



GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES
“2018-”Año del Centenario de la Reforma Universitaria”
Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial
“Sara C. de Eccleston”
59060000

**Proyecto de Investigación
“Haciendo Memoria en el ISPEI
Sara Chamberlain de Eccleston”
Informe**

Diciembre 2018

“Haciendo Memoria en el ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston”

Equipo de Investigación

Profesora Mónica Paulino
Profesora Natalia Vázquez

Estudiantes

Abigail Carrazana	Florencia Radulovich
Abril Perez	Gabriela Tomchinsky
Abril Reyes	Guadalupe Vera
Agustina Drugheri	Iara Eidelstein
Agustina Iaquinta	Julieta Carrazana
Ailén Ibarra	Julieta Rodríguez Groves
Ailin Travaglino	Karen Cohen
Aldana Andrade	Lucía Peña
Alejandra Rey	María Florencia Treguer
Ana Molino	Martina Magliano
Antonella Bakman	Melina Azar
Ayelén Vázquez	Mercedes Otero Canata
Belén Ludueña	Micaela Quiroga
Canela D'Angelo	Michelle Brina Mercuri Bat
Camila Cefala	Milena Sola Rivera
Camila Chavez Romero	Romina Pofcher
Camila Morales	Sabrina Rivero
Candela Calissano	Sofía Carreras
Carmen Socas	Sofía Goldschmidt Giuliani
Carola Suffern Quirno	Sol Maiello
Catalina Tomás	Valentina Ponti
Catalina Zottola	Victoria Garona
Daniela Fernandez Ansztain	Zoe Ballesteros Gravino
Denise Liendo	

A Debora Kozak
Por su lucha incansable en defensa de la Educación Pública

Agradecimientos

Al Comité Académico por haber seleccionado nuestro proyecto.

A la Rectora Gabriela Ortega, la Vicerrectora Inés Rodríguez Sáenz y la Regente María Pía Barbará, por todo su amoroso acompañamiento.

A los y las colegas que nos acercaron información, que nos dieron su tiempo y su apoyo.

A todas las alumnas que formaron parte del Equipo de trabajo, por su compromiso y su dedicación; sin ellas este proyecto no hubiera sido posible.

A la familia de Susana Beatriz Libedinsky Rabej, por su calidez infinita.

A Pablo Pineau, Luz Ayuso y Mariano Ricardes del Espacio de Memoria de la ENS N° 2 Mariano Acosta por su escucha atenta.

A Verónica Kaufmann por su lectura comprometida y crítica.

A Abuelas de Plaza de Mayo por el excelente material para la difusión de la Pedagogía de la Memoria y por su ejemplo permanente de lucha.

Este proyecto se nutrió fundamentalmente del testimonio de ex docentes y ex estudiantes del ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston, que transitaron los pasillos del Instituto entre 1976 y 1983. Cada uno de ellos fue corriendo el velo sobre nuestra historia reciente y esto nos ha permitido reconstruir parte de una historia silenciada.

Vaya nuestro agradecimiento a todas y todos las/los entrevistadas/os: Las docentes: Alicia Spinelli, Cristina Pizarro, Dolly Rodríguez Sáenz, Elvira Rodríguez Pastorino, Graciela Coppa, Graciela Perriconi, Irma Montoto, María Julia Maciel, María Luisa Colobraró, Norma Gimenez.

A las/los que fueron estudiantes: Adriana Holstein, Alejandra Bazzi, Alicia Alonso, Ana Julia Salazar, Andrea Visconti, Blanca Colombo, Carola Chevallier Boutelle, Cecilia Bertazzoni, Cecilia Tonelli, Claudia Patricia Ermili, Claudia Pires, Débora Kozak, Elena Haedo, Gabriela Barilari, Gabriela Icar, Gabriela Ortega, Giselle Cavallotti, Inés Rodríguez Sáenz, Julia Alonso, Laura Bianchi, Laura López, Margarita Mainé María Beatriz Dasso, María Cristina Ramallo, María José Abatangelo, María José Frá, María José Lecce, Marina Bonadeo, Marina Kriscautski, Mónica Francischetti, Susana Notti, Patricia Aristarain, Patricia Berdichevsky, Patricia Gianola, Patricia Perez, Perla Cambiaso Vazquez, Rosana Maggi, Susan Nakagama, Susana Collet, Verónica Episcopo

También nutrieron nuestra investigación los testimonios de: Ana Malajovich, Jorge Ullúa, Guillermo Libedinsky, Jorge Golberg y Paula Roffo.

**Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial
“Sara Chamberlain de Eccleston”
Rectora Profesora Gabriela Ortega
Vicerrectora Profesora Inés Rodríguez Sáenz
Regente Profesora María Pía Barbará**

Indice

1. Introducción
2. Estado del Arte
3. Marco Teórico
 - 3.1. La dictadura cívico militar
 3. 2. Las instituciones y el silencio.
 3. 3. La educación durante ese período.
 3. 4. Jóvenes y Dictadura.
 3. 5. El valor de la Historia Oral.
 3. 6. Pedagogía de la Memoria.
 3. 6.1. Pedagogía de la Memoria en la Formación Docente.
4. Investigación.
 - 4.1. Metodología.
 - 4.2. Entrevistas y Testimonios.
 - 4.3. Análisis de Documentación.
 - 4.4. Hoja de Ruta.
5. Análisis de los datos e interpretación de los resultados.
 - 5.1. Plan de estudios.
 - 5.2. Autoridades del Eccleston
 - 5.3. Tipo de Población.
 - 5.4. Condiciones para el Ingreso.
 - 5.5. Modos de disciplinamiento.
 - 5.6. Presencia de militares.
 - 5.7. El silencio y el control.
 - 5.8. Bibliografía y Contenidos Censurados
 - 5.9. Proyecto de articulación Jardín Mitre-Primero y Segundo Grado
 - 5.10. Profesoras Prohibidas.
 - 5.11. Profesoras delatoras.
 - 5.12. Pertenencia Institucional: Amor al Eccleston
 - 5.12.1. Pertenencia.
 - 5.12.2. Calidad Educativa y Prestigio.
 - 5.12.3. Cultura Institucional: Una cuestión de familia.
 - 5.12.4. La burbuja.
6. Susana Beatriz Libedinsky.
7. Conclusiones.
8. A modo de cierre.
9. Bibliografía.

Diseño y edición
Greta Marazzi

1. Introducción

Desde el ISPEI Sara Eccleston se promueve la formación de un sujeto ético-político comprometido con las problemáticas actuales y con los derechos humanos, en especial, con los de la infancia. Para contribuir a formar docentes comprometidos ética y políticamente nos propusimos indagar sobre nuestro pasado reciente ya que entendemos que existe una relación estrecha entre la construcción de la memoria y la educación.

Las profundas huellas que han marcado a nuestro pueblo no pueden pasarse por alto ya que forman parte de nuestra propia identidad. Como docentes, tenemos la responsabilidad de reflexionar sobre esa construcción, que sigue impactando en la vida de nuestro país. Es por ello que recuperar la historia y tratar de acercarse a la verdad, respetando los valores democráticos, es un camino que nos permite reflexionar y profundizar sobre nuestro rol como docentes. Aunque sabemos que, como todo proceso controvertido, continúa generando tensiones en la sociedad, entendemos que indagar sobre este periodo, escuchar, buscar información, sacar conclusiones son caminos para construir y echar luz sobre los acontecimientos ocultos de la historia reciente contribuyendo así a diluir esa tensión a partir del conocimiento. Un modo de acercarse a este pasado es tomar como analizador la vida y los acontecimientos dentro de las instituciones.

Las representaciones de cada docente son constantemente puestas en acto en cada uno de los espacios donde nos desempeñamos. La posibilidad de indagar y analizar acerca de ellas, y del modo en que se fueron construyendo, tal vez nos dé la posibilidad de revisar nuestras prácticas e intentar debatir acerca de algunos supuestos o “espacios vacíos” que hoy empiezan a inquietarnos. A partir de una convocatoria de proyectos de investigación en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” decidimos presentar esta propuesta donde nos interrogamos acerca de lo ocurrido en nuestro Instituto durante el período de la última Dictadura Militar. Esta pregunta surgió en parte, por la escasa información con que se contaba.

El proyecto fue seleccionado por el Comité Académico en mayo de 2017. Nos propusimos entonces la tarea de reconstruir la experiencia de los alumnos y profesores que han transitado los pasillos del Eccleston en esa época. Esto significa reconstruir su historia a partir de la elaboración de entrevistas con los diferentes actores sobre sus recuerdos de lo acontecido durante la Dictadura Militar. Consideramos esta investigación como una importante ac-

ción de formación de los actuales alumnos/as y futuros/as docentes al ponerlos en contacto con la memoria de quienes los precedieron, generando actos de trasmisión.

Este proyecto responde a la necesidad de conocer, preservar, organizar y difundir el patrimonio histórico educativo del profesorado. Esto implica poner en valor documentos y relatos que dan cuenta de las prácticas pedagógicas, las biografías y los acontecimientos escolares comprendido en el periodo abordado.

2. Estado del Arte

La temática abordada necesariamente recupera las huellas de las producciones realizadas por los organismos de DDHH, como por ejemplo, los módulos de Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial que plantean la importancia de indagar, abrir interrogantes y reflexiones sobre la responsabilidad que tenemos los docentes como garantes de derecho, como agentes políticos públicos, como “pasadores de memoria”, como aquellos que participamos en la formación de ciudadanía de las nuevas generaciones en defensa de las instituciones democráticas. Nuestra mediación en las aulas contribuye a la memoria colectiva, por lo tanto, nuestro rol es fundamental para generar espacios de reflexión y respeto, que colaboren con la construcción de la identidad de nuestros alumnos.

En este sentido, el lugar de la escuela en la transmisión de la memoria, toma una dimensión política que permitirá abrir o cerrar puertas para promover u obstaculizar estas reflexiones.

Por otra parte, Siede (2014)¹ nos permite reconocer con claridad la significación, las diferentes traducciones curriculares y las tensiones internas de la expresión “derechos humanos”. Además enumera algunas categorías que permiten enfocar sobre las mismas prescripciones que tienden a licuar la categoría “derechos humanos” según se intente atenuar algunos rasgos en beneficio de otros, tensionando su integralidad.

Asimismo la investigación, dirigida por Sandra Carli², sobre orígenes e historia reciente 1939-1989 resulta un insumo valioso ya que, en una primera lectura, da cuenta de la escasa información acerca del período que deseamos abordar.

¹ Siede, I. (2014) Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA)

² Vasta L, Gispert, F y Miranda, P. (2009). “Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre”. En proyecto de investigación; Carli, S. (dirección): “Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston. Orígenes e historia reciente (1939-1989)” .realizado en el ISPEI “Sara C. de Eccleston” en el año 2000. Ministerio de Educación. GCBA. Disponible en: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar>

3. Marco Teórico

3.1. La dictadura cívico militar

Desde 1976 hasta 1983 nuestro país fue asolado por la más cruenta dictadura cívico militar. El 24 de Marzo de 1976 señala un quiebre en la sociedad argentina donde el autoproclamado Proceso de Reorganización Nacional comienza a romper el entramado social, político y cultural existente. Esta historia reciente ha dejado marcas imborrables en nuestra sociedad. Los secuestros, las torturas, las desapariciones, la apropiación de bebés son solo algunos aspectos de las marcas que hoy tenemos. La violencia y el Terrorismo de Estado han atravesado nuestro país penetrando en la construcción de nuestra propia identidad. Las huellas de esa violencia fueron mucho más allá de los cuerpos físicos y de la tragedia que vivimos. Es importante explicitar las múltiples ramificaciones, las tramas insoslayables que se fueron tejiendo desde el silencio, o desde el hacer cotidiano, y que también fueron formando las representaciones personales y sociales de los argentinos y argentinas (y que hoy nos sentimos interpelados/as a develar.)

La sociedad argentina fue víctima de un proceso que, para instaurar su poder, se valió del aparato del Estado para cometer delitos aberrantes contra la integridad de las personas. El Terrorismo de Estado se desplegó por todo el país, atentando contra las libertades civiles y contra todo pensamiento o idea diferente.

La expresión «Terrorismo de Estado» se utiliza para hacer referencia a la violencia política ejercida desde el Estado contra todo actor que fuera considerado una amenaza o desafiara al poder. Ese accionar fue una característica que puede observarse en toda la historia argentina. Pero, en el caso del Proceso de Reorganización Nacional, se da un «salto cualitativo» ya que ejercitó sistemáticamente la diseminación del terror en todo la sociedad argentina.

Según el libro “Pensar la Dictadura” (2010) este Terrorismo de Estado tuvo algunas características que son importantes de tener en cuenta: “En primer lugar, lo propio del Terrorismo de Estado fue el uso de la violencia política puesta al servicio de la eliminación de los adversarios políticos y del amedrentamiento de toda la población a través de diversos mecanismos represivos”.³

³ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010). PENSAR LA DICTADURA: Terrorismo de Estado en Argentina. Buenos Aires.

La desaparición de personas, la existencia de centros clandestinos de detención, la necesidad del exilio para salvar la vida, las prohibiciones, fueron algunos de los mecanismos implantados. “En segundo lugar, el terror se utilizó como instrumento de disciplinamiento social y político de manera constante, no de manera aislada o excepcional.”⁴

Es decir, éste fue un plan sistemático implementado con el dominio de los poderes y organismos del Estado. Además todas las acciones realizadas en contra de los individuos fueron llevadas a cabo desde la clandestinidad, fuera de todo marco legal, dejando de lado los derechos constitucionales. Aparece así la figura del desaparecido que conlleva el borramiento de toda huella a través de la cual se podría acceder a la identidad de los detenidos.

Para poder aclarar aún más el término Terrorismo de Estado tomamos a Duhalde L. que, en 1983 lo enmarca dentro de lo que llama “Estados de Excepción”: “El Estado de Excepción es aquel que debido a circunstancias límites, casi siempre motivadas por una crisis política grave, abandona la normatividad del Estado de Derecho para adquirir formas excepcionales al margen de la legalidad institucional representada por el modelo tradicional del Estado democrático-parlamentario”.⁵

Estos mecanismos que implantaron el terror posibilitaron la instauración de políticas económicas que llevaron al país al más grande endeudamiento de la historia y al empobrecimiento de los habitantes. Estas políticas, en cambio, beneficiaron a los grandes empresarios y a los poderes económicos y por ello, actualmente, se investiga acerca de las complicidades de estos grupos que en esos años crearon un clima de aparente necesidad de la presencia de una “mano más dura” en el gobierno, legitimando así la llegada de los militares al poder.

3.2. Las instituciones y el silencio

Como veremos a continuación, en el clima creado en este periodo, el silencio asumió un rol fundamental. Nos interesa indagar en este sentido ya que reconocemos al silencio como uno de los protagonistas en la vida del Eccleston durante esos años.

⁴ Ibidem.

⁵ Duhalde, L. (1983) El Estado Terrorista Argentino. Buenos Aires. Ediciones Colihue.

*“El Estado terrorista, mediante la internalización del terror, resquebrajó los lazos sociales y distintos grupos, sectores sociales, formas de pertenencia y prácticas culturales comunes, fueron desgarradas: ser joven, obrero, estudiante, pertenecer a un gremio, representar a un grupo, fueron actividades «sospechosas» frente al Estado”.*⁶

La información extraoficial que circulaba, los ataques que se realizaban en lugares públicos y la presencia de fuerzas militares en las calles, incrementó el clima de temor y desconfianza en la población, lo que facilitó su obediencia al régimen e instauró un orden basado en el silencio.

Este temor se acrecentaba al considerarse subversivo no sólo al que realizaba atentados, sino a todo aquel que pensara diferente. Esto se ve expresado en declaraciones que el General Jorge R. Videla brindó a periodistas británicos donde exponía:

*“Por el solo hecho de pensar distinto dentro de nuestro estilo de vida nadie es privado de su libertad, pero consideramos que es un delito grave atentar contra el estilo de vida occidental y cristiano queriéndolo cambiar por otro que nos es ajeno, y en este tipo de lucha no solamente es considerado como agresor el que agrede a través de la bomba, del disparo o del secuestro, sino también aquél que en el plano de la ideas quiera cambiar nuestro sistema de vida a través de ideas que son justamente subversivas... El terrorista no sólo es considerado tal por matar con un arma o colocar una bomba, sino también por activar a través de ideas contrarias a nuestra civilización...”*⁷

Como menciona Barros M. (2009), “el silencio impidió y obstaculizó temporalmente las posibilidades de desafío y de resistencia hacia los planes y objetivos de corto plazo del régimen, y de esta manera facilitó y aseguró su permanencia en el poder.”⁸

El silencio también se vio favorecido por el apoyo de líderes de fuerzas políticas, dirigentes sindicales, la jerarquía eclesiástica y los medios de comunicación. La postura adoptada por estos sectores de poder, fue un factor fundamental para que tuviera éxito este proceso.

Los medios de comunicación, tal como señalábamos, también fueron claves. A partir de mecanismos de censura y autocensura sobre diarios, radios y canales de televisión, los militares lograron controlar fácilmente la información

⁶ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010). Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina. Buenos Aires.

⁷ Quiroga N. (2007) El silencio no es salud, en <https://www.alainet.org/es/active/19264>. Consultado el 14/12/18

⁸ Barros M. (2009) El silencio bajo la última dictadura militar en la Argentina. Buenos Aires. UFPEL

que circulaba.⁹

Es interesante hacer referencia a la campaña que comienza en 1975, llamada “El Silencio es Salud”. Si bien la consigna alude al excesivo ruido en la Ciudad de Buenos Aires, también puede ser leído como una advertencia y ha pasado a la historia como un emblema en el intento de acallar las voces disidentes.



Cartel giratorio ubicado en el Obelisco - 1975

Dado que las acciones desplegadas por el Terrorismo de Estado se desarrollaban mayoritariamente en la clandestinidad, no era posible que la población tuviera un conocimiento y una comprensión cabal de la realidad que acontecía en el país. Muchas de las víctimas, al igual que sus familias o círculo cercano, tampoco comprendían claramente lo que estaba sucediendo. Al momento de las detenciones, no se revelaban las razones, como tampoco dónde eran llevados ni hasta cuándo, lo que generaba una gran confusión y ansiedad.

Estos sentimientos fueron los que impulsaron a los familiares de las víctimas a buscar respuestas ante las fuerzas de seguridad, pero nunca consiguieron información ya que negaron tener relación con los secuestros y “desconocieron” los ataques. La búsqueda continuó acudiendo a la justicia, que respondía que la persona en cuestión no se encontraba detenida y no reconocían su arresto o detención por parte de las autoridades competentes (Barros, 2009). Esto se debió a que muchos jueces adhirieron a sus objetivos y favorecieron el ocultamiento de los hechos. La respuesta que obtenían

⁶ Debemos considerar que la comunicación contaba en esa época con mucho menos recursos que en la actualidad. A modo de ejemplo, no había internet y por tanto redes sociales.

se resume en un fragmento del libro “Nunca más”: “[...] las autoridades no habían oído hablar de ellos, las cárceles no los tenían en sus celdas, la justicia los desconocía y los habeas corpus sólo tenían por contestación el silencio. En torno de ellos crecía un ominoso silencio.”¹⁰ A pesar de los intentos de los familiares, romper ese silencio que resguardaba aquel mundo clandestino resultó muy difícil. La ausencia de sus seres queridos y la negación que había alrededor de su desaparición, llevó a la movilización y constitución de las primeras agrupaciones que marcaron la historia de nuestro pueblo. Estas agrupaciones -que luego se convertirán en los organismos de Derechos Humanos- no sólo pusieron en escena un nuevo modo de acción y un nuevo lenguaje sino que le permitió al país, años más tarde, poner en jaque al régimen militar y su guerra antisubversiva (Barros, 2009).

Ante la respuesta generalizada de las fuerzas de seguridad que negaba toda información, los medios de comunicación acataron el mandato de silencio, como ya mencionamos. Cualquier tipo de relación e involucramiento de las Fuerzas Armadas con los operativos y los secuestros fue negada. Creemos que una declaración conocida del Presidente de facto Jorge Rafael Videla completa esta idea:

*“Frente al desaparecido en tanto esté como tal, es una incógnita el desaparecido. Si el hombre apareciera tendrá un tratamiento x, y si la desaparición se convirtiera en certeza de su fallecimiento tendrá un tratamiento z. Pero mientras sea desaparecido no puede tener tratamiento especial, es una incógnita, es un desaparecido, no tiene entidad, no está. Ni muerto ni vivo...está desaparecido”.*¹¹

Jamás se hicieron cargo de los crímenes de lesa humanidad cometidos y aún hoy, 42 años después, siguen con su postura negacionista. Nos parece importante citar un breve párrafo de “Pedagogía de la desmemoria” de Marcelo Valko que intenta resumir esta postura: “Necesitan olvidar, porque olvidar es olvidarse de sí mismo, de sus responsabilidades, de su fingida ignorancia, de sus justificaciones absurdas, de aquella letanía ‘por algo será’ que se repetía como si se tratara de un axioma filosófico capaz de explicar lo imposible, de explicar y justificar la desaparición de decenas de miles de personas y el secuestro de 500 bebés”.¹² Este negacionismo que mencionamos antes, persiste en algunas personas que eligen negar y ocultar una verdad comprobada en la

¹⁰ Comisión Nacional por la Desaparición de Personas. (1984) Informe Nunca Más. Buenos Aires, Eudeba.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ASMPYg0YueU>

Justicia, establecida en los llamados pisos de verdad.

Los pisos de verdad son un conjunto de enunciados que, independientemente de las diferentes memorias, definen acontecimientos que no podemos desconocer y mucho menos negar. Son definiciones fundadas en la legitimidad que emana de la defensa irrestricta de los derechos humanos, basados en datos duros, que fueron comprobados en la Justicia; estos son: en Argentina hubo un golpe de Estado que derrocó un gobierno elegido legítimamente e implementó el Terrorismo de Estado, violando los derechos humanos; hubo un plan sistemático de desaparición de personas, realizado por las fuerzas represivas de manera absolutamente ilegal; hubo Centros Clandestinos de Detención; se apropiaron de cientos de bebés; y estos sólo son algunos de los hechos comprobados.

Y fue el mismo Estado, años más tarde que, con el apoyo de sus tres poderes, definió que en nuestro país había existido “Terrorismo de Estado”. Esto fue comprobado a través de lo realizado por la CONADEP y su informe conocido como Nunca Más, el juicio a las Juntas durante la presidencia de Raúl Alfonsín y, posteriormente, con los juicios que continúan hasta hoy a los militares genocidas.

Nos atrevemos a decir que muchos/as políticos actuales toman una postura negacionista cuando, por ejemplo, el actual Presidente de la Nación llama a la época de la dictadura cívico-militar, una “guerra sucia” y declara sobre los/as desaparecidos/as: “no tengo idea si fueron 9000 o 30000”.¹³ Estos dichos tratan de ocultar el plan sistemático de secuestro, desaparición, tortura y muerte de tantas personas y ofenden la historia de los organismos de Derechos Humanos en la Argentina, ejemplo internacional de lucha ineludible.

Volviendo a la dictadura militar, el silencio generalizado provocó que la percepción de la realidad, o la información con que cada uno contaba fuera diferente; y este es uno de los motivos por lo que cada persona tiene en su memoria recuerdos distintos de aquella época. Podemos encontrar a quienes sufrieron durante esos años, teniendo temor de lo que sucedía y de lo que podría sucederles; y quienes transitaron ese periodo con tranquilidad, sin comprender la dimensión de lo que ocurría.

¹² Valko, M. (2010) Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible. Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=RvVpKOhP6aE>

3. 3. La educación durante la Dictadura

La situación general se adueñó de todos los órdenes de la vida social y política y, el denominado “Proceso de Reorganización Nacional” intentó instaurar la idea de que los militares habían llegado a librar al país del caos y la violencia. El ámbito educativo fue uno de los espacios donde la Dictadura intentó “reordenar” lo desordenado. “La dictadura sostenía que se evidenciaban síntomas de «una grave enfermedad moral que afectaba a toda la estructura cultural-educativa» y que la misma era producto de los excesos de saberes, opiniones, actitudes y prácticas que habían orientado la política educativa de las décadas previas”.¹⁴

El proyecto del gobierno autoritario durante esos años pretendía romper lazos sociales. Las instituciones educativas, por ende, no se vieron ajenas a este control y clima de silencio. La política que se implementó se propuso entre otras cosas, alejar a los/as docentes de las ideas de cambio profundo de la sociedad al controlar y prohibir determinados contenidos curriculares, limitar actividades de alumnos/as y de la comunidad educativa, prohibir gremios o asociaciones cooperadoras, etc. Pretendieron borrar una historia de lucha por la libre expresión al suspender y/o desfinanciar diversos proyectos de investigación acerca del contexto social y académico, y regular de forma represiva y violenta los comportamientos visibles de todas las personas, como su vestimenta, cortes de cabello, etc. El Proyecto Nacional aprobado por la Junta Militar (Julio de 1977) contenía un apartado sobre educación que cita Puiggrós (1991):

“... en el orden cultural y educativo se apuntará a formar personas responsables que asuman conscientemente los valores nacionales y que posean un sentido del deber y la solidaridad social, adoptando las medidas necesarias para prevenir la desviación intelectual y moral de la juventud”¹⁵. Se va así delineando el perfil deseado en cuanto a los aspectos ideológicos y las pautas sociales que posibilitaron la restauración del orden perdido.

Anteriormente, también aparece en el Acta para el Proceso de Reorganización Nacional (1976), referencias a la educación, a los valores, a la moral, etc.:

‘La Junta Militar fija como propósito y objetivos básicos del Proceso de Reorgani-

¹⁴ Legarralde, M. (2008) “La Educación durante la última dictadura (Primera parte)”, en: Raggio Sandra (coord), Dossier Memoria en las aulas N° 5. Buenos Aires. Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Área de Investigación y Enseñanza.

¹⁵ Puiggrós, A. (1991): Historia de la Educación Argentina II. Buenos Aires, Editorial Galerna.

zación Nacional en desarrollo, los que se enuncian a continuación:

1. PROPÓSITO. *Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del Estado, enfatizando el sentido de moralidad, idoneidad y eficiencia, imprescindibles para reconstituir el contenido y la imagen de la Nación, erradicar la subversión y promover el desarrollo económico de la vida nacional basado en el equilibrio y participación responsable de los distintos sectores a fin de asegurar la posterior instauración de una democracia republicana, representativa y federal, adecuada a la realidad y exigencias de solución y progreso del Pueblo Argentino.*

2. OBJETIVOS BÁSICOS.

2.1. *Concreción de una soberanía política basada en el accionar de instituciones constitucionales revitalizadas, que ubiquen permanentemente el interés nacional por encima de cualquier sectarismo, tendencia o personalismo.*

2.2. *Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.*

2.3. *Vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia (...)*

2.8 *Conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y las aspiraciones culturales del ser argentino.”*

En el Anexo 1- Medidas inmediatas del gobierno, en la página 28, podemos encontrar: (...)

6. DE ÍNDOLE EDUCACIONAL

6.1. *Fijación de una política educacional en todos los órdenes y niveles, basada en la disciplina y con un contenido nacional y cristiano.*

6.2. *Supresión de toda actividad política partidista en todos los niveles.”*¹⁶

Es así como la educación se transmitía de forma estricta, en aulas silenciosas donde no estaba presente el diálogo ni se admitían cuestionamientos pretendiendo eliminar todo espíritu crítico. Para asegurar que esto se cumpliera, “se instrumentaron una serie de medidas y estrategias represivas como la desaparición, el encarcelamiento, el exilio y el silenciamiento con la idea de atemorizar a los docentes, los estudiantes, los directivos...”¹⁷, medidas realizadas en pos de cumplir el objetivo de orden establecido por el régimen militar.

La vida en las instituciones educativas se vio marcada, entonces, por múltiples acciones que buscaban disciplinar y controlar lo que sucedía dentro

¹⁶ Documentos Básicos y Bases Políticas de las Fuerzas Armadas. <http://www.ruinasdigitales.com> consultado el 13/12/2018

de las escuelas y para ello apoyaron en parte en estructuras existentes. Dice Legarralde M. (2008): “Por otra parte, estas políticas se articularon con elementos que ya se encontraban presentes en el dispositivo escolar construido durante un siglo. El ejercicio arbitrario de la autoridad, la vigilancia sobre el comportamiento y el pensamiento de alumnos y docentes, la ritualización y la burocratización de la enseñanza, fueron algunos de los elementos que la dictadura enfatizó en las escuelas pero que ya formaba parte de muchas de ellas.”¹⁸ Estos aspectos, sumados a la represión y al vaciamiento cultural, dan cuenta del propósito de dismantelar progresivamente el sistema educativo.

Hay cantidad de documentos enviados a las instituciones educativas que nos permiten tener una idea de las directivas que se transmitían desde el Ministerio de Educación. Según consta en la Circular N°187/77 “Directiva sobre infiltración marxista en la enseñanza” en su punto II, llamado Acciones de Control, se destaca “la urgente necesidad de que el personal directivo y de supervisión realice una tarea permanente de control sobre todo el personal docente, sin excepción” para lo cual piden que se intensifique la observación de clases y la revisión de apuntes, cuadernos, trabajos prácticos y material bibliográfico. En la misma circular señala que los rectores y directivos deben “marginar de la enseñanza a todos aquellos docentes que a través de sus cátedras intentan inculcar en los educandos, los conceptos del marxismo”.

En el período que asumió el cargo de Ministro de Educación Juan José Catalán se distribuyó a maestros y directivos un folleto titulado “Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)” (1977), promoviendo un clima de sospecha y delación dentro de las escuelas. Su función era que los docentes pudieran detectar y “erradicar la subversión del ámbito educativo y promover la vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad de ser argentino.”¹⁹ Esta especie de Manual para el docente definía brevemente conceptos como comunismo, guerra, subversión, etc. También identificaba las organizaciones subversivas que “operaban” en las escuelas y los métodos que utilizaban.

Para el Nivel Secundario y Terciario refiere: “El accionar subversivo se desarrolla tratando de lograr en el estudiantado una personalidad hostil a la sociedad, a las autoridades y a todos los principios y instituciones fundamentales que las apoyan”²⁰. En cuanto a los docentes hace referencia a la presencia

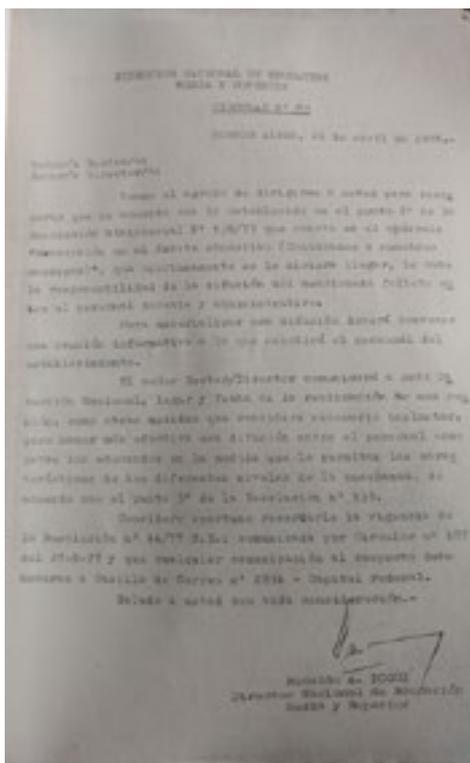
¹⁷ Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010). *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires.

¹⁸ Legarralde, M. (2008) *La Educación durante la última dictadura (Primera parte)*, en: Raggio Sandra (coord), *Dossier Memoria en las aulas N° 5*, Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Área de Investigación y Enseñanza, Buenos Aires.

¹⁹ Ministerio de Educación (1977). *Subversión en el Ámbito Educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. Buenos Aires.

de docentes marxistas que “aprovechando la intimidad de las aulas imparte el contenido de su materia bajo el enfoque ideológico que lo caracteriza.”²¹

Es interesante destacar la especial mención que se realiza de los niveles inicial y primario: “El accionar subversivo se desarrolla a través de maestros ideológicamente captados que inciden sobre las mentes de los pequeños alumnos, fomentando el desarrollo de ideas o conductas rebeldes, aptas para la acción que se desarrollará en los niveles superiores.”²² Otro párrafo interesante de analizar es: “La comunicación se realiza en forma directa, a través de charlas informales y mediante la lectura y comentario de cuentos tendenciosos editados para tal fin.”²³ Fueron muy numerosas las prohibiciones realizadas de estos “cuentos tendenciosos” y de toda aquella bibliografía que estimulara el pensamiento crítico. Trataremos más adelante lo relacionado específicamente con los cuentos y la bibliografía censurada en nuestra Institución.



En esta circular N° 85 se les recuerda a los directivos la obligación de difundir con el personal docente y administrativo el material de “Subversión en el Ámbito Educativo”.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

²² Ibidem.

²³ Ibidem.

En el año 1980 se distribuyó gratuitamente el Documento “El terrorismo en la Argentina”. El mismo tiene un apartado sobre Educación donde advierte: “(En el nivel medio y terciario no universitario) el agrupamiento y la movilización de los alumnos, en especial de los años superiores, en pos de los objetivos y realizaciones aparentemente recreativos, culturales y sociales, pero en los hechos una ocasión para introducirlos en la inmoralidad y en la drogadicción, en el activismo político, y en las técnicas de las armas y de la guerra terrorista.”²⁴

Todas estas normativas y el control ejercido sobre los contenidos y sobre las instituciones, fueron parte importante de un plan sistemático que les permitió su permanencia en el poder. Y, fundamentalmente, la dolorosa e inaceptable desaparición de 606 docentes en todo el país, según la lista elaborada por CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación Argentina).

Según Jorge Aramayo, Secretario de Derechos Humanos del Consejo Directivo Nacional de Sadop, los docentes detenidos y luego desaparecidos, lo fueron debido a su ideología política o visión que tenían sobre el mundo. Sin embargo, en la mayoría de los casos fue producto de su actividad sindical a favor de una mayor dignidad para los trabajadores de la educación; al deseo de encontrar mejores oportunidades educativas para sus alumnos; al compromiso social que desarrollaban junto a sus alumnos en los barrios marginales o a una producción literaria que apuntaba al mejoramiento o superación social de los mismos. En muchos casos, ante la desaparición, el Estado decretaba el cesanteo del docente. La desaparición o el pase a la clandestinidad solía quedar plasmada en los legajos como cese de actividades o abandono del cargo.

La censura, la represión y persecución a docentes y escritores, la prohibición de circulación de libros, la tortura sistemática y los desaparecidos no eran más que partes que integraban toda una red de acciones tácticas que finalmente respondían a un objetivo mayor: disciplinar a la sociedad.

3.4. Jóvenes y Dictadura

Dadas las características de la población de nuestro Instituto nos interesa profundizar en aspectos relacionados con la Dictadura y los jóvenes, especialmente con las mujeres, ya que durante esa época conformaba el 100 % del alumnado.

²⁴ Pineau, P. (2006) “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar”, incluido en Baquero, Ricardo, Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comps.) Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante.

Como ya comentamos, durante estos años, los militares no se limitaron exclusivamente a la persecución, represión y desaparición de personas sino también a la censura y persecución en el ámbito educativo considerado un terreno fértil para la subversión. Tal como se señala en el libro “Pensar la dictadura” “De un lado estaban los campos de concentración, las prisiones y los grupos de tareas. Del otro, una compleja infraestructura de control cultural y educativo”.²⁵

Los militares consideraron que la educación debía cultivar en los estudiantes el Ser Nacional, para consolidar y garantizar el orden social necesario. La disciplina y el orden se convirtieron en funciones mucho más importantes que el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La vida escolar durante la dictadura militar debía contribuir para lograr los objetivos explícitos del gobierno en el ámbito educativo.

Las/os jóvenes eran considerados “sujetos pasivos”, sin ningún conocimiento válido previo, por lo cual debían estar guiadas/os y controladas/os. En los años previos existía otra actitud de parte de muchas/os jóvenes: “El clima ideológico predominante en Argentina hasta ese momento entre las y los jóvenes obreros y estudiantes era el de una manifiesta voluntad de cambio. Que entraba en contradicción con el núcleo conceptual del problema que debe resolver todo régimen de dominio, particularmente cuando debe afrontar cambios profundos.”²⁶

Estar acompañados por los adultos, iba a permitirles desarrollar su potencial y así poder cumplir con el rol al que estaban destinados, el de servirle al país. Según Luciani L. (2017) se tomaba a la juventud como “un estado no permanente, como el tránsito hacia la edad adulta; la juventud se define no tanto por lo que es sino por lo que debiera llegar a ser.”²⁷ El rol de la juventud consistía en aprender y no se concebía a los jóvenes como sujetos de acción que pueden tomar sus propias decisiones. Se consideraba que la juventud tenía que estar bien cuidada y protegida para que lleguen a ser útiles y no fracasados. Decíamos en párrafos anteriores, el alumnado de nuestro Instituto estaba 100% constituido por mujeres. Como sabemos la docencia ha sido una carrera tradicionalmente elegida por mujeres. Según Arata (2013) “La incorporación de

²⁵ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2010). Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Buenos Aires.

²⁶ Trebisacce, C. (2008) Una segunda lectura sobre las feministas de los '70 en Argentina. Disponible en http://www.academia.edu/28250462/Una_segunda_lectura_sobre_las_feministas_de_los_70_en_Argentina consultado el 23/12/2018

²⁷ Luciani, L. (2017) Juventud en dictadura: representaciones políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983. Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional General Sarmiento. Colección Entre los libros de la buena memoria.

mujeres a la docencia se justificó desde algunas representaciones tradicionales del imaginario masculino, que vinculaba a las mujeres con la maternidad y a ésta con la docencia. Es decir, la aptitud y ventaja que tenían las mujeres, en tanto maestras, se debía a que a través de esa profesión volcaría socialmente, sus “condiciones maternas naturales”.²⁸ A partir del normalismo, la docencia resultó ser un trabajo de mujeres. Un trabajo que les brindó a las mujeres no solo oportunidades laborales, sino también posibilidades de emancipación.

En este sentido, educar estaba relacionado íntegramente con la mujer. Ella es quien pare y por ello quien puede cuidar y educar en la primera infancia. Se lo relaciona con lo intuitivo, la sensibilidad, las emociones, la feminidad y el “instinto maternal”.

El trabajo de maestra también se solía entender en esa época como un trabajo de tránsito que se abandonaba cuando las mujeres formaban familia. En ocasiones, una vez que los hijos eran grandes se reintegraban a la docencia. La carrera docente era compatible con el proyecto de familia, permitiendo la atención de los hijos y el hogar.

Con respecto al lugar que ocupaban las mujeres en la política en los años de la Dictadura podemos decir que la mayoría no eran militantes, eran pocas las que se relacionaban con partidos políticos; sin embargo “se hacían notar”. Según las cifras publicadas en el artículo de Izaguirre (2010) solo el 28% de la fuerza revolucionaria estaba constituida por mujeres. Aunque se destaca que en términos de iniciativa y pasión militante no había diferencia alguna con la participación masculina.

Izaguirre sostiene que hubo mujeres que asumieron como tarea revolucionaria el cuidado de los hijos de varias/os compañeras/os. “En varias organizaciones los militantes se sentían más seguros si sus hijos estaban al cuidado de otra militante y se hacían amigos entre ellos, con lo cual además no comprometían a sus familias.”²⁹

Teniendo en cuenta el oficio de las mujeres desaparecidas en la dictadura solo el 10% eran amas de casa; le siguen las estudiantes (que no trabajan) y las docentes con el 40%. La edad de las mismas era variada pero casi todas (el 90%) eran mujeres jóvenes entre los 15 y 40 años. Izaguirre (2010) afirma: “Este indicador coincide con lo que sabemos acerca de las luchas de las mu-

²⁸ Arata, N. (2013) “La educación en Argentina: Una Historia en 12 lecciones”. Caba. Centro de distribuciones y material didáctico.

²⁹ Izaguirre, I. (2010). Mujer y dictadura. Buenos Aires.. Disponible en http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/04/05_izaguirre.pdf Consultado el 12-12-18

jeros por quebrar el equilibrio precario de los lugares que la cultura patriarcal les asigna. Un nivel educativo más alto siempre supone un mayor grado de conocimiento y de toma de conciencia y la posesión de mayores recursos sociales e intelectuales para la toma de decisiones autónomas. La prohibición de estudiar para las mujeres latinoamericanas rigió en muchos países hasta mediados del siglo XX y está en el origen del Día de la no violencia contra la mujer.”³⁰

Por último nos interesa destacar el sufrimiento adicional padecido por estas mujeres tal como expresa Izaguirre (2010) “reconoce los sufrimientos adicionales que padecieron las mujeres en esas luchas, vinculados a su sexo y al machismo repulsivo de los represores, que recientemente ha comenzado a revertirse en la sentencia del Tribunal Oral Federal N° 1 de Mar del Plata que declaró las violaciones de las prisioneras secuestradas como crímenes de lesa humanidad.”³¹

3.5. El valor de la Historia Oral

En este proyecto de investigación, la transmisión oral tiene un valor fundamental. Sin los relatos de docentes y ex-alumnas/os, no podría haberse llevado a cabo. Reivindicamos la importancia de la historia oral para la construcción de nuestra historia como institución, sobretodo en contraposición a un pasado donde predominaba el silencio. Muchas y muchos entrevistadas/os advierten este carácter del Eccleston, donde “no pasaba nada” y “no se decía nada”. A partir de la indagación y reconstrucción de esos años se pudo verificar que, en realidad, esto no era así. Ahora indagamos, procesamos, e intentamos recuperar las palabras que no se dijeron, que no se escribieron.

Según Iturmendi (2008), la historia oral reconstruye el pasado en la labor sistemática de recuperación y utilización de testimonios orales como fuente principal. Esta especialidad dentro de la ciencia histórica, existe desde la Antigüedad pero no siempre fue valorada. Los positivistas, en el siglo XIX, buscando reproducir el hecho tal y como sucedió, rechazaban los testimonios orales por considerarlos variables, subjetivos e inexactos. “Las viejas obsesiones positivistas de reproducir el hecho tal y como sucedió, y contar la historia a

³⁰ Izaguirre, I. (2010). *Mujer y dictadura*. Buenos Aires.. Disponible en http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/04/05_izaguirre.pdf Consultado el 12-12-18

³¹ Izaguirre, I. (2010). *Mujer y dictadura*. Buenos Aires.. Disponible en http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/04/05_izaguirre.pdf Consultado el 12-12-18

partir de la vida de los «grandes hombres» de la sociedad y de la política —que anteriormente se suponía eran los verdaderos responsables del devenir histórico— pasaron gradualmente a un segundo plano.”³²

Hoy la historia se interesa por todo cuanto ser humano dice, escribe, siente e imagina. Como dice Traverso (2007), la tarea de las/os historiadoras/as, justamente, consiste en “inscribir esa singularidad de la experiencia vivida en un contexto histórico global, para intentar con ello, esclarecer las causas, las condiciones, las estructuras, la dinámica de conjunto.”³³ Ir de las memorias individuales a la construcción de una memoria colectiva, a través del entramado de relatos. Lvovich y Bisquert (2008) mencionan que hay dimensiones de las operaciones de la memoria que trascienden lo individual. Existe en los colectivos de personas un pasado común, que constituyen su identidad. Estos relatos establecen lo que se denomina la memoria colectiva. A su vez, para registrar esa memoria y ponerle palabras para constituirla como Historia, las/os historiadoras/es que trabajan sobre fuentes orales serán quienes se tomen el difícil trabajo de “encontrar el justo equilibrio entre empatía y distancia, entre el reconocimiento de las singularidades y la puesta en perspectiva general.”³⁴

Sabemos que poner en palabras tiene un alto valor simbólico y emocional. Nuestras palabras constituyen nuestro pensamiento y viceversa. Construir un relato, significa recordar, volver a pasar por el corazón lo vivido, enfrentarse con ello, asumirlo e intentar procesarlo, elaborarlo para comunicarlo. Y sabemos que, en nuestra historia, hay situaciones por las que es muy difícil volver a pasar. A veces quedan huecos, grandes “agujeros negros”, como mencionaba Rosa Rotemberg, sobreviviente de la Shoá, al dar su testimonio en el Club Hacoaj en Diciembre de 2018. Ella contó que, con pocos meses de vida, la sacaron del gueto de Varsovia en una bolsa y llegó a la puerta de la casa de su tía con un nombre falso atado a un collar en el cuello. Después continuó narrando su historia desde sus 4 años en un orfanato. “Lo que pasó en el medio”, dice, “es un gran agujero negro, nunca lo supe”.

Hay hechos que pueden resultar imposible o muy dolorosos recordar. Entonces, ¿cómo enfrentarse a aquello a lo que no se quiere volver? ¿Cómo ponerle palabras a lo inefable?

³² Iturmendi, David Mariezkurrena. La historia oral como método de investigación histórica. Gerónimo de Uztariz, 2008, no 23, p. 227-233.

³³ Traverso, E. (2007): “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. En Franco, M. y Levín, F. (comps.): Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.

³⁴ Traverso, E. (2007): “Historia y memoria. Notas sobre un debate”. En Franco, M. y Levín, F. (comps.): Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción.

¿Por qué, pese a que es tan difícil el ejercicio de la memoria y muchas veces nos pesa tanto, lo seguimos eligiendo? ¿Por qué decidimos ahondar en los rincones más oscuros de nuestro pasado? ¿Por qué nos dedicamos al arduo trabajo de intentar nombrar lo innombrable, describir lo indescriptible?

Poner palabras donde no había, recrear lo vivido para crear un relato, es parte de construirnos y reconstruirnos. Tomar la pluma para escribir la historia es una decisión política y social muy fuerte. Rosa Rotemberg, narrando su experiencia en la Segunda Guerra Mundial, afirma con seguridad que si hubieran levantado la voz muchas/os de las/os que guardaron silencio, no habría ocurrido lo que ocurrió con tal magnitud. Tal valor tiene la palabra. La palabra como resistencia, como lucha, como combate.

En la visita guiada al Casino de Oficiales de la Ex Esma (Centro Clandestino de detención y tortura durante la dictadura cívico-militar Argentina), se puede conocer el lugar donde permanecían las/os detenidas/os en condiciones inhumanas. Eran puestos en unos cubículos llamados “cuchas” de 2 metros por 70 centímetros, separadas por paneles de madera. En esas condiciones había quienes, valientemente, como un acto de resistencia, se animaban a hablar, a preguntar el nombre del que estaba al lado. Hay familias que supieron algo del recorrido de los detenidos solo por estas palabras, estos nombres que guardaron en su memoria algunos sobrevivientes y luego pudieron contarlos. En las visitas a estos espacios de memoria se trabaja también sobre la reconstrucción de la verdad a través de las coincidencias de los relatos, para luego poder dar testimonio en los Juicios a los genocidas y, de este modo, transformar estos testimonios en prueba judicial.

Aquí los relatos toman otra dimensión, de tipo jurídica, que no hace más que confirmar la importancia de la historia oral a lo largo de toda la humanidad y el relato como uno de los instrumentos privilegiados.

Los relatos son muchas veces únicos reveladores de nuestras identidades, únicos modos de saber, de conocer, de enterarse, de encontrarse, únicos testimonios de la verdad, de lo sucedido, de la historia, quizás lo que mejor pueda situar en un contexto, en un tiempo y espacio. Únicos instrumentos que pueden reconstruir huecos, sacar a la luz lo antes incierto, únicas confirmaciones fehacientes de lo que intuimos, sospechamos, único tranquilizante, único consuelo, única certeza entre tanta incertidumbre.

Los relatos, la puesta en palabras, son muchas veces lo que puede enmendar, sanar, recuperar, resignificar, algo que se vivió muy trágicamente. El relato puede ser muchas veces lo único que quedó vivo entre tanta muerte.

3.6. Pedagogía de la Memoria

La construcción de memoria nos permite traer el pasado al presente pero, en esa práctica, también debemos considerar que está incluido el olvido. No podemos conservar toda la información y algunos aspectos son desechados. De esta manera podríamos decir que olvido y memoria no son opuestos sino que ambos son constitutivos del mismo proceso.

Esta relación entre memoria y olvido es abordada por Carretero:

*“El recuerdo está hecho de lo que en cada momento se registra, se inscribe, lo que se considera digno de la memoria, del recuerdo futuro. Por eso la memoria colectiva está hecha también de olvidos, de olvido de lo que en cada momento no se considera digno de ser registrado, de olvido de lo que no resulta memorable, por irrelevante, por doloroso o por incómodo. Así, respecto a lo sucedido en un mismo tiempo unos grupos recuerdan (y olvidan) algunas cosas, y otros hacen eso mismo, pero con cosas muy diferentes. Por eso hay disputas por la memoria e incluso combates por el control de la memoria colectiva. Esta dinámica de recuerdos y olvidos hace que la memoria (la personal y la colectiva) sea siempre dinámica. Cada presente no sólo ofrece sucesos, sino también fabrica registros para el recuerdo futuro; no sólo registra unos hechos e ignora otros que están sucediendo en ese momento, sino que elige recordar u olvidar también lo que recibe de su pasado. Por eso un colectivo, si quiere seguir siéndolo, tienen que negociar su memoria colectiva: qué recordar, qué olvidar, y cómo negociar lo que resulta glorioso o vergonzoso para todos sus componentes, o para algunos de ellos”.*³⁵

Este carácter dinámico de la memoria, no solo se configura en la trama de los recuerdos y los olvidos, sino que también es transformada por el paso del tiempo, en este ejercicio que realizamos desde el presente hacia el pasado. Este proceso subjetivo se basa en percepciones personales, experiencias, etc. de cada uno de los sujetos y que, justamente, se va modificando con los años. Según los documentos de Memoria e Identidad en el Nivel Inicial, “la memoria comprende también una dimensión colectiva, tal como señala Halbwachs (1995)³⁶, en tanto el recuerdo evocado es siempre construido desde el funda-

³⁵ Carretero, M. (2006) “Enseñanza de la historia y memoria colectiva” Paidós Educador. Buenos Aires

³⁶ Halbwachs, M. (1995): “Memoria colectiva y memoria histórica”. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS) N°

mento común de un grupo, contribuyendo así a estructurar identidades sociales. Estas memorias de los grupos pueden ser compartidas y sostenidas a través del tiempo porque se basan en prácticas transmitidas como tradición, ligadas a ciertos hábitos y rituales, así como a particulares visiones del mundo.”³⁷ Sin embargo, esta construcción colectiva de la memoria, puede transformarse en objeto de disputa, donde los que participan en esa lucha juegan un rol activo. Es por ello que la Ley de Educación Nacional (LEN) y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente destacan la importancia de reflexionar sobre estos temas dentro de las escuelas. Asimismo, como dice el Documento de Trabajo “Educación, memoria, derechos humanos y derecho a la identidad”: “Sabemos que los marcos normativos no transforman los comportamientos sociales, sí son expresión de la necesidad de un cambio y marcan un rumbo para que los actores involucrados puedan afianzar el concepto del niño como “sujeto de derecho”³⁸. Es por esto que parte de nuestra tarea como docentes debe ir dirigida en promover esta transformación apoyándonos en el Marco Normativo vigente.

Hay hechos que están siendo investigados, memorias que están siendo rescatadas, archivos que se develan... pero, de todos modos, esto puede estar marcado por ciertos devenires de época. Podemos decir que es una batalla que tiene avances y retrocesos ya que existe una disputa simbólica que no está cerrada.

Es en este rumbo de diálogo con nuestra historia reciente en el que nos situamos para poder intentar construir algunas aproximaciones que nos permitan iniciar la trama de la historia “no dicha” de nuestra Institución.

3.6.1. Pedagogía de la Memoria en la Formación Docente

Jacques Hassoun en su libro “Los contrabandistas de la memoria”, destaca que, la diferencia entre humanos y animales se encuentra en que los primeros se saben mortales y por lo tanto, necesitan de una continuidad asegurada. Por esto las personas depositamos y transmitimos la historia en la que estamos inmersos y eso nos hace ser quienes somos. La importancia de la Pedagogía de

69. Enero-Marzo 1995. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_069_12.pdf

³⁷ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial. Nuestra Escuela

³⁸ Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.

la Memoria en la formación docente tiene que ver justamente con el rol de los maestros como “pasadores de memoria”. Cada docente deberá posicionarse reflexionando sobre el rol que cumple desde una escuela entendida “como un ámbito en donde se da forma a lo colectivo a partir del recuerdo compartido, en tanto espacio de negociación y construcción de la memoria colectiva.”³⁹

La memoria, que siempre refiere al pasado, sirve para evitar la repetición de determinados acontecimientos en el presente. Por ello, la formación docente no puede estar exenta de contenidos de Pedagogía de la Memoria. Parte de nuestro trabajo es la formación ciudadana y para que la misma sea integral, resulta imperioso no sólo conocer lo acontecido en el país, sino también preguntarse y reflexionar acerca de cómo aquellos hechos repercuten en el presente. Esto implica reconocer que la educación es un acto político. Cuando esta pedagogía atraviesa la formación, se amplía y fortalece la concepción de sujeto de derecho. Por lo tanto, integrar estos saberes, implica generar espacios donde aquellos que atraviesen la formación docente, pueden encontrarse y resignificar su rol político en tanto ciudadanas/os y agentes estatales.

Estos contenidos aportan a la valoración de la acción democrática en la cotidianeidad, lo cual repercute y enriquece la vida institucional, posibilitando la construcción de una identidad colectiva, integrada por las personas de una comunidad, participando comprometida y responsablemente, reconociendo toda la historia que les antecede e interactuando con la misma desde el presente para aprender de ella.

El término “memoria colectiva” surge a partir de aquellos conocimientos o acontecimientos que se consideran lo suficientemente legítimos como saber cultural, para ser transmitidos y enseñados a las nuevas generaciones. Tiene que ver con la construcción de identidad de una cultura y con el legado de lo que ésta pretende dejar.

Formar en Pedagogía de la Memoria conlleva la responsabilidad de trabajar sobre lo acontecido en el pasado, para vincularlo con el presente y articularlo a las posibilidades futuras. Es menester realizarlo ya que a las y los docentes les compete la tarea de formar ciudadanas/os democráticas/os, libres, críticas/os.

Consideramos que es de suma importancia hablar de las memorias y no de la memoria como una entidad sólida, unívoca, singular, que nos es dada. Pensar en el término en plural nos permite reflexionar sobre los procesos de

³⁹ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial. Nuestra Escuela.

construcción social, de miradas, ángulos, posiciones, que confluyen en un punto, en ese acuerdo que hacen personas de un lugar específico sobre qué recordar y qué olvidar, que forman la memoria colectiva.

Cuando hablamos de memoria, hablamos de un acto que requiere de un distanciamiento temporal del hecho en cuestión para poder recordarlo. Implica revisar un suceso ocurrido en el pasado, desde el presente. Y para ello, tratándose de un tema tan controversial como las dictaduras cívico-militares, es necesario primero, reconstruir, mediante los testimonios de sobrevivientes lo ocurrido en ese tiempo. En otras palabras, darle voz a aquellas gargantas silenciadas.

Como bien explica la autora Guglielmucci (2013): “La interpretación y adjudicación de responsabilidades jurídicas e históricas sobre determinados eventos pasados, su documentación y transmisión a las nuevas generaciones, ha sido un tema incorporado a la agenda pública.”⁴⁰ Y esto nos parece clave, en tanto que la memoria y la identidad de una nación, ya no depende del docente que lo quiera enseñar y de su punto de vista, sino que debe estar regulado por el Estado. “Gradualmente, políticos y referentes de organizaciones de DDHH comenzaron a trabajar de forma conjunta con la finalidad de plasmar diversas iniciativas conmemorativas (materiales e inmateriales), entendiéndolas como parte de una responsabilidad cívica compartida y una forma de reparar públicamente los crímenes estatales previos, particularmente en lo que concierne a las consecuencias de la desaparición forzada.”⁴¹

Retomando a Carretero (2006) “Aquí se mezclan inevitablemente memoria colectiva, historia y política. No hay grupo social sin una memoria compartida que constituya una identidad común, que dé sentido de pertenencia a ese colectivo.”⁴²

La Pedagogía de la Memoria brinda herramientas a las/os docentes para “Garantizar la construcción de una sociedad justa, que reafirma la soberanía y la identidad nacional, que fortalezca el desarrollo económico y social, y que sea respetuosa de los derechos humanos y las libertades fundamentales”⁴³ como se declara en el Artículo N° 3 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Trabajar estas temáticas “permite a las nuevas generaciones pensarse conociendo los orígenes y a la vez trascendiéndolos, en un acto creativo y transformador.”⁴⁴

⁴⁰ Guglielmucci, A. (2013). La consagración de la memoria. Buenos Aires: Antoropofagia.

⁴¹ Ibidem

⁴² Carretero, M. Rosa, A y González, M. (2006) Enseñanza de la historia y la memoria colectiva . Buenos Aires: Paidós Educador

⁴³ Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

⁴⁴ Ministerio de Educación. Presidencia de la Educación. (2015) Pedagogía de la memoria en el Nivel Inicial. Nuestra Escuela.

4. La Investigación

4.1. Metodología:

El proyecto se propuso ser participativo, ya que ex docentes y ex alumnas/os del Instituto fueron objetos y sujetos activos de la investigación, retroalimentadores del proceso en sus distintos momentos.

Se trató de una investigación exploratoria, en tanto se partió de un planteo amplio, que buscó avanzar de modo progresivo en la identificación de dimensiones y categorías que emergieron, de modo espiralado, en las distintas aproximaciones al objeto. Si bien, no fue la búsqueda de generalizaciones lo que animó este proyecto, se planteó la potencialidad expansiva que podrían tener sus resultados en su puesta en diálogo con colegas y estudiantes de este Instituto, de otras instituciones educativas y Espacios de Memoria.

Consideramos pertinente utilizar una metodología cualitativa-etnográfica para el relevamiento de datos.

Los objetivos propuestos fueron:

- Contribuir a la producción de conocimiento en relación a la situación de docentes y alumnos en el Instituto Superior de Educación Inicial Sara C. de Eccleston durante la dictadura cívico-militar (1976/1983).
- Indagar posibles causalidades al problema que se investiga e identificar el alcance y los sentidos que la construcción de memoria tiene en un Instituto de Formación Docente.
- Activar la comunicación y colaboración intra e inter institucional de los docentes en relación a la construcción de Memoria y la formación docente para la construcción de conocimiento sobre la peculiar inserción de las instancias curriculares en los IFD.
- Dar visibilidad desde el inicio del proyecto a los materiales de trabajos y avances logrados en el transcurso de la investigación para promover canales de comunicación sobre la temática entre docentes y estudiantes.

4.2. Entrevistas y testimonios:

Una de las fuentes de información primaria fueron ex alumnos/as , ex profesoras que estudiaron o enseñaron en la Institución durante el período 1976-1983. Se realizaron con ellos entrevistas semiestructuradas.

Para el desarrollo de algunos aspectos puntuales también conversamos con otros informantes que brindaron su testimonio, lo que nos permitió ampliar dichos aspectos.

Se tomaron y desgrabaron un total de 58 entrevistas. Cada entrevista duró entre cuarenta y cinco minutos y 1 hora. Solo 3 fueron contestadas por mail ya que dichas personas viven lejos de Buenos Aires. A todas/os se les informó que sus respuestas sólo serían usadas para los fines de la investigación y que serían compartidas dentro de ese marco.

Todos estos testimonios nos ayudaron a reconstruir cómo ha sido la vida en nuestro profesorado.

Muchas personas accedieron a nuestra petición con muy buena disposición. Los primeros contactos se realizaron de manera informal y, de a poco, se fue ampliando un listado de posibles entrevistas. Algunos encuentros se concretaron a partir de una publicación que hicimos en el facebook de Graduados del Eccleston.

También nos encontramos con diversas negativas. Algunas personas contactadas manifestaron no querer hablar de estos temas, por considerarlos momentos muy dolorosos de la historia de nuestro país y de su historia personal.

Otras/os nos dijeron que no eran temáticas de su interés, e incluso que pensaban que los llamábamos por cuestiones “más alegres”.

Por último, hubo personas que no manifestaron su desinterés explícitamente, pero, que dilataron el encuentro o no concurrieron a las citas concertadas.

4.3. Relevamiento y análisis de documentación:

Se recolectó información a través del relevamiento y análisis de documentos que citamos a continuación:

- a) Libros de Registros de calificaciones del año 1939 al 1985.
- b) Libros de asistencia de Profesores de 1976 a 1983.
- c) Documentación encontrada en el Archivo de la Institución (Circulares, decretos, cartas, etc.)
- d) Búsqueda y análisis de material fotográfico.
- e) Lista de desaparecidos de los Organismos de Derechos Humanos.

Para el procesamiento y el análisis de los datos, se trabajó con los contenidos de esos documentos y entrevistas. De este modo se fueron construyendo categorías comunes que posibilitaron indagaciones más profundas de los materiales textuales y discursivos analizados.

4.4. Hoja de ruta:

El presente proyecto de investigación se inició en Mayo de 2017 invitando a las/os estudiantes a participar del mismo ya que esto formaba parte de los requisitos institucionales que debía tener el trabajo. Esta invitación se realizó a través del mail del Instituto y del sitio que tienen las/los estudiantes en Facebook: “Ecclestonas”.

La propuesta de participación por parte de las/os estudiantes se planteó con dos formatos distintos:

- Con acreditación de Trabajo de Campo. Es decir que las/os alumnas/os que colaboraran con la investigación durante un cuatrimestre tendrían aprobado dicho Seminario.
- Participación libre, sin acreditación.

Durante 2017 se conformó el primer grupo de trabajo. Con las alumnas se abordaron conceptos relacionados con Pedagogía de la Memoria. Posteriormente se planteó la lectura reflexiva de distintos textos y el acercamiento a diversos materiales que trataban la temática, para profundizar los conceptos que luego formarían parte de nuestro trabajo. El objetivo era posibilitar en las alumnas investigadoras el abordaje de las futuras entrevistas a realizar con más herramientas y mayor claridad. Los conceptos principales fueron Memoria y Derechos Humanos, Dictadura Militar, Terrorismo de Estado, Derecho a la Identidad, entre otros.

También se realizó un acercamiento a la metodología a utilizar en la

investigación, recuperando lo transitado en las trayectorias formativas de cada alumna. Se socializaron las características de las entrevistas no estructuradas, la búsqueda y análisis de variables comunes, elaboración de informes, como así también cuestiones prácticas acerca de la toma y desgrabación de las entrevistas.

Luego de estas primeras instancias, elaboramos junto a las alumnas un modelo de entrevista semiestructurada.

Nos ocupamos también de revisar los libros de asistencia de profesores en secretaría, desde 1976 a 1983 y elaboramos una primera lista. Se distribuyeron los nombres de los mismos y se realizó un primer chequeo con el listado de desaparecidos on line con el que cuenta el Parque de la Memoria (www.parquedelamemoria.org.ar). Este primer chequeo no dio ninguna coincidencia.

Continuamos ampliando la lista de profesores, sumando nuevos nombres, con la colaboración de algunos ex-alumnos, hoy profesores que trabajan en la Institución y los datos que nos fueron aportando los primeros entrevistados. También se obtuvo la lista del Claustro de Graduados facilitada por Secretaría.

Asimismo se realizó un primer acercamiento a diversos documentos guardados en la Biblioteca y se tomó conocimiento de la elaboración de un relevamiento de fotografías que se está realizando, que también comenzamos a observar.

Con todo este material y este primer recorrido, realizamos la primera entrevista en el Profesorado en forma grupal, a la rectora Gabriela Ortega (ex estudiante) a fin de que las alumnas pudiesen presenciar y participar de la toma. Luego de realizada, se acordaron algunos ajustes al modelo de entrevista a seguir.

También comenzó a realizarse una lista de ex alumnos a partir de la lista de graduados que nos fue facilitada en la Secretaría del Instituto. Se diseñó un flyer, invitando a las ex alumnas que cursaron entre 1976 y 1983 a participar y fue publicado en el Facebook de Graduados. A partir de esto se sumaron muchos nombres a la lista original que se mostraron dispuestos a colaborar en la investigación.

Luego de tomadas las primeras 10 entrevistas, realizamos una primera puesta en común que nos permitió determinar algunas variables que se iban repitiendo en gran cantidad de casos.

Estas variables fueron tomadas como posibles categorías de análisis. Las mismas fueron:

- Tipo de población.
- Requisitos para el ingreso.
- Vida institucional /Formas de disciplinamiento.
- Presencia de militares en la Institución.
- El silencio y el control.
- Prohibiciones u omisión de textos (Bibliografías o Biblioteca).
- Cierre del proyecto del primer y segundo grado en el Jardín Mitre.
- Persecuciones de docentes y/o estudiantes. Profesoras deladoras.
- Pertenencia Institucional.
- Presencia de agrupaciones estudiantiles.

De esta manera, comenzó un análisis de cada entrevista teniendo en cuenta estas variables lo que nos permitió detectar aspectos comunes, reiterados, que marcarían la necesidad de profundizar en la investigación en esas líneas de trabajo.

En Diciembre de ese año tuvimos conocimiento del secuestro y la desaparición de una alumna del Profesorado, Susana Beatriz Libedinsky, dato que no se conocía. Esto fue un punto de inflexión en nuestro proyecto y que repercutió en toda la comunidad del Eccleston.

En el 2018 trabajamos con dos comisiones, una en el primer cuatrimestre y otra en el segundo y, además, se organizó una propuesta de cursada intensiva que se llevó a cabo en las semanas intermedias entre el primer y segundo cuatrimestre. A pedido de las alumnas esta propuesta se abrió para ambos turnos.

La dinámica de trabajo se fue repitiendo con cada una de las comisiones con una primera instancia de capacitación y luego, la realización de tareas más específicas.

Así, entre los dos años de trabajo, participaron un total de 45 estudiantes.

Las tareas realizadas, en resumen, por las alumnas fueron:

- Lectura y análisis de textos relacionados con la temática.
- Toma, desgrabación y análisis de entrevistas.
- Digitalización de Listas de alumnas/os a partir de los Libros de Calificaciones.
- Búsqueda de datos en el Archivo Documental.
- Entrega de un Informe final para la acreditación del Trabajo de Campo.

También, como equipo de trabajo, participamos en diferentes eventos académicos, socializando los distintos avances del Proyecto:

- 1er. Congreso Nacional de Educación, Arte y Memoria. Realizado en el C. Cultural H. Conti. 23 de Agosto de 2018.
- Encuentro de Cátedras que hacen Investigación. Realizado en el ISFD N° 39. Septiembre de 2018.
- VI Jornadas Nacionales y IV Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Realizadas en la Fac. de Filosofía y Letras. UBA. 28, 29 y 30 de noviembre de 2018

Se realizaron reuniones con el Espacio de Memoria del ENS N° 2 Mariano Acosta que nos permitieron realizar consultas, ajustes y profundizar algunas líneas de la investigación.

También, en conjunto con la agrupación Memoria Palermo, se realizó la fabricación y colocación de la Baldosa en memoria de la alumna desaparecida.

En el último cuatrimestre de trabajo se terminaron de digitalizar las listas definitivas. El objetivo de esto es poder cruzar la información con listas oficiales de detenidos desaparecidos para verificar si existen más casos dentro de la Institución.

La lista de Profesoras/es (1976-1983) fue realizada en base a los Registros de Asistencias, lista de graduados y documentaciones varias encontradas en el Archivo. Para la de alumnas/os se usaron los Libros de Registro de Calificaciones (1939 a 1985) abarcando un período mucho mayor, lo que permitió incluir a egresadas que terminaron la carrera antes del golpe militar.

Las listas se entregaron digitalizadas al Archivo Nacional de la Memoria para ser cotejadas y nos encontramos a la espera de la respuesta.

Por último, y como cierre de las actividades con las alumnas investigadoras, se realizó una visita guiada al Espacio de Memoria Ex Casino de Oficiales en la Ex ESMA.

5. Análisis de los datos e interpretación de los resultados

5.1. Plan de estudios:

La idea de control sobre los docentes en este período aparece reflejado en la Revista de Educación Infantil (2015) “un maestro bajo control aseguraría la reproducción del discurso oficial en un aula”⁴⁵. El maestro estaba relegado a la tarea de ser un ejecutor de los diseños creados por los especialistas. No debían indagar los saberes previos de sus alumnos ni abordar contenidos desde una perspectiva que no fuera la del discurso dominante, debían enseñar el “aprender a hacer”. El tecnicismo fue desplazando así los postulados de la Escuela Nueva.

Continuando con lo expuesto por Bauso y Merciai (2015): “Desde los institutos de formación docente se imponía la bibliografía conductista y se presentaba a la educación infantil y a las salas de jardín de infantes como instancias de formación y ámbitos idílicos y descontextualizados, no sujetos a análisis coyunturales o sociológicos”⁴⁶.

El plan de estudios vigente en 1976 era el 274/74 que determinaba para el Primer Año del Profesorado 8 materias dentro de las cuales se encontraba Sociología, con una carga horaria de 3 hs. La misma se suprime por Resolución 834/77 con el objetivo de evitar debates o temáticas sociales en la formación de los futuros docentes. En 1980 se incorpora al Plan de Estudios la materia Ética y Deontología de la Profesión Docente.

También puede encontrarse la Resolución 2021 del año 1982 en la cual da cuenta de la continuidad de algunos requisitos para el ingreso a la carrera como, por ejemplo: Aprobar la prueba de aptitud, aprobar el curso de ingreso o examen (Para los bachilleres sin orientación docente), que ampliaremos más adelante, y una edad máxima de 25 años. En cuanto al perfil del egresado dice que, en lo ético, debe identificar y asumir los valores de la nacionalidad y de la civilización occidental y cristiana.

⁴⁵ REDUEI. (2015) Revista de Educación Infantil. Apuntes de historia y política del Nivel Inicial. Buenos Aires: Univ. Nac. de Luján.

⁴⁶ REDUEI. (2015) Revista de Educación Infantil. Apuntes de historia y política del Nivel Inicial. Buenos Aires: Univ. Nac. de Luján.

La mayor parte de las estudiantes no recuerda los cambios en los planes de estudio y, algo similar sucede con las docentes. En la mayoría de los casos dicen no saber o no recordar.

La Docente 7, en cambio, nos contesta: “En el año ‘73, ‘74, se cambian los programas de los profesorados nacionales. Se introduce Sociología como materia –que antes no estaba-. (...) Poco tiempo después del golpe cambian los programas, sacan Sociología y deben haber introducido Deontología, algo más ligado a la moral de la tarea del docente.”

Otra docente recuerda: “En el año 81’ aparece el plan 2021, el plan de estudios que cambia al 273, porque consideraban que ese plan tenía muchas materias que no eran aceptables”. “Sociología se sacó, esta materia tenía mucha bibliografía prohibida.”

En ese momento la carrera duraba 2 años y un cuatrimestre en el cual se realizaba la Residencia.

5.2. Autoridades del Eccleston:

Transcribimos a continuación la lista de autoridades de ese período, facilitada por la Secretaría del Instituto:

De 1938 a 1977: Marina Margarita Ravioli
Rectora

1977: Graciela Marina Cogorno
Rectora a Cargo

Del 26-10-77 al 31-01-78: Elías Manuel Folgar Smith
Rector Organizador (Inspector). R.M.Nº478/77

Del 01-02-78 al 20-08-79: Violeta Diez
Inspectora

Del 16-08-78 al 30-09-79: Martha Fernández de Galarraga
Vicerrectora Interina por Cargo Vacante. R.M.Nº2226/78

Del 01-10-79 al 16-09-81: Martha Fernández de Galarraga
Rectora Interina. R.M.Nº3439/79

Del 17-09-81 al 08-12-81: Haydeé Ravasso de Núñez
Rectora a Cargo

Del 09-12-81 al 25-04-84: Olga Gagliardi de Márquez
Rectora Interina. R.M.Nº2263/81

Del 26-04-84 hasta su fallecimiento en el año 1992: Elisa Cristina Bensusan de Denies
Rectora Normalizadora. R.M.Nº930/84

Del 13-07-84 al 29-04-85: Elba Graciela Perriconi
Vicerrectora Normalizadora. R.M.Nº1450/84

5.3. Tipo de población:

En este periodo en el ISPEI Sara C. de Eccleston el alumnado estaba compuesto por mujeres jóvenes. La mayoría, por lo que se ve reflejado en los libros de actas, recién egresadas del secundario. En el marco teórico buscamos ahondar sobre cómo era la juventud en ese momento y en particular la juventud de mujeres que era la que recorría los pasillos de esta institución.

También pudimos notar dos visiones distintas de la población que se encontraba en el Eccleston en ese momento. Por un lado, 14 de las entrevistadas tienen recuerdo de una población heterogénea, variada, que provenían de distintos lugares y eran de todo tipo de clases sociales, aunque se notaba que a algunas les costaba estar estudiando en el Eccleston por temas económicos. Por otra parte, la mayor cantidad de testimonios hablan de una población donde predominaba la clase media y media alta.

Hay un aspecto que también aparece en relación a los lugares de procedencia. La Estudiante 24 cuenta: “(...) una chica que es de Chubut y vino específicamente a estudiar al Eccleston. Bueno, el Eccleston en ese momento, y en la actualidad también, era el mejor profesorado. Y había otra chica (...) que era de San Martín de los Andes. Tenía compañeras de Bernal, Quilmes y bueno después sí, de Capital y demás. Pero la que más recuerdo es a Sonia, que seguimos siendo amigas que vino específicamente esos tres años a estudiar, (...) Ella vivía en Gaiman y vino específicamente a estudiar acá.”

Sin embargo, la mayor cantidad de entrevistados/as hablan de una población donde predominaban jóvenes que vivían en Capital o Zona Norte (Vicente López, San Isidro, Martínez).

Una de ellas, la Estudiante 14, las describió así: “eran chicas que estaban

en una burbuja, yo no me sentía tan en una burbuja pero tampoco me imaginé lo que estaba sucediendo”, “chicas que no se preguntaban mucho de la realidad del profesorado y te digo que nunca las encontré trabajando, seguramente no lo hicieron.” “Te miraban y te miraban qué tenías puesto. Yo tenía compañeras que venían con chofer, con custodio, era un alumnado bastante sesgado te diría, en un sector social, no había gente que trabajara, eso no existía en mi época. (...) un sector de clase alta, señoritas adineradas que venían a ser jardineras para después probablemente no dedicarse, esa era la población”.

La Docente 6 nos dice: “Las veía como prototipos de ese momento... chicas muy lindas, muy monas, despolitizadas de todo, no sabían dónde estaban paradas”.

La Estudiante 15 menciona que: “Las compañeras que yo tenía muchas venían de escuela privada, de escuela de monjas...”

También se reconocieron algunos privilegios si se estaba relacionada con algún militar, ya sea hija, esposa o amiga, como relataron 3 entrevistadas. Ellas afirman que hubo algunas alumnas que pudieron ingresar más tarde a la carrera y sin ningún tipo de curso o examen previo por ser justamente familiares o amigas de militares. La Estudiante 16 relata: “Relacionado con la Dictadura puedo decir que después de que habíamos ingresado, ingresaron dos o tres alumnas fuera de tiempo, pasados quince días de clase, y después de un tiempo de charlas y eso, eran hijas de militares o muy amigas desde lo económico (...). Todos nos enteramos ahí porque éramos como cuarenta en el curso.”

La misma Estudiante cuenta que tenía varias compañeras relacionadas con los militares y que una de ellas se casó con el hijo de un militar. La entrevistada cuenta que asistió al casamiento y relata que allí se encontraban Jorge Rafael Videla y su esposa: “Fui al casamiento porque una de esas compañeras se casó con el hijo del General ese, y fuimos a un lugar que a mí me dio “cosa”, que es ahí en la calle San Martín, el palacio que hay ahí que es de los militares, nunca recuerdo muy bien, Santa Fe y San Martín, grandote frente a la Plaza de Retiro al casamiento. Y fue Videla con la mujer, mira cuando entró... después de diez minutos nos fuimos, con la historia de que “era tarde”, yo había ido con un muchacho y le digo “no nos podemos ir de golpe porque va a quedar en evidencia, la chica no cortó la torta” tuvimos que esperar un poco, pero yo no podía tragar, estábamos re mal”.

En relación a la población relacionada con militares la Estudiante 8 nos relata: “Había varias alumnas, en mi división, que esperaban a su novio que viajaba en la fragata Libertad, o sea familiares directos o novias de gente que estaba en las Fuerzas Armadas. Recuerdo que, esta es una experiencia patética, una compañera se jactaba de estar estudiando en la Universidad una cátedra

que se llamaba “cómo combatir el comunismo en Argentina”, con eso te doy como un perfil”.

La Docente 9 nos dice: “Entre los alumnos había un montón de cosas que no podían circular ¿por qué? Porque era un peligro, yo tuve de alumna la hija de Lami Dozo entonces imaginate... qué podías hablar ahí o sea vos ibas, dabas tu clase tratabas de ser lo más actualizado posible pero dentro de mantener ciertas cosas. Si tenías algunos alumnos que tenían más chispa, que eran más pensantes, se acercaban o te acercabas en el recreo y podías hablar algunas cosas... no del proceso, de la materia... pero nada más.”

“La mayoría (ingresaba) buscando un trabajo sencillo antes de casarse; ser mejores madres y estudiar esto porque les gustaban los chicos. Otras, pocas, éramos más politizadas, veíamos en la educación una forma de transformar las desigualdades, de democratizar el acceso al conocimiento,” afirma la Estudiante 33.

También, como dijimos previamente, se registran entre las entrevistas quienes consideraban que la población que asistía al Eccleston era heterogénea, ya que no solo asistían chicas de clase media, alta. Pero quienes no pertenecían a este sector eran pocas. Lo podemos ver en el relato de la Estudiante 34: “Algunas raras entrabamos. Eso era lo extraño. (...) en esas cosas que se armaban ahí, de compañera particulares, es que fui conociendo de distintas divisiones a un montón de estudiantes que eran más parecidas a mí, a mi vida, a mis intereses, pero... éramos las menos. Éramos claramente las raras. “

Una de ellas (Estudiante 3) cuenta lo siguiente: “una de las indicaciones del profesorado era que no había que trabajar para poder cursar. Había esta precisión en relación a que si uno trabajaba no iba a poder hacer la cursada”. Creemos que esta razón, también incidía en el tipo de población que ingresaba.

Dice la Estudiante 1: “Después cuando fuimos cursando, nos agrupábamos entre las que estudiaban, que venían de Buenos Aires o venían de provincia, o hacían militancia en algún partido progresista, que estaban con el amor libre, con una postura más fuera del status quo, que veníamos con cualquier ropa, hecha por nosotras, versus las “conchetitas” de canastita, suecos de corcho, pelo frizado, y pantalón oxford. Era el prototipo de la maestra jardinera sin cabeza, digamos. Nosotras queríamos ir a trabajar al norte, a villas, etc.” “Acá era una población con mucha hija de militar. Tuve de alumnas en la misma aula a la hija de Lami Dozo, que lo estaban empezando a juzgar, y a la que luego fue la primera presidenta del centro de estudiantes, cuyo papá estaba desaparecido. El curso estaba dividido, entre los que los justificaban y los que no. Era el primer año de Alfonsín, que empezaban los juicios a los comandantes, y esta chica fue a testificar al juicio del papá de esta otra chica, que vio cuando se

lo llevaban a su papá. Esta chica fue muy militante de los DDHH, e impulsó el primer centro de estudiantes, que habrá sido por el 84, 85” cuenta la Docente 6.

También la estudiante 14 dice que el padre de una de sus compañeras, también militar, fue llevado a juicio por los crímenes cometidos durante la Dictadura. Ella lo confirma más tarde, a través del trabajo de la Conadep ya que aparece comprometido en la desaparición de personas. La entrevistada no quiso confirmar la identidad de esta persona.

No solo las estudiantes estaban emparentadas con militares sino también algunas profesoras. Tal es el caso de la Sra. Graciela Marina de Cogorno, Rectora a cargo hasta Octubre de 1977 que fue esposa de un militar.

También hubo profesoras vinculadas a personas muy afines al régimen sin ser militares, como Martha Fernández de Galarraga que fue Vice Rectora Interina desde 1978 a 1979 y luego fue rectora, hasta 1981. Según dos de las entrevistas realizadas, su marido era Guillermo Galarraga, ex gerente de Relaciones Laborales de la empresa Ford, uno de los tres civiles que iba a ser juzgado por el secuestro y tortura de obreros de la planta industrial. Éste fue el primer juicio donde se intentó probar la complicidad civil en los crímenes de lesa humanidad en el Tribunal Oral en lo Criminal Federal N° 1 de San Martín. Esta persona, que sabía quiénes eran los integrantes de las comisiones internas y con quiénes se reunían los trabajadores, se lo consideraba cómplice de los secuestros y desaparición de los obreros de la planta. Falleció en el 2016, a los 92 años, antes de iniciarse el juicio.

Ante la pregunta si existían agrupaciones estudiantiles en el Eccleston comentaron que sí, pero en distintos años y ninguna en época de la dictadura. La Docente 1 comentó que en los años ‘73 y ‘74 había una agrupación estudiantil, que luego supone ella que fue cerrada por seguridad de las alumnas.

La Estudiante 8, nos comenta que ella era la delegada de su curso y que en conjunto con las otras delegadas, tenían en mente formar un centro de estudiantes. Esta agrupación estaba activa en el año ‘75 y debatía sobre los colores del delantal que debían llevar, si podían almorzar en la institución y las horas de llegada. Sostiene que, en el ‘76, se disolvió por seguridad.

En relación al periodo estudiado muchos coinciden en lo siguiente: Los centros de estudiantes no podían existir ya que eran peligrosos para esa época y, además, las maestras jardineras no estaban interesadas en ideas políticas, eran muy jóvenes y el Eccleston parecía la continuación de un secundario.

Algunos/as entrevistados/as realizan aportes relacionados con años posteriores. La Docente 2 dijo: “Creo que la primera agrupación estudiantil que comenzó de manera muy incipiente, que pertenecían a Franja Morada, en ese momento el radicalismo, fue a partir del año ‘84/’85, que ahí muy tibia-

mente empezó a armarse una agrupación que tenía la desconfianza de muchos profesores y de muchos alumnos también.”

Cerca de la docente 2 se encuentra el testimonio del estudiante 19 que cuenta que, posteriormente: “Sí, porque Cristina Denies había querido empezar a movilizar lo que sería el Centro de Estudiantes, porque se suponía que ya llegaba el camino hacia la normalización que ella debería ser una de las últimas normalizadoras. Entonces se empezaron a conformar las primeras agrupaciones de estudiantes. Y hubo elecciones para un Centro de Estudiantes”.

5.4. Condiciones de ingreso:

A través de las entrevistas confirmamos, como dijimos anteriormente, que todas las estudiantes eran mujeres. Solo había profesores hombres. El 80% de las entrevistadas cuentan que estaba prohibido el ingreso de alumnos varones al profesorado. Esto era algo que “ni se consideraba”. Esta elección podía suponer dudas acerca de su sexualidad, condición absolutamente condenada tanto por los militares como por los grupos conservadores de la Iglesia. Recién en 1986 se aprueba el ingreso de varones según consta en la Disposición N° 10 del 11/2 de ese año.

La prueba de ingreso en 1976 constaba de preguntas en relación al texto “Las Etapas de la Educación” de M. Debesse (Nota 10/3/1976) y los profesores encargados de su corrección contaban con un código y una matriz que garantizaba la objetividad de la corrección.

En las Normas de funcionamiento de los Profesorados del año 1978 (Anexo disposición N°573/78), dictadas por el Ministerio de Cultura y Educación, aparece como uno de los requisitos para el ingreso la presentación de un certificado de aptitud psicofísica otorgado por una autoridad sanitaria competente. También consta que los Bachilleres de Orientación Docente y los profesores de cualquier especialidad ingresaban en forma directa, sin curso de ingreso. Los bachilleres comunes debían aprobar un “Seminario de Introducción a la Problemática Educativa” tanto para los Profesorados de Ed. Primaria como Inicial. En el caso del Nivel Inicial se sumaba una prueba de aptitud que comprendía:

- a) Capacidad para entonar correctamente una canción infantil.
- b) Capacidad para relatar un cuento con voz adecuada y sin fallas de dicción que no puedan corregirse.
- c) Condiciones físicas y presentación personal acorde con la función que se quiere desempeñar.

Las aspirantes a esta Institución debían aprobar una prueba de ingreso especial elaborada por los profesores de la institución que era previamente presentada a la Dirección de Ed. Media y Superior para su aprobación. En una nota de 1982 se afirma: “El poder de atracción del Instituto Sara C. de Eccleston que por su trayectoria de más de 40 años y su prestigio dentro y fuera del país determina que el número anual de aspirantes a ingresar supera ampliamente el 50 % del alumnado que puede absorber de acuerdo con su infraestructura.” De manera que el ingreso al Eccleston era diferente al de las otras Instituciones, con un nivel de exigencia mayor.

En la misma nota se expresa la necesidad de una prueba escrita de lengua que, de ser aprobada, habilitaría el examen oral donde se narraba un cuento. En el área de Música resuelven mantener lo realizado desde 1980 que consiste en hacer participar a las aspirantes de una clase de música para niños de aproximadamente 5 años, conducida por una profesora. Luego eran evaluadas dentro del grupo pero en forma individual, por su desempeño en el canto en cadena y eco melódico y rítmico. Entonación, ritmo, memoria auditiva, emisión de la voz y articulación eran aspectos considerados fundamentales en el desempeño de la futura maestra jardinera. Si se detectaban problemas fonoaudiológicos se solicitaba el inicio de un tratamiento. También se buscaba evaluar “la actitud hacia la carrera y lo que ella significa” para lo que se debía responder una “prueba psicopedagógica que consideramos serviría para detectar problemáticas acentuadas y actitudes negativas hacia la profesión”. Las preguntas eran:

- ¿Por qué eligió esta profesión?
- Tres características suyas de personalidad.
- Tres características importantes de la carrera que eligió.
- Si no eligiera esta carrera, ¿qué elegiría?
- Dibujo de una situación de aprendizaje y descripción de la misma.

Más del 50 % de las entrevistadas recuerdan el curso de ingreso como algo muy desgastante y angustiante, con mucha exigencia, de varias horas al día, y agotador.

En ese momento, el curso constaba de tres partes. La primera era el

examen psicofísico relatado por la Estudiante 7: “También nos tomaban pruebas físicas, donde tenías que venir con un equipo de gimnasia y te tomaban la vuelta carnero, la vertical, la medialuna y esas cosas”. Las otras, tal como cuentan en otras entrevistas, consistía en cantar una canción y narrar un cuento ante un tribunal compuesto por profesores.

Una de las entrevistadas, la Estudiante 20, expresa lo siguiente: “Veías que de golpe pasabas de un aula a otra y veías gente que salía llorando, capaz que lloraba porque no podía o no sé, y se iban. Y te repito, nos pesaron, nos midieron”.

En esta afirmación se pueden observar algunos criterios de selección que hoy podemos considerarlos como discriminatorios para las personas que ingresaban al profesorado. Otra de ellas lo describe como algo “espantoso” y cuenta: “tenías que tener una altura, te medían, tenías que caminar bien, te miraban caminar. La profesora de Educación Física (...) me acuerdo, se paraba en el pasillo largo y vos tenías que ir caminando tipo pasarela y volver caminando, te hacían cantar, te miraban las uñas, no te podías comer las uñas, no entrabas, quedabas afuera, era eliminatorio, si eras “chueca” ¡fuera! Si eras “petisa” ¡fuera! Y después te hacían cantar, tenías que cantar bien”.

En algunas entrevistas dijeron además que existía una altura mínima que debías tener para poder ingresar. La entrevistada 10 detalla algunos requisitos que se tenían en cuenta: “también recuerdo que no podías medir menos de tanto o más de tanto, no podías pesar más de tanto, y creo que no podías tener más de 28 años.”(...)“ tenías que tener un peso determinado, una altura determinada, si eras rubia, de ojos celestes y de pelo largo mejor. No lo digo en chiste, esto se tomaba en cuenta”.

Como relató la Estudiante 13, se prestaba especial atención a la dicción: “me mandaron a fonoaudiología que había acá, porque tenía un tema de dicción con una F silabeante, entonces se ve que me tomaron lectura, me vieron eso y después todo el primer año hice tratamiento fonoaudiológico.” A partir de una informante también podemos saber que en ocasiones enviaban a las postulantes al nutricionista para que “se pongan en estado antes de ingresar”. Debían ir al hospital y comenzaban una serie de trámites que por lo complejos que eran, terminaban abandonando, y de esta manera tampoco ingresaban.

La Estudiante 16 dice lo siguiente: “En aquella época nos sobrepasaba la gente y entrabas por el promedio que tenías en la secundaria. Primero entraban todos los que eran Bachilleres Pedagógicos, que era una carrera de secundaria, después los Bachilleres solos, y los Peritos Mercantiles que era muy chiquito el porcentaje, yo era Perito Mercantil, y éramos dos las que estábamos

en la lista, porque tenía un buen promedio ingresé, y eso hace una distancia de quien podía ingresar o no”.

La entrevistada 7 relata algo muy interesante con respecto a la importancia del desempeño en el nivel secundario y cómo esto influía sobre el turno que te asignaban: “Había un examen de ingreso, terrible, había algunas cuestiones académicas. Primero los turnos y la inscripción dependían del puntaje del colegio, o sea que había una cuestión meritocrática fuerte. Por otro lado esto también definía el turno, turno mañana o turno tarde. Las que trabajamos en ese momento éramos muy pocas y no se le hacía mucho lugar a una certificación laboral. Había una prueba académica con conceptos generales y después había una literaria en donde nos hacían leer un cuento y narrarlo en el que en algún momento te decían que pares y tenía que seguir otro, o había una profesora de lengua que narraba un cuento con todos sentados en ronda y paraba y decía ¡ahora seguí vos!, porque se suponía que allí evaluaban algo del orden de la creatividad, imaginación y la posibilidad de narrar. Te hacían cantar para ver si afinabas o no; leer y algo más de ese estilo”.

Se deduce entonces un ingreso con varias instancias, que tuvo algunas modificaciones pero que siempre se caracterizó por tener pruebas eliminatorias debido a la cantidad de inscriptas. En la mayoría de los casos se lo recuerda con un nivel de exigencia alto y que les producía a las ingresantes situaciones de angustia y temor.

5.5. Modos de disciplinamiento:

La disciplina es un conjunto de reglas de comportamiento para mantener el orden y la subordinación entre los miembros de un cuerpo o una colectividad. Los militares buscaban disciplinar la forma de pensar y de vivir de las personas bajo cualquier precio utilizando métodos violentos y agresivos.

Según Foucault M. (2002): “La "disciplina" no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "física" o una "anatomía" del poder, una tecnología.”⁴⁷

⁴⁷ Foucault M. (2002) Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tomando esta cita como punto de partida, es interesante analizar más extensamente la circular N° 187 de la Dirección de Educación Media y Superior hallada en el archivo del Instituto. La misma resuelve: “Las autoridades de los establecimientos educativos de los niveles primario, secundario y terciario no universitario, en los casos que adviertan una orientación de índole subversiva en el dictado de clases o en otro tipo de actividad docente o en cualquier expresión dirigida a los alumnos, deberán proceder conforme se indica en la “Directiva sobre la infiltración subversiva en la enseñanza”. En esta directiva se establece la urgente necesidad de realizar tareas de control sobre todo el personal docente y, a modo de ejemplo, advierten:

- a) Tendencia a modificar la escala de valores tradicionales (familia, religión, nacionalidad, tradición, orden, jerarquía).
- b) Destrucción del concepto tradicional de familia y de la autoridad paterna.
- c) Desnaturalización del principio de la propiedad privada.
- d) Interpretación tendenciosa de los hechos históricos, asignándoles un sentido clasista o reivindicatorio de los anhelos populares contra los excesos del capitalismo.
- e) Utilización interesada de la doctrina social de la Iglesia para alentar la lucha de clases.

En la misma Directiva se describe el procedimiento a seguir por parte del Rector que deberá interrogar al docente para aclarar si los conceptos subversivos vertidos “son producto de una clara convicción ideológica o por el contrario, de un desconocimiento de la realidad que se vive en el país”. Si se comprobaba la intencionalidad por convicción ideológica se debía labrar un acta y elevar una nota a la autoridad educativa del nivel inmediato superior y otra a la Subsecretaría de Educación. Aclara que hasta que las autoridades adopten las medidas que correspondan se intensificará la acción de control sobre el docente. Si el docente actuó como consecuencia de “desconceptos” se debía clarificar la situación, advertirle que deberá “extremar su cautela en los enfoques ideológicos” y, también incrementar el control sobre el mismo.

Mediante las medidas de disciplinamiento, se impuso una uniformización de las conductas tolerables dentro de la institución educativa, ya que acorde a lo dicho por el represor Acdel Vilas, “es necesario destruir las fuentes que alimentan, forman y adoctrinan al delincuente subversivo, y esas fuentes están en

las universidades y en las escuelas secundarias”⁴⁸.

Es interesante recordar al intendente de la Ciudad durante el Proceso, Brigadier Osvaldo Cacciatore que encomendó la construcción de gran número de jardines de infantes. Sus estructuras según Bauso y Merciai (2009) concordaban directamente con la ideología imperante, las aulas eran vidriadas y se encontraban en lugares estratégicos que permitían el control visual de las/los alumnas/os, padres/madres y docentes. Esta estructura permitía aumentar el control y la disciplina dentro de la institución educativa. Además había escuelas que poseían equipos de audición amplificadas en sus aulas y en oficinas de directivos o personal jerárquico.

La arquitectura del Instituto, a pesar de haber sido construida con anterioridad, responde por su estructura, a la posibilidad de observar desde los pasillos, lo que sucedía en el interior de las aulas. Al respecto, la Docente 9 recuerda: “Margarita Ravioli fallece en el 77’, después viene Graciela Marina Cogorno y queda como rectora a cargo. (...) Cogorno estuvo porque era esposa de un militar y de hecho se manejaba como si fuese un régimen militar, vos la escuchabas caminar por los pasillos y era el paso militar. Recorría los pasillos mirando las aulas si la gente estaba dando clases, si los alumnos estaban todos sentaditos, o sea, era el ejército.” A este relato se suma el de la Estudiante 1: “Sí, eso seguro. Sí, porque los vidrios aparte están puestos para eso viste que es una pecera, ¿está hecho para eso no?”

La docente 6 recuerda: “Yo enseñaba métodos anticonceptivos, desmitificada mitos, creía que debían tener información como futuras docentes. Entonces la interventora me decía: “Mire Doctora, usted podrá hacer lo que quiera, pero esto es una Institución, y nosotros no podemos transmitirles conocimientos a las alumnas que atenten contra las normas y las buenas conductas”.

La docente 9 aborda un tema que también es comentado por varias profesoras: “Pero bueno, (menciona a dos docentes) ninguna vive, estaban más involucradas en señalar. Que en algunos casos señalaban básicamente porque el alumno preguntaba, no porque se manifestaban, no se podía manifestar nada. En el libro de asistencia, había uno solo por curso y cada profesor tenía las hojas de su materia, ella marcaba con un punto rojo o una marquita roja.”

Había algunos otros controles más “inocentes” respecto a la vida cotidiana de la institución como el timbre de los cambios de hora, el ponerse de pie y hacer silencio al ingresar el profesor, el respeto al izar la bandera, etc.

⁴⁸ Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2010). Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina. Buenos Aires.

Podemos retomar a Foucault en relación a esto: “Pequeños ardides dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos, dispositivos que obedecen a inconfesables economías, o que persiguen coerciones sin grandeza, son ellos, sin embargo, los que han provocado la mutación del régimen punitivo en el umbral de la época contemporánea.”⁴⁹

Varias estudiantes nos relatan:

“Lo que sí era muy riguroso era la hora de entrada, de salida, las horas de clase. Después tenían que pagar o pagar la Cooperadora, no era si podés”. “(...) control de asistencia a cada hora. En cada hora entraban a tomar lista, era muy escolar de escuela primaria, mucho control. Timbre por supuesto, muy estridente, marcaba cada hora.”

“O por ahí había un ritual que era de entrar el profesor y se producía un silencio absoluto. Eran rituales más vinculados a la cuestión escolar y vinculado a la obediencia y el disciplinamiento que estaban fuertemente puestos ahí.”

También había indicaciones con respecto a la vestimenta. Algunos de los relatos escuchados nos cuentan:

“(...) no se podía usar jeans. Según lo que decían era porque era incómodo y no, era porque los militares lo habían impuesto.”

“Había que venir con un uniforme, a mí me tocó el (delantal a cuadrillé) rosa, pero era un año rosa, otro año celeste y al otro año rosa. Para que todo el mundo supiera si eras de primer año o de segundo”.

“Uniforme: pantalón azul (no se propiciaba el jean) zapatos sin plataforma, delantal cuadrillé desde el primer día. Teníamos una preceptora que durante el primer año pasó en varias oportunidades a revisar si cumplíamos con el mismo. Y se hablaba que si en una x cantidad de observaciones se hallaban faltas se podría dar una sanción (no recuerdo cual, pero me resuena a las de la escuela secundaria).”

“... yo me acuerdo que en el reglamento decía que había que venir con zapatos bajos, y pantalón o pollera azul. Había que guardar la forma del zapato, del no pintada, no mucho collar, no mucho aro...”

También observamos ciertos modos de disciplinamiento a través de los Actos Patrios. En circulares de la época, como la 136 del año 1978 se puede observar las pautas enviadas para abordar el acto del Día de la Bandera, donde les recuerdan a los rectores la “trascendente relevancia con que deberá

⁴⁹ Foucault M. (2002) Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

realizarse el acto”. Y aclara: “El rectorado tendrá que prestar especial atención a la naturaleza del mensaje que se difundirá en esa ocasión, para la que habrá que esforzarse por lograr un clima vivencial de los valores argentinos encarnados en uno de nuestros símbolos nacionales, La Bandera, y la reflexión del legado moral del general Manuel Belgrano”. Hacia el final, hace referencia a que estos hechos debían unir a los argentinos en la búsqueda de su identidad a través de los tradicionales valores nacionales. La circular está firmada por Rinaldo Poggi, Director Nacional de Educación Media y Superior.

Hemos hallado varias Circulares que hacen referencias similares para otras fechas.

También vemos el disciplinamiento reflejado en el Comunicado N°9 del 7/6/1978, donde se establece que el personal y los alumnos “(...) deberán escuchar el mensaje del Señor Ministro de Cultura y Educación, que será irradiado por Radio Nacional”.

Al preguntar a las/los entrevistadas/os sobre la conmemoración de los actos patrios, tanto docentes como estudiantes, dicen no tener mayores recuerdos:

“Pero sí se conmemoraban, como todas las instituciones educativas. Pero nada especial que me acuerde por algo que me gustara, o por mejor o peor. Sí hubo una militarización de todas las fechas patrias y de los actos escolares especialmente en aquellos tiempos.”

“...bueno había un discurso, que como en todas las instituciones tenías que presentarlo con antelación”.

De todos modos, como veremos más adelante, en algunos actos se observa la presencia de militares, el pedido de la participación de la Banda Militar, etc.

Nos parece apropiado cerrar este apartado con la circular 208 del 22/12/1976 que expresa: “(...) el buen gobierno de nuestras escuelas y colegios y las actitudes criteriosas de nuestro personal directivo, han permitido revertir un proceso, y se han puesto de manifiesto en el ambiente de normalidad que se ha desenvuelto la actividad escolar”.

5.6. Presencia de militares dentro de la institución:

Nos enfocamos aquí en una de las preguntas que nos ayuda a saber y recopilar información mediante testigos sobre si, dentro del profesorado o a

sus alrededores, hubo presencia de militares.

Varias entrevistadas han dado una respuesta afirmativa de haber visto militares dentro del Eccleston. Otras comentaron su presencia en los actos importantes de la institución como, por ejemplo, los actos de colación o aniversarios.

La docente 9 dice: “Sí, en la fiestas de entrega de diplomas mandaban al locutor oficial que hacía la locución del acto y en algún caso mandaron una banda militar”. Confirmando esto encontramos una nota del 4/11/80, con firma de la Rectora Interina Martha de Galarraga, donde se solicita al Jefe de la Jefatura Militar del Edificio Cóndor la participación de la Banda Militar en el acto de colación de ese año.

El Estudiante 19 nombra a la banda militar aeronáutica presente en los registros fotográficos del 11/9/1979. En las fotos II y III se puede ver la cantidad de militares uniformados de azul presentes en un acto donde otras instituciones educativas hacen entrega de placas de agradecimiento al Profesorado por haber brindado su ayuda.





Más allá de estas presencias en actos institucionales la Estudiante 1 afirma: “Sabemos que sí, pero no los teníamos identificados. Incluso profesores que trabajaban en la SIDE. Lo suponíamos pero no sabemos quién y qué profesoras... suponemos. Hubo gente que tuvo profesores que directamente dijeron que estaban a favor del golpe.”

Algunas entrevistadas decían escuchar que algunos docentes trabajan en colegios militares. O que no han visto militares pero tenían información de que en la institución había muchas hijas o esposas de militares como la docente 2 y la estudiante 6 que vieron alumnas bajar de autos militares.

La Docente 5 relata “...pasó una vez se corrió la bola de que venía la policía porque estaban esperando al novio de una alumna que lo tenían catalogado como raro, y no sé cómo, quién dijo, y nos vinieron a avisar a los profesores y a Margarita que la policía estaba afuera. Y Margarita dijo “la alumna no se mueve, se queda acá”. Sabíamos que podía pasar algo, la policía no tenía por qué venir a buscar una alumna en la esquina, y entonces se la llevaron a Margarita para preguntarle cosas, nunca nos dijo qué le preguntaron. Nosotros queríamos acompañarla, y no nos dejó subir con ella al auto”.

La Estudiante 30 menciona que “hubo una situación en el año ‘78 cuando ganamos el mundial (...). Cuando vinimos ese lunes al profesorado salimos todas a cortar y a cantar la famosa canción, la de 25 millones de argentinos, y acá estaban los soldados con los caballos y se unieron a nosotras a saltar y a festejar. Después volvimos y ahí sí se acercaron y hablaron con la rectora, no

recuerdo quién era en ese momento, como para que nos haga un llamado de atención por lo que habíamos hecho. Fue la única vez que yo vi presencia militar. Pero si no, no que yo recuerde, venir a pedir documentos o entrar no”.

Entre la documentación obtenida en el archivo se encuentra la circular 141 de 1978 que trata acerca del Mundial de Fútbol, los triunfos obtenidos y las manifestaciones de sana alegría. “Los directivos de unidades escolares velarán porque la sana expansión de la juventud se exprese sin detrimento del cumplimiento de sus deberes escolares. Directivos y personal docente todo, se empeñaran por encauzar la comprensible demostración de alegría dentro de las normas propias del ámbito educativo. Esta Dirección Nacional exhorta a todo el personal de su dependencia a colaborar en el mantenimiento del orden y asegura su firme respaldo”. La circular está firmada por Rinaldo Poggi, Director Nacional de Educación Media y Superior.

En otras circulares hacen referencia a la inauguración del Mundial y al “nivel de perfección y verdadera fiesta para el espíritu pocas veces logrados en exhibiciones de esa naturaleza”. Continúa diciendo: “(...) la actuación de los jóvenes argentinos se tradujo en un mensaje de paz y hermandad para todos (...)”

Algunas entrevistadas hacen mención a la presencia de militares en las calles. La Docente 1 “para ir al Eccleston yo tomaba el colectivo, y al subir por Pampa de repente aparecían los soldados, te hacían bajar del colectivo (...), y a veces te examinaban.” Al igual que ella, la estudiante 9 también menciona los controles que se hacían en los colectivos.

La Estudiante 30 dice: “No, en el profesorado no, donde yo vivía sí, pero en el profesorado no. Me acuerdo que había quedado con una compañera de la secundaria acá en una esquina (del Eccleston), para venir a averiguar y esas cosas. Yo llegué, me senté y esperé, nunca llegó mi compañera, pero sí llegó un auto, un Falcon. Yo cuando lo vi bajar, me quedé dura, en ese momento se usaban unas carteras inmensas, lo primero que me piden es el documento, yo tratando de buscarlo... no lo encontraba y me dice: lo busco yo. Tome, tome, busquelo. Lo único que recuerdo que me pasó estando en el profesorado y ahí me fui y dije: nunca más espero a nadie”.

La Estudiante 8 afirma “No, no más de los que te podías encontrar en otro lugar”, dejando ver que los militares se encontraban presentes en todos los ámbitos y no sólo en los de educación.

La Estudiante 1 en cambio nos cuenta otra experiencia: “En el ‘76 fue empezar las clases sabiendo que había habido un golpe militar, entonces había guardias armados en la puerta. Había un cartel que era una silueta de un militar, de color verde, que decía: “no detenerse, no circular en grupos, o el centinela

abrirá fuego”.

La Estudiante 34 relata: “Durante mucho tiempo yo iba al Eccleston en tren. Me bajaba ahí en 3 de Febrero y caminaba... bueno en invierno a ustedes no les voy a contar lo que es el camino por ahí, en ese momento estaba más descampado, más oscuro... y a mí me seguía un Falcon. Un Falcon desde ahí, hasta el Eccleston. Eso pasó después de que yo hice esa participación en esa denuncia, en ese sumario”. (Haciendo referencia a una denuncia que hizo por el hostigamiento de una profesora que más adelante identificaremos como delatora). “La verdad es que para mí fue algo tan traumático, yo quedé tan atemorizada durante tanto tiempo que yo le contaba a Gabriela Ortega que yo no pude volver a pisar el Eccleston hasta como 15 años después de haberme ido, una vez que me llaman para una suplencia y yo me presento y no duré más de dos meses. Nunca en mi vida renuncié a nada estando a mi cargo, pero tuve que renunciar y me tuve que ir. Porque no podía soportar entrar al Eccleston. Era una sensación de revivir el miedo, la persecución, el temor.”

Más allá de estos testimonios, la mayoría de las entrevistadas brindan una respuesta negativa diciendo que no recordaban haber visto nada, sino que su paso por el Eccleston fue tranquilo y parecido al secundario. Aparece reiteradamente la imagen del Instituto como una burbuja dentro de un contexto aparentemente normal, aspecto en el que profundizaremos más adelante.

5.7. El silencio y el control:

A partir de las entrevistas realizadas, podemos ver cómo se reflejaron estas variables dentro del ISPEI Sara C. de Eccleston. Allí no se hablaba sobre la situación que atravesaba el país, ya sea por desconocerla y no contar con información de lo que sucedía, o por temor a las consecuencias que podía aparecer hacerlo. No se sabía quién podría estar escuchando o con quién realmente uno estaba hablando y existía siempre la sospecha y la posibilidad de desencadenar una persecución.

Sin embargo, en las entrevistas realizadas se distingue cómo, una vez finalizado el régimen militar o luego de varios años, gran cantidad de personas pudieron acceder a los métodos implementados y tomaron conciencia de aquello que no habían percibido anteriormente.

El ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston no se encontraba al margen de estas variables, reforzadas por la idea de “Burbuja” que, como hemos visto,

aparece describiendo la Institución. Una de las características predominantes era la cultura del silencio, tal vez, no de modo intencional, pero así sucedía.

Al analizar las entrevistas vimos que en 53 de ellas la variable del silencio se encuentra presente. Hecho que no nos parece menor ya que marca una determinada caracterización institucional y del tipo de población que asistía a nuestro profesorado.

La gran mayoría de las personas entrevistadas coinciden en que dentro del profesorado en ningún momento se tocó el tema “dictadura/terrorismo de estado” ni con profesoras/es ni entre el estudiantado. Los dichos de la estudiante 30 refuerzan esto: “no estaba politizado, no se hablaba de política, o al menos lo que yo recuerdo, no se hablaba de política, veníamos a estudiar, era eso”.

La Estudiante 31 cuenta que “sólo venían a estudiar” y detalla lo siguiente: “era como estar en una burbuja, se hablaba de los temas que tenían que ver con el profesorado. Es más, una de las líneas que teníamos nosotras era “uno cuando llega al aula deja las personas afuera”. ¿Cómo sería eso posible? ¿Cómo se concibe la docencia por fuera de lo que es una/o como persona?

Por otra parte 6 de las 58 personas entrevistadas coincidían en que tenían miedo de hablar hasta con sus propias compañeras, debido a que había hijas o familiares de militares, por lo que debían cuidarse. Dice la Estudiante 7: “En realidad es como decía recién, como gran parte de compañeras eran hijas de militares no se hablaba explícitamente de lo que fuera ni el terrorismo, ni los militares ni la represión porque gran parte lo vivía desde mis compañeras, desde el otro lado, hablaban más de la vida militar, de los viajes de los padres y de los cuarteles pero desde un lugar diferente.”

La Estudiante 6 relata: “Bueno, en mi experiencia no se hablaba en absoluto, no se hablaba porque uno no sabía nunca con quién hablaba. Era un silencio muy grande que había, en mi entorno y en mi vida, (...) pero para mí era en silencio, vedado todo comentario, vedado, no se hablaba, no se hablaba de política, no se hablaba porque no se hablaba en esa época, y menos en estos ámbitos, y menos en estos sectores sociales.”

Las ex profesoras, cuentan que no podían expresarse libremente ni con sus alumnas ni con sus colegas, ya que se especulaba que podía haber algunas profesoras deladoras por lo que iban, daban su clase según la habían pautado y se retiraban del profesorado, sin más.

La Docente 2 recuerda: “Justo en ese período yo no lo sé de primera mano, sí sé a través de las colegas, que evitaban tratar el tema porque podía haber un alumno, caza de brujas, o un alumno, o un preceptor, o una colega profesora... y entonces, cuando empezó a tenerse conciencia de los desaparecidos y de todo lo que estaba pasando, y el temor justamente a la caza de brujas...

bueno había como una situación de temor latente, o grupos que trataban de hablar entre aquellos que eran muy conocidos.”

Por otro lado, las entrevistadas cuentan que recuerdan diferentes situaciones que ocurrían dentro del Instituto pero que nadie cuestionaba, preguntaba o hacía un mínimo comentario; hubo profesoras que de un día para otro dejaron de dar clases, y nadie se preguntó por qué, tal es el caso de Cristina Fritzsche.

En ese sentido cuenta la Estudiante 1: “Era muy secreto, ni siquiera se supo qué pasó con Cristina Fritzsche. Nosotros la veíamos todos los días y de repente no la vimos más. (...). Nadie iba a preguntar si venía o no el profesor, venía alguien de bedelía a decir “hoy el profesor está ausente, no hay clase”, de repente venía alguien a reemplazar a Cristina Fritzsche. No había diálogo, nosotros nos tratábamos de usted con los profesores, no había confianza. Había mucha distancia, nosotras estábamos sentadas en una silla, con las mesas, con las carpetas hablando entre nosotras. Con las que tenías confianza tampoco lo hablabas.”

Recuerda la Estudiante 9: “Teníamos solamente una compañera que en la época de Malvinas se estaba por casar, el novio era militar y fue a pelear, y no volvió. Y nosotros vivíamos mucho ese casamiento. Ella había hecho un almanaque tachando los días que faltaban, además era la única que se estaba por casar, teníamos 19 años. Y bueno, el novio no volvió. Y en realidad nunca se habló de eso, nunca se preguntó qué pasó. No había mucho de eso acá. Yo tampoco lo hablaba con mi grupo de compañeras.”

Dice la Estudiante 29: “Otra compañera venía con guardaespaldas, en el famoso Falcon. Tampoco sabíamos por qué. Nadie sabía nada. Tampoco se podía preguntar, indagar qué pasaba”. “Yo compartí el taller con compañeros al que no les decía que escuchaba Serrat. Nosotros habíamos aprendido después del '73 a no decirle nada a nadie de nada.” (Estudiante 15)

Otras 3 de las 58 entrevistadas, hacen una comparación interesante entre su vida institucional en el Eccleston, la UBA, y otras instituciones, como la de Bellas Artes, debido a que habían realizado otras trayectorias. A diferencia del profesorado, en la facultad sí hablaban de lo que estaba pasando en el país ya que en ese ámbito la militancia estudiantil estaba, de alguna manera, presente, y en consecuencia, se enteraban de las desapariciones de sus compañeras/os o de profesoras/es que estaban siendo perseguidas/os. Al entrar al Eccleston, se sorprendían al sentir que era una “burbuja”, sin embargo, lo fueron “naturalizando”. La estudiante 15 cuenta: “Una vez en el baño, estaba en primer año, había un sticker de 5x3cm que decía “Federación Juvenil Comunista”, ¡y el ataque de nervios que les había agarrado a mis compañeras! Yo venía de instituciones donde estaban todas pintadas las paredes, entonces este era el

perfil de gente. Yo entré acá y no había carteles, no había nada. Yo naturalicé esto, pero vivía en un mundo muy distinto al que vivía en Bellas Artes”. “El Eccleston siempre fue raro para los que veníamos de una escuela pública, que no es que había agrupaciones pero los estudiantes eran participativos, (...) al Eccleston lo tomé así, como una cosa rara.”

Dice la Estudiante 5: “Yo empecé el Eccleston y empecé el primer año en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, la carrera de Letras, entonces yo estaba interiorizada en lo que estaba pasando y había otra gente que también. Tenían hermanos que estaban en la facultad y bueno, con ellos comentábamos lo que pasaba.”

La angustia que comenzaba a generar la información que comenzaba a circular es mencionada por la Estudiante 1: “Bueno, cuando llega este tipo Folgar Smith, sí hay mucho más control. Pero yo ya no era alumna, estaba haciendo las prácticas y estaba como ayudante en la primaria. Pero el cambio fue tremendo, no había nada, no había alegría, no había exteriorización. Era todo silencio y miedo.

Por ahí estábamos cursando y aparecía alguna compañera del secundario que venía a buscarte para llevarte porque habían desaparecido a una amiga tuya del secundario, entonces te tenías que ir de tu casa hasta una semana después para ver si no habías caído en la agenda de la otra. Te daba angustia empezar a saber.”

Hay un hecho llamativo que aparece en dos relatos distintos y que nos habla de los diferentes modos de ocultamiento. Recuerda la Docente 2: “A su vez en el Jardín de Infancia Mitre también pasaron cosas, como por ejemplo que una de las directoras que estuvo durante la dictadura, (XX), quemó una serie de documentos, y cuando la secretaria intentó interferir porque se vio humo, fuego, una fogata, ya esos documentos estaban quemados, y por otro lado era la Directora del Mitre y ejercía su autoridad rígida, encarnaba un proyecto autoritario.”

El mismo hecho es relatado por la Docente 9: “XX, antes de irse, hizo una gran quema en el fondo del jardín, pegado al Hípico. Quemó libros de asistencia, libros de actas, de materias, material de secretaria, no quería dejar ninguna huella. Lo que no sé es si quemó también libros del jardín. (...) La quema no lo hizo en horario de clase, lo hizo en el atardecer donde solamente quedaba el personal, y el carpintero del jardín me decía -no sabe... la llama llegaba hasta...”

La misma docente nos relata otro hecho importante: En esta época, en la de la señora de XX, la profesora Marité Trola le ponía un seis a una alumna. Viene el padre a hablar con (XX) diciéndole que de ninguna manera va aceptar que su hija tenga un seis porque para ingresar a la docencia, en esa época en

las escuelas públicas, tenías que tener un determinado promedio y si tenías un seis en residencia era muy complicado. Entonces el padre quería de ocho para arriba, menos de eso no porque si no, no iba conseguir trabajo. Por supuesto, la señora de XX como este señor era un ropero y aparte el tipo se plantó como un funcionario de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires a cargo de Cacciatore lo despide al hombre diciéndole que va hablar con las profesoras. Nos llama a Marité Trola y a mí y nos dice que le pongamos el ocho que salvemos el acta. A todo esto, ya lo había escrito en el libro de actas, lo que quería era que firmemos porque si no íbamos a tener consecuencias. La señora decía: piensen que tienen hijos ustedes... así de sencillo era todo. Por supuesto le dijimos que no y ese libro de actas yo no sé si existe Y si existe, está sólo firmado por la señora de XX. A la alumna, el seis se le convirtió en ocho y ella puso sobre corregido vale ocho. Después en la democracia la denunciarnos y fue suspendida en el cargo que tenía en ese momento como directora del Normal N°4, fue suspendida 20 días sin goce de sueldo. Esa fue la pena que le dieron por haber modificado el libro de actas. Esto fue en democracia. Solamente una persona como Cristina que estaba bien plantada podía hacer una denuncia al gobierno en medio del proceso, nosotras no pudimos, no podíamos ir a juicio con una rectora normalizadora del proceso, pero lo hicimos después. Fuimos a hacer la denuncia y tuvimos que ir a declarar y la sancionaron con 20 días hábiles de suspensión sin goce de sueldo, pero ella decía que se había tomado una licencia porque estaba enferma.”

Es evidente que esta cultura del ocultamiento siguió presente durante unos años, tal el modo que estaba insertado en la sociedad. La Docente 2 nos cuenta: “Yo te voy a decir algo, posterior al ‘82 ahora no me acuerdo en qué momento, una querida compañera, Alicia Dellepiane, ella está viva y estuvo muchos años, y se jubiló en el Eccleston...bueno, el marido de ella, Pedro Oviedo, compañero de la Facultad de Filosofía y Letras, fue desaparecido. Después Alicia se fue a México, y cuando ella regresa en el ‘84 u ‘85, en secretaría te hacen llenar papeles, en Estado civil ella coloca marido desaparecido, entonces la llama la secretaria y le dice “no, esto no es una figura legal, vos tenés que poner viuda o casada, pero con marido desaparecido no existe” y ahí tuvieron una situación muy incómoda que terminó con la intervención de otras personas.”

5.8. Bibliografía y Contenidos Censurados:

Tal como plantea la Revista de Educación Infantil (2015), a la persecución ideológica, la desaparición física y el éxodo de docentes de los distintos niveles de enseñanza, se le sumó la censura y prohibición de autores y textos ya que se los creía difusores de ideas peligrosas que atentaban contra los valores de "la moral, la familia y la patria" que se pretendían imponer en aquella época.

Los autores Invernizzi y Gociol, en "Un golpe a los libros" realizan un trabajo minucioso acerca de los textos y los autores prohibidos. Algunos de ellos formaban parte de la bibliografía que se usaba en diferentes materias de la carrera. Allí se encuentra citada la nota del 6/10/1976 donde se le comunica al director de "Rompan Filas Ediciones" la prohibición del libro "El pueblo que no quería ser gris" de Ajax Barnes. También cita el decreto del Poder Ejecutivo Nacional (13/10/1977) donde se prohíbe la venta y circulación de "Un elefante ocupa mucho espacio" de Elsa Bornemann. En 1979 se prohíbe "La Torre de Cubos" de Laura Devetach; en la resolución dice que algunos de los cuestionamientos que se le realiza es la ilimitada fantasía que este texto tenía y que, además, atentaba contra la propiedad privada y el principio de autoridad.

En el archivo, encontramos la Circular N° 137 (30/8/1977) donde se prohíbe el libro "Cuentos para chicos traviesos" de Jacques Prevert ya que "actitudes como éstas acompañadas con una finalidad de adoctrinamiento resultan preparatorias a la tarea de captación ideológica, propia del accionar subversivo y coadyuvan a mantener y agravar las causas que determinaron la implantación del estado de sitio

También podemos citar la prohibición de textos académicos como, por ejemplo, en 1978 de toda la obra de Paulo Freire en todos los Institutos de Formación Docente a Nivel Nacional.

Este tipo de medidas tuvo repercusiones similares al interior de las mismas instituciones, como se observa en la respuesta de Margarita Ravioli al Director Nacional de Enseñanza Media y Superior el 16/6/1976 debido a información recibida de la Inspectora de Educación Superior respecto de una bibliografía que se habría incorporado a la materia Sociología. La rectora comunica que convocó a una reunión a los profesores de la materia. En la misma, las profesoras Parigi y Ramón informan que efectivamente incorporaron el texto "Ciencia, política y cientificismo" del autor O. Varsavsky, del que comentaron el cap. 4 "Autonomía Científica". Otras dos profesoras manifiestan no haberlo incluido y el Profesor Canale aclara que preparó un apunte sobre

el mencionado capítulo. La Rectora informa en la nota a sus superiores que ha pedido a sus profesores “extremar la atención para evitar la incorporación a las bibliografías de autores tendenciosos y comprometidos”.

En las entrevistas realizadas, encontramos un gran porcentaje que, al no enterarse de lo que ocurría, no sabían que había libros prohibidos ni listas negras y comentaban que se enteraron de esto con la finalización de la dictadura.

Algunas estudiantes hicieron alusión a estas prohibiciones durante el examen de ingreso. La Estudiante 10 nos contó: “No recuerdo autores en particular, lo que sí recuerdo es que me decían que, por ejemplo para el examen de ingreso tratara de no cantar ninguna canción de María Elena Walsh.” No le dijeron por qué, ni tampoco ella indagó, pero decidió cambiarla. La Estudiante 30 dice: “cada uno elegía lo que podía contar y lo que quería cantar, y yo dije: yo voy a cantar uno de María Elena Walsh. Me dijeron: está prohibida, ¿cómo prohibida? Yo estaba en una nube de Úbeda hasta ese momento.

No solo son recordados algunos autores prohibidos sino también ciertos contenidos: “En esa época teníamos de forma extracurricular, porque más allá de los bemoles de ese tiempo, el Eccleston siempre fue una institución de avanzada, con un profesor me acuerdo que se llamaba Iglesias, una materia que era Matemática Moderna. Hacíamos unos encuentros en forma extracurricular... los que quisiéramos y yo lo hice durante el primer año, paralelamente y con el advenimiento de la dictadura, con la irrupción de ésta mejor dicho, desapareció. Porque para ellos las matemáticas modernas eran subversivas.” La Estudiante 8 continúa: “Sí tengo bien en claro cuáles fueron los libros prohibidos porque tuvimos la mala suerte de tener en Lengua o literatura una profesora que obviamente adhería a la ideología represiva hablando en un tono simple de muy señora de barrio norte “esos pobres negritos” y yo descubrí la literatura más allá de ella, con la que obviamente no me llevaba nada bien, y la descubrí cuando comencé a leer a Bornemann; yo me compré las antologías y dije “ah, existe otra cosa”. Ella nos hacía hacer antologías de cuentos muy tradicionales, todos cuentos tradicionales, resumen de todos los cuentos que ella traía pero el mundo se acaba ahí en los cuentos tradicionales, o sea faltaba. No sé si estaban en la biblioteca pero sí nos prohibía a nosotros, venían y nos leían unos listados para no usar esos libros ni tenerlos en las manos. No fue sólo bibliografía literaria la que se prohibió, también se prohibieron pensadores como Freud o sociólogos.”

También fue prohibido “Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes” escrito en 1968 por Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat, ambas profesoras del Instituto. En este texto las autoras relatan nuevas propuestas de enseñanza que habían experimentado en el Jardín de Infantes N°1 de

Vicente López donde Cristina era Directora y Hebe maestra. “En sus prácticas diarias los niños asumían un rol activo y en consonancia, el conocimiento de la realidad debía hacerse en contacto con ella. Las “experiencias directas” venían a dar la posibilidad a los pequeños del contacto con la realidad sin sustitutos, de modo tal que participaran en las situaciones concretas de la vida cotidiana. Las experiencias directas alentaban las visitas a la panadería, la fábrica de fideos, la juguetería. En esas visitas se propiciaba que hablaran con distintos profesionales, trabajadores y vecinos del barrio o negocios, que los reportearan, que hicieran dibujos del lugar, etc. Este era considerado el mejor modo para iniciar el trabajo por unidad de adaptación o por centro de interés.”⁵⁰

La Docente 2 comentó: “El propio texto de Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat “Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes”, que en su momento fue una suerte de didáctica magna, lo mismo que el texto de Lydia Bosch, pero particularmente el de Fritzsche y Duprat, fueron prohibidos. Y después textos como Bornemann, “Un elefante ocupa mucho espacio” y otros textos más. Yo en este momento no recuerdo con exactitud la lista, pero digamos que existía una lista de libros y autores o enfoques, es decir, todos sonaban a bicho comunista, o guerrillero montonero, o ese tipo de cosas, y había instalado como un clima de temor o también un clima de miedo, que eso ha tenido rémoras y tuvo una duración importante.”

La Docente 5 aportó: “Había autores que no se podían dar y cuentos que no se podían contar, como por ejemplo María Elena Walsh, Bornemann. No sé si en el Mitre, a mí ya me tocó esa bajada de línea cuando estaba en Capital Federal. Pero por lo menos yo, si veía una planificación donde estaba escrito Walsh o Bornemann yo les decía “podés contarla, podés cantarla, pero no la escribas, porque hay una bajada de línea de que no se puede poner esto en la bibliografía”. Eso lo había aprendido yo en el Eccleston cuando la profesora de Literatura nos decía “ustedes adentro de la sala pueden hacer lo que quieran”, y creo que eso también se vivió en el Eccleston, no sé, por ahí yo soy muy idealista. Yo tengo recuerdos de eso.”

Esto se repite con algunas estudiantes que hacen alusión a la circulación de algunos textos prohibidos realizada “a escondidas”. La Estudiante 16 cuenta: “Hubo grandes profesoras aquí, también nos daban material que no se permitía en aquella época, se jugaban la vida (...). Este Instituto se caracterizó por excelentes profesores, siempre digo que me hicieron llegar textos, que también

⁵⁰ Fernandez Pais M. (2015) Apuntes en torno a la Educación Inicial a mediados del siglo XX
<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06/6974> consultado el 23/12/2018

su vida corría peligro y que uno después los tomó. Se tomaron riesgos por decir “no tengo que dejar de dar esto”. Entonces tengo que decir que realmente hubo gente que se la jugó quedándose y en un montón de cosas”.

En este sentido la Docente 10 recuerda: “En el año ‘76 yo me acuerdo que sobre organización habíamos hecho todo un trabajo, con las cosas que se tenían que tener en cuenta para organizar un jardín maternal, desde el punto de vista legal, del ambiente, organizativo (que lo tengo todavía). Y en el ‘77 no sé (...) si una profesora o el padre de una alumna fue al Ministerio haciendo una denuncia como que dábamos bibliografía subversiva.”

Dos estudiantes recordaban que se pasaban entre ellas textos que les daba la profesora a dos compañeras como máximo (material que la biblioteca no brindaba) y que, al terminar de fotocopiarlo, debían devolverlo rápidamente a la docente. Había mucho material que sabían que existía, pero en biblioteca no estaba (...) o que al consultar por el mismo la respuesta era “ese mejor no”.

También la Estudiante 16 nos comentó que armaban un circuito para poder acceder a la bibliografía, el profesor las traía y les decía “no pude dejarlo” entonces ellas hacían las copias y se las iban pasando, pero no preguntaban el por qué ni se daban explicaciones.

La Estudiante 26 dijo: “Lo que sí me acuerdo, que había una persona que había sido maestra en el Mitre que tenía libros y como en ese momento era perseguida, sacaron esos libros. Que era Cristina Fritzsche. Como que ahí sí, yo no me acuerdo si en ese momento era como que estaban igual, pero medio camuflados. Pero sí se mencionaba como que no podíamos nombrar demasiado, que estábamos leyendo o teniendo bibliografía de Fritzsche. Esa era la única que me acuerdo. Pero después, ya no tengo otro registro.”

La Estudiante 2 comentó: “Estudiamos psicología, pero prácticamente sin mencionar a Freud, y el psicoanálisis. Se leía “recortado” a Jean Piaget”.

Otro ejemplo del modo en que circulaba el material nos lo dio la Estudiante 4 que dijo “Recuerdo que se dejó de leer a Fritzsche y Duprat, a Bornemann, pero siempre alguien te hacía saber de ellas.”

Nueve entrevistadas recuerdan la prohibición de usar los textos de Paulo Freire y la Docente 1 relata que usaba a ese autor pero sin dar su nombre.

Cuenta la Docente 5: “Yo la última bibliografía la daba, y les voy a contar un secreto y eso no lo digan eh. ¿Cómo pasábamos la bibliografía? La bibliografía era igual, en lugar de decir Piaget decíamos otro nombre, o Erickson le poníamos... el nombre de la madre... si no leían los libros, menos iban a leer los nombres del jardín. Entonces a nosotros nos aprobaban los programas.”

“La bibliografía que llegaba venía de Chile o lo que podíamos llegar a conseguir eran fotocopias de un libro que la mayoría de la experiencias de

maternal eran en países que estaban detrás de la cortina de hierro porque los chicos tenían que ir al jardín, entonces las experiencias más ricas eran de estos países: Checoslovaquia, Yugoslavia, República Checa.” (Docente 10).

Es decir que se observa, por parte de algunos profesores, la necesidad de continuar utilizando algunos textos y buscaban la forma de llevarlo a cabo como un modo de resistencia a las estrictas normas que se habían establecido en la época.

5.9. Proyecto de articulación Jardín Mitre-Primero y Segundo Grado :

“(…) los principios de la Escuela Nueva llegan al jardín de infantes cuestionando, según Duprat, la ambientación física, las ideas pedagógicas, la concepción de aprendizaje, el lugar del niño, del docente y del conocimiento. Recordaba Duprat años más tarde la influencia de la psicología, que se plasmaba en las planificaciones del docente al definir objetivos de largo plazo y enunciarlos con el infinitivo del verbo “desarrollar”, “propiciar”. También destacaba la casi desaparición de los contenidos de las planificaciones: los mismos aparecían implícitos en los objetivos específicos. Los postulados que hasta el momento cuestionaban la concepción de aprendizaje que entendía el rol del alumno como pasivo, fueron modificados promoviendo la formación de un alumno activo y un docente que propicia pero no dirige permanentemente la actividad”⁵¹.

En este escenario comienzan a plantearse modos alternativos de enseñanza y se publica, como ya mencionamos, Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes de Fritzsche y San Martín de Duprat, texto que promovió profundos cambios en el Nivel Inicial. Producto de estas nuevas miradas sobre la educación en la primera infancia surgen nuevas experiencias como es el caso del Proyecto de articulación del Jardín Mitre con la Primaria, que comenzó en 1973.

Margarita Mainé, egresada del Eccleston, ha realizado un trabajo sobre la vida de Cristina Fritzsche y, en él, relata que la idea de este proyecto fue de la misma Cristina, con el apoyo de la Rectora Margarita Ravioli. El objetivo

⁵¹ Fernandez Pais M. (2015) Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. Disponible en <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06/6974> consultado el 23/12/2018

era sostener las dinámicas y estrategias del jardín de infantes hasta que el niño tuviera 7 años.

“Los niños concurrían jornada completa. La actividad se organizaba por rincones, con un estilo muy lúdico. (...) No se utilizaba un método específico para el aprendizaje de la lectura y la escritura sino que se producía de forma natural, como respuesta de los niños ante tantos estímulos”⁵². Utilizaban estrategias que hoy podemos relacionar con las investigaciones de Emilia Ferreiro que aún no estaban difundidas. Había un gran respeto por el tiempo de los niños y niñas, se valoraba las experiencias directas y el trabajo autónomo.

Según un registro realizado para el 75° aniversario del Instituto Sara Chamberlain de Eccleston, el proyecto de articulación de primaria en el Mitre fue puesto en práctica en el año 1972, y estuvo a cargo de las profesoras Cristina Fritzsche y Susana Szulanski en convenio con la Cátedra de Pre-Primaria de la profesora Liliana Tolchinsky de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. La posibilidad de realizar esta experiencia de articulación con el Nivel Primario incrementó la autoridad pedagógica de la institución dentro de la comunidad educativa.

Otras de las docentes que trabajaron en este proyecto fueron Norma Gimenez, Elvira Pastorino, Verónica Abella y María Angélica Chamorro.

En 1977 fallece Margarita y las co-fundadoras institucionales, cercanas a ella, no accedieron al rectorado. Por el contrario, hubo una sucesión de docentes- directivos, inspectores, profesoras que ocuparon el mayor cargo jerárquico. Tales factores influyeron entre otras cuestiones, en el cierre paulatino de los dos grados de Primaria. Según las entrevistas realizadas a las distintas estudiantes del profesorado y docentes de esa época, este proyecto se llevó a cabo alrededor de los años 1973 y 1977. En las actas se puede encontrar mención de este proyecto a partir del año 1974 y se deja de hacer mención desde el año 1976. Es decir, encontramos diferencias en cuanto a los años en las distintas fuentes.

En las actas de reuniones que se hacían entre docentes y directivos del instituto consta información sobre horarios, lugares de entrada, reuniones de padres, etc. de este proyecto.

En las entrevistas pudimos recabar algunos testimonios al respecto. La Docente 1 relata: “A partir del año 73, 74, más o menos, “se hizo una experiencia real de articulación entre sala de 5 y 1er grado, es decir se creó el 1er grado,

⁵² Mainé M. (2017) Cristina Fritzsche. Una vida en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Sin publicar.

porque la hipótesis, que realmente es muy interesante, es que la educación inicial tenía que durar hasta los 8 años y recién ahí cambiar de escuela, que el chico está más fuerte, más maduro”.

Es muy interesante el testimonio de la Estudiante 1 ya que llegó a trabajar en este proyecto: “También trabajé en una experiencia que se realizó en el Mitre a mediados del ’76 que era una articulación de la enseñanza de la lecto-escritura y la matemática estructural. Era un proyecto de Cristina Fritzsche y de la rectora de esa época, Margarita Ravioli, para aplicar teoría de conjuntos, gramática estructural, y empezar a hacer la articulación de primer y segundo grado en continuación con el jardín de infantes. Yo me anoté como ayudante pedagógica, trabajé hasta que terminó la experiencia.”

También la Docente 7 comenta que, “esa experiencia fue hecha por gente muy “piola” ideológicamente que se tuvo que ir rápidamente del país. Eso fue en el 73/74/75, porque después todo ese grupo de gente emigró”.

Otro ejemplo que da cuenta del control y disciplinamiento característico de la época lo describe la Docente 4: “Una vez, en las articulaciones, los chicos estaban escribiendo o jugando juegos de matemática sobre el piso -a mí no me molestaba en absoluto- pero uno de los interventores entró y me dijo que de ninguna manera, que los niños debían estar sentados en las sillas. Me pidió cuadernos para ver, yo había trabajado con los chicos “El pueblo que no quería ser gris”, pero les tuve que hacer borrar el título y lo reemplazaron por un dibujo. Hacíamos reuniones de padres, hacíamos salidas a teatros, todo eso “antes de”. “Después de” se perdió todo eso.”

Podemos citar también algunos relatos acerca del cierre del Proyecto. “En el 77 se acabó la experiencia porque ahí ya nos cerraron”, dice la Docente 5. Lo relata más extensamente la Estudiante 1: “La experiencia la levantó la interventora. Después que murió Margarita Ravioli, asumí Graciela Molina de Cogorno que era la ex rectora del Normal 4, era una mujer alineada con los militares, su padre había sido militar en la Libertadora. Y ella prohibió la gramática estructural porque dijo que no teníamos idea de lo que estábamos enseñando. Y que además usábamos palabras como teoría de conjuntos, vectora, que incidía en la violencia y la formación de cuadros políticos. Entonces bueno, ella estuvo reordenando el jardín y el profesorado.”

Una mirada similar comparte la Docente 4: “había llegado el coche negro, me acuerdo, que había llegado la señora de Cogorno que era interventora. Después aparecieron otros que les interesó lo que pasaba en la parte de arriba, ahí es donde estábamos los de primaria. En el fondo arriba, estábamos los de primaria. Primero y segundo grado. Empezamos a trabajar como una continuidad del jardín con la escuela primaria. Para mí hay toda una desarticulación

en todos los niveles de la educación”.

La docente 5 sostiene: “En el 77 se acabó la experiencia porque ahí ya nos cerraron. Además era una experiencia de 5 años, y también hubo que hacer un informe de qué había pasado en esa experiencia. Se ocupó el Ministerio de Educación de evaluarla, pero da la casualidad que las investigadoras del Ministerio de Educación habían sido madres de dos chicos que habían hecho la experiencia. Estaba la nieta de Sábato, estaba María O'Donnell, Birabent.”. La Docente 4 nos facilita el texto de una nota escrita por Margarita Ravioli que hace alusión a la evaluación del proyecto: “Entiendo que no corresponde ni debo solicitar prórroga a un nuevo período en categoría activa. Pero sí solicitaría permanencia en el cargo por un año. Ya que en el curso del próximo año, 1977, corresponderá evaluar la experiencia de 1ero y 2do grado que se viene realizando desde marzo de 1973. (...) Creo haber posibilitado una experiencia educativa seria, que tras una extendida evaluación en 1977 podrá ofrecer un currículo en que se tuvieron en cuenta las necesidades y requerimientos de los niños, la formulación de objetivos, la selección de experiencias de aprendizaje, los contenidos y sus dependencias de los niveles de maduración, la metodología y los recursos más adecuados para los fines propuestos, una juiciosa evaluación”, (...) Para realizar esa evaluación es que solicito una prórroga de un año y de inmediato presentaría mi renuncia para acogerme a los beneficios de la jubilación. Llegaría así, Dios mediante, al final de mi carrera como docente y cumplido en la medida en que me fue posible con un viejo anhelo. Cómo articular de manera coherente y coordinada, la educación preescolar con el ciclo elemental, considerando a este período como una unidad funcional didáctica que favorecerá la prevención de fracasos de la deserción de niños y escolares urgidos en penoso aprendizaje. Otros llegarán un día, es mi esperanza, a admitir que 1ero y 2do grado deben incorporarse al jardín, al período preescolar: 0 a 7 años. Jardín maternal: 45 días hasta los 3 años, jardín de infantes de 3 a 5 años, ciclo preprimario de 6 y 7 años, el niño ingresaría entonces a la escuela primaria que lo recibiría en 1er grado a los 8 años.”

En uno de los testimonios nos cuentan, ante la pregunta si hubo docentes que se tuvieron que ir, nos responde que sí, “Miriam Nemirosvky que era la maestra se fue del país en el 76. Era la maestra de 1er y 2do grado, porque esa experiencia la desarrollaron gente que venía del equipo de Emilia Ferreiro, así que con el golpe se desarmó esa experiencia y fue gente que se fue del país, se exilió.”

Entendemos a través de la información y las entrevistas que éste fue un Proyecto que intentaba profundizar en un cambio de mirada respecto de la Educación en los primeros años del Nivel Primario, que promovía la autonomía, el

juego, la creatividad y los tiempos personales. Sin dudas, luego de 1976, éstas prácticas no encajaban dentro de los criterios de disciplinamiento que comenzaron a imperar. Esto y la presencia de docentes que podían ser catalogados como “subversivos” formaron parte de los motivos que provocaron el cierre del proyecto.

5.10. Profesoras prohibidas:

Desde la educación, se buscaba perfilar un sujeto que hiciera suyos los valores ideológicos y las pautas de comportamiento definidas como esenciales por el gobierno. Tal como señala Puiggrós (1991), “el proceso de desmantelamiento del sistema educativo estatal comenzó bajo el signo de la purificación ideológica y política”⁵³.

A partir de la desaparición de la materia sociología, encontramos una carta con fecha 13/12/1976 que confirma la baja de una de sus profesoras, Rosalía Beatriz Fuentes de Ramón. El testimonio de una docente amiga de esta profesora ratifica que fue separada del cargo y no pudo retomar sus actividades laborales.

Según la información recolectada en publicaciones y entrevistas, podemos decir que los dos casos conocidos y más relevantes de profesores prohibidos o censurados fueron los de Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat, ambas profesoras de la institución, como ya hemos citado.

Cristina recibe un telegrama donde se la declara prescindible por ser potencialmente subversiva y figura dada de baja 1/7/76, según consta en una nota encontrada en el Archivo. Hebe en cambio se retira del ámbito público por decisión personal renunciando a los dos profesorados donde trabajaba en fecha que no pudimos confirmar.

Ambas escribieron el libro “Fundamentos y Estructura del Jardín de Infantes” que fue prohibido en esa época, como ya fue comentado en un apartado anterior.

Cristina Fritzsche, dictaba varias materias en la institución en el año 1976, era muy reconocida en el profesorado por sus convicciones y carácter a la hora de enseñar. Su carrera profesional se vio truncada en el ámbito ofi-

53 Puiggrós, A. (1991): Historia de la Educación Argentina II. Buenos Aires, Editorial Galerna.

cial al recibir el telegrama. Esto fue un golpe muy duro para ella y del que le resultó difícil reponerse. Margarita Mainé, discípula y compañera de Cristina, nos cuenta que uno de los motivos por el cual fue enviado ese telegrama, fue porque sus propias compañeras la habían delatado, ella lo sintió así. No por algún hecho puntual, sino porque se decía que era una mujer de muchas convicciones y que nadie le iba a decir lo que tenía que hacer. Otro motivo mencionado por Mainé en la entrevista, pudo haber sido, dejando de lado su desempeño en el profesorado, la gran participación que tuvo en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires en la época peronista. El motivo concreto no se conoce, pero este hecho fue un freno en su vida profesional y personal.

El Estudiante 19 relata: Eso es lo que algunas profesoras, ex alumnas de ellas, no le perdonaban al rectorado de Margarita Ravioli, de que no las hubiera cuidado (a Hebe y a Cristina). Y otros decían que una manera de cuidarlas era no exponerlas...eso depende de quién te contaba la historia de ese momento... las pro Margarita te contaban que, finalmente, haberlas levantado de sus cargos y que se fueran, había sido una manera de cuidarlas frente a una desaparición más fuerte. Y otras te van a decir por qué no se había defendido la permanencia de ellas. De hecho Cristina volvió mucho después, para un homenaje y Cristina decía que era una pena que Hebe no volviera”.

La Docente 9 relata: "Antes de la muerte de Margarita, en el 76' es declarada como prescindible Cristina Fritzsche, profesora de muchos años. Ella era peronista, venía de la época de la creación del Jardín Mitre y del profesorado donde ella estaba como jardinera del Jardín Mitre pero en la época que el jardín funcionaba como el lugar que tenía Evita (Duarte de Perón), donde venían todos los niños del Bajo Belgrano. Desde esa época Cristina está con Margarita, cuando comienza este sangriento proceso a Cristina la declaran prescindible, así de un día para otro llega el telegrama al profesorado, que se tiene que ir.”

A su vez, la Estudiante 11 menciona que: "En ese momento no sabía nada. En 1981 empecé a trabajar en un colegio de hipoacúsicos con Cristina Fritzsche como coordinadora y cuando tuvimos confianza me contó que la echaron de su cargo por “subversiva”. Ella no tuvo que irse del país pero no podía trabajar en ninguna institución. De hecho, donde trabajábamos juntas, tenía que hacerlo sin figurar en planta.”

Otra entrevistada que hace referencia a este tema fue la Docente 2, diciendo “hubo quienes denunciaron a Cristina Fritzsche por subversiva, y que eso significó que fue separada del cargo, por sospecha de subversión, y eso se engendró dentro de la propia Institución. Entonces digamos, había grupos desde el

punto de vista ideológico, sumamente antagónicos, y había actitudes abiertas y otras implícitas, como suele suceder”.

Por otra parte, la Estudiante 8 hace referencia a Cristina Fritzsche de la siguiente manera: “Ella desapareció y otro día apareció otro profesor en su lugar y nadie dijo nada, ni por qué, ni cómo, ni cuándo, ni dónde. Era profesora nuestra. De ella sí sabía, suponíamos, qué estaba pasando y obviamente suponíamos que conociéndola a Cristina y sabiendo lo que pensaba, no estaba de viaje o alguna cosa así que dijeran ligera.” Con este relato podemos observar cómo en ese momento no se cuestionaba ni había información acerca de lo que sucedía sino que simplemente las cosas ocurrían “con normalidad”, sin ninguna explicación.

Lo planteado acerca del silencio sobre lo que sucedía, se puede ver reflejado también en la entrevista realizada a la Estudiante 1: “Era muy secreto, ni siquiera se supo que pasó con Cristina Fritzsche. Nosotros la veíamos todos los días y de repente no la vimos más. (...) Nadie iba a preguntar si venía o no el profesor, venía alguien de bedelía a decir “hoy el profesor está ausente, no hay clase”, de repente venía alguien a reemplazar a Cristina Fritzsche. No había diálogo, nosotros nos tratábamos de usted con los profesores, no había confianza.”

Asimismo, la Docente 10 plantea que “Lo de Cristina fue muy claro, clarísimo. De un día a otro desapareció y nadie nos dio una explicación, lo supimos tipo pasillo. Después nos íbamos enterando, había gente muy amiga de ella. Para ella fue un golpe terrible, muy fuerte para recuperarse.”

Se puede observar a Cristina en una entrevista realizada para Omep en el 2009 donde cuenta cómo se sintió en ese momento, echada y sin tener la posibilidad de conseguir trabajo.

Uno de los testimonios refiere: “(...) cuando te dejaban prescindible no tenías posibilidad de tener trabajo en el Estado, esa fue también mi situación. Te dejaban prescindible y olvídale, no entrabas a trabajar en el Estado ni por casualidad.

La Docente 9 nos cuenta: “Para Margarita, eso fue como su sentencia de muerte, porque tanto con Lydia Bosch pero mucho más con Cristina eran un grupo de estudio, de avances, de búsqueda de la mejora en la enseñanza para los alumnos que iban a ser maestros pero para los niños también”.

El que finalmente la cobija es Antonio Salonia. Según relata Mainé, el Profesor Salonia en una reunión le pregunta qué estaba haciendo y ella le responde que no podía trabajar por la situación política. Entonces él le propone que se sume como coordinadora “no oficial” en la Nueva Escuela Argentina 2000, donde era Director.

En relación a Hebe San Martín de Duprat, uno de los testimonios cuenta que “Hebe fue, junto con otros pedagogos, una gran renovadora de la didáctica que, a diferencia del resto, sobre todo de la gente que se ocupa de la pedagogía del Nivel Inicial que no tiene compromiso político. Hebe sí lo tenía. Y eso hace diferencia en toda su concepción en relación con la manera de mirar la situación de la infancia, el tema de lo social, los condicionantes en el desarrollo de los jardines. Es una mirada que enriquece toda la perspectiva en relación con el Nivel Inicial”.

“Entra a trabajar como profesora de práctica, así se llamaba en ese momento. El profesorado era muy gracioso, porque en el momento del desarrollo de toda esta renovación didáctica había gente que estaba impulsando este proceso y gente que seguía con lo más tradicional. La gente que tuvo la oportunidad de ser alumna de Hebe en el profesorado recibió esta influencia en relación con la renovación y con una cuestión que era muy importante que era un mandato de militancia. (...) Todos los que fuimos alumnos de ella sentimos ese compromiso. Ese compromiso que fue pasando por distintas etapas. Los que fueron alumnos de ella tuvieron en esa época el compromiso de renovación, después fue el compromiso en relación con los maternales, después fue el compromiso de participación. Es decir, fueron distintas generaciones de docentes que se formaron y que siempre fueron recibiendo este legado de comprometerse con las causas justas por las cuales ella luchaba. Y todos fueron consecuentes. Ella lograba, efectivamente, impulsarte, confiar, y uno sentía la responsabilidad de no defraudar ese legado que habías recibido.”⁵⁴

Continuando con el testimonio: “Cuando se abre el Normal N°10, ella está en el Eccleston y en el 10. Cuando se hace la intervención en el Normal 10, ahí Hebe renuncia al profesorado, a los dos. En el Eccleston estaba toda la cuestión con la profesora X que se suponía que hacía denuncias de los compañeros y entonces se hacía infernal. Todo el mundo le tenía pánico.”

Hebe decide irse del ámbito público, donde se sentía además observada, espiada y controlada, sin poder expresarse y enseñar libremente, tras la intervención que sufrió el Normal N°10 y en solidaridad con su Rectora Susana Alday.

Una entrevistada plantea que “Hebe se fue de lo público y se fue a trabajar a privados, porque tenía que salvar su pellejo”.

La misma Hebe expresaba: “Pienso, desde mi rol docente, que me he sentido perseguida, limitada, reprimida durante los períodos de gobiernos de

⁵⁴ Malajovich A. (2011). Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat. <https://omepargentina.files.wordpress.com/2012/03/hebe-s-de-duprat-por-ana-malajovich.pdf> consultado el 18/12/18

facto o dictaduras. Pero también es cierto que nunca me sentí tan ‘valorizada’, porque si me perseguían, debía ser porque creerían importante lo que yo podía hacer”⁵⁵.

En 1978, forma “Propuestas, Equipos creativos para la educación”, junto con Silvia Wolodarsky que era un centro de capacitación para docentes y directivos, al que se incorpora luego, Ana Malajovich. En ese momento no había espacios de capacitación para el Nivel Inicial, y se nuclearon allí docentes que tenían un pensamiento más progresista para discutir, analizar y enriquecer el Nivel, algo que tanto proclamaba Hebe y ya no podía realizar en los profesorados. Desde “Propuestas” recorrió el país, capacitando, asesorando, siempre dispuesta a poner su conocimiento al servicio de la necesidad de los docentes, según el artículo de la OMEP.⁵⁶

Si bien hay un gran porcentaje de entrevistas donde se nombra a estas dos profesoras, encontramos algunas que no recuerdan que hubo profesores prohibidos y otros lo recuerdan sin profundizar ni dar nombres al respecto. Por ejemplo, la Estudiante 7 nos cuenta: “Yo me enteré después, durante el tiempo de cursada, como alumna no. Lo que se evidenciaba era por ahí alguna situación muy tensa entre algunos docentes que tenía más que ver con posicionamientos políticos”. Además, plantea que hubo “denuncias de profesores respecto de propios compañeros ante los servicios de inteligencia de policía.

Fue a posteriori, no era algo que yo me hubiese enterado durante mi cursada”. Luego, la entrevistadora le pregunta si recuerda alguno de los nombres de esas personas, a lo que la Estudiante 7 contesta “voy a tratar de recordarlo.”

Por último, es significativo el testimonio de la Docente 5, que ante la pregunta de si se hablaba del tema “dictadura/ terrorismo” en el profesorado respondió que “Si hablábamos algo de eso, hablábamos afuera. Cuando Cristina la fueron, Margarita no nos avisó a ninguna ese día, porque protegía, Margarita era protectora. A nosotras no nos dijo que a Cristina la habían echado, y cuando yo la busco para tomar café, alguien me dijo que se fue, y yo “¿cómo que se fue? ¿Se fue como una rata sola, nadie la acompañó?”. Margarita se abstenía, una vez que tomaba la decisión...nos protegía.”

⁵⁵ Dirección de Nivel Inicial, Provincia de Buenos Aires. Un homenaje a Hebe San Martín de Duprat http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/homenaje_hebe-duprat.pdf consultado el 15/12/18

⁵⁶ Malajovich, A. (2011) Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat. Buenos Aires. Omep. <https://omep-argentina.files.wordpress.com/2012/03/hebe-s-de-duprat-por-ana-malajovich.pdf> consultado el 23/12/2018

5.11. Profesoras delatoras:

Dentro de las escuelas existieron casos de colaboradores civiles, que oficiaban de delatores. Directores, supervisores, padres y vecinos podían dar datos al Servicio de Informaciones de docentes que fueran sospechosos de actividades subversivas.

Como menciona Pineau P. (2006): “La dimensión ‘micro’ del autoritarismo (...) conformaba una ‘escuela que se patrullaba a sí misma’ gracias al permiso de aplicar micro despotismo que volvieron a los integrantes ‘custodios de nuestra soberanía ideológica’ (...) mediante delaciones, prohibiciones y autocensuras”⁵⁷. En las instituciones, así como en la sociedad de la época, el clima de alerta y desconfianza eran constantes, cualquiera era sospechoso de ser sujeto delator. Aunque no estuvieran presentes los militares, el estado de vigilancia era permanente. El poder disciplinario se esparcía generando terror y silenciando. Así en las instituciones reinaba el panoptismo, un “dispositivo funcional -al gobierno autoritario y sus beneficiarios- que debe mejorar el ejercicio del poder volviéndolo más rápido, más ligero, más eficaz, un diseño de las coerciones sutiles para una sociedad futura” (Foucault M. 1975). En el panoptismo, la vigilancia que se ejerce sobre el individuo controla las potencialidades o virtualidades de cada individuo para prevenir lo que éstos puedan hacer, para prevenir los "futuros daños a la sociedad."

En las entrevistas encontramos variados testimonios en relación a este tema. El hermetismo que existía alrededor de la institución y la idea de que no sucedía nada beneficiaba a la acción de aquellas personas, llamadas “delatoras” que brindaban información ante “ideologías subversivas” de alumnas y docentes.

Encontramos similitudes con respecto al temor a los bedeles del Ecceleston en ese entonces. La Estudiante 15 afirma “me parecían peligrosos” y agrega “por si acaso no hablabas”.

En relación a lo anterior la Estudiante 34 afirma: “Después, otra cosa que me acuerdo mucho, es la bedelía. La bedelía como el lugar de mayor persecución, de maltrato. Había un maltrato en la bedelía fuertísimo. Había una... no me acuerdo como se llamaba esa mujer, que era una maltratadora serial. (...) Aparte bueno esto, las que estábamos marcadas éramos más maltratadas

⁵⁷ Pineau P. y otros.(2006) El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Buenos Aires, Colihue.

y pedías una constancia y te la retenían y no te la quería dar, y te daban vueltas y te ponían peros... era muy alevoso lo que hacían con todo eso. Así que fue también para mí el lugar de la bedelía... bueno cuando yo tomo el cargo de la suplencia esa, lo que más me costó fue entrar a bedelía. Entrar a buscar las carpetas. (Haciendo referencia a cuando vuelve al Eccleston como docente).”

La Docente 3 dice: “El Eccleston tuvo interventores “vigiladores”, controladores, nadie me hizo una observación jamás. Tuve colegas delatores de otros, debía cuidarme de los colegas, no de los rectores/as.”

En las entrevistas aparece un denominador común: se nombra, en reiterados relatos a una docente en particular del profesorado. En la mayoría aparece con el nombre, y en algunas ocasiones por la asignatura. Al parecer colaboraba con información sobre docentes y alumnos del instituto. Lo expresa claramente la Docente 4: “Había una sola persona que era una delatora, que era X (...), tenía una lista, creo que el hermano trabajaba en algún lugar con peso. Con una amiga, fuimos al Ministerio a ver si estábamos en alguna lista, y no estábamos, pero la lista existía. Por esa lista yo pierdo a mi coordinadora, a Cristina Fritzsche”.

Siguiendo esta línea de relatos, la Docente 5 revela que “todas las que éramos amigotas de Cristina, no éramos deladoras pero para los demás sí; una vez encontramos una nota donde estábamos anotadas como trotskistas. Una loca de nuestras profesoras, que no voy a dar el nombre, nos denunció como trotskistas.” Luego explicita, a diferencia de las demás entrevistadas, que “no eran deladoras” sino “señoras rígidas que se creen que ellas son las dueñas de la verdad”.

La Docente 8 afirma: “Ella (X) tenía relación a través de su esposo, con la armada. Si, X hostigaba. (...) Nosotras la teníamos como una persona de cuidado.”

La Docente 7 comenta la existencia de dos docentes, Cristina Fritzsche y Hebe Duprat que debieron irse del instituto. Responsabiliza de esto a la misma profesora, reconocida por filtrar información: “porque además era sabido que lo que hacía X era denunciar a profesores y alumnos”. “El Eccleston era un lugar en el cual era como vivir en una especie de burbuja, pero a pesar de eso había gente más comprometida y alguna cosa se filtraba”.

Analizando la información obtenida entendemos que la sospecha sobre la presencia de docentes deladoras se sabía en el cuerpo docente. Las estudiantes casi no mencionan este aspecto.

Sin embargo, la Estudiante 1 sí menciona el tema: “Incluso profesores que trabajaban en la SIDE. Lo suponíamos pero no sabemos quién y qué profesoras suponemos. Hubo gente que tuvo profesores que directamente dijeron

que estaban a favor del golpe”. También menciona el miedo que sentían, que no hablaban entre las compañeras ni aunque tuvieras confianza, el respeto que se le tenía a los profesores y del cese de la docente Cristina Fritzsche.

También habló sobre este tema la Estudiante 6: “Mira... yo de alumnos no sé, yo si sé cosas que se decían, se decía que había algunos profesores que marcaban gente, eso me acuerdo que se decía. No te sabría decir si lo sabía más por el alumnado o por rumores o por mi tía entonces, como que estaba en el otro lado, entonces yo por ahí, pero persecución había, que no te quepa la menor duda, había una persecución que hacía que todos estemos en silencio, tal vez para no ir mirando para el costado. Fue un tiempo tremendo.”

Esta profesora también es nombrada por la Estudiante 11, que dice “Había docentes muy desagradables desde el discurso. (X) criticaba mucho a la juventud y era francamente desagradable pero creo que era docente también antes del proceso”. La Docente 7 afirma: “Porque además era sabido que lo que hacía X era denunciar a profesores y alumnos.”

La estudiante 34 sostiene: “Yo había tenido una situación de enfrentamiento muy fuerte con X. Un personaje siniestro dentro de ese año que pasé, y posteriores... porque ella siguió los posteriores. (...) porque X, esto era tan alevoso, que había llegado fin de año... yo era realmente de los mejores promedios del curso, y nos había bochado a todas las que éramos judías”.

Una entrevistada relata que una alumna de esa época “llevó un artículo de Susana Itzcovich, y X casi la mata (...) Se salvó porque era un artículo que ella había encontrado en una revista católica y zafó porque era de ese lugar, pero había un control ideológico que hacía esta mujer en lo que se leía, lo que se estudiaba, en todo. Y además todo el mundo sabía que ella era una informante”.

Y por último, la Estudiante 19 agrega “Hace tiempo, teniendo profesores compañeros que habían cursado en esa época, decían que había profesoras que querían “fichar”, solicitaban tus datos si sospechaban de algo”... “Es lo que contaban de algunas profesoras. De hecho algunas, el caso de Hebe Duprat que no vuelve al Instituto nunca más”.

Hacia fines del período dictatorial la Docente 3 nos relata un episodio clarificador: “En el año ‘83 cuando se hicieron reuniones de personal, Cristina Denies que venía con una fuerza arrolladora para poder dar apertura en la institución, que deje de ser tan endogámica, en las reuniones de personal que eran muy muy potentes, muy fuertes, (X) iba con su escribana, entonces cuando un profesor iba a hablar decía “Identifíquese, quién es y qué materia tiene”, hay gente que no quería hablar, otros que daban el nombre y se sentían ya temerosos por lo que iban a decir, y bueno, después empezó la rebeldía, “¿Por

qué me tengo que identificar si ya me conocen? Soy profesor de acá, pero eso generaba de manera continua una serie de problemas, y la rectora estableció que no tenían que asistir a las reuniones personas ajenas, como es el caso de la escribana, y sin embargo volvía a entrar la escribana en la reunión inmediata posterior.

5.12. Pertenencia Institucional: Amor al Eccleston:

Las instituciones como organismos públicos o privados, tienen el fin de desempeñar un determinado tipo de labor: cultural, científico, político, social. Regidas por normas que gobiernan y ordenan cada proyecto, éstas trascienden las voluntades individuales al identificarse con un propósito común a todos los integrantes.

Las instituciones enfocadas en la educación, están integradas por distintos actores: profesionales, no profesionales, estudiantes y la comunidad que la rodea. Éstos, con sus subjetividades, y enmarcados en un contexto socio-histórico-político particular, conforman la cultura institucional. La calidad educativa que se brinda, aquellos que participan, lo que se comunica institucionalmente, y que trasciende a las personas que la habitan y pertenecen, hacen a su identidad. Comprenderla y analizarla es fundamental para conocer su estilo, su pasado, su actualidad junto a los problemas a resolver, como así las fortalezas en las que hacer hincapié, para que se cumplan mejor las funciones sociales, para apuntar al futuro que se quiere.

Un punto de coincidencia que surgió en 23 entrevistas, fueron las referencias en relación al “Amor por el Eccleston” en la época estudiada. Realizamos un análisis cualitativo y cuantitativo en base a algunas variables comunes a todos los relatos.

Las variables a tener en cuenta serán: “pertenencia”, “calidad educativa y prestigio”, “cultura institucional”, y una última a la que denominamos “burbuja”, inspirada en los relatos leídos.

5.12.1. Pertenencia:

“Entre los primeros estudios sobre el sentimiento de pertenencia escolar hay que destacar los de Finn (1989), para quien el involucramiento de los alumnos en la escuela (school engagement) abarca no solamente un componente del ámbito del comportamiento –la participación en las actividades

escolares— sino uno emocional que el autor ha designado como “identificación con la escuela”, y se asienta en dos vectores: el belonging, traducido en el sentimiento del alumno de ser parte, identificándose con ella, sintiéndose orgulloso de ella y unido al grupo de colegas, profesores y administrativos por lazos recíprocos de fraternidad y respeto y el valuing, traducido como la adhesión del alumno a los valores y normas de la institución escolar y, además, como proceso de internalización de la utilidad de la educación.”⁵⁹

Encontramos cantidad de ejemplos que ilustran la sensación de ‘belonging’ que mencionan los autores. En los relatos se expresa el cariño por la institución, por ejemplo, cuando la Estudiante 28 cuenta: “Para mí fueron años lindos en el Eccleston ¡Me encantó estudiar ahí! Y en ningún momento sentimos que nos estaban coartando la libertad ni nada por el estilo.”

Este sentimiento lo expresa también la Estudiante 31: “Yo lo recuerdo muy feliz, un espacio como es, hermoso (...) La recuerdo como una época hermosa, la pasamos bárbaro.”

La Estudiante 32 también lo manifiesta cuando dice: “Al entrar al Eccleston la verdad que si bien seguía siendo proceso y demás, yo sentí como que había libertad. Ya el ambiente físico, los espacios, que nos dejaban estudiar al aire libre, al sol, a mí me parecía fantástico. (...) O sea, yo que pasé de una escuela que era como una cárcel, a estar ahí, para mí era tocar el cielo con las manos”.

El sentido de la pertenencia se da también en relación a las otras variables: la calidad educativa, el prestigio, lo familiar; incluso “la burbuja”, que aporta un factor “idealizador”. Es por eso que las entrevistadas recuerdan con afecto los días, las experiencias que vivieron en el profesorado: algunas hablan de amistades inseparables, de lo edilicio, el “patio que les daba libertad” o mencionan a los excelentes profesores que tuvieron.

Algunas fueron estudiantes y volvieron años después como docentes. Hay un tono utilizado en las entrevistas, que refiere a la identificación que sentían con la institución. Así lo expresa la Estudiante 24 cuando dice: “No sé yo al Eccleston lo amo. Lo quiero muchísimo, fue donde yo estudié. Con el tiempo, ahora hace treinta años que trabajo acá. Mis hijos fueron al Mitre, al padre de mis hijos lo conocí acá. Para mí el Eccleston, es más que el Eccleston.”

⁵⁹ Quaresma, M. L., Zamorano, L. (2015) El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. Revista Mexicana de Investigación Educativa. disponible en www.redalyc.org/pdf/140/14043472012.pdf consultado el 17/12/2018

5.12.2. Calidad educativa y prestigio:

En relación este punto las entrevistadas realizaron varias comparaciones para dar cuenta del prestigio institucional.

“Era “el Instituto formador”, era “La Catedral” como le dicen, “La Casa”, vos querés ser jardinera y andá al Eccleston que es lo mejor.” (Estudiante 6)

En la misma línea la Docente 9 sostiene: “El Eccleston era como si te dijera ahora Harvard, en ese momento. La Estudiante 25 concluye: “Costaba tanto ingresar y quedaba tanta gente afuera, que el hecho después de estar en el Eccleston era tener la tarjeta Gold, ¿viste? Cómo decir: pertenezco.”

En este sentido la Estudiante 10 menciona: “De hecho muchos elegimos estudiar acá, porque considerábamos que era el mejor lugar, y para entrar era muy difícil.” La Estudiante 13 sostiene: “Entrar en el Eccleston en esa época era como Wuuaw! No importaba la cantidad de viaje con tal de entrar al Eccleston. (...) Los profesores que había eran muy buenos, la formación era excelente.” Y la Estudiante 31 confirma: “Yo me anoté acá porque tenía la fama de un lugar impecable y de mayor nivel de educación.”

Una institución prestigiosa es aquella que tiene reconocimiento social, que es valorada por toda la comunidad: integrantes docentes, profesionales, administrativos y estudiantes. Además el ámbito educativo en que se enmarca, como así aquellas personas que son lejanas al instituto pero lo conocen, han oído hablar de él: el “boca boca” social dan cuenta también de dicho prestigio.

Así lo siente la Estudiante 24: “Bueno, el Eccleston, en ese momento y en la actualidad también era el mejor profesorado. También para la gente de afuera venir al Eccleston era encontrarte con las caras de la gente que había escrito los libros de los cuales habían estudiado en otro lado.”

La Estudiante 38 continúa: “Y me acuerdo que el comentario en esa época era “Bueno, vamos al mejor profesorado”. Les juro chicas, que fue el mejor profesorado, y es un honor haber ido a ese lugar. Yo les aseguro que fue lo mejor que me pasó en la vida. Aparte yo tuve un grupo de profesoras espectaculares. La verdad, espectaculares”.

También algunos testimonios mencionan que el Eccleston era de avanzada en esa época. Según la Estudiante 7: “(...) Esta institución siempre fue muy de avanzada en muchas cuestiones, de hecho yo tuve Educación Sexual”. Y la Estudiante 8 afirma: “Sí, había una mirada mucho más integral de la enseñanza, los cambios fuertes, más allá de las restricciones de la dictadura.”

Y este prestigio facilitaba a la vez el futuro de las estudiantes de la épo-

ca. Así lo manifiesta la Estudiante 28: “Realmente la preparación que tuvimos fue excelente, yo sentí después trabajando que me habían preparado muy bien. ¡Gracias al Eccleston!”

La Estudiante 33 argumenta: “El Eccleston para mí significó una experiencia de formación profunda y muy significativa. Todavía echo mano de lo que aprendí en esos años para mis proyectos actuales (...) quisiera rescatar la importancia de la formación teórica y práctica que recibí. Después profundicé en la universidad, pero la base que me dio el Eccleston, no la da la universidad. Por eso los profesorados son insustituibles.”

Y la Estudiante 9 lo expresa de esta manera: “Yo creo que el título del Eccleston te sigue abriendo puertas.”

Pero también hay contraargumentaciones que nos parece interesante citar. La Estudiante 1 dice: “Lo que yo noté es que hubo una gran degradación de la educación en el profesorado. (...) y tenés buena nota porque hiciste bien el almohadoncito con cara de pupupú y el broderie y sos bárbara. Pero si tenés ideas y estás ahí, tenés muchos pajaritos en la cabeza.”

La misma postura la encontramos en la Estudiante 11 cuando argumenta: “Considero que mi formación fue muy básica y lejana a la experiencia de excelencia que suponía el Eccleston. Eran tiempos oscuros para todos y creo que no fue la excepción. Cuando terminé el profesorado rompí el libro “El Patito Coletón” porque odiaba esos cuentos llenos de diminutivos y “enseñanzas”. Todo era muy lavado para mi gusto, como si las jardineras tuviéramos la edad de nuestros futuros alumnos.”

5.12.3. Cultura institucional: una cuestión de familia

Según las autoras Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) “... se idealizan algunos aspectos de las relaciones interpersonales y se niegan otros. La idealización se monta sobre los aspectos positivos, gratificantes y tranquilizadores de ‘lo familiar’, entendido aquí como aquello que no nos es totalmente desconocido. La ilusión de un vínculo seguro, en el que la aceptación y el cariño de los otros son puntos de certeza incuestionables, facilita la construcción de esta cultura institucional.”⁶⁰

Hemos visto que muchas estudiantes y docentes, encontraban en el instituto vínculos de afectividad que sostuvieron en todo su recorrido.

⁶⁰ Frigerio, G.; Poggi, M.; Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Buenos Aires: Troquel, Educación, Serie FLACSO-Acción.

La Estudiante 24 nos cuenta: “(...) tuve la suerte de quedar, la verdad es que yo lo amo. Tengo los mejores recuerdos, los peores recuerdos, es como parte de la familia. Son muchos años y lo quiero.”

Este cariño también lo encontramos en el relato de la Estudiante 33: “Además, tuve la suerte de tener profesoras que regresaban del exilio con las que pude acercarme y hablar, muy bajito y con miedo, el día que tuve que decir que tenía que faltar a clase porque iba a declarar en el juicio a las juntas militares de 1985. (...) Siempre recuerdo el cariño con el que me escucharon, a pesar de que dije muy poco (...).”

Y también lo sostienen algunas docentes. La Docente 10 dice: “Trabajé muy libremente en el Eccleston, muy cómoda. Era mi segunda casa y me lleve amigas muy entrañables. Entré con 31 años y me fui con 63, toda una vida, mi vida profesional y personal transcurrió ahí. Establecí amistades que las tengo hoy en día, como hermanas.”

En contrapartida encontramos algunos testimonios, aunque muchos menos, que dan cuenta de lo difícil que era para las estudiantes transitar por el Eccleston. La Estudiante 15 argumenta: “Esta institución fue siempre muy controladora. Por ejemplo, los bedeles me parecían peligrosos, no me digas quién ni qué, pero eras muy chico... por si acaso no hablabas. Cuando entré como profesora tenía alumnos que eran hijos de desaparecidos y alumnos que eran hijos o nietos de represores.”

Y la Estudiante 3 sostiene: “Por esto era bastante difícil tener una relación, excepto con estas 3 compañeras que teníamos afinidad ideológica. En general, la mayoría de la división venían de un estrato social alto o tenían que ver con familias de milicos o estos de los novios o adherían ideológicamente a esta

5.12.4. La Burbuja

Hablamos de estar dentro de una burbuja, cuando la realidad circundante no es cuestionada. Cuando el contexto no es puesto en duda y se sobrevive, se transita en una realidad paralela a la común, al resto de la comunidad cercana.

La Estudiante 6 lo explica así: “(...) un sector de clase alta, señoritas adineradas que venían a ser jardineras para después probablemente no dedicarse, esa era la población, te diría muy centrada en lo que tenías puesto, te miraban (...) Yo no sentía este como un lugar de miedo, estaba acá tranquila, no lo sentía como un lugar de riesgo, vivíamos como en una nube (...).”

Algunos testimonios dan cuenta de que la mayoría de las estudiantes no

sabían lo que ocurría y lo explican así: “Yo subía en La Lucila, nos encontrábamos y bajábamos en Belgrano, nos tomábamos el colectivo. Fue muy tranquilo, lo disfrutamos. El mundial 78 fue espectacular, salimos todas a festejar.” (Estudiante 18)

En doce entrevistas aparece el término burbuja en forma explícita. La Estudiante 14 nos explica: “La mayoría eran hijas de militares, la mayoría y de clases muy altas económicas, muy altas. Y eran chicas que estaban en una burbuja. Yo no me sentía tan en una burbuja pero tampoco me imaginé lo que estaba sucediendo. Nosotros sabíamos que desaparecía gente pero la fantasía era que el que desaparecía, se le interrogaría o simplemente no se la trataría bien pero que volvería.”

Las Estudiantes 7, 30, 31, 38 y 39 también utilizan el término burbuja: “El Eccleston era un lugar en el cual era como vivir en una especie de burbuja”. “Por eso te digo, no creo que todas viviéramos en una burbuja pero yo bastante. Era un tema que no se tocaba, y yo eso lo relaciono a mi vida social y después pude darme cuenta.” “Era como estar en una burbuja, se hablaba de los temas que tenían que ver con el profesorado. Veníamos a estudiar y nada más”. “Yo no vi nada, en el Eccleston no vi nada. Sí sabía que había todo esto porque aparte en el 78, cuando yo hice primer año del Eccleston, era un despelote, fue el mundial, entonces, ese año, dicen que tapaban todo con el mundial. Yo como no estaba metida en nada no sabía si estaban tapando. Yo vivía en una burbuja chicas”. “Ya te digo: era todo como una burbuja, capaz que en el jardín había alguien, algún maestro, en el Jardín Mitre eran rumores pero no, no, no se hablaba directamente, no había política.”

Algunas alumnas utilizan analogías para explicar esta sensación de aislamiento. “Era todo una cosa de entrar y estar en Disney, no se hablaba de nada, no se comentaba nada, ni siquiera con mis compañeras. En el Eccleston eran todas las bocas cerradas; eso es lo que pude notar. Casi no se hablaba de política, la verdad que era todo muy, muy rosa, color de rosa.” (Estudiante 32).

Luego de recorrer estos ítems, podemos afirmar que el aspecto socioafectivo fue muy importante para más de la mitad de los entrevistados. Es decir, en las entrevistas, no había una pregunta puntual acerca de la valoración afectiva hacia el Eccleston y de todos modos, se hicieron comentarios al respecto. 34 argumentos dan cuenta de la pertenencia; la calidad educativa y el prestigio; y la cultura institucional como una cuestión de familia. 28 de ellos desde un punto afectivo positivo y 5 dando cuenta de una mirada crítica.

Según las entrevistas, el Eccleston como institución fue un terciario con carácter “casi de secundario”, que generaba protección hacia las estudiantes, daba sensación de libertad, muchas afirmaron haber generado lazos de amistad

muy fuertes, se sintieron felices, depositaron un gran amor.

Por otro lado, el contexto de la época de la dictadura, imponía el silencio y el acatamiento de órdenes. Los testimonios que dan cuenta de estar dentro de una burbuja, ya sea por la clase social, por pertenecer a familias de militares en donde se vivía como algo natural o por falta de información, también refieren al silencio que prevalecía.

5. Susana Beatriz Libedinsky

Uno de los datos más relevantes que arrojó esta investigación fue conocer que hubo una estudiante de ISPEI Sara C. de Eccleston detenida y desaparecida por el Terrorismo de Estado.

Esta información llegó de una manera imprevista. En diciembre del 2017, durante una marcha en Defensa de los Institutos de Formación Docente, se comunicó telefónicamente una compañera que estaba en la misma marcha, pero lejos de nosotras. Nos comenta que se le acercó una persona, le preguntó si ella era del Eccleston y le contó que él era Profesor del Joaquín V. González y que en ese instituto tenían un alumno desaparecido, que a su vez tenía una novia también desaparecida que había estudiado en el Eccleston. Nuestra compañera nos comunica con este profesor y repite esta información, en el medio de los tambores que sonaban. Nunca supimos su nombre, pero le estamos muy agradecidas.

Inmediatamente en el cordón de la vereda, frente al Ministerio de Educación de CABA, comenzamos a buscar a los alumnos desaparecidos del Joaquín V. González y rápidamente nos encontramos que Gustavo Pasik, tenía una novia también desaparecida y su nombre era Susana Beatriz Libedinsky Rabej.



La información que obtuvimos de Susana fue a través de la web, en una primera instancia y luego, con los testimonios de sus hermanos Guillermo y Jorge.

Nació en Tigre, en la Zona Norte del Gran Buenos Aires, el 8 de febrero de 1958. Su familia estaba compuesta por su padre Roberto Libedinsky, su madre Dora Rabej y dos hermanos Jorge Abraham Goldberg y Guillermo Libedinsky. Su abuelo fue un reconocido odontólogo en Villa María, Córdoba, también llamado Roberto Libedinsky.

Su padre fue también odontólogo en Villa María y antes que naciera Susana, se mudó con su familia a Buenos Aires. Susana vivía en San Fernando junto a sus padres y su hermano menor. Era integrante de la Unión de Estudiantes Secundarios (UES).

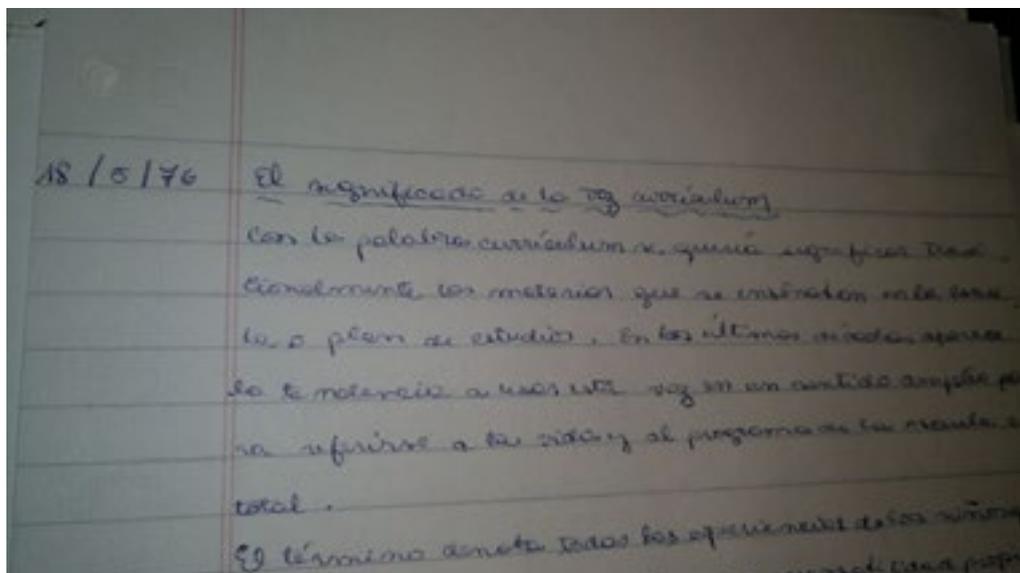
Trabajó como alfabetizadora en la “Campaña de Reactivación Educativa del Adulto para la Reconstrucción” (CREAR) llevada adelante durante el tercer gobierno peronista. Trabajaba en una institución dependiente del Ministerio de Bienestar Social, la Dirección Nacional de Educación del Adulto. Es por ello que, con sus 18 años recién cumplidos, Susana iba a los barrios de emergencia a cumplir con su labor de alfabetizadora. La movía la pasión para que otros se integraran a la comunidad lectora y pudieran comunicarse a través de la escritura.

Su hermano Guillermo la describe así: “Era una persona humilde. Se miraba poco a sí misma, no se arreglaba mucho (se ríe), estaba siempre pensando en hacer cosas y ya de muy chica tenía un compromiso, una madurez, que tal vez era en esa época era más normal encontrar una chica de 15 años que militara políticamente, que decidiera hacer algo por la gente. Y era muy dulce, muy tranquila. Yo la acompañaba a veces a las clases de alfabetización, me iba con ella a la villa. La gente la recibía. Y se fue ella ordenando para trabajar como maestra. Era muy organizada y bueno, yo siempre la recuerdo con mucho amor. Esos días me quedan en la cabeza como si fuera ayer. La memoria no se quita”.

Su hermano mayor, Jorge nos dijo: “Si tengo que definir a Susy... era un ser de luz. Era maravillosa, hermosa por dentro y por fuera. Fresca, solidaria por naturaleza, buenaza. Se conmovía ante el dolor y la injusticia”.

Entre los planes de Susana estaba a irse a un plan educativo y turístico a Israel y ser docente nivel inicial.

Fue estudiante del Instituto desde marzo hasta el 18 de Mayo de 1976, cursó primer año hasta el día en que fue detenida. Este dato ha sido comprobado a partir de las carpetas de Susana, que fueron conservadas por su hermano y, entre sus apuntes figura una hoja en cuyo margen aparece la fecha de su puño y letra: 18-05-76.



Guillermo relata: “El último tiempo Susana estaba muy enamorada de Gustavo y los dos pensaban en algún momento casarse. Llegaron a pagar la primera entrada de una vivienda social. Por ahí está el recibo. Pero hablo de un mes antes de que la llevaran. Y estaba con todas las expectativas de vivir. Que más les puedo contar... cuando tenía 14 años, ella empezó a estudiar guitarra de chica y estudiaba lo básico, pero una vecina del barrio quería que le enseñe. Entonces ella se puso a dar clases de guitarra. Entonces, ¿Qué hacía? Cuando se le acababa (risa) lo que ya sabía, iba y gastaba más en clases de profesora para seguir dándole clase a la... (risas) y esto te hablo, tenía 14 años... llegó a tener dos alumnos de guitarra. Y bueno cuando éramos chicos, nos llevábamos como perro y gato. A partir de los 10 años empecé a estar más cerca de ella, cambió el trato. Pero tenía muchas ilusiones”.

A la edad de 18 años fue detenida-desaparecida de su domicilio en la calle Constitución 480, San Fernando, en la zona Norte ribereña del Gran Buenos Aires. Aproximadamente a las 2 de la mañana llamaron a la puerta de su casa muy fuerte, todos estaban durmiendo, salió el papá de Susana abrir la puerta y le dijeron que mantenga las luces apagadas. Cuando encendieron las luces había dentro del departamento 6 personas con camperas negras, algunas portando armas largas. Enseguida preguntaron por Susana.

Inmediatamente se despertó el resto de la familia, Susy, su madre y su hermano menor. Le dijeron a Susana, que ya estaba llorando, que tenía que ir a reconocer al director del plan de alfabetización que estaba en la morgue. Entró en una crisis de llanto y su mamá intentó calmarla.

Ingenuamente, el padre de Susana trajo los boletines de calificaciones de ella para mostrar que era una buena alumna, que había sido escolta de la bandera y que en ese momento estaba estudiando para maestra jardinera.

Estas personas le explicaron el papá de Susana que eso era “una guerra”, que había que tener mucho cuidado y le dieron consejos paternalistas.

Cuenta su hermano Jorge que su mamá recordaba que, en ese momento, el clima se había distendido y les preguntó si querían tomar un café, a lo que ellos respondieron que no.

El papá de Susana que era odontólogo en el cuerpo bomberos de San Fernando, también intentó tranquilizarlos, mostrando que él presentaba servicios en las fuerzas públicas. Ellos sugirieron que tenga mucho cuidado, que nunca más volviera a ir a ese tipo de reuniones de enseñanza.

Cuando ya se estaban yendo, uno de ellos le dijo a la madre que le permitían los documentos de todas las familias. A esta persona luego lo reconocerían como el comisario de San Fernando. Le dieron los documentos y se los llevaron hasta el Ford Falcon estacionado en la puerta. Regresaron diciendo que iban a tener que llevarse a Susana por averiguación de antecedentes. El padre dijo que quería acompañarla pero se negaron. Volvió a insistir y le dijeron que no los obligue a hacer uso de la ley antiterrorista.

Se la llevaron en ese momento. Susana miraba a su mamá todo el tiempo y la mamá les dijo: - “Por favor mi hija está en sus manos, que no le pase nada”. Susana salió de su casa con la toca puesta ya que no le dejaron sacarse los ruleros, cuenta Jorge.

Al otro día toda la familia fue hacia el Departamento Central de Policía en la calle Moreno y no encontraron ninguna respuesta. Les dijeron: - No sucedió lo que sucedió.

Su hermano mayor, que no estaba en la casa en el momento de la detención, comenta: “No teníamos conciencia de lo que se venía al punto que yo al día siguiente la interpele a mi vieja casi violento y le dije: “¿Cómo sos tan irresponsable? ¿Cómo permitiste que se la lleven?... Va a perder la regularidad en el Eccleston! En eso pensaba. Yo no me daba cuenta que estaba su vida en riesgo, no tenía conciencia de eso”.

Durante su secuestro, Susana pudo realizar cuatro llamadas. La última fue el 3 de junio para saludar a su padre por el cumpleaños. Se la notaba vigilada y parecía presionada sobre lo que no podía decir. En sus llamados decía estar bien y que no se preocuparan, que en poco tiempo iba a volver.

La familia preguntaba si podían alcanzar una muda de ropa a algún lugar y respondieron que no, que de ninguna manera era posible. Susana transmitía lo que le decían.

A los cuatro días del secuestro de Susana fueron por su novio, de 19 años. Formaba parte de la Juventud Peronista. Estudiaba el Profesorado de Historia en el Instituto Joaquín V. González. Le gustaba mucho leer y escribir poesía. Un poema dedicado a su madre con fecha 19/4/76 fue musicalizado y editado en el CD “30.000 Gritos” por parte del grupo de rock “La Pandilla del Punto Muerto”. Su padre Boris fue dirigente de la Agrupación Permanente por los Derechos Humanos (APDH) y co-fundador del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS).

El papá de Susana recorrió infinidad de dependencias, juzgados y oficinas militares. Tenía familia en distintos lugares de Israel y una parte de ellos son inmigrantes en Estados Unidos y estaban vinculados en esa época al Congreso norteamericano. Lograron que personalmente intercediera el senador J. W. Kennedy en el año 77.

Aun así, nunca supieron nada de ella.

Cuenta Jorge: “Después empezó una gran noche para nosotros, el ser testigos de la nada, de estar esperando, de ir a buscar a iglesias, a centros de detención legales, a cárceles, hospitales, recibir amenazas, pistas falsas. No se sabía nada, yo creo que todo eso como en la familia de cualquier desaparecido generó la base de alguna patología y temores. Yo recuerdo que olía, besaba el guardapolvo y acariciaba las tizas”.

Con la llegada de la democracia, la familia la continuaba esperando, en especial, su mamá. Continúa contando su hermano mayor: “Mi vieja sacaba la ropa de ella porque la figura del desaparecido es traumática. Es traumática en todo sentido, porque no es un muerto. Es un desaparecido. Entonces, uno de algún modo se aferra a la idea de que está vivo. Yo me acuerdo que nos sentábamos a almorzar y mi viejo decía “no, están en granjas de reeducación, en la Provincia de Corrientes. Hubo testimonios de un sobreviviente”, entonces vos la esperás y mi mamá la esperaba. Yo ya fui escéptico a partir del año y medio, dos años. Pero mi vieja la esperaba sacando la ropa de ella, la colgaba, la oreaba, la planchaba, la volvía a colgar. Eso es algo que no se relata en las cifras ni en los documentos, pero era parte del vivir cotidiano”.

La familia cree que estuvo detenida en Campo de Mayo.

El 24 de marzo de 2018 contamos a la comunidad educativa la aparición del dato de Susana. Fue un acto muy conmovedor y resultó muy significativo para nuestras y nuestros estudiantes poder darle un nombre y una historia a alguien que fue desaparecida, que tenía una edad similar a la suyas, que estudió en el mismo Instituto, que caminó los mismos pasillos, que se sentó en los mismos bancos y que tenía los mismos sueños.

Hasta ese momento no habíamos podido localizar a la familia. Tenía-

mos los nombres de los padres y hermanos, pero la búsqueda por redes sociales no había dado resultado. Confirmamos que uno de los hermanos vivía en España y conseguimos un número telefónico, pero luego supimos que se había mudado.

La comunidad educativa también participó de esta búsqueda. Muchas profesoras llamaban a sus conocidos con igual apellido a ver si podían conseguir algún dato de la familia, pero tampoco dio resultado.

En el mes de Julio del 2018 decidimos comunicarnos vía facebook con todos quienes tuviesen de apellido Libedinsky o Golberg (apellido del hermano mayor). Varias de las personas que contactamos por Facebook manifestaron no conocer a Susana, pero se ofrecieron a ayudarnos con la búsqueda.

Luego de muchas respuestas negativas, llegó la tan esperada respuesta afirmativa, proveniente de Paula Goldberg, sobrina de Susana. A los pocos minutos se comunicó con nosotras Jorge, el hermano de Susana, quien estaba muy emocionado por la noticia recibida.

Al día siguiente nos encontramos con Jorge y le contamos acerca de nuestra investigación y que estábamos proyectando la fabricación de una baldosa en su homenaje y la colocación del nombre de Susana a una de las aulas del Profesorado.

El 22 de agosto, junto a ambos hermanos, amigos y familiares de Susana, estudiantes, personal docente y no docente de nuestro instituto, personal y familias del Jardín de Infantes Mitre realizamos un acto donde elaboramos la baldosa y pusimos la placa en el aula 10, que fue el aula en la que estudió y que, a partir de ese momento, comenzaría a llamarse: Aula Susana Beatriz Libedinsky.



Los hermanos de Susana junto a la placa que da nombre al aula donde cursó.



Transcribimos algunos párrafos de las palabras dichas en ese acto:

“Hoy no es un día cualquiera, es un día muy especial para todos los que formamos parte del Eccleston. Es una oportunidad única de poder hacer visible una parte de lo que somos, de nuestra historia, de nuestra gente. Es el día en que podemos correr el velo del olvido y traer nuevamente esa parte que nos duele hasta el alma, pero que nos permite a la vez, de algún modo, más que nunca ser nosotros mismos.

Recordar a Susana, poder nombrarla, encontrarnos con sus seres queridos, hace posible que aquí y ahora una estudiante con sus sueños, sus tristezas, sus alegrías e ideales vuelva, se haga presente, recupere su lugar, lugar del que nunca debiera haber sido arrancada”.

Gabriela Ortega – Rectora

“Queremos pensar en Susana y verla en las caras de nuestras ingresantes. Pensémosla entre todos, llena de ilusión por la decisión de futuro que acababa de tomar, tratando de empezar a pensarse como maestra, imaginando sus días en una escuela haciendo lo que más le gustaba, sintiendo que estaba aquí para cumplir su sueño.

(...) Me la imagino en aquella época, tal vez en silencio, seguramente preocupada, probablemente asustada... o tal vez no... tal vez desprevenida y confiada, como andan los jóvenes, llenos de sueños y de porvenires, con un horizonte abierto... porque un poco así andábamos todos... aún con conciencia de los peligros que corríamos.

Imaginémosla.

Imaginémosla entre todos, hagamos el intento de pensarla con toda nuestra fuerza...

Pensémosla desde hoy todos los días y traigámosla de vuelta... a nuestras aulas, a nuestros pasillos, a nuestro parque y que se quede acá, con nosotros, para siempre...

Inés Rodríguez Sáenz – Vicerrectora

“...En la situación actual que atraviesan los profesorados, con un proyecto de Ley que pretende eliminarlos, sostenemos que es fundamental darle lugar a la memoria y continuar reconstruyendo la historia de nuestro profesorado y así poder seguir recorriendo el camino hacia la verdad.

La memoria la construimos entre todos, y es necesario continuar trabajando día a día sobre ella para que nunca más vuelvan a ocurrir hechos semejantes.

Pensamos que lo que hoy estamos haciendo acá, recordando a Susana, entre todos, junto a su familia, dando imagen a ese nombre, a sus sueños, es un horizonte de futuro, con la idea de que lo que se inscribe hoy en relación con el ayer carga un mensaje para mañana.”

Natalia Vázquez – Equipo de Investigación

“La verdad sentimos que la identidad de este instituto está en un proceso de cambio y este trabajo y esta baldosa son un punto de inflexión, un impulso a ese proceso que lo imaginamos como irreversible, que nos alegra muchísimo y nos hace sentir profundamente orgullosas.

Esa primera pregunta que nos hicimos sobre qué sucedió en el Eccleston durante la Dictadura, donde parecía que nada había pasado en esa época tan terrible... hoy tiene respuestas... esta investigación ha corrido un poco ese velo y hoy nos podemos reconocer de otra manera. Creemos que hoy nos podemos reconocer como una Institución con un grupo de docentes comprometidos con su tarea pero no con la tarea estrictamente académica sino también con la formación de un docente crítico y reflexivo, con una población de estudiantes también comprometidos y con una clara conciencia de que esa formación es absolutamente necesaria. Creemos que este trabajo ha dado un impulso a esa conciencia”.

Mónica Paulino – Equipo de Investigación

“Después de 42 años, cuando parecía que todo lo relacionado a la desaparición de Susy estaba dicho, la semilla de su presencia en el Eccleston dio un fruto que rompió el silencio y la resignación gracias al interés y al compromiso de todos ustedes que espontáneamente se hicieron cargo de despertar la conciencia....

De alguna forma Susy ya no está desaparecida. Encontró un lugar junto a ustedes en el Eccleston que la mantiene y la mantendrá con sus ilusiones e ideales de maestra.”

Guillermo Libedinsky – Hermano de Susana

*“La trajeron a la vida a Susy... y es verdad, Susy está viviendo pero casi como por arte de magia para nosotros porque convivimos en una sociedad que es, en algunos aspectos, bastante cruel y hace de la desmemoria una bandera constante o por lo menos cada tanto...
Y tomo las palabras de Daniel Vaglietti: Entre los desaparecidos no hubo inocentes. Todos fueron culpables de querer un mundo mejor.”*

Jorge Golberg - Hermano de Susana

Como una muestra de reconocimiento a su memoria y afirmando la importancia de una formación que continúe sosteniendo la Memoria, la Verdad y la Justicia como parte de nuestra tarea docente, fue que se solicitó la colocación de la baldosa que lleva su nombre. Este trabajo se realizó en conjunto con Memoria Palermo. Según relatan en el libro “Baldosas por la Memoria III”, éstas son una “forma de hacer que el “nunca más” supere una expresión de deseos”. Cada baldosa es una presencia material en el espacio público, aquel por el que transitaban las víctimas del Terrorismo de Estado y nos permite tejer lazos entre las distintas generaciones.

Las Baldosas por la Memoria constituyen una marca en el barrio. Permiten reconstruir la historia de vida, reivindicar su compromiso político y recuperar la historia de los militantes populares secuestrados, torturados y desaparecidos por la última dictadura cívico militar.

Estas baldosas son sitios tanto para el alivio como para el dolor, dando a los seres queridos un espacio en el que congregarse. Hoy, más de 1200 de estos recordatorios han sido develados en las calles capitalinas.

Vidas que fueron arrebatadas y hoy vuelven a tener presencia en aquellos lugares donde fueron secuestrados o que la comunidad quiere que sean recordados: su lugar de trabajo, la vivienda que habitaron o la escuela en la que se formaron. Estas baldosas vuelven a darle entidad a los nombres que en ellas se inscriben, buscan reconstruir sus historias de vida, evitar el olvido.

El 22 de octubre, Día del Derecho a la Identidad en homenaje a las Abuelas de Plaza de Mayo, fue el día seleccionado para colocar la baldosa que había sido elaborada entre toda la comunidad y la familia de Susana. Además, y ante toda la comunidad educativa, se realizó la reparación documental de su legajo en el que se consignó: Estudiante detenida desaparecida el 18/5/1976. Registro CONADEP Legajo N° 8340.

Elegimos ese día, ya que creemos que este trabajo colaboró en la construcción de una nueva identidad de nuestro profesorado. Podemos decir con firmeza: “El Eccleston tiene memoria”.

7. Conclusiones

La dictadura cívico-militar se extendió hasta el año 1983 y para su sostenimiento, durante todos esos años fue crucial el terror impartido y, consecuentemente, el silencio como imposición o como estrategia de autoprotección propagado rápidamente en la sociedad. Sus voceros expresaban frases tales como: “primero mataremos a todos los subversivos, luego mataremos a sus colaboradores, después... a sus simpatizantes, enseguida, a aquellos que permanecen indiferentes y finalmente, mataremos a los tímidos”⁶¹ o también: “hay tiempos donde algunos deben hablar y otros deben permanecer callados, así podremos escuchar a las voces de los justos y al silencio de los pecadores.”⁶²

Tal como lo detalla el libro “Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina”: “La desaparición instalaba en la sociedad una incertidumbre y, sobre todo, un gran temor a lo desconocido y amenazante (...) ese efecto era suficiente para imponer una cultura cotidiana del miedo y de la desconfianza (“por algo será” o “algo habrán hecho”), del silencio (“el silencio es salud”) y del autoencierro”.⁶³

Esta característica que marcó todo el periodo de la Dictadura debió cruzarse con las características propias del Eccleston. Como hemos podido recorrer en los testimonios relevados, la mayor parte de la población era de clase media y media alta y, en algunos casos, amigas o familiares de militares. Esto marcó una impronta muy fuerte ya desde años anteriores a 1976. Mujeres muy jóvenes, sin mayores preocupaciones económicas y entendiendo la docencia como una actividad afín a su condición socio cultural que podía brindarles una ocupación pero también las “preparaba” para su futuro rol de madres. Seguramente muchas de ellas han ejercido profesionalmente y, en muchos casos, lograron romper ese molde estereotipado. El prestigio que ya en esos años había adquirido la Institución en la formación de docentes de Nivel Inicial, hizo que la cantidad de inscriptos excediera las vacantes y, para poder acceder se debía tener el bachillerato pedagógico y atravesar un curso de ingreso calificado como exigente. Muy pocos lugares quedaban para los que venían de otra trayectoria en el secundario.

⁶¹ General Ibérico Saint-Jean (2012), gobernador de la Provincia de Buenos Aires durante la dictadura. Frase extraída del libro “Abuelas con identidad”, Baredes y Loterztain. Iamiqué

⁶² General Emilio M., miembro de la junta militar durante la dictadura. Frase extraída del libro “Abuelas con identidad”, Baredes y Loterztain. Iamiqué (2012)

⁶³ Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina Cap 7: “¿Qué fueron los centros clandestinos de detención?” (2010)

Existía otro alumnado que, aunque menor en cantidad, veían a la docencia como una herramienta de transformación social, tal es el caso de Susana Libedinsky. También había algunas estudiantes de clase media o media baja, que se trasladaban desde lejos y en algunos casos trabajaban. Pero sabemos que ambos eran grupos minoritarios.

El perfil de la maestra jardinera, para esos años, lejos estaba de la dimensión profesional con que la entendemos hoy. Justamente, algunos de los profesores del período estudiado fueron pioneros en el cambio acerca de esa mirada. Traemos, para ejemplificar esto, las palabras de la misma Cristina Fritzsche: “Como formadora de docentes en el Eccleston, muchas veces cuando yo entraba en el aula de primer año preguntaba a las alumnas ¿Por qué eligieron la carrera de docente de jardín de infantes? Y aparecían las respuestas típicas, como “porque me gustan los chicos”, “porque tengo sobrinitos”, etc. Entonces yo las paraba, y les decía ¿Y a quién no le gustan los chicos? Eso no me da garantía, no me sirve, no alcanza.” (...) ¿Qué quiero decir con esto? ¿Por qué hacía pasar a las alumnas por estas preguntas? Lo que quiero decir es que todo lo que tiene que ver con la capacidad perceptiva, con relacionarse con el otro (y especialmente con otro difícil, como el niño pequeño) es tan importante, que si no hay una postura comprometida con estas cuestiones es muy improbable que se pueda llevar adelante cualquier enseñanza. Y aquí entra lo intelectual tanto como lo afectivo”.⁶⁴

Ese molde, contra el que luchó Cristina Fritzsche entre otras/os, y que marcó tanto nuestro Nivel se vio reforzado por la dinámica de los Profesores que aún se encontraban tan cercanos a la lógica del colegio secundario. En parte por la modalidad de cursada propuesta por el Plan de Estudios vigente. También los horarios, la pertenencia a una misma comisión durante toda la carrera, el uso de uniforme, entre otros aspectos, dan cuenta de una cotidianidad que mantenía normas escolarizadas. La vida en el Instituto era diametralmente opuesta a la vivida en otras instituciones educativas, como la Universidad, por ejemplo.

Por otra parte, su ubicación y su espacio físico, lo acercaban a la idea de un lugar especial, en parte idílico pero también aislado de la realidad circundante. La imagen de la “Burbuja” se mantuvo presente en la gran mayoría de los testimonios. Como dijimos en ese apartado esta idea hace referencia a no poner en duda el contexto donde se sobrevive, transitando en una realidad paralela a la común, al resto de la comunidad cercana. Esta burbuja funcionaba

⁶⁴ Mainé M. (2017) “Cristina Fritzsche: Una vida en el Nivel Inicial”. Buenos Aires. Sin publicar.

como protectora pero también como un aislante de lo que sucedía alrededor.

No se preguntaba nada, nadie decía nada... El miedo y el silencio también hicieron su juego en aquellos que contaban con alguna información pero reconocían el Eccleston como un lugar seguro, donde no pasaba nada.

El desconocimiento de la desaparición forzada de Susana fue un claro ejemplo del funcionamiento del aparato silenciador que impuso el Terrorismo de Estado y que, claramente, se encarnó en nuestro Instituto y contó con mecanismos vigentes durante muchos más años de los que permaneció la Dictadura. Tomamos las sentidas palabras de la Vice Rectora, Inés Rodríguez Saénz, en la reunión donde se dio a conocer la existencia del caso de Susana: “Me resulta muy fuerte que nosotros, recién ahora, estemos siendo conscientes de que esto haya sucedido. Es algo de una profundidad tremenda. ¿Cómo pudimos enterarnos después de tantos años?”.

Es decir que hubo mecanismos que permanecieron y que posibilitan nuevas miradas. Transcribimos aquí parte de la conclusión realizada por estudiantes al tener que analizar “el silencio”: “La designación de esta variable nos interpeló y movilizó por la profundidad y amplitud que ésta tiene. Profundidad en cuanto a que el silencio calaba tan hondo en todos/as los/as que vivieron esa época que tiene, aún hoy, secuelas. Por un lado, el “no te metas” ha sido repetido por esta generación durante muchos años después de la dictadura, a veces hasta inculcándose a sus hijos/as como gesto de cuidado, ¡qué ironía! Por el otro, pensamos en cómo habrá afectado a los/as allegados/as de los/as desaparecidos/as ese silencio amplio y profundo de toda la sociedad, casi representando la mismísima indiferencia y, peor aún, tener que ser ellos/as mismos/as quienes debían callar.”

Habilitar espacios para la reflexión de un docente crítico y que se asume como un sujeto socio-político ha generado entonces, una apertura hacia otras abordajes y temáticas dentro del equipo de Investigación. Nos parece muy enriquecedora esta forma espiralada que fue tomando el trabajo y que, a su vez, enriqueció, profundizó y abrió otras discusiones.

A partir del trabajo con la categoría del silencio, las alumnas también escribieron: “(El silencio) nos remite, inevitablemente, al patriarcado. ¿Cuántos años callamos lo que nos molestaba la desigualdad de género? ¿Cuántas violencias recibimos en esos años de silencio? ¿Éramos conscientes de que manteníamos el silencio? Hoy las mujeres no nos callamos más y salimos constantemente a la calle a luchar por lo que nos es propio y lo que nadie nos quiere reconocer, pero... ¿ahora estaremos haciendo silencio ante otra injusticia y no nos damos cuenta?”

Se vislumbra también, en contraposición a esta variable, lo terrible que fue para otra parte del alumnado. Transcribimos las palabras de la Vicerrectora: “Yo fui alumna y entré acá en 1980... Fui alumna en esa época y sé lo que fue. Imagino que años antes habrá sido más difícil. En los 80 mucha gente ya no estaba. Fue muy duro, de mucho silencio sobre todo para los que sabíamos lo que estaba pasando. Éste era un espacio muy particular, ustedes ni se imaginan. Era un espacio en donde no se podía hablar. Fue muy duro, no puedo ni imaginar cómo habrá sido en la época de Susy.”

Desarmar esas estructuras, develar lo ignorado, decir lo no dicho fue la tarea que se propuso esta Investigación y que, consecuentemente, se fue transformando en una acción reparadora y transformadora.

Creemos que hoy nos podemos reconocer como una Institución con un grupo de docentes comprometidos con su tarea, no solo con la tarea estrictamente académica, sino también con la formación de un docente crítico y reflexivo, con una población de estudiantes también comprometidos y con una clara conciencia de que esa formación es absolutamente necesaria. Creemos que este trabajo ha dado un impulso a esa conciencia.

8. A modo de cierre

Este proyecto se caracterizó, como venimos detallando, por la participación cada vez más amplia de toda la comunidad. Por eso, queremos terminar dando nuevamente la palabra a algunas/os de ellas/os.

Los actos de memoria, como dijimos, se transforman en actos reparadores para la sociedad y, en este caso especialmente, para la familia de Susana. Nos decía su hermano Guillermo: “A mí, ya me llena de alegría, me emociona muchísimo todo esto. Es, para mí como traerla a la vida, de alguna manera. (...) Son 42 años, o sea es muchísimo, muchísimo. Y es como que de repente uno ya no se imagina que pudiera haber un movimiento. Es importante, es importante. Yo sé que los últimos años la sociedad argentina tomó conciencia de lo que pasó. Pero también sé que hay gente que quiere olvidar, que no quieren saber nada del tema.”

Su hermano mayor Jorge expresó: “Ante todo, quiero decirles que estoy conmovido absolutamente. Es como decir que este es el primer reencuentro con mi hermana después de 42 años. Creo que pasé la noche en vela pensando en esto pero es mucho más conmovedor estar acá y verles las caras. (...) Para mí, fue muy trascendente y esto los familiares lo vivimos como el primero y el único acto de justicia, te diría. (...) Pero este es el primer acto visceral. Mi familia está revolucionada con esto, es la primera vez que yo siento que la estoy abrazando a Susi después de 42 años.”

En este sentido, como acto reparador, este trabajo tuvo una dimensión que nunca pensamos al iniciarlo. Pero, también tuvo otras dimensiones inesperadas, al cruzarse con el conflicto por la creación de la Unicaba⁶⁵. Ambas se fueron entramando y fueron un punto de inflexión, el impulso de un proceso que lo imaginamos como irreversible. Proceso que, como dijimos, promovió un cambio en la identidad de este Instituto. La activa participación de las estudiantes estuvo marcado por ambos, de tal modo que se transformó en una semilla que se fue contagiando a otras/os estudiantes. En las calles, defendiendo a los 29 Profesorados, las estudiantes del Eccleston fueron ejemplo de compromiso; pusieron el cuerpo y se asumieron como protagonistas del conflicto. Lo mismo, en otro tono, fue sucediendo en la Investigación. Cada vez fueron

⁶⁵ El proyecto de ley de la creación de la Unicaba se dió a conocer en Diciembre de 2017 y generó un profundo conflicto en defensa de los Profesorados que intentaban cerrar. Finalmente, con algunas pocas modificaciones, el proyecto se aprobó en la Legislatura apoyado exclusivamente por los diputados oficialistas, el 22/11/2018.

más las interesadas en participar y siempre fue una constante la responsabilidad con la que asumieron el trabajo. Como dijimos en el inicio de este Informe, este proyecto no hubiera sido posible de otra manera. Es evidente que hay un cambio profundo de aquella población que se describía en las entrevistas.

Estamos convencidas que esta experiencia contribuyó a continuar formando a docentes críticos/as y reflexivos/as, es por ello que, a modo de cierre quisiéramos compartir ahora, alguno de los relatos de las estudiantes que formaron parte de esta investigación:

“Unas historias silenciadas se nos hacen conscientes, las tenemos, las podemos agarrar, las podemos apropiar, haremos los actos que sean necesarios para que pasen a ser parte de nuestra historia consciente y conocida. Yo creo, realmente, que esto es reparatorio para la institución y que nos hace mucho bien”

“Considero que a nivel institucional este Proyecto fue (y es) una gran oportunidad de sanación, durante 42 años aquí dentro nadie se propuso (hasta lo que puedo saber) investigar sobre el papel que tuvo la Dictadura Cívico-Militar en el Chamberlain Eccleston y esto ahora ha despertado, en muchas personas que caminamos los pasillos del profesorado, una gran cantidad de preguntas, pero también nos sirvió para encontrar algunas respuestas.”

“(…) una vez, al llegar al profesorado, encontré una multitud de gente y banderas que gritaban: “Susana Libedinsky presente”. Rato después me enteraría de quién había sido la mujer, y la investigación gracias a la cual la habían sacado de entre los escombros del silencio. Sin dudarle dos segundos, pensando en Susana, dije “yo quiero formar parte de este proyecto”.

“Pasar libro por libro, volver a aquella época, ver a la familia de Susana agradecida eternamente, leer, escuchar y realizar entrevistas, hacer el trabajo final analizando los testimonios, revisar con barbijos y guantes las actas de los años de Dictadura, leer clases de Abuelas de Plaza de Mayo, recorrer la EX-Esma... Que nos dieran la posibilidad de formar parte de todo esto, fue una experiencia buenísima”.

“Haber conocido la historia de Susana Libedinsky me comprometió aún más en la lucha que ya venía manteniendo por los derechos humanos. Me interpeló, la hice propia y de ahora en más para siempre Susana Libedinsky estará presente”.

“Haber cursado este seminario me enriqueció como persona, como estudiante y como futura docente”.

“Un día nos vinieron a contar con mucha emoción que habían encontrado a los hermanos de Susana Libedinsky, una estudiante del Eccleston desaparecida por la Dictadura Cívico-Militar en 1976. Los escuchamos, nos emocionamos, yo particularmente lloré, de emoción, de tristeza y seguramente de bronca también”.

“Algo cambió desde ese entonces, “Susy” como le decía la familia, era una más entre todas nosotras, y no digo que desde antes no, pero los hermanos vinieron a contarnos sobre ella, la conocimos de cerca, y nos dimos cuenta, que Susana buscaba, estudiando para ser docente, lo que queremos muchas de las estudiantes del Eccleston, ser docente para construir un mundo mejor”.

“Debo contar que a pesar del poco tiempo que está la baldosa en el Eccleston, por lo que va de estos días, cada vez que fui a cursar, antes de ir al aula, paso a ver la baldosa. Supongo, creo, que es un homenaje interior que le ofrezco a Susana, ya que para mí algo cambió, ya no es lo mismo, y estará presente en mí, Ella, el Proyecto, y ustedes profesoras, que dejan huellas, se los aseguro”.

“Creo que tanto el seminario, como la lucha dada frente al proyecto de la UNICABA me dieron pertenencia, me hicieron sentir al Eccleston como esa casa a la que tantas alumnas y docentes hacen referencia, me hicieron encontrar en docentes y alumnas compañeras que no quieren seguir dando lugar a que el ISPEI Sara Chamberlain de Eccleston sea esa burbuja donde "todo está bien" El seminario también me hizo dar cuenta de la importancia de cada una de nosotras, las alumnas, que como sujetos sociales y futuras docentes debemos construir la memoria en el día a día, en el aula, en la sala, en la marcha y en la asamblea, debemos construir la memoria colaborando en que todos entiendan la importancia que tiene y el dolor que causó lo ocurrido para que nunca más tengamos que callar.”

Esperemos que Susana sea la única de esta lista, la única baldosa que tengamos que construir. Su baldosa, en la entrada del Eccleston, nos está diciendo cada día que la Memoria, la Verdad y la Justicia deben ser nuestra bandera y que nunca vamos a abandonar esa lucha.

9. Bibliografía

-Arata, N. (2013) La educación en Argentina: Una Historia en 12 lecciones. Caba. Centro de distribuciones y material didáctico.

-Baredes, C. y Loterztain, I. (2012) Abuelas con identidad. Buenos Aires, Iamiqué

-Barros, M. (2009) El silencio bajo la última dictadura militar en la Argentina. Buenos Aires. UFPEL.

-Birgin, A. y Trimboli, J. (2007). Entre silencios y legados: los jóvenes y el pasado reciente argentino. Buenos Aires. Propuesta Educativa.

-Carretero, M. y González, M. (2006) “Enseñanza de la historia y memoria colectiva” Paidós Educador. Buenos Aires.

-Carretero, M. (2007) Documentos de identidad. La construcción de la memoria en el mundo actual. Buenos Aires: Paidós.

-Comisión Nacional por la desaparición de Personas. (1984) Informe Nunca Más. Buenos Aires, Eudeba.

-Dirección Provincial de Educación Inicial. Un homenaje a Hebe San Martín de Duprat http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/museoinicial/bajar/homenaje_hebe-duprat.pdf consultado el 15/12/18.

-Duhalde, L. (1983) El Estado Terrorista Argentino. Ediciones Colihue.

-Dussel, I. (2001). La transmisión de la historia reciente. En Guelerman, S. (comp.) Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio. Buenos Aires: Norma.

-Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (1997). Haciendo memoria en el país de Nunca Más. Buenos Aires. Eudeba (edición aumentada en 2003).

-Fernández Pais M. (2015). Apuntes en torno a la renovación de la educación inicial a mediados del siglo XX. Disponible en

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a06/6974>

-Foucault, M. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. 1a, ed.-Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina.

-Frigerio, G; Poggi, M.; Tiramonti, G. (1992) Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Troquel, Educación, Serie FLAC-SO-Acción.

-Guglielmucci, A. (2013). La consagración de la memoria. Buenos Aires, Antropofagia.

-Hassoun, J. (1994). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.

-Iturmendi, D. Mariezkurrena.(2008) La historia oral como método de investigación histórica. Gerónimo de Uztariz.

-Izaguirre, I. (2010). Mujer y dictadura. Buenos aires. Disponible en http://webiigg sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/04/05_izaguirre.pdf

-Jelín, E. & Lorenz, F. (comps.) (2004) Educación y memoria. La escuela elabora el pasado. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

-Jelin. E. De qué hablamos cuando hablamos de memorias. Disponible en <https://laasociacion.files.wordpress.com/2015/11/memoria-jelc3adn-1.pdf>. Consultado el 12-12-18

-Junta Militar (1980). Documentos básicos y bases políticas de las Fuerzas Armadas para el Proceso de Reorganización Nacional. Buenos Aires. Disponible en : <http://www.ruinasdigitales.com/revistas/dictadura/Dictadura%20-%20Documentos%20Basicos%20y%20Bases%20Politicass.pdf>

-Laffranconi, S. (2011). Biografías maestras. Buenos Aires :Ministerio de Educación de la Nación.

-Legarralde, M. (2008) “La Educación durante la última dictadura (Primera parte)”, en: Raggio S. (coord), Dossier Memoria en las aulas N° 5, Publicación de la Comisión Provincial por la Memoria, Área de Investigación y Enseñanza, Buenos Aires.

- Ley de Educación Nacional, N° 26.206, 2006.
- Lorenz, F. (2006). El pasado reciente en la Argentina: las difíciles relaciones entre transmisión, educación y memoria. En Carretero, M. y otros (comps.) Enseñanza de la historia y memoria colectiva. Buenos Aires: Paidós.
- Luciani, L. (2017) Juventud en dictadura: representaciones políticas y experiencias juveniles en Rosario: 1976-1983. Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional General Sarmiento. Colección Entre los libros de la buena memoria.
- Lvovich, D., & Bisquert, J. (2008). La cambiante memoria de la dictadura militar desde 1984: Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática. Buenos Aires: UNGS–Biblioteca Nacional.
- Mainé, M. (2017) Cristina Fritzsche: Una vida en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Sin Publicar.
- Malajovich, A. (2011). Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat. Buenos Aires. Omep. Disponible en <https://omepargentina.files.wordpress.com/2012/03/hebe-s-de-duprat-por-ana-malajovich.pdf>
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1977). Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2010). Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. (2015). Memoria, Identidad y Democracia en el Nivel Inicial. Nuestra Escuela.
- Pineau, P. (2006). Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar", incluido en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante.
- Pineau, P.; Mariño, M.; Arata, N.; Mercado, B.(2016) El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Editorial Colihue. Buenos Aires.

- Pineau, P. (2006). El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983). Colihue, Buenos Aires.
- Puiggrós, A. (1991): Historia de la Educación Argentina II. Buenos Aires, Editorial Galerna.
- Quaresma, M., Zamorano, L. (2015). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. Revista Mexicana de Investigación Educativa en <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00275.pdf>
- Quiroga N. (2007) El silencio no es salud, en <https://www.alainet.org/es/active/19264>
- Ruduei (2015) Revista de educación infantil. Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján.
- Siede, I. (2007). La educación política. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I.(2014) Los derechos humanos en las escuelas argentinas: una genealogía curricular. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA)
- Traverso, E. (2007): Historia y memoria. Notas sobre un debate. En Franco, M. y Levín, F. (comps.): Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.
- Trebisacce, C. (2008) Una segunda lectura sobre las feministas de los '70 en Argentina. Disponible en http://www.academia.edu/28250462/Una_segunda_lectura_sobre_las_feministas_de_los_70_en_Argentina
- Valko, M. (2010) Pedagogía de la desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible. Buenos Aires, Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Vasta L. y Gispert, F. (2009). Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre. Disponible en: https://iesecleston-caba.infed.edu.ar/sitio/numeros-publicados/upload/Revista_12.pdf

