos al acervo. Los archivos se vinculan estrechamente a la democratización de una institución, pues además de ser memoria institucional permiten el acceso al conocimiento del pasado y al ejercicio de los derechos. Jacques Derrida (1997: 12) plantea que la democratización efectiva se mide siempre por un criterio esencial: la participación y el acceso al archivo, a su constitución y a su interpretación. Por el contrario, las infracciones a la democracia se miden por lo que una obra reciente llama “archivos prohibidos”.

Para la reconstrucción de memorias institucionales más plurales, fue necesario sumar fuentes tradicionalmente consideradas como “menores” y de más difícil acceso y conservación, como los relatos orales de personajes considerados “secundarios”, y documentos que no “están ahí”, sino que hay que producirlos en el sentido de reunirlos para “construir archivo”. Con esta intención, se decidió realizar distintas convocatorias a la comunidad para reunir fuentes que pudieran contar “otras historias”. Eso amplió los márgenes del archivo escolar conservado, que no solo reúne los documentos producidos por la escuela “en el ejercicio de sus funciones”, sino que pone a disposición otras voces desde nuevas posiciones de enunciación y agencia. Según Raphael Samuel (1994), este es un tipo de la llamada “historia desde abajo”, ya que el objetivo plantea acercar los límites de la historia a los de la vida de las personas, conformando “teatros de la memoria” que construyen un “sentido común”. Estos planteos permitieron pensar nuevas vinculaciones entre la historia y la memoria colectiva, y entre oralidad y recuerdos, olvidos y silencios.

Adriana Puiggrós (1984), en un escrito ya clásico, propuso considerar la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos. Entonces, si lo que se busca es recuperar la diversidad de sentidos en pugna y las memorias en plural, además de las interpelaciones dominantes se deben analizar aquellas no legalizadas y contrahegemónicas. En este trabajo en particular hacemos foco en las voces de los y las estudiantes como ejemplo de ellas, a través de dos fuentes compiladas y producidas en los últimos años. Por un lado, las revistas estudiantiles, reunidas a través de convocatorias abiertas donde ex alumnos y alumnas donaron ejemplares que guardaban como recuerdos de su paso por la escuela. Por otro lado, entrevistas a estudiantes y docentes de distintas épocas convocados para reconstruir esa pluralidad de relatos y memorias, tales como la historia de los Centros de Estudiantes de nivel secundario y terciario, el ingreso de las mujeres al nivel medio, la oposición o apoyo de las autoridades a esas medidas, las prácticas estudiantiles en distintas épocas, entre otras.²

En el último tiempo, movilizados por las celebraciones de los 150 años de la fundación de la institución y las publicaciones en las redes sociales sobre distintas investigaciones del pasado reciente, estudiantes de diferentes épocas se vincularon con el proyecto “Espacios de Memoria” para dejar sus testimonios a través de correos electrónicos y participación en las redes sociales. Esas intervenciones también permitieron recuperar materiales producidos por estudiantes como folletos, números especiales de revistas, afiches, entradas para “Acosta Rock”, etc. Mientras algunos conservaron a lo largo de

² Estas entrevistas, pertenecientes al Archivo Oral de los Espacios de Memoria, fueron realizadas en distintas instancias formativas y por diferentes sujetos. En el último tiempo, se inscribieron en trabajos de investigación realizados en espacios curriculares de la escuela como en “Trabajo de Campo” del Profesorado de Educación Primaria y de “EDIs” de la Escuela Secundaria. También a través del Seminario “Prácticas Socioeducativo Territorializadas”, un convenio entre la Escuela y la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el marco del cuales se realizaron distintas investigaciones sobre el pasado escolar y los vínculos entre historia y memoria.

los años sus boletines de notas, carpetas, cuadernos y banderines, otros —y muchas veces, los mismos— exhiben orgullosos sus partes de amonestaciones, revistas estudiantiles, dibujos, volantes y otras producciones similares. Como propone De Certeau (1979), estas fuentes permiten recuperar las “tácticas de resistencias” que desarrollaron los estudiantes en la cotidianeidad escolar. A través de esas prácticas, los estudiantes ridiculizan, cuestionan, desvisten, burlan y resignifican las estrategias de control que despliegan las instituciones, amplían sus límites y permiten ver las distintas formas de habitar, circular y hacer suya la escuela más allá de las aulas, tanto en los planos materiales como simbólicos.

En ese marco, estudiantes de todos los niveles educativos se acercaron a los Espacios de Memoria particularmente en búsqueda de herramientas de reconstrucción del pasado institucional. Allí se abrió esta mirada hacia el uso pedagógico de los archivos basado en el abordaje que se propone con la comunidad de la escuela. Esta aproximación va más allá de las paredes del aula y convoca a buscar las huellas del pasado guardadas en el Archivo. La experiencia en torno a la conmemoración de los 150 años de la escuela permitió trabajar colectivamente usando esta herramienta fundamental a partir de la ampliación de la cultura material, lo que devino en nuevas preguntas que docentes y estudiantes formularon y reformularon.

La experiencia también mostró que la historia de la escuela traspasa estos límites, ya que parte de su memoria se encuentra en otros archivos. Así, su historia se ve claramente enmarcada en la de nuestro país, y se vislumbra que no pueden pensarse ajenas. Un ejemplo de ello es la documentación hallada en el Archivo Histórico de la Cancillería Argentina que da cuenta de que el Consulado Argentino en París recibió denuncias de la comunidad internacional sobre la desaparición de estudiantes en 1979.

Excellence,
Le 30 juin 79.

Je vous envoie ci-joint ma très vive préoccupation au sujet du jeune étudiant JORGE SEMANDE et de ses camarades.

Il a été arrêté dans la soirée du 26 mai à BUENOS AIRES par des policiers armés en civil, mais aucune information n'a pu être recueillie depuis à leur sujet, et les demandes d'Habeas Corpus n'ont pas été retenues.

Je m'adresse à vous afin que vous usiez de toute votre influence auprès de toutes les autorités responsables pour qu'elles admettent officiellement l'arrestation et la détention de ces étudiants indistinctement de leur leur détention et leur situation juridique; pour qu'elles garantissent leur vie et leur intégrité physique.

Je vous adresse de même pressante demande pour M. JORGE GUILLO, étudiant arrêté dans de semblables conditions le 6 Avril à BUENOS AIRES. Veuillez Recevoir Excellence L'assurance de ma Haute considération.

J. Semanide

Am FIDES Buenos Aires le 30 Juin 1979
Monsieur HENRI SMOO ANASTY YRABU

Monsieur l'Ambassadeur,

Je vous envoie la copie des lettres que j'ai envoyées au général Videla, au Chef de la Police Fédérale et au Ministre de la Culture et de l'Éducation.

Je me permets d'attirer votre attention sur le cas de l'étudiant de l'École Nationale de Buenos Aires qui furent arrêtés le 26 mai par un commando armé de 12 hommes - l'un de ces hommes qui est nommé Jorge SEMANDE et est étudiant au lycée et multiple.

Et aussi moi-même membre de l'Éducation Nationale au titre (professeur de mathématiques), et de la même manière que j'ai écrit à ces 6 autorités et j'attends avec de reconnaissance au bon lieu de situation et au bon situation juridique. Je voudrais aussi avoir l'assurance que leur vie n'est pas menacée.

Je suis persuadé que vous voudrez bien accorder une attention particulière au cas de ces 6 étudiants au nom de la Justice et de l'Humanité.

Bonne nuit, Monsieur l'Ambassadeur,
L'assurance de ma haute considération.

J. Semanide

Imágenes 6 y 7. Denuncias fechadas en 1979 enviadas al Consulado Argentino en París, Archivo Histórico de la Cancillería Argentina.

La democratización y sus límites: el “caso Pierini” de 1984

La “democratización” del sistema educativo fue el norte que guió las políticas del alfonsinismo (Briscioli, 2009). Por un lado, se propuso desmontar los mecanismos autoritarios y

represivos remanentes de la dictadura cívico-militar y, por el otro, condenar las violaciones a los derechos humanos como base del nuevo pacto democrático. En las escuelas, esto se materializó a través de la implementación de formas de convivencia más democráticas y horizontales dentro de las instituciones y la estimulación de la participación de estudiantes y docentes. También se impulsó la reincorporación de los docentes, del personal administrativo y del alumnado de todos los niveles del sistema educativo que habían sido expulsados por la dictadura.

En 1984, fue suprimido el examen de ingreso al nivel medio en las escuelas públicas y hubo distintas propuestas de transformación curricular que permitieron actualizar los contenidos en el nuevo contexto político. El ejemplo más relevante entre los cambios en las asignaturas se dio en los nuevos programas de “Educación Cívica”, basados en contenidos y valores vinculados al sistema democrático, que reemplazaron a la vieja “Formación Moral y Cívica”. Para Becerra (2016; 13), además de modificar los contenidos atravesados por el autoritarismo de la última dictadura militar significó los primeros avances por modernizar la escuela secundaria adecuándola a tiempos que demandaban mayor participación. Además se eliminó el uso obligatorio del uniforme, y se avanzó hacia la coeducación, lo que favoreció el ingreso del alumnado femenino en la escuela a partir de 1987.

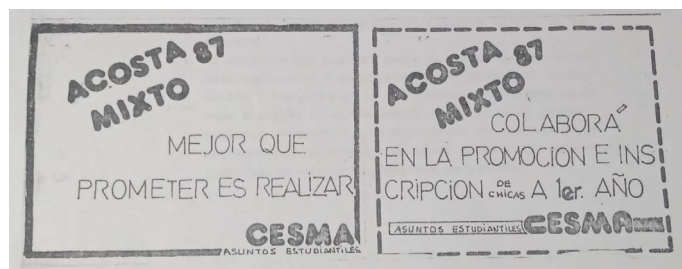


Imagen 8. Campaña del Centro de Estudiantes para el ingreso de las mujeres a la Escuela.

Pero los cambios en las relaciones institucionales y en la dimensión de la vida cotidiana de las escuelas concretas no se produjeron de manera inmediata y mecánica. A diferencia de las universidades, que buscaron eliminar los vestigios de la dictadura convocando la renovación de sus cargos directivos y docentes, las escuelas se encontraron durante los primeros años de la etapa democrática con continuidades en sus equipos directivos nombrados en la dictadura. En nuestra Escuela en particular, los rectores asumían el cargo luego de conformar el equipo directivo como vicerrectores o vicedirectores del nivel medio. Ese fue el caso de Manuel Moruja y de Alberto Nogueira, rectores durante 1977, y de Nicolás Cardiello, rector entre 1979 y 1984, y vicedirector del nivel medio entre 1971 y 1976. En noviembre de 1984, en el contexto del “caso Pierini” que presentamos más adelante, el Ministerio de Educación de la Nación intervino la institución y nombró a un nuevo rector, Manuel Serrano Pérez, ajeno a la representación endogámica que había tenido la escuela desde su creación, y dejando a Cardiello en el cargo de vicerrector. Este desplazamiento fue cuestionado por algunos sectores de la escuela con el argumento de discontinuidad de una práctica implícita e instalada en las Escuelas Normales, que ubicaba como rector a ex alumnos y docentes de las mismas. Cardiello continuó en el cargo hasta 1988, cuando optó por realizar tareas pasivas hasta su jubilación.

A lo largo de 1984, se produjo el llamado “Caso Pierini”, que alcanzó trascendencia pública, y que puede ser tomado como un analizador que permite mostrar la lenta recuperación de la vida democrática en las escuelas, y la inercia consciente o inconsciente de algunos actores (autoridades, docentes, preceptores) para continuar con prácticas de control autoritario. Este caso puso en tensión viejas modalidades sobre las

formas de construcción de la autoridad y los dispositivos de disciplinamiento que operaban sobre el conjunto del estudiantado a través de una práctica aleccionadora individual. También presenta los límites de su participación política, y de las formas de resolución de los conflictos que proponían las conducciones de las escuelas.

Para poder analizar el devenir de este tema, trabajamos con distintos materiales conservados en el Archivo de la Escuela. Por un lado con la carpeta que reúne los expedientes y las actuaciones que la institución realizó respecto al caso y distintas notas recibidas; por otro lado, un conjunto de información reunida y analizada por estudiantes y algunas otras entrevistas realizadas en el marco del Archivo oral de la escuela. La “carpeta Pierini” reúne un conjunto de documentos de dos expedientes del Ministerio de Educación y Justicia,³ que en su totalidad permite seguir con bastante detalle el derrotero del caso, a la vez que da cuenta de los límites a la democratización propuesta.

Pablo Pierini era un estudiante de 5º año en la Escuela y militante de la Federación Juvenil Comunista. Como varios de su promoción, su legajo cuenta con llegadas tarde, inasistencias y amonestaciones. Entre ellas, se leen los primeros llamados de atención del 5 de mayo de 1984, “por hallarse en un aula de otra división realizando promoción político-partidaria”. Pero la aplicación de un total de 40 amonestaciones el día 5 de julio lo deja en situación de libre por retirarse del aula sin volver (15 amonestaciones), por realizar acciones proselitistas en el primero y segundo recreo (10 amonestaciones) y por reincidir en su actitud proselitista en la puerta de escuela (15 amonestaciones más). Esta sucesión de llamadas de atención y sanciones disciplinarias desencadenó su expulsión, lo que es relatado minuciosamente en cada una de las notas e informes que la escuela presenta sobre los hechos para justificar la sanción.

Esta situación generó fuertes respuestas dentro y fuera de la escuela. Los padres del alumno enviaron notas al rector, y solicitaron sin éxito la reconsideración de las amonestaciones, lo que los impulsó a presentar un recurso de amparo ante la justicia para solicitar a la institución que permita el ingreso al estudiante hasta tanto tengan una respuesta a su presentación. Al día siguiente, el 24 de julio, la escuela da lugar al pedido *ad referendum* de la superioridad. Como la situación ya había cobrado relevancia pública a través de periódicos de alcance nacional, el Rector resuelve cada situación a través de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior y la Secretaría de Educación, las que intervienen en el conflicto solicitando informes a la escuela y apoyando las resoluciones emitidas por el juzgado.

El 27 de julio de 1984, el juez federal M. Ovario envía un oficio a la escuela haciendo saber la disposición de “no innovar” respecto a la condición de alumno regular hasta que se dicte sentencia definitiva (Oficio del Juzgado Nacional en 1º Instancia en lo Contencioso Administrativo Federal N° 3, del 27 de julio de 1984). La decisión es apoyada por el Secretario de Educación (7 de agosto) argumentando en el sentido de “manteniendo el *statu quo* de la situación hasta tanto se resuelva definitivamente”.

El 19 de noviembre, ante la finalización del año y el acto académico de fin de curso, el rector solicita a la DINEMS indicaciones sobre cómo seguir (nota del 19 de noviembre de 1984). Sin respuesta de la Justicia, la situación continúa sin cambios hasta que, el 25 de abril de 1985 la Dirección General de Asuntos Jurídicos comunica el rechazo del recurso de amparo interpuesto contra la medida disciplinaria, “al quedar firme y desaparecer los efectos de la medida de no innovar, retrotrae su vigencia a la fecha que

³ Bajo los Asuntos: “E/actuaciones relacionadas a la sanción disciplinaria aplicada alumno Pierini”, y “E/documentación ref. a la situación alumno Pierini”, ambos de 1984.

se dictó”. En consecuencia, se pide a la escuela dar de baja al alumno de los registros del establecimiento a partir de la fecha de notificación de la sanción disciplinaria.

Las posiciones que apoyan al rector o al estudiante plantean las concepciones y límites de la democracia en transición. El rector presenta una nota para padres, docentes y alumnos donde sostiene que la difusión se distorsionó y transformó en un caso de persecución política, “cuando es pura y exclusivamente un hecho indisciplinario”, por no ajustarse a las normas existentes sobre la prohibición de realizar actividades políticas proselitistas, luego de varias instancias de persuasión previas (nota del Rector Cardiello a la comunidad, 27 de julio de 1984). En todos los casos, se transcriben esas normas,⁴ también enviadas en los informes y reproducidas por cada uno de los actores que apoyaron su accionar. Buena parte del cuerpo docente y no docente de la escuela sale a acompañar al rector y enfatiza que no se persigue ni se cercena ninguna ideología política del estudiante ni de ningún miembro de la comunidad educativa (nota 30 de julio de 1984). Lo mismo propone la Comisión Directiva de la Cooperadora que además, lo publica como solicitada en un diario. En todos los casos la decisión se toma en el marco de la norma, buscando distancia frente a cualquier argumento que la comprenda como una acción que limita la vida democrática, la participación estudiantil o la libre expresión.

En apoyo al estudiante se expresan sus padres, los centros de estudiantes, instituciones externas como la Asamblea Permanente de Derechos Humanos (APDH) y algunos referentes políticos y, en cierta medida, las autoridades ministeriales. El alumno fue el primero en defenderse de las advertencias y de las sanciones, y alegó sus derechos conforme a la Constitución Nacional, al hecho de vivir en democracia y a que “la prédica debía ser en todos los sectores, comenzando por las bases” (nota del rector, 27 de julio de 1984). Los padres apoyaron a su hijo en la nota enviada al rector donde solicitan la reconsideración de las sanciones, ya que entienden que se le niega el derecho de expresar libremente sus ideas políticas, tanto con la palabra como por escrito. Enfatizan la recuperación de la actividad política y partidaria que fue legalizada y fomentada por las autoridades nacionales, y expresan el acuerdo con que su hijo se interese y participe en los problemas políticos del país. Respecto a la reglamentación, entienden que ninguna norma puede ser contraria a las leyes de orden superior (nota de los padres al rector, 25 de junio de 1984), en este caso la Constitución Nacional. También lo hacen figuras del espectro político, como dirigentes socialistas, del Partido Intransigente y de la Federación Juvenil Comunista.

Los Centros de Estudiantes del nivel terciario (CEPMA) y secundario (CESMA) se sumaron a los reclamos. A través de la “Mesa Pro Coordinadora de Estudiantes Terciarios” y en una reunión plenaria que se realizó en la escuela, repudian las sanciones “por considerarlo producto del régimen autoritario y represivo, que todavía predomina en nuestro sistema educativo”. Además, solicitan el cambio del régimen disciplinario vigente en los establecimientos (pronunciamento firmado por la Mesa, 4 de agosto de 1984). El cuerpo de delegados del Profesorado publicó su posición el 3 de agosto de 1984 con el título de “Nunca Más” y manifestó que estos hechos atentaban contra un modelo educativo a construir, “en el marco de libertad, democracia y compromiso con la realidad nacional”. Sostenían que “todos coincidimos en que hay que cambiar la educación, ¿pero junto a

4 Se trata de dos regulaciones, la primera, el Reglamento General para los Establecimientos de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial, en donde se expresa que no se puede editar ni distribuir publicaciones estudiantiles que no respondan a fines educativos (art. 27), que la facultad de resolver dichos asuntos queda bajo la órbita del rector (art. 28) y que si bien están autorizadas las Asociaciones de Estudiantes para la formación integral de los alumnos y de su participación cívico-democrática (art. 174), queda prohibido a los alumnos llevar libros y papeles que no tengan relación con sus estudios. Por otro lado, el Anexo 1 de la Resolución N° 3 de 1984 de la Subsecretaría de Conducción Educativa y la Circular de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación N° 38 del 12 de marzo de 1984, expresan que “no se podrán desarrollar actividades políticas-partidarias o sindicales”.

qué tipo de autoridades?, ¿junto a qué tipo de educadores?”. Cierran su posición con el pedido de renovación de autoridades, el llamado a concursos docentes, la elección democrática del Consejo Consultivo como instrumento para efectivizar el cogobierno docente estudiantil y la reforma de los planes de estudios en sus aspectos curriculares y metodológicos.

El CESMA publica su propia posición para expresar que los reglamentos que avalan la expulsión son, por un lado el Reglamento General para la Enseñanza Media, de 1956, expedido durante un gobierno *de facto*. Por otro lado, expresan que respecto a la Circular 3/84 se realizó una “multitudinaria marcha” el 8 de junio, con centros de estudiantes de la Capital y el Gran Buenos Aires para pedir su derogación. También recuerda las distintas organizaciones que se pronunciaron al respecto⁵ y denuncia la campaña psicológica realizada por algunos profesores y preceptores con papeles enviados desde rectoría Rectoría para ser firmados obligatoriamente, como también la suma reunida e invertida en una solicitada en el diario *Clarín* por parte de docentes y no docentes, y otra de la Asociación Cooperadora “para aplaudir la expulsión”.

De esta forma, el caso Pierini permite comprender las concepciones y límites de la democratización. Mientras que los estudiantes sancionados, sus padres y las organizaciones estudiantiles y políticas sostienen sus argumentos sobre la defensa de la recuperada democracia y la búsqueda de su fortalecimiento a través de la participación política, la autoridad de la escuela se ata al cumplimiento estricto de la norma como forma legítima de resolución de conflictos. Cuando los ecos se expandieron fuera de la institución, apeló a la superioridad, que tuvo un papel moderado y ambivalente. El Ministerio pidió informes, engrosó expedientes, solicitó en primer lugar la reincorporación del alumno y escuchó su voz, para finalmente dejarlo desprotegido entregando la decisión final al poder judicial. En ese acto, limitó un tema educativo a un episodio de resolución normativo y legal.

También es posible analizar el lugar que el caso tuvo en las memorias institucionales. En las versiones laudatorias se presenta en ausencia. En “El Acosta. Un sentimiento al servicio de la Educación” (1993), escrito por Jorge Butera, Armenia Euredgian y Silvia Ianello no hay otra mención que los cambios en la conducción y una frase sobre la creación de los Centros de Estudiantes Secundarios y del Profesorado. Sucede lo mismo en la versión oficial de Gustavo Otero, “Síntesis histórica de la Escuela Normal Mariano Acosta” (1998), escrita sobre la base de la anterior, donde recupera las pautas de la organización de los centros de estudiantes en marzo de 1984. Sin inocencia, presenta la siguiente cita al finalizar la presentación de la normativa sobre los Centros de Estudiantes, “No podrán desarrollar actividades político- partidarias o sindicales” (Otero, 1998: 82-83). De alguna forma, realiza el mismo gesto que había tenido el cuestionado rector Cardiello catorce años antes y a quien le ofrece, a la distancia, su apoyo.

En contraposición a esas versiones, los estudiantes presentan en su revista estudiantil el “caso Pierini” como parte de la historia del CESMA. En la revista *El Pupo* (1990: 21-23) se publica la última parte de “Historia del Acosta”, entre 1979 y 1989. El eje del relato se articula alrededor de la figura del rector Cardiello en tres momentos distintos. El primero, cuando en 1979 se produce la desaparición de tres estudiantes del Profesorado; el segundo, con el envío de una carta a los padres de los estudiantes de la escuela frente a una marcha masiva que se realizó en 1983 y en donde la posición de la institución fue

⁵ La FUA, los Centros de Estudiantes de Capital (32 adhesiones), las Comisiones de Educación del Congreso Nacional, la Asamblea Permanente de Derechos Humanos, el MO.JU.PO Secundario (Movimiento de Juventudes Políticas), los bloques Demócrata Cristiano e Intransigente, diputados radicales y peronistas, y el mismo Secretario de Educación, Bernardo Solá, señalaron la necesidad de reformar los regímenes disciplinarios a raíz de los tristes sucesos ocurridos en nuestro colegio (Comunicado del CESMA a sus bases, agosto de 1984).

que “de ninguna manera se adhería al acto”; el tercero, sobre la expulsión del estudiante Pierini. De esa forma, se tensa la lectura endogámica oficial de protección incuestionable al rector, y se habilitan versiones más ricas para comprender la relación contextual entre el adentro y el afuera escolar, y se despliega la oposición entre las miradas institucionalizadas y oficiales sobre lo que sucede en la escuela y las tácticas generadas por los estudiantes y otros actores para habitarla.

Una serie documental reconstruida: las voces de estudiantes en sus revistas

Durante la realización de las entrevistas para el Archivo Oral, varios ex alumnos concurren con un conjunto de recuerdos materiales como documentos del Centro de Estudiantes, boletines informativos, recortes de diarios, informes financieros, plataformas de elecciones, listas y escrutinios, fotos, etc. Esto alentó a reconstruir series lo más completas posible de esas fuentes para ser conservadas en el Archivo de la institución a través de campañas de donación o reproducción.

Una de ellas hizo foco en las revistas estudiantiles, lo que permitió reunir distintos ejemplares de diversas publicaciones entre 1986 y 2004. La mayor cantidad de ellos son de la revista *El Pupo*, publicación iniciada en 1986 y con más continuidad durante el período, junto a otras como *La Pesada* y *El Kráneo*. *El Pupo* se publicó por primera vez en junio de 1986 como la revista oficial del CESMA, aunque documentos del centro de estudiantes hacen mención a otra revista llamada *El Mudo* publicada ese agosto de 1985. Desde finales de 1983 y los primeros meses de 1984, los estudiantes de secundaria se ocuparon de redactar un Estatuto de organización y funcionamiento del Centro a través de una comisión directiva y sus distintas secretarías, entre las cuales se encontraba la Secretaría de prensa. Su función fue “dirigir la revista oficial del CESMA, como así también difundir mediante boletines y carteles, las diversas actividades y novedades organizativas”. El 3 de junio de 1986, en el *Boletín Informativo del Centro de Estudiantes* (año 3, N° 8) se comunicó el armado de la revista y se convocó a “redactores, humoristas, comentaristas de espectáculos, libros, música, deportes, historia, encuestadores, cuentistas, dibujantes de caricatura y cualquiera con ganas de trabajar”. En el número siguiente del *Boletín* se informa la publicación del primer número (*Boletín Informativo*, año 3, N° 9, 1986). El sentido del nombre de la publicación pudo reconstruirse en la consulta a quien donó los primeros números. El término “pupo” hace referencia al ombligo como centro de gravedad del cuerpo. Para los estudiantes, “el pupo” era el punto desde el cual “leer” la escuela.

Luego de estos dos primeros años, la publicación dejó de editarse hasta 1990, cuando fue impulsada nuevamente. La “Editorial” de ese año destaca el tiempo que pasó desde la primera publicación y alienta a la participación de los estudiantes. *El Pupo* se interrumpió por la revista *La Pesada* que publicó tres ejemplares en 1990. En octubre de 1991, se publica una nueva revista, *El Kráneo. Te protege el cerebro*, que solo editó tres números. Los cambios en el nombre de las publicaciones responden a las distintas líneas políticas en la conducción del Centro de Estudiantes. En 1993, regresó *El Pupo*, que se editó en forma discontinua al menos hasta 2004.



Imagen 9. Portada de la revista *El Pupo* N° 1, 1987.

Las revistas reúnen notas que fluctúan de estudiantinas y chistes a profesores y estudiantes, a notas gremiales-estudiantiles y políticas. Están escritas exclusivamente por alumnos y alumnas, y reflejan los consumos culturales de los adolescentes de entonces (reproducción de historietas de reconocidos humoristas y otras realizadas por los propios estudiantes, canciones y poemas, historias de los equipos de fútbol, de exponentes de la música, etc.).⁶ Respecto a la educación, se leen editoriales sobre distintos tópicos como el Congreso Pedagógico (1985-1987), los cambios legislativos en educación del período menemista, las marchas educativas, y la reforma constitucional. También se escribe sobre la cuestión Malvinas y la identidad nacional, los indultos, los estudiantes desaparecidos de la escuela, y la violencia institucional. En especial, se leen distintos artículos de opinión sobre la muerte del soldado Carrasco que terminó con el servicio militar obligatorio en la Argentina, un tema que convocaba especialmente a los estudiantes secundarios. Sobre la escuela en particular, se anuncian los cambios de conducción del CESMA, las listas presentadas y la distribución de Secretarías por listas. También hay artículos sobre distintas actividades organizadas por el Centro de Estudiantes, como la invitación a Hebe de Bonafini en septiembre de 1993, o los actos por los estudiantes desaparecidos de la escuela.

En diversas ocasiones se publicaron notas sobre el valor de la democracia y sobre el Terrorismo de Estado y la violación a los derechos humanos de la última dictadura, y de cómo estos temas se reactualizaban en cada presente. En septiembre de 1986, la redacción recordó los 1.000 días de democracia y llamó a los estudiantes a tomar conciencia de la importancia de la participación. Para tal, se opone lo que sucedía “hace 1.000 días” (persecución política, autoritarismo y miedo, clandestinidad de la organización estudiantil, uso de uniforme, disciplina estricta y arbitraria, etc.) a un Estado de derecho, la plena vigencia de los derechos humanos y la participación popular. Específicamente, se nombra la designación de “nuestra” (sic) rectora Armenia Euredgian como parte de estos cambios (*El Pupo* N° 3, 1986: 3).

En abril de 1987, seguramente en respuesta al levantamiento carapintada de Semana Santa de ese año, el CESMA preparó una actividad de discusión. Para tal fin, se armó una guía de temas para abordar en cada curso, que se pondrían en común en los plenarios a realizar en los recreos. Entre los temas que propone reflexionar, en primer punto plantea la “diferencia entre democracia y dictadura” y cómo eso incide en la

⁶ Sobre revistas estudiantiles secundarias, ver Corredor (2021).

vida cotidiana de los estudiantes. El segundo punto, aborda el tema del “sujeto democrático” y los valores que conlleva (tolerancia, pluralismo, solidaridad, cooperación, participación). El tercer punto versa sobre “los medios de defensa de la democracia” y la participación de cada uno en ella.

Ya en la década de 1990, distintas notas se manifiestan en contra de los indultos a los genocidas, Una de ellas expresa “Queremos un futuro sin milicos en el camino, sin represión” (pág. 8, “No somos nada”, Marina de 1° 8, *La Pesada*, año 1, N° 2, 1990) También se oponen a las llamadas “políticas de reconciliación”, y bregan por la eliminación del Servicio Militar Obligatorio. En marca generacional, reactualizan los efectos del Terrorismo de Estado en su presente:

Casi peor que un genocidio es estar conviviendo 25 años después con sus genocidas. (...) el asunto es así de claro: si el sistema democrático se empeña en garantizar la libertad de los genocidas, la justicia es del pueblo. Esto es así, si no hay justicia oficial, hay escrache popular”. “Lo que mata es la costumbre” (Goldín, 2001, *El Pupo*, Mes de Octubre).

Para el tema en análisis en este artículo, la lectura de estos materiales permite afirmar que las problemáticas asociadas a la defensa de la democracia y a la vigencia de los DD.HH. tuvieron una presencia constante y sostenida en buena parte de la cotidianidad de la organización estudiantil de la escuela. De esta forma, se catalizaban temáticas que sucedían más allá de las paredes de la institución, cuyas versiones oficiales parecían darle escasa importancia en las aulas.

Actos y acciones en homenaje a los Detenidos-Desaparecidos

A poco de recuperada la democracia, desde el estudiantado de los profesorados de la Escuela comenzaron a llevarse a cabo actividades vinculadas con los Derechos Humanos. Esto estuvo favorecido porque desde finales de 1984, el nivel terciario pasó a depender de la recientemente creada Dirección Nacional de Educación Superior y fue separado del nivel medio, obteniéndose así independencia administrativa y reglamentaria. Su primer responsable fue César Cascallar Carrasco, un profesor de larga trayectoria en el nivel y cercano a la Asamblea Permanente de Derechos Humanos (APDH), lo que garantizaba cierta protección a esas acciones. A su vez, por ser sus estudiantes adultos, la participación política no podía ser limitada por las resoluciones ya nombradas respecto a la escuela secundaria.

Los días 13 y 14 de octubre de 1984, la Comisión de Educación de la APDH organizó unas Jornadas Nacionales en el Teatro San Martín de Buenos Aires sobre la relación entre derechos humanos y educación. A ella asistieron autoridades nacionales y de diferentes jurisdicciones, militantes de los organismos de DD.HH., junto a numerosos docentes en actividad y estudiantes de los profesorados (Siede, 2016). En fechas cercanas a ella, los martes 6 y 23 de octubre, el Centro de Estudiantes del Profesorado “Mariano Acosta” (CEPMA) llevó a cabo las “Jornadas de Educación y Derechos Humanos”. A la primera concurrió el Premio Nobel de la Paz y presidente del Servicio Paz y Justicia, Adolfo Pérez Esquivel, y a la segunda lo hizo el diputado nacional Augusto Conte.

Paralelamente, se estaba conformando una entidad que nucleara a los Centros de Estudiantes de los Profesorados, que terminó llamándose Federación de Estudiantes Terciarios (FeTER), y fue fundada a fines de 1984. Mediante sentadas, asambleas, movilizaciones callejeras y firmas de petitorios, la FETER logró un cierto reconocimiento

mediático público, y consiguió encuentros con autoridades para presentarles —y hacer cumplir— sus reclamos (Ramos Gonzales, 2023).



Imágenes 10 y 11. Jornadas de Educación y Derechos Humanos organizadas por el CEPMA en 1984, en el patio central de la Escuela. En primer plano, Adolfo Pérez Esquivel, leyendo y con micrófono en mano.

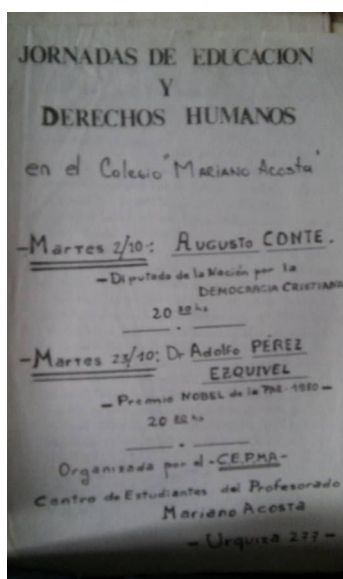


Imagen 12. Folleto de convocatoria a las Jornadas de Educación y Derechos Humanos.

En las fotos que se conservan de esa primera actividad realizada por el CEPMA en 1984, se puede ver que se llevó a cabo en el patio central, y que asistieron otros miembros de la APDH además de los ya nombrados. También concurrió Paulina Grosser de Sznajder, madre de Jorge Víctor Sznajder, alumno desaparecido. Ella había sido contactada por los estudiantes a partir de una investigación realizada por la Secretaría de DDHH del CEPMA, por lo que la invitaron a participar de la actividad. Ahí pudo contar cómo su hijo, alumno del profesorado, fue secuestrado el 12 de mayo de 1979 en una reunión del Taller Literario Horacio Quiroga junto a otras cinco personas, de los cuales dos de ellos, Hugo Armando Malozowski y Jorge Pérez Brancatto, también eran alumnos del Profesorado.⁷

⁷ Desde esta primera actividad, la familia de Jorge Sznajder acompañó cada año los actos por la memoria y aportó información a través de distintos documentos periodísticos y familiares, entrevistas y una charla con el abogado querellante, Pablo Llonto. Su presencia y compromiso en la búsqueda de los detenidos desaparecidos fue para la escuela impulso y faro de distintas acciones de memoria.

Al año siguiente, el 12 de mayo de 1985, se llevó a cabo un acto para recordar este hecho. Esa actividad se repite todos los años desde entonces hasta la actualidad. En estos casi cuarenta años, tomó diversas formas. Hubo distintos oradores, sobre todo estudiantes de nivel terciario y secundario, y algunos docentes. Hasta 2007, no participó ninguna autoridad. Entre los invitados que tomaron la palabra, entrevistados y entrevistadas recuerdan a los familiares de los alumnos desaparecidos, a compañeros de ex alumnos desaparecidos, a Tito Nenna —dirigente sindical docente y legislador de la Ciudad—, a Madres de Plaza de Mayo, a Eduardo Barcesart y a Adolfo Pérez Esquivel, que fue nuevamente invitado en 1989, lo cual fue anunciado por el diario *Sur* el 16 de mayo de ese año. También, en distintas ocasiones, hubo diversas expresiones artísticas, como la actuación musical de Jorge Marziali, representaciones teatrales a cargo del alumnado y talleres con propuestas didácticas sobre DD.HH.

Durante mucho tiempo, las autoridades permitieron su realización, aunque no la promovieron ni acompañaron. En algunos casos, buscaron dificultarla, con acciones como no permitir la suspensión de clases o de toma de asistencia mientras se estaba llevando a cabo, no habilitar los patios centrales, o no prestar objetos como micrófonos o tarimas. Por el contrario, desde 2007, esta actividad forma parte del calendario institucional.

También, *El Pupo* (N° 3, 1993) da cuenta de actos similares realizados por el nivel medio desde los primeros años de la década de 1990. Para este nivel educativo, la fecha más significativa es la de la llamada “Noche de los Lápices”, por la desaparición de un conjunto de alumnos secundarios platenses la noche del 16 de septiembre de 1976. En 1993, por ejemplo, el CESMA realizó una actividad al respecto a la que concurrió Hebe de Bonafini.

En 2002, en un contexto de mucha movilización política y social, el Centro de Estudiantes de ese nivel realizó la Instalación “El Colectivo de la Memoria”, sobre la problemática de DD.HH. en la Argentina reciente. Esta experiencia con elementos artísticos, se llevó a cabo en el salón de música donde se montó un conjunto de imágenes y textos simulando un colectivo —el 103, que pasa por la esquina de la escuela— sobre la temática. En el centro de su recorrido, se proyectaba en un televisor la lectura de la “Carta Abierta de Rodolfo Walsh a la Junta Militar” de 1977. Probablemente anticipando los tiempos que se avecinaban, muchas de las divisiones del nivel medio pasaron a visitarla, con aprobación y acompañamiento de algunos profesores.

Junto a la realización de los actos, otro tópico en debate por aquellos años se refiere a la posibilidad de dejar marcas materiales —y por tal, de mayor presencia, duración y permanencia— que recuerden los efectos del Terrorismo de Estado en la institución. Entre ellas, se destacan la colocación de placas y baldosas alusivas. Desde la temprana vuelta a la democracia se intentó colocarlas en las paredes de la institución, para recordar a alumnos y ex alumnos desaparecidos. Esto permitía a la vez continuar y tensionar una práctica ya presente desde largo tiempo. Como en otras escuelas, existe la tradición de colocar placas que nombran a los egresados de las distintas promociones. Generalmente financiadas por ellos mismos, junto a la lista se agregan conceptos de agradecimiento y reconocimiento a la institución, lo que refuerza la tradición laudatoria. Pero estas nuevas placas que recordaban a los miembros de la comunidad desaparecidos o asesinados por la dictadura cívico-militar interrumpen ese discurso laudatorio, al nombrar y poner en evidencia hechos que oficialmente se buscaban olvidar, por lo que fueron resistidas, removidas y vueltas a instalar en diversas ocasiones. Al decir de un entrevistado:

Esa placa tuvo para mí la cuestión de la resistencia. Porque las autoridades de la escuela de ese momento negaban que eso hubiera sucedido en la escuela, decían que los chicos desaparecidos no eran alumnos de la escuela (...) [La placa] era la forma de

expresar que la escuela tuvo desaparecidos (...) era como un fantasma que recorría la escuela, que eran los compañeros desaparecidos, de lo que nunca se hablaba. Pero esa placa expresaba lo que pasó. (Entrevista a Esteban Sottile, ex alumno y docente, 2024)

No fue posible reconstruir cuántas placas fueron colocadas, ni cuál fue su historia. Las diversas entrevistas realizadas y las fuentes escritas consultadas parecen dar cuenta de que fueron al menos dos, de materiales diversos (bronce y madera), con textos distintos, que fueron ubicadas en lugares diferentes de la escuela, y que la primera fue colocada presumiblemente en 1992. También sabemos que hubo una propuesta hacia 1985, pero que fue desechada porque eso implicaba darlos por muertos y no seguir pidiendo su aparición con vida.

La información que pudo recolectarse sostiene que las placas fueron impulsadas y financiadas por los Centros de Estudiantes de nivel medio y de nivel superior, con algunos aportes externos en algún caso. En *El Pupo* de julio de 2000, en su página 17 y presentado en su tapa, se narra en tono estudiantil, un acto de colocación de una de ellas como acción de reparación de otra que había sido puesta dos años atrás y removida en el verano anterior. En ella se comentan las dificultades que tuvieron que enfrentar para su realización, como la postergación de fecha, la falta de acompañamiento institucional, etc. También se informa que fue realizada por estudiantes secundarios, terciarios y ex alumnos, y que se había conformado una comisión para “investigar a gente del colegio que haya trabajado para los militares durante la dictadura”.

Como cuenta esa nota, muchas veces las placas fueron quitadas de las paredes durante renovaciones edilicias y no fueron vueltas a colocar. Algunas de ellas no fueron encontradas hasta ahora. Desde 2007, se impulsó su recolocación o reposición en actos oficiales, a la vez que se avanzó en actividades similares como la colocación de baldosas en la vereda de entrada, lo que fue mencionado al comenzar este artículo. El acto fue realizado el 14 de mayo de 2012, en consonancia con los actos del 12 de mayo ya presentados. Se listaron en las baldosas 35 nombres de alumnos, alumnas y ex alumnos víctimas directas del Terrorismo de Estado que habían sido identificados hasta entonces. Actualmente la lista es de 43 y permanece abierta.

A modo de cierre

Al comenzar este escrito, presentamos un ejercicio de memoria institucional que permitió desarrollar la perspectiva de memorias en conflicto en la que se basa nuestro proyecto. Desde esa perspectiva, reconstruimos tres ejemplos distintos en los que pueden analizarse los efectos de la dictadura cívico-militar en la institución, y las formas de recordarlos.

El primero fue “el caso Pierini”, un analizador en el que se condensa un conjunto de sentidos de los comienzos de la transición democrática. Allí fue posible identificar la persistencia de prácticas de la dictadura instituidas en años anteriores, junto a las nuevas formas de funcionamiento y participación que buscaban instituirse y desplegarse en las escuelas sin terminar de lograrse. La continuidad de directivos, docentes y reglamentos entre ambos períodos señala los límites, tal vez estrechos, que la democratización pudo alcanzar en ese momento.

El segundo ejemplo se centra en las revistas estudiantiles editadas por el centro de estudiantes de nivel medio, y permite analizar el tema en un contínuum a lo largo del período, en particular a partir de 1986, luego de que se organizara el funcionamiento del nuevo centro de estudiantes. En los distintos números de las revistas, los estudiantes

exponen su posición sobre el Terrorismo de Estado en columnas de actualidad, en reconstrucciones de la historia de la escuela, y en expresiones artísticas y la inscriben en su propia temporalidad generacional.

El tercer ejemplo presenta acciones específicas realizadas a lo largo del período como actos y colocación de placas, organizadas alrededor de fechas puntuales vinculadas al Terrorismo de Estado como los actos del 12 de mayo, y con el propósito específico de recordar a los detenidos-desaparecidos de la escuela. Estos actos, organizados mayormente por el Centro de Estudiantes del nivel terciario constituyen una acción acotada y puntual de gran impacto que involucró a invitados especiales.

Estos últimos dos ejemplos constituyen prácticas de memoria construidas en los márgenes institucionales durante las primeras décadas de la recuperación democrática. Siguiendo el argumento que hilvana este escrito, a partir de 2006, estos temas lograron constituirse como historias oficiales, incluyéndose en los actos organizados por la conducción escolar, y fortaleciendo el currículum a través de la participación en programas *ad hoc* como “Jóvenes y Memoria”, —con salidas didácticas a diversos sitios de memoria— y con la invitación a personalidades. En ese derrotero, es posible presentar versiones más ricas, plurales y democráticas de las historias institucionales, que comprenden a los procesos de asunción de la memoria como patrimonio colectivo de larga data.

Bibliografía

- » Adamoli, M. C. (2020). Pedagogía de la memoria: la transmisión del pasado reciente a las nuevas generaciones a través del análisis de materiales educativos elaborados por el Programa Educación y Memoria del Ministerio de Educación de la Nación (2005- 2015). Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina.
- » Becerra, M. (2016). Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica en 1984 en el contexto de la transición democrática, Tesis de Maestría en Historia. San Martín: Instituto de Altos Estudios Sociales, Universidad Nacional de San Martín.
- » Briscioli, B. (2009). Las políticas de enseñanza de lectoescritura inicial en los primeros años del retorno democrático. Un aporte para el estudio de la “década olvidada”. Tesis de Maestría en Políticas Sociales. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- » Butera, J.; Euredgian, A.; Ianello, S. (1993). “El Acosta”. *Un sentimiento al servicio de la Educación*. Junta de Estudios Históricos de Balvanera. 2 Balvanera. Buenos Aires: Octubre.
- » Corredor, M. (2021). Visualidad y contravisualidad en las escuelas secundarias en la última dictadura cívico-militar argentina (1976-1983): el caso de las revistas *Inter Match* y *Aristócratas del Saber*. Tesis de Maestría. Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina.
- » De Certeau, M. (1979). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- » Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.
- » Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI (2021). El uso pedagógico de los archivos: reflexiones y propuestas para abordar la historia, la memoria y los Derechos Humanos, 1ª ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/adjuntos/download/48070/el-uso-pedagogico-de-los-archivos-reflexiones-y-propuestas-p?disposition=inline>
- » Ministerio de Educación (2021). *Los sitios de memoria como desafío pedagógico. Una guía educativa*. Disponible en <https://bit.ly/3DOcLEH>
- » Otero, G. G. (1998). *Síntesis histórica de la Escuela Normal Mariano Acosta*. Con el auspicio de la Asociación de Asistencia a Escuelas de Frontera “Mariano Acosta”.
- » Puiggrós, A. (1984). *La educación popular en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Ramos González, J. (2023). Las primeras luchas de la Federación de Estudiantes Terciarios en la Argentina de la última transición democrática (1983-1985). *Revista Revueltas*, vol. IV: 52-74. Universidad de Santiago de Chile.
- » Samuel, R. (1994). *Theatres of Memory, vol. 1: Past and Present in Contemporary Culture*. Londres/Nueva York York: Verso Books.
- » Siede, I. (2016). *Peripecias de los derechos humanos, en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- » Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta: 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CLACSO/IUCCOOP/CETERA/FFyL-UBA.

- » Terán, O. (2013 [1991]). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual argentina, 1956-1966*, 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes referenciadas

Revistas:

- » Archivo Oral del Archivo Histórico “Armenia Euredgian”, Espacios de Memoria de la ENS N° 2 “Mariano Acosta”.
- » Documentos varios del Centro de Estudiantes de nivel medio (1984-1987), donación: Mariano Echenique. Archivo Histórico “Armenia Euredgian”, Espacios de Memoria de la ENS N° 2 “Mariano Acosta”.
- » *El Kraneo. Te protege el cerebro* (octubre de 1991). Año 1, N° 3.
- » *El Pupo* (1986-2004). Números varios.
- » *La Pesada* (1990). Año 1, N° 2 y 3.

María Luz Ayuso

Doctora en Educación (UBA). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de Enseñanza Primaria (ENS N° 2). Su trabajo en docencia, investigación y extensión se desarrolla en temas de historia de la educación en Filo:UBA. Se desempeñó como Secretaria Académica del Departamento de Ciencias de la Educación en Filo:UBA (2015- 2018) y como Secretaria Editorial del *Anuario de Historia de la Educación*, la revista científica de la Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (2010-2015). Desde 2012 integra el equipo de los Espacios De Memoria de la ENS N° 2 “Marino Acosta”.

Pablo Pineau

Doctor en educación (UBA). Profesor titular regular de la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana (FFyL-UBA) y de la ENS N° 2 “Mariano Acosta” de la CABA. Posee una amplia trayectoria en publicaciones nacionales y extranjeras como autor, coautor y director en temáticas de historia, teoría y política de la educación. Presenta una vasta experiencia en cursos de formación y capacitación docente y de posgrado en instituciones argentinas y extranjeras, así como en la dirección y participación en proyectos de investigación.

Samanta Casareto

Graduada y docente de la Carrera de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Magíster de la Universidad de Paris I Sorbonne. Coordinadora del Programa Universidad y Dictadura de la Cátedra Libre de DDHH UBA desde 2005. Coordinadora para el Cono Sur del Instituto Nacional de Documentación sobre el Holocausto “David M. Rubenstein”- Museo Conmemorativo del Holocausto de los Estados Unidos desde 2001. Coordinadora de la Comisión para el Relevamiento de la Recuperación de la Memoria Histórica de la Cancillería-Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto (2022-2024). Miembro de la Red de Archivos Universitarios (RedAunar). Desde 2022 integra el equipo de los Espacios De Memoria de la ENS N° 2 “Marino Acosta”.