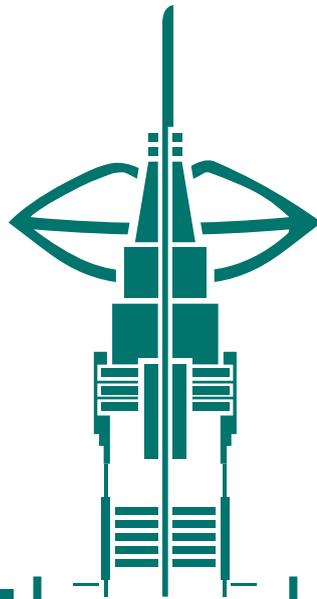


Entre los libros de
la buena **MEMORIA**

Damián Santos

Un largo silencio

Participación civil y memorias
de la "lucha contra la subversión"
en Coronel Pringles



FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Damián Santos

Un largo silencio
Participación civil y memorias de la
“lucha contra la subversión” en Coronel Pringles

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

UNM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por las instituciones editoras.

Corrección: Juan Pablo Carrera
Diseño gráfico: Andrés Espinosa (UNGS)
Maquetación: Daniel Vidable (UNGS)

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723
Impreso en Argentina
©2024 Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Misiones, Universidad Nacional de General Sarmiento

Colección Entre los libros de la buena memoria

Santos, Damián

Un largo silencio : participación civil y memorias de la /
Damián Santos. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional
de General Sarmiento ; La Plata : Universidad Nacional de La Pla-
ta. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Posadas
: Universidad Nacional de Misiones , 2024.

Libro digital, PDF - (Entre los libros de la buena memoria ; 40)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-630-783-3

1. Historia Política Argentina. 2. Memoria. 3. Sociedad. I.
Título.
CDD 320.0982



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, la Universidad Nacional de Misiones y la Universidad Nacional de General Sarmiento promueven la Colección de e-books “Entre los libros de la buena memoria”, con el objeto de difundir trabajos de investigación originales e inéditos, producidos en el seno de Universidades nacionales y otros ámbitos académicos, centrados en temas de historia y memoria del pasado reciente.

La Colección se propone dar a conocer, bajo la modalidad “Acceso Abierto”, los valiosos avances historiográficos registrados en dos de los campos de estudio con mayor desarrollo en los últimos años en nuestro país, como lo son los de la historia reciente y los estudios sobre memoria.

Colección Entre los libros de la buena memoria

Directores de la Colección

Gabriela Águila (CONICET-UNR)

Jorge Cernadas (UNGS)

Emmanuel Kahan (CONICET-UNLP)

Comité Académico

Daniel Lvovich (UNGS-CONICET)

Patricia Funes (UBA-CONICET)

Patricia Flier (UNLP)

Yolanda Urquiza (UNaM)

Marina Franco (UNSAM-CONICET)

Silvina Jensen (UNS-CONICET)

Luciano Alonso (UNL)

Emilio Crenzel (UBA-CONICET-IDES)

Comité Editorial

Andrés Espinosa (UNGS)

Verónica Delgado (UNLP)

Nélida González (UNaM)

Índice

Agradecimientos.....	9
Introducción.....	13
Actitudes sociales ante regímenes autoritarios.....	14
Los estudios sobre denuncias en el ámbito escolar.....	22
Historia oral, social y regional.....	25
Estructura del libro.....	30
Capítulo 1. Reconstrucción de los hechos	
“Bienvenidos a Coronel Pringles”.....	33
El conflicto del colegio según la prensa, los servicios de inteligencia y el intendente.....	35
El conflicto en el interior del colegio: docentes, “padres de familia” y religiosas.....	42
El señalamiento en primera persona.....	51
La participación civil en otras instituciones educativas.....	54
Capítulo 2. Clara Yáñez y el catolicismo tercermundista	
Conformación del catolicismo renovadoren la década del sesenta. Disputas y debates en el mundo religioso.....	61
Clara Yáñez: una historia personal de la renovación católica..	70
Análisis del contenido de <i>Educación y Liberación</i>	73
<i>Educación y Liberación</i> según los servicios de inteligencia....	76
El rol de la prensa local en el conflicto del colegio.....	80
Capítulo 3. Las memorias de Pringles	
Realización, recorridos y recepción de <i>Recordar sin temor</i> ...	85
Libros de Marx en Pringles, las Fosas Ardeatinas y la construcción de la memoria.....	93
Silencios del presente.....	98

Breve historia de los modos de recordar el pasado reciente	102
El presente transforma la memoria	105
Conclusiones.....	107
Bibliografía.....	115
Fuentes.....	119
Anexo documental “Educación y Liberación”	121

Agradecimientos

Este libro es una adaptación de mi tesis de maestría en Historia Contemporánea en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Los precisos señalamientos del jurado integrado por Marina Franco, Guadalupe Ballester y Lucas Bilbao han sido considerados en esta nueva versión.

Aquel 27 de febrero de 2020 fue el final de un largo camino de investigación que no hubiera sido posible sin la generosidad de quienes me brindaron su apoyo. Ante mis balbuceos poco coherentes sobre el tema de estudio en el Taller de Investigación II, mi compañera Laura Espinosa me acercó un audiovisual con la idea de que tal vez me podría ser útil. El tiempo dictaminó que aquel material fuera la pieza fundamental de este trabajo. Sin su escucha atenta y su compromiso, esta investigación no hubiera siquiera empezado.

Mi amigo Agustín Moldavsky y su familia fueron claves para acceder al universo llamado Coronel Pringles. Lentamente se acumularon números de teléfono que comenzaban con 02922, que con el tiempo se transformaron en puertas abiertas, rondas de mate y grabador. Gracias por el compromiso y el entusiasmo.

Mi agradecimiento a las trabajadoras del archivo de la DIPPBA, siempre atentas y profesionales. Aquellos tesoros fotocopiados que recibía en cada visita hacían demasiado breve el retorno desde La Plata. Punzantes señalamientos de Ernesto Bohoslavsky me permitieron colocar la atención en cuestiones hasta entonces ignoradas. Gabriela Águila y Lucas Bilbao hicieron aportes precisos. Hernán Merele fue generoso en sus recomendaciones. Violeta

Nuviala brindó precisiones sobre la arquitectura de Salamone. Judith Gociol y Diego Rosemberg otorgaron contundentes clases de metodología periodística. Miro hacia atrás y veo más amigos: Juan Manuel Romero acercó un dato clave para comenzar este estudio de caso. Matías Castellano realizó comentarios imprescindibles. Alejandro Pautasso fue una fuente de consulta permanente en el último tramo, cuando las dudas arreciaban y el naufragio parecía inminente.

Supe que había tenido un terrible golpe de suerte cuando Daniel Lvovich aceptó dirigir la tesis de maestría. Me ayudó a caminar y me dio cobijo en los tiempos de lluvia. Gracias, Daniel, por todo.

El día de la defensa de mi tesis, una minúscula Lupe dormía en la ternura de su vientre. Laura aportó paciencia, lectura lúcida, críticas pertinentes. Y un par de cosas más que no pueden ser aquí explicadas.

Crecí en un cálido hogar en el barrio de Ciudadela, donde cada palabra, cada idea fue pronunciada con pasión y compromiso. Una parte de todo aquello está presente en estas páginas. Me gusta creer que algo de mi viejo anda por ahí, en los intersticios, en la tregua que impone el final de un capítulo, en la pausa obligada por un punto y aparte.

A la Universidad Nacional de General Sarmiento
y a la Universidad de Buenos Aires, porque saber
no puede ser lujo.

A Lupe, por llenar nuestra casa
de preguntas y colores.

Introducción

En septiembre de 1976 fue prohibido por el Ministerio de Educación de Buenos Aires un método pedagógico llamado “Educación y Liberación”, implementado en diversas instituciones de la provincia. Una de ellas fue el colegio Sagrado Corazón de Coronel Pringles. Cuando la noticia llegó a la ciudad, un grupo de docentes del colegio reclamó ante la dirección de la institución el inmediato cumplimiento de la orden oficial. Ante la falta de la celeridad reclamada, comenzaron a surgir sospechas, no solo sobre la directora, sino también sobre la labor de todas las religiosas de la institución. Con el paso de los días, nuevos participantes ajenos al colegio se incorporaron a la discusión. Entre finales de 1976 y comienzos de 1977, las “monjas del Sagrado Corazón” abandonaron la ciudad. Un largo silencio hubo en la ciudad desde entonces sobre lo sucedido en el colegio. Hasta que en 2002 un grupo de jóvenes del último año de la Escuela Técnica N.º 1 de Coronel Pringles se propuso reconstruir la vida cotidiana de su pueblo durante el último gobierno militar. Con base en estos testimonios, realizaron un trabajo audiovisual llamado *Recordar sin temor* para el programa “Jóvenes y Memoria”, organizado por la Comisión por la Memoria de la provincia de Buenos Aires. Entre los numerosos relatos, existe un tramo dedicado al “caso del colegio Sagrado Corazón”. Allí se puede ver a dos maestras de aquel entonces que señalan a una religiosa por llevar a cabo prácticas de adoctrinamiento ideológico dentro de la institución. A continuación, otra exmaestra del colegio ofrece una versión distinta de los hechos. La contradicción entre

esos testimonios ha sido el punto de partida del siguiente trabajo de investigación, que se ha propuesto revisar las tensiones explícitas y subterráneas de aquel conflicto.

Las monjas del Sagrado Corazón recibían con regularidad la visita de Clara Yáñez, supervisora educativa de la congregación San José, orden a la cual pertenecían las religiosas del colegio. Yáñez era también la autora del método pedagógico prohibido por el decreto provincial 1769/76. Cuando esta orden oficial llegó a la ciudad, un grupo de docentes y “padres de familia” exigieron su inmediata implementación y fue así como comenzó la tensión con la dirección del colegio. Pero también se sumaron y exigieron una pronta solución miembros de la Iglesia, la prensa y un alto funcionario local. Todos ellos se sintieron convocados a cooperar en la resolución de este asunto. A través del análisis de las diferentes posiciones asumidas por estos actores en la disputa del colegio, este trabajo se propone reflexionar sobre el rol de la sociedad en el sistema represivo instalado durante el último gobierno militar. La hipótesis propuesta en esta investigación es que ha sido “el fantasma de la subversión” –noción de amplio espectro perteneciente a una larga tradición antiizquierdista– el que los ha impulsado a tomar partido contra las acusadas. Es posible plantear que el estudio del rol asumido por los diversos actores presentes en el conflicto del colegio muestra diversos grados de aceptación del discurso oficial sobre la lucha contra el enemigo interno. Por convicción ideológica, o por miedo a ser confundidos con simpatizantes de la subversión, las diversas acciones protagonizadas por los actores sociales de Pringles merecen ser consideradas como expresiones no transparentes de consenso con relación al proceso de represión militar.

Actitudes sociales ante regímenes autoritarios

Ante la política represiva del gobierno militar, hubo acciones civiles de resistencia y oposición, pero también hubo quienes aceptaron el discurso oficial sin mayores reticencias. Al analizar la obediencia acrítica por parte de sectores de la sociedad, el historiador

Daniel Lvovich (2009) afirma que es difícil emplear la noción de consenso en dicho contexto al no poder distinguir si esa actitud se debe a un tácito acuerdo, una pasiva aceptación de aquellas circunstancias o de resignación frente a la imposibilidad de cambio.

Fue también este autor quien aportó un concepto pertinente para reflexionar sobre el caso que se presenta en las próximas páginas. Lvovich ha definido a la gente corriente como personas no pertenecientes a la dirección de organizaciones políticas o sociales, con militancia política o sin ella. La siguiente investigación coloca su atención en las actitudes que han tomado diversos actores sociales de la comunidad de Pringles ante un conflicto desatado en el interior de una institución educativa. Antes de que la prensa se ocupara del tema, antes de la intervención de miembros de la Iglesia y la intendencia, fueron integrantes de la comunidad educativa quienes conformaron dos bandos enfrentados: por un lado, la dirección del colegio, por otro, docentes y familiares del alumnado. Estas personas no respondían a instituciones del poder local; actuaron en el conflicto del colegio a título personal. Es por eso por lo que, de acuerdo con la definición de Lvovich, es posible considerar a quienes protagonizaron la disputa en el interior del colegio como “gente corriente”.

Sheila Fitzpatrick y Robert Gellately (1997) han investigado las denuncias realizadas por “gente común y corriente” en la historia europea moderna y han brindado una serie de conceptos que resultan útiles para esta investigación. Las *denuncias* son definidas por estos autores como “comunicaciones espontáneas de ciudadanos individuales al Estado (u otra autoridad como la Iglesia) que contienen acusaciones de delitos cometidos por otros ciudadanos o funcionarios por los cuales reclama de forma implícita o explícita un castigo”. Con respecto al autor/a de la denuncia, afirman que “el denunciante es un ciudadano que está convocando al Estado u otra autoridad superior a tomar una acción disciplinaria contra otro ciudadano”. Luego de la definición, se avanza en un terreno menos seguro: la motivación de quienes se presentan ante una instancia institucional superior y señalan a una persona. Sobre este punto, Fitzpatrick y Gellately proponen que quienes denuncian “proba-

blemente invocan valores del Estado (o de la Iglesia) y niegan todo interés personal de su parte, aduciendo deber al Estado (o al Bien Público) como la razón para ofrecer información a las autoridades”. Advierten también que ha sido utilizada la noción de *denuncia* con diversos significados de acuerdo con el contexto histórico estudiado. Es por ello por lo que les resulta conveniente apelar a los términos *denuncia* y *delación*. Con la palabra *denuncia* se refieren a aquellas que se realizan movilizadas por un “espíritu generoso” del denunciante. En cambio, *delación* es aplicada a la denuncia inspirada en la deslealtad, en el interés personal.

Las denuncias por parte de la sociedad civil fueron un componente crucial tanto en el régimen nazi como durante el estalinismo. Los archivos alemanes guardan incontables cartas con súplicas, quejas o acusaciones enviadas a oficiales nazis de todos los niveles. Pero existen diferentes interpretaciones en cuanto a la importancia que el Estado nazi adjudicó a esa información espontánea, y también son tema de debate las motivaciones de quienes denunciaban. Según Robert Gellately (2002), la Gestapo recibía la mayor parte de los aportes que determinaban sus acciones a través de denuncias. En cambio, Eric Johnson (2003), si bien coincide en la amplitud del fenómeno, afirma que esa información fue efectiva en aquellos casos en que eran señalados sectores considerados enemigos por el régimen nazi. Las denuncias que se referían a sujetos que no pertenecían a esos grupos específicos tuvieron resultados menos graves. Para Gellately, la Gestapo asumía una posición “reactiva” a partir de una sociedad alemana que se patrullaba a sí misma. En cambio, Johnson asignó esta actitud de la Gestapo solo para aquellos casos que no estaban dentro de los grupos perseguidos. Según este autor, hubo una actitud proactiva de la policía secreta alemana con relación a los sectores identificados como peligrosos, cuya acción impuso el miedo sobre la población.

Merece ser destacado el papel asignado al contexto represivo como condición necesaria para la denuncia. Mientras Johnson repone el lugar del terror en la política nazi, Gellately relativiza el miedo como factor explicativo de la acusación, al encontrar dos estímulos distintos para la denuncia. Por un lado, identifica a aquellos

inspirados en una convicción ideológica, y, por otro, a un conjunto de acusaciones realizadas con una finalidad instrumental. En su trabajo *No solo Hitler* (2002), el historiador canadiense describe el hallazgo de denuncias de civiles que han sido descartadas por la policía porque obedecían a conflictos previos a la llegada del nazismo al poder. Gellately propone que existió una manipulación del aparato de represión por una parte de la población para que fuera el Estado el que resolviera pleitos personales del pasado. Por ello, las denuncias se ajustaron a los requerimientos del momento histórico para lograr una intervención policial: los conflictos del ámbito cotidiano se presentaban ante las autoridades como delitos políticos.

Las denuncias fueron también una pieza importante para el caso de la Unión Soviética, afirman Fitzpatrick y Gellately. Pero, a diferencia del caso alemán, el peso específico de las denuncias espontáneas es relativizado en el aparato represivo estalinista, porque la presencia de la policía secreta era mucho más importante que en la Alemania nazi. Mientras la Gestapo empleaba a siete mil quinientas personas, la NKVD soviética (Comisariado del Pueblo para Asuntos Internos, policía secreta entre 1934 y 1954, antecesora de la KGB) contaba con trescientos sesenta y seis mil colaboradores. Estos números muestran que en Alemania había un policía secreto cada diez mil habitantes, mientras que, en la Unión Soviética, la relación era de uno cada quinientos ciudadanos.

En los estudios sobre la experiencia argentina, es posible reconocer diversas interpretaciones en la relación planteada entre la sociedad civil y el gobierno *de facto* instalado en marzo de 1976. Las primeras perspectivas, surgidas a comienzos del período democrático, aseguraban que los militares en el poder no contaron con el apoyo de la sociedad en su conjunto, con la excepción de los sectores más concentrados del poder económico y la mayor parte de la cúpula eclesiástica. La “teoría de los dos demonios”¹ contribuyó a

1 Si bien nunca fue enunciada como tal, la “teoría de los dos demonios” es una interpretación del pasado que explica la violencia política de los setenta a partir del enfrentamiento de dos contendientes equivalentes en su poder de fuego: las guerrillas de izquierda y las fuerzas armadas. Si bien ambos comparten responsabilidad histórica, la izquierda es considerada el origen de la violencia. La sociedad, mientras tanto, es presentada como ajena, inocente

esta interpretación del pasado al asignar un rol pasivo a la sociedad frente a la violencia ejercida por grupos de izquierda y de derecha. Según esta perspectiva, el gobierno militar no gozó de legitimidad alguna. Con el tiempo surgieron estudios procedentes del campo de la Historia y otras ciencias sociales que pusieron en discusión aquella primera imagen sobre la relación entre dictadura y sociedad.

Novedosos enfoques acerca del funcionamiento del sistema político de la segunda mitad del siglo xx, junto con nuevos estudios acerca de actitudes de apoyo al gobierno, han permitido postular que los militares en el poder contaron con cierta legitimidad hasta la derrota en la guerra de Malvinas. Guillermo O'Donnell (1997) ha realizado un valioso aporte a esta discusión, al proponer que el control dictatorial sobre la población solo se pudo desarrollar por la existencia de una sociedad que se patrulló a sí misma, refiriéndose a un grupo amplio de personas que voluntariamente se ocuparon activa y celosamente de ejercer un control poblacional. Fueron *kapos* que ejercieron la vigilancia sobre el vecino y la autocensura. Hugo Vezzetti (2003), por su parte, señala que por ese entonces la sociedad fue más prudente que presa del terror, con una disposición flexible hacia el gobierno militar. Destaca los beneficios obtenidos por sectores empresariales, eclesiásticos y políticos con la instalación del nuevo orden, y por sectores de clase media que disfrutaban de la sobrevaluación del peso. Se trataba en su óptica de una sociedad que, en su amplia mayoría, compartía con el gobierno militar la visión básica de un antagonismo que solo podía ser resuelto a través de la aniquilación de uno de los bandos.

El siguiente estudio del caso sobre Coronel Pringles se coloca en sintonía con la perspectiva que cuestiona aquella imagen de una sociedad que se mantuvo al margen del proceso represivo iniciado el 24 de marzo de 1976.

Aquellos trabajos que se ocupan de la participación civil en el sistema represivo militar deben enfrentar un desafío de difícil resolución en términos empíricos: el estudio de la recepción social

o víctima de esa lucha. Para conocer el recorrido de esta interpretación histórica, consultar Franco (2014).

del discurso de la lucha antsubversiva emitido desde el gobierno nacional. Uno de los primeros avances en este sentido fue aportado por Marina Franco en *Un enemigo para la nación* (2012). La autora afirma que el relato oficial referente al enemigo interno utilizado a partir de 1976 se sustenta en un conjunto de nociones preexistentes, las cuales se han reconfigurado a través de los contextos políticos del siglo xx y alcanzaron una síntesis en el trienio previo al golpe de Estado del 24 de marzo. El estudio de diversas expresiones del período 1973-1976 incluyó una serie de cartas de personas comunes enviadas a instancias gubernamentales referidas a acciones llevadas a cabo por supuestos “guerrilleros” o “subversivos”. Franco destaca que el bajo número de este tipo de documentos impide avanzar en las conclusiones. De todos modos, esas pocas cartas de escasa coherencia política logran visualizar una variedad de nociones que estaban en circulación por aquel entonces. El carácter ambiguo y confuso de los mensajes enviados expresa tanto la complejidad de las representaciones sobre la violencia dentro de la sociedad, como la presencia de una serie de referencias con relación a un enemigo interno de izquierda.

Daniel Lvovich (2016) avanzó sobre este tema al estudiar un conjunto de denuncias realizadas por “gente corriente” contra personas acusadas de subversivas. A partir de su análisis propone que estas acusaciones fueron impulsadas por un amplio abanico de motivos. En estos señalamientos fue posible hallar desde identificación política con el régimen hasta un uso instrumental para resolver conflictos personales previos. Lvovich incluye también el miedo como un factor que ha promovido la aceptación y la complicidad con el gobierno militar. Si bien las motivaciones son diversas, los casos estudiados demuestran la diseminación de un discurso antsubversivo que había tenido su origen antes del 24 de marzo de 1976, pero que a partir de esa fecha alcanza su apogeo.

Más adelante en el tiempo surgieron estudios que, a través del análisis de nuevas fuentes de la época, permitieron afirmar que el régimen militar contó con diversos niveles de aceptación. El gobierno de facto desarrolló campañas de comunicación para ampliar su legitimidad a partir de la información que recibía de encuestas y

sondeos de opinión (Crenzel, 2010; Risler y Schenquer, 2018). Esas iniciativas informativas en los medios de comunicación, junto con la recusación en tono nacionalista de las denuncias internacionales de las violaciones a los derechos humanos, y el aprovechamiento de los éxitos deportivos de 1978 y 1979, fueron herramientas de un plan general de comunicación establecido por el gobierno militar (Risler, 2019). Por otra parte, las sedes diplomáticas producían informes sobre la situación nacional para sus cancillerías. El estudio de los envíos de la embajada norteamericana en Buenos Aires, junto con los sondeos de opinión antes mencionados, le permiten afirmar a Daniel Lvovich (2020) que el gobierno militar contó con un apoyo extendido pero difuso en sus primeros años. Ese acompañamiento se expresaba con mayor contundencia entre los sectores medios y altos. Los sectores populares, que sufrieron los embates de la represión y las consecuencias de la política económica, se mostraron distantes desde el comienzo.

Existe un amplio acuerdo en torno a que no han sido los señalamientos de civiles una vía trascendente en la obtención de información para el desarrollo de la política represiva de entonces (Águila, 2023; Lvovich, 2016; Pineau et al., 2006). Los servicios de inteligencia, las declaraciones obtenidas bajo tortura y la colaboración de sectores que apoyaron abiertamente la represión han sido medios de información más eficaces que la denuncia voluntaria. De todos modos, hubo una convocatoria a la participación civil en la represión. Anuncios en periódicos de Paraná, Bahía Blanca y Rosario alertaban sobre la presencia de elementos subversivos camuflados en la sociedad, y a la vez señalaban que su identificación no era tarea exclusiva de las fuerzas armadas. Incluso es posible hallar una convocatoria a la acusación previa al último golpe de Estado: Marina Franco registró las incitaciones a la denuncia en 1975, llevadas a cabo en el marco del Operativo Independencia en Tucumán.

Los señalamientos en el ámbito educativo fueron promovidos a partir de diversas iniciativas estatales. En 1976 se dictó la Ley de Prescindibilidad N° 22280, que autorizaba el despido del personal de la administración pública acusado de estar vinculado a actividades subversivas. Esta medida provocó el alejamiento de cientos de

docentes en todo el país. Poco después, fue aprobada otra ley que extendió al sistema privado de educación la misma figura de prescindibilidad. Su sanción respondía a la sospecha de que los colegios católicos privados se habían transformado en refugio de profesores apartados de los establecimientos públicos.

En 1977, el Ministerio de Educación, que contaba desde un año antes con un importante número de funcionarios ligados al integrismo católico (Rodríguez, 2011), emitió dos documentos dirigidos a las escuelas de todo el país, en los cuales se impulsaba, entre otras actitudes, el señalamiento. *Subversión en el ámbito educativo: conozcamos a nuestro enemigo* era un panfleto de ochenta páginas que debía ser distribuido en todos los establecimientos del país y compartido con todo el personal docente y administrativo. Su función era “lograr que los docentes conozcan mejor a los enemigos de la Nación” 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” (Rodríguez, 2011). Concluye con una convocatoria a los docentes a constituirse en “custodios de nuestra soberanía ideológica”. A lo largo del escrito se hace una detallada exposición sobre la forma en que la subversión actúa dentro de todo el sistema de enseñanza, deteniéndose en cada nivel y privilegiando el universitario. Según el trabajo sobre política represiva en el ámbito educativo compilado por Pablo Pineau (2006), en las páginas de *Subversión en el ámbito educativo* se enuncia un mensaje según el cual toda acción educativa es plausible de ser considerada subversiva. Es por eso por lo que el discurso promulgado desde este material oficial ha sido definido como “pedagogía de la sospecha”.

Directivas sobre infiltración subversiva en la enseñanza (Rodríguez, 2011) fue otro documento emitido por el ministerio que convocaba a la participación civil. Allí se establecían una serie de normas que el personal docente y directivo debía cumplir para prevenir toda actividad subversiva. Señalaba también que se debía denunciar ante las autoridades policiales y militares correspondientes todo hecho que excediera sus facultades. Las actividades gremiales

quedaban prohibidas, y se daban indicaciones sobre el aspecto y la vestimenta esperados por los cuerpos docentes.

Fue también lanzado el “Operativo Claridad”, destinado a la identificación y el espionaje del ámbito educativo y cultural por parte de los grupos de inteligencia militares. Sus acciones iban desde la investigación personal de estudiantes, docentes y directivos, hasta el control del material escrito que se usaba en las escuelas. Su accionar era semisecreto, y la obtención de información se realizaba, según Pineau, a través de investigaciones llevadas a cabo por personas ligadas al servicio de inteligencia o por denuncias voluntarias. El resultado de este operativo fue la confección de “listas negras”, que derivaron en desapariciones, asesinatos, encarcelamientos y prohibiciones de libros.

Las denuncias son un indicador de cercanía al régimen militar, sostiene Lvovich (2016). Esta afirmación adquiere especial contundencia al analizar una serie de estudios de casos basados en señalamientos contra docentes y alumnado surgidos desde las propias comunidades educativas. Debido al importante respaldo documental con el cual se ha realizado cada uno de ellos, estos trabajos resultan una ocasión propicia para pensar la compleja relación entre la emisión del discurso antisubversivo por parte del gobierno militar y la recepción del mensaje por parte de la sociedad.

Los estudios sobre denuncias en el ámbito escolar

Mora González Canosa (2011) ha analizado un conflicto desatado en la Escuela de Educación Técnica N.º 1 de la ciudad de Lincoln a partir de los informes hallados en el archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA). Un grupo de profesores de esa institución se enfrentó al director y su entorno. Si bien es posible registrar el conflicto desde 1970, las denuncias realizadas por ambos grupos a partir de 1976 adoptaron una terminología sensible para el contexto signado por el gobierno militar. González Canosa recurre entonces a la idea planteada por Gellately respecto a la “manipulación del sistema desde abajo”

para entender el caso de Lincoln como un ejemplo en el cual los sectores en disputa buscaron aprovechar el aparato represivo para zanjar sus viejos pleitos. El trabajo de investigación que se presenta a continuación recurre, de igual modo, a la propuesta del historiador canadiense para pensar si en el caso del Sagrado Corazón hubo también una utilización del sistema de represión imperante desde 1976 para resolver rencillas previas al inicio del gobierno militar.

Asimismo, Ana Inés Seitz (2016) ha realizado una investigación sobre denuncias en el ámbito educativo basada en sucesos ocurridos en Bahía Blanca. En agosto de 1975, dos alumnos de la Escuela Técnica N.º 1 de esa ciudad fueron detenidos en las cercanías de la institución por participar de una volanteada referida a la Masacre de Trelew. Al día siguiente de la detención, fueron allanadas sus casas, y la policía dijo haber encontrado publicaciones vinculadas a Montoneros, un artefacto explosivo y elementos para la confección de una bomba. Ambos estuvieron presos entre cuatro años y medio y cinco años. Como consecuencia del arresto, efectivos policiales se dirigieron a la Técnica N.º 1 para continuar la investigación. Allí se les informó que dentro del alumnado había un grupo identificado con Montoneros. Seitz halló un documento de la DIPPBA en el cual se afirmaba que los nombres de sus integrantes fueron proporcionados desde la escuela. Eso no ha sido todo. En diciembre de 1976 fueron secuestrados de allí doce estudiantes y un profesor. Pasaron por el centro clandestino de detención La Escuelita, que funcionaba bajo la órbita del 5º Cuerpo del Ejército. Fueron interrogados y torturados por un atentado a una concesionaria de autos de Bahía Blanca. A partir del 21 de enero comenzaron a ser todos liberados. Ana Seitz recupera una serie de testimonios que le permiten pensar que parte de los datos con que contó el Ejército para dichos secuestros provino de las autoridades del colegio.

En este estudio sobre Bahía Blanca se realiza el análisis de dos instancias represivas relacionadas con el colegio, pero una de ellas es previa al comienzo del gobierno militar. De todos modos, ambas presentan elementos comunes, por ejemplo, la utilización de la tortura. Esto resulta un nuevo aporte a aquella mirada sólidamente defendida por Marina Franco sobre la necesidad de revisar aquella

periodización que entiende al régimen militar como una experiencia escindida del pasado inmediato. Franco y Seitz estarían de acuerdo en afirmar que existen nociones ideológicas y prácticas represivas preexistentes al 24 de marzo de 1976.

Mientras que los estudios sobre Lincoln y Bahía Blanca se ubican en el ámbito educativo de la provincia de Buenos Aires, la investigación de Natalia García (2017) también se ocupa de la colaboración civil en la represión militar llevada a cabo en el contexto escolar, pero en la provincia de Santa Fe. La autora ha trabajado a partir de documentos internos producidos por la Dirección General de Informaciones (DGI), organismo de inteligencia que ha intervenido en Santa Fe entre 1966 y 1984. Si bien García estudia sesenta y cuatro casos de seguimiento a personas sospechadas en ese período, la mayoría pertenecen al período correspondiente al último gobierno militar. Una de las contribuciones más importantes de esta investigación reside en postular que la principal fuente de información con la cual se elaboraron aquellos documentos policiales han sido los aportes de miembros “comunes y corrientes” de la comunidad educativa. La autora afirma que los datos de esos informes de inteligencia provienen de directores, supervisores, docentes, familiares de estudiantes y vecinos. Uno de los métodos de recolección de información era realizado por agentes en los propios ámbitos educativos al captar rumores. Esa materia prima cargada de prejuicios y especulaciones era incorporada a los informes y corroborada con la documentación ya disponible. Este cruce de datos podía significar, por lo menos, la interrupción de una carrera profesional. Pero la autora también registra contribuciones por parte de quienes, en nombre de la defensa de los valores patrióticos, enviaban cartas de denuncia a las autoridades provinciales o nacionales.

Otro de los valiosos aportes del trabajo santafesino reside en el número de casos estudiados, los cuales posibilitan a la autora realizar una propuesta sobre al funcionamiento sistemático del aparato represivo: sus fuentes de información, el tratamiento de los datos, la relación entre las diversas instituciones de inteligencia y la resolución de esos casos.

La investigación sobre el colegio católico de Coronel Pringles que se presenta seguidamente pretende sumarse a esta serie de trabajos que estudian la participación civil en el aparato represivo en el ámbito educativo durante el último gobierno militar en Argentina. La novedad que muestra el siguiente estudio de caso es la contundencia del testimonio de una participante de los hechos.

Historia oral, social y regional

Una de las mayores dificultades que enfrentan los trabajos sobre la colaboración civil, señala Ana Inés Seitz, reside en encontrar en la actualidad a “alguien que reconozca abiertamente su participación en dichas prácticas”. Esta afirmación hace difícil exagerar la importancia que tiene *Recordar sin temor* para esta investigación. El audiovisual realizado en 2002 por jóvenes del último año de secundaria aporta un rasgo distintivo a este trabajo de estudio, dado que nos permite contar con un relato en primera persona que hace reflexionar sobre el rol de los actores civiles involucrados en el conflicto. Lejos de un juicio moral, en las próximas páginas se intentará analizar este testimonio desde dos perspectivas. En el primer capítulo se utiliza la declaración brindada a *Recordar sin temor* para la reconstrucción de los hechos ocurridos en 1976. En el tercero, se reflexiona sobre la disputa por la memoria que denota ese relato realizado en 2002.

Han sido escasas las fuentes escritas a las cuales se ha podido recurrir para el estudio de este caso. *El Orden* dedicó seis notas en portada al conflicto del colegio entre finales de octubre y noviembre de 1976. Este diario local fundado en 1915 se mantuvo luego de un siglo en manos de la familia del fundador, Gregorio Cejas. En 2017 era dirigido por su nieta, y el manejo de las redes sociales, la diagramación del diario y la administración se encontraban a cargo del hijo de la directora. También estaba bajo su cuidado la colección completa del periódico, desde el primer número. Pero estas ediciones impresas ya no son de libre acceso. La biblioteca pública de Pringles es el único lugar de consulta. Pero, como veremos, no

todos los ejemplares están completos y a disposición. Otro periódico que ha sido una fuente valiosa para estudiar este caso es *La Nueva Provincia*. Este centenario medio de Bahía Blanca es el diario regional de referencia para la ciudad de Pringles. En sus páginas fue posible hallar los argumentos que brindaron las autoridades que justificaban la intervención del colegio. Los diarios nacionales *Clarín*, *La Nación* y *La Prensa* también han sido consultados para revisar las repercusiones de este caso.

Además de la cobertura periodística llevada a cabo por la prensa local y regional, el conflicto en el colegio Sagrado Corazón quedó registrado en una serie de documentos de la ex DIPPBA. Este organismo fue creado en 1956 con la finalidad de producir información a través de sus agentes y remitir a la central para su clasificación. Fue disuelta en 1998. A fines del año 2000, los cuatro millones de folios que integran el archivo fueron puestos en custodia y gestión de la Comisión Provincial de la Memoria. En 2003 se dictó la ley que permitió la desclasificación de los archivos y su apertura al público. La consulta de artículos de diarios e informes policiales vinculados al caso de Pringles permitió solo una reconstrucción parcial de la escena, dado que existían elementos inconexos, sin una asignación precisa al rol asumido por los protagonistas. Esta investigación pudo contar con un entusiasta grupo de pringlenses que hizo posible el encuentro con quienes fueron testigos claves de aquellos hechos. Los testimonios recogidos en julio de 2017 permitieron la unión de aquellos datos que desde Buenos Aires se veían inconexos. Pero los relatos han sido mucho más que un complemento de los documentos escritos. Las voces otorgaron a la investigación un elemento imposible de descartar: la subjetividad de quien habla.

Según Alessandro Portelli (1991),

las fuentes orales nos dicen no solo lo que hizo la gente sino lo que deseaba hacer, lo que creían estar haciendo y lo que ahora piensan que hicieron. Las fuentes orales (...) se tornan únicas y necesarias por su argumento, el modo en que los materiales de la historia son ordenados por los narradores para contar la historia.

Las palabras de Portelli no pueden ser más pertinentes para el caso de Pringles. Los fragmentos seleccionados de cada entrevista han sido elegidos porque justamente aportan tanto datos fácticos como una interpretación personal de los hechos relatados. En esa multiplicidad de subjetividades es posible apreciar que en el conflicto del Sagrado Corazón estuvo en juego mucho más que la permanencia de una religiosa en el colegio.

Resultan necesarias algunas aclaraciones sobre el tratamiento aquí otorgado a las fuentes orales. Tanto las personas que han brindado su testimonio en *Recordar sin temor* como aquellas entrevistadas para esta investigación aparecen identificadas con nombres ficticios. Existen diversos motivos para esta decisión. Al ser mencionadas de este modo se pretende desestimar el análisis de las actuaciones individuales y colocar la atención en el entramado colectivo, lo cual resulta más propicio para reflexionar acerca de la participación civil en el sistema de represión establecido durante el último gobierno militar.

Pero existe también otra causa para esta determinación. En nuestra primera visita a Pringles en 2017, una de las entrevistadas solicitó explícitamente que su nombre no fuera mencionado. El argumento brindado para justificar este pedido fue que aún siente que aquella división que se produjo en el cuerpo docente se mantiene hasta el día de hoy, y no quería que sus palabras contribuyeran a profundizar ese enfrentamiento. El planteo no nos resultó descabellado: durante aquella breve estadía fue posible comprobar que las relaciones personales en dicha comunidad son estrechas, que “todos se conocen con todos”, y que quienes protagonizaron la historia que se relata a continuación mantienen vínculos familiares o laborales con quienes no han compartido opinión en aquel entonces. Han sido numerosos los rechazos recibidos ante la propuesta de realizar una entrevista. Uno de los argumentos esgrimidos para tal negativa fue justamente el temor a que esos lazos personales que aún persisten se vieran afectados por la divulgación de los testimonios. Quienes aceptaron ser entrevistados nos abrieron las puertas de sus casas, nos recibieron con afecto y calidez, y, aún más importante, abrieron la caja de sus recuerdos. En muchos casos no ha sido sin

consecuencias: aquel pasado ha regresado también con los dolores de entonces. Por todo esto, solo Clara Yáñez aparece con su nombre real en la reconstrucción de los hechos.

Resulta necesario aclarar también los campos historiográficos en los cuales se inscribe este trabajo. La escala de análisis de un estudio de caso como el que se presenta merece una especial reflexión respecto al alcance de los aportes que puede ofrecer.

Existe un factor común que recorre la investigación: el interés por disputas que se desenvuelven lejos de las oficinas de funcionarios políticos, militares o religiosos. La atención está puesta en fenómenos que ocurren en las bases de la sociedad, no en sus cúpulas. Es por ello por lo que este trabajo merece ser entendido en ese amplio campo llamado *historia social*. Nacida al calor de las transformaciones de la Revolución Industrial, esta nueva perspectiva histórica se alejó de los reyes y personajes de las élites, y los acontecimientos políticos y militares perdieron su centralidad. Surgieron así nuevos trabajos que propusieron formas alternativas de escribir la historia a partir de centrar la atención en las transformaciones y los conflictos de la sociedad moderna. A lo largo del siglo xx, la historia social ha tenido un sostenido desarrollo, y se consolida como rama historiográfica en la segunda posguerra. Diversos temas de investigación integraron este nuevo campo de estudios: demografía y parentesco, registros urbanos; clases y grupos sociales; mentalidades, y transformaciones de la modernización o industrialización.

La variedad de temas que dificultaron la definición de un campo específico no ha sido la única crítica recibida por la historia social. Si bien estos nuevos estudios basados en la economía y los conflictos sociales habían emancipado a la historia del nivel descriptivo y de la enumeración de acontecimientos irrepetibles, no había lugar en aquella historia social para las personas de carne y hueso, sus experiencias y su cotidianeidad. Desde tradiciones historiográficas tan diversas como el marxismo británico, la historia de las mentalidades en Francia o la microhistoria italiana, hubo fuertes avances en la relación entre aquellos trabajos con objetos de estudio limitados y los grandes relatos históricos. A partir de estas nuevas perspectivas es que la *historia regional* ha obtenido una revalorización en las últimas

décadas del siglo xx, como un aporte a la renovación de los estudios sobre la historia social.

En Argentina se verificó este reconocimiento a la historia regional a partir de un contexto de renovación metodológica de las ciencias sociales durante la década de los ochenta. Este espacio historiográfico avanzó en su consolidación a medida que lograba ser “una opción epistemológica en sí misma y no un simple laboratorio donde comprobar hipótesis, conceptos e interpretaciones elaboradas a escala nacional” (Jensen, 2010). La historia reciente se convirtió en un ámbito propicio para los aportes provenientes de la historia regional. Afirmó Gabriela Águila (2008) que desde los tiempos en que se definían los propios contornos de la historia reciente hubo en su bibliografía un predominio de una mirada “nacional”, o estudios centrados en la actual ciudad de Buenos Aires o en la provincia de Buenos Aires. Ha surgido desde entonces un conjunto de trabajos sobre ciudades, distritos y regiones que realizan un aporte específico al campo histórico. Águila afirma que la gran ventaja que aportan los estudios locales o regionales es que, al reducir el foco de atención, es posible la investigación de temas puntuales en forma detallada.

Los estudios a escala local resultan un campo privilegiado para reconocer y analizar la acción humana, y permiten proponer explicaciones históricas concretas para dar cuenta de los actos de las personas. La reducción de la escala permite valorar las acciones individuales y distinguir los condicionamientos del entorno, lo cual resulta muy difícil en marcos más amplios. Al observar el caso de Coronel Pringles desde esta perspectiva, se detectan no solo las sospechas sobre las monjas, sino también las motivaciones de quienes instalaron aquellas dudas sobre una trayectoria religiosa hasta entonces intachable. Estos aspectos, sin duda, no resultarían visibles desde miradas más amplias. Los enfoques históricos de escala micro, en definitiva, no pretenden observar un espacio reducido, sino analizar los problemas que se desatan en un ámbito local, con sus características peculiares, irrepetibles. Esa especificidad resulta valiosa para poner en cuestionamiento explicaciones propuestas desde la historia general.

Si se toman en cuenta las condiciones específicas de las propuestas historiográficas antes mencionadas, es posible proponer que el siguiente trabajo sobre Coronel Pringles es un estudio de escala micro anclado en un espacio local con una perspectiva social.

Estructura del libro

El trabajo de investigación que se presenta a continuación se divide en tres capítulos. El primero se dedica a la reconstrucción de los hechos a través de la participación de los actores involucrados en el conflicto del Sagrado Corazón. Hacia el final, el caso de Pringles es puesto en perspectiva histórica, lo cual fue posible gracias a que a lo largo de la investigación se tuvo acceso a documentos referidos a otros casos vinculados a la represión en ámbitos educativos que hacen pensar que lo ocurrido en esa ciudad no ha sido un evento de excepción.

El segundo capítulo coloca su atención en Clara Yáñez, la religiosa cuya prohibición del método pedagógico fue el inicio de la disputa en el Sagrado Corazón. Un recorrido por su trayectoria en diferentes ámbitos religiosos nos lleva a observar sectores no estudiados de ese heterogéneo mundo relacionado con la renovación del catolicismo durante la década del sesenta. Se intentará un acercamiento al pensamiento de Clara a través de su trabajo *Educación y Liberación*. No ha sido fácil su hallazgo. Hay quienes recuerdan que se dio la orden de quemar los ejemplares distribuidos en Pringles. Pero ha sido posible hallar una copia de ese método pedagógico a cientos de kilómetros de la ciudad, y en ese capítulo nos ocuparemos de su contenido. Su análisis posibilita detectar las influencias ideológicas que nutrían su pensamiento. Cuando Yáñez lleva esta novedosa perspectiva a Pringles, la comunidad no es indiferente. Son estudiadas entonces las repercusiones que ha merecido su innovadora labor en esa ciudad.

En el tercer capítulo se reconstruye el proceso de producción de *Recordar sin temor*. Los problemas y desafíos que debió enfrentar el equipo de realización en el año 2002 otorgan dimensión al velo

que, a pesar de haber transcurrido veinticinco años, aún cubría los hechos del Sagrado Corazón. La diversa repercusión que recibió su exhibición por parte del público es un fenómeno que merece una reflexión.

También se intenta recuperar el contexto de aquella polémica entrevista en la cual una maestra admite haber señalado a una religiosa, y pensar las motivaciones que tuvo la docente para relatar aquel hecho frente a una cámara veinticinco años después. Al mismo tiempo, resulta importante pensar en quién requirió esa información, participe necesario para que el señalamiento sucediera. No ha sido un agente de inteligencia ni un integrante de la policía, tampoco un miembro de las fuerzas armadas. Considerar a todos los protagonistas de la escena resulta pertinente para reflexionar acerca del andamiaje social de la represión más allá de su brazo ejecutor.

Hacia el final del último capítulo se impone una reflexión acerca de las formas que adquiere la memoria. Un testimonio nos coloca ante un dilema: ¿qué hacer ante un relato disruptivo que no coincide con el resto de los testimonios? En lugar de desecharlo, nos atrevemos a proponer una interpretación que se aleja de la búsqueda de certezas sobre lo ocurrido y se acerca a pensar en los modos en que se construye la memoria. Pero, si los testimonios son fundamentales para este trabajo, no son menos importantes los silencios. Algunos de los rechazos recibidos merecen ser considerados como genuinas referencias de las diversas formas que ha asumido la interpretación del pasado en Coronel Pringles.

Capítulo 1. Reconstrucción de los hechos

“Bienvenidos a Coronel Pringles”

Así reza el cartel que se encuentra a poco de salir de la ruta 51. El camino se hace calle y, más adelante, se ensancha hasta convertirse en avenida. A partir de allí se tiene la certeza de estar en Pringles con solo levantar la mirada. La llanura pampeana y las casas bajas hacen que no exista obstáculo visual para detectar en el horizonte una de las imponentes obras que realizó el arquitecto Francisco Salamone en la segunda mitad de la década del treinta del siglo pasado.

Coronel Pringles se encuentra al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, cerca de las sierras de Pillahuincó, uno de los cordones que componen el sistema de Ventania. Esta ciudad, cabecera del partido del mismo nombre, cuenta con algo más de veinte mil habitantes según el censo poblacional de 2010. El clima templado y la fertilidad de su suelo permiten el desarrollo de la actividad agrícola y ganadera, base de su economía local. Coronel Pringles se ubica a más de quinientos diez kilómetros de la ciudad de Buenos Aires y a ciento treinta kilómetros de Bahía Blanca, donde se encuentra el 5º Cuerpo del Ejército, destacamento desde el cual operaba el Comando de la Unidad Operativa 5 durante el último gobierno militar.²

2 El control militar sobre la población desde del 24 de marzo de 1976 fue impuesto a partir de la división geográfica en unidades operativas. El territorio argentino quedó separado en cinco zonas, cada una de ellas con divisiones internas en subzonas y áreas. La zona 5 abarcaba

Francisco Salamone necesitó tan solo cuatro años para realizar un conjunto de más de sesenta obras monumentales en treinta localidades del sudoeste de la provincia de Buenos Aires. Especialistas en arte afirman que es posible encontrar en esas construcciones elementos propios del *art déco*, del futurismo, del funcionalismo racionalista y del clasicismo monumentalista. Todo esto en edificios tan disímiles como palacios municipales, cementerios o mataderos. Las dificultades para encasillar su obra arquitectónica han dado lugar al surgimiento de definiciones *ad hoc*: por ejemplo, el profesor Mario Sabugo la ha bautizado como “futurismo populista bonaerense”. Existen también estudios que eluden el debate sobre el estilo arquitectónico y analizan su relación con la política. Estos trabajos proponen entender las obras de Salamone en sintonía con la imagen que pretendía transmitir el gobernador Manuel Fresco respecto a un Estado fuerte y presente. La escala y la centralidad del edificio municipal de Pringles abonan esta perspectiva. Inaugurado en 1938, cuenta con una torre de 38,35 metros, un poco más alta que la vecina parroquia Santa Rosa de Lima, construida dos años antes, al otro lado de la calle. Fácilmente visible por su altura, el reloj de la municipalidad parece tener la silenciosa pretensión de competir con las campanas eclesiásticas por la regulación del tiempo de la comunidad.

A diferencia del diagrama tradicional de las ciudades bonaerenses, que tienen una plaza central con los edificios administrativos y políticos a su alrededor, el palacio municipal ocupa el centro del predio de dos manzanas de la plaza Juan Pascual Pringles. Francisco Salamone se atrevió a desafiar el prolijo damero de la ciudad para otorgar al municipio un indiscutido protagonismo. Quien llega a la ciudad desde la ruta 51 puede ver las espaldas del palacio municipal. El edificio tiene su frente hacia lo que fue la primera puerta

el sur de Buenos Aires y las provincias patagónicas. Toda esa área quedó a cargo del 5° Cuerpo del Ejército de Bahía Blanca. Esta ciudad tuvo diversos Centros Clandestinos de Detención. El mayor fue el complejo conocido como La Escuelita, una casa antigua situada en cercanía de los terrenos del 5° Cuerpo. Osvaldo R. Azpitarte fue el comandante de ese destacamento militar desde el 13 de mayo de 1976 hasta el 2 de diciembre de 1977 (Zapata, 2014, pp. 355-356).

de ingreso: la estación Coronel Pringles de la línea ferroviaria Roca, inaugurada en 1902. Alrededor de la plaza se hallan importantes instituciones de la ciudad: la iglesia, la Casa de la Cultura, el centro cívico, la comisaría, el correo. También se encuentra la única institución educativa con orientación católica de Pringles, el centenario colegio Sagrado Corazón.

Desde su inauguración en 1908 y hasta 1936, el Sagrado Corazón fue un instituto educativo particular. En 1937 se incorporó al sistema de enseñanza oficial. En 1962 obtuvo la aprobación ministerial para la apertura del jardín de infantes. Desde su fundación, las hermanas de la congregación San José desarrollaron su misión en el colegio, hasta 1976. Todas las religiosas fueron reasignadas a nuevos destinos a lo largo del año 1977. No hubo anuncios ni despedidas, tampoco quien exigiera explicaciones del alejamiento. Desde entonces, el caso del colegio quedó cubierto por un manto de silencio. Veinticinco años después de aquellos hechos, un trabajo audiovisual realizado por estudiantes secundarios de esa ciudad retomó este asunto. La investigación realizada sobre lo sucedido logró aportar información hasta entonces desconocida.

Las novedades reveladas por el audiovisual fueron el inicio de la siguiente reconstrucción de los hechos que muestra un conflicto que ha trascendido al espacio escolar y a la comunidad educativa. Diversos actores sociales de la sociedad pringlense se han involucrado en la disputa desatada en el colegio y fueron determinantes en la resolución del conflicto.

El conflicto del colegio según la prensa, los servicios de inteligencia y el intendente

“Se ha planteado un espinoso episodio en el centro educativo religioso Colegio de Hermanas Sagrado Corazón, perteneciente a la congregación San José”, afirmaba el periódico local *El Orden* desde la portada de su edición del 26 de octubre de 1976. El artículo se refería así al inicio de un conflicto en ese colegio por “el no acatamiento (por parte de la Dirección del colegio) de una orden

ministerial publicada por circulares y girada a las escuelas del Distrito”. Según el periódico, la negativa de las autoridades escolares provocó “una división con el personal docente que sostuvo desde un principio hacerse eco de tal disposición de las altas esferas educacionales de la provincia...”. La decisión ministerial que causó la disputa en el colegio “fijaba la prohibición del método de estudios de una religiosa, por estar en contra de los actuales lineamientos de la política educacional del gobierno”. El conflicto no quedó acotado a una discusión entre docentes y dirección: “Esto de inmediato tomó estado público e intervino la comisión de padres delegados del colegio de Hermanas, quienes ante el grave suceso requirieron de inmediato una definición a la Dirección ante la actitud asumida”. Se informaba también que el intendente había puesto en conocimiento de altos funcionarios de la cartera educativa provincial el incumplimiento de la norma. La nota periodística finalizaba con el anuncio de una reunión entre las autoridades, el personal religioso, los docentes y las familias “esperándose que todo culmine en paz, si bien están de por medio algunas denuncias y acusaciones, que se entiende deberán esclarecerse” (*El Orden*, 26 de octubre de 1976, “La situación creada en el Colegio Hermanas”, portada).

El 1º de noviembre, casi una semana después de aquel primer artículo, *El Orden* continuó la cobertura de la disputa en el Sagrado Corazón. El diario confirmaba que se había producido “una división entre la Dirección, personal docente y comisión interna de Padres Delegados” (*El Orden*, 1 de noviembre de 1976, “El mentado problema del ‘Colegio de Hermanas’”, portada). Con relación a la causa del conflicto, se brindaron esta vez mayores precisiones: el problema era la presencia en el colegio de una religiosa llamada Clara Yáñez, “editora de un método educativo que no estaba autorizado por el ministerio”.

Dos días después, *El Orden* publicó “Colegio de las Hermanas: nos vemos obligados a volver con el tema”. En ese artículo, el diario local convocó a la participación de diversas instancias estatales:

es imprescindible una inmediata intervención no sólo del Ministerio de Educación cuyo final veredicto establecerá qué suce-

derá con ese no acatamiento de su circular en donde se prohíbe el sistema de instrucción de Clara Yáñez, sino también del centro de Inteligencia de la zona —con asiento en Bahía Blanca— del cual dependen todos los casos concernientes y relacionados a infiltraciones ideológicas políticas no permitidas en el país. (...) Así bregamos para que se haga justicia, y como somos conscientes de que nuestras autoridades son perseguidoras de los graves males, es que creemos sabrán actuar con temple y responsabilidad siguiendo con el ejemplo de borrar para siempre los compendios malignos que acechan al país en esta hora de afirmación social, cultural y económica (*El Orden*, 3 de noviembre de 1976, portada).

El 8 de diciembre de 1976, *La Nueva Provincia* anunció la intervención “solo en el aspecto pedagógico” del colegio Sagrado Corazón de Coronel Pringles. Según este periódico de Bahía Blanca, el Ministerio de Educación bonaerense tomó esta decisión “por el sistema de enseñanza imperante en el establecimiento primario, al tener vigencia un plan que había sido desautorizado por el ministerio” (*La Nueva Provincia*, 8 de diciembre de 1976: 5). Dos días después, el 10 de diciembre, el mismo diario bahiense destacaba que la aplicación de ese método “promovió una presentación y demanda por parte de los padres de alumnos” ante el ministerio, y que luego del análisis de esta denuncia se determinó su prohibición en todas las escuelas primarias de la provincia a través de la resolución 1769 del 7 de septiembre de 1976 (*La Nueva Provincia*, 10 de diciembre de 1976: 4).

Pero no solo la prensa se ocupó de los sucesos en el Sagrado Corazón. El conflicto del colegio mereció también la atención de agentes secretos policiales. El 8 de diciembre, el mismo día que el diario bahiense comenzó a publicar sobre la intervención, la seccional regional Bahía Blanca de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires envió un documento a su sede central en La Plata. Allí no había novedades sobre la información ya difundida en los periódicos: se comunicaba que el 6 de diciembre fue intervenido el colegio de Pringles por parte del Ministerio de

Educación provincial, y que el motivo de dicha medida fue el des-acato de la dirección del colegio a cumplir con la resolución ministerial que prohibía el método pedagógico “Educación Liberadora” de Clara Yáñez. La novedad que aporta el documento policial es que la propuesta de la religiosa contenía conceptos de dos profesores, uno de la Universidad de México y otro de origen chileno, ambos comunistas.

El 15 de diciembre de 1976, un informe de la DIPPBA fue enviado al director de Informaciones de la Gobernación de la Provincia de Buenos Aires. El escrito ratifica que el inicio de la disputa en el colegio se debió a la aplicación de un método educativo prohibido legalmente, y que ello “ha generado un visible estado conflictivo entre directivos, docentes y padres de alumnos” (Archivo DIPPBA, Mesa “De”, Factor Social por Localidad, Legajo 97, Coronel Pringles, 15 de diciembre de 1976).

Un nuevo documento con fecha 5 de abril de 1977 notificaba que una amenaza anónima había sido enviada a dos docentes del Sagrado Corazón, hermanas de sangre entre sí. El informe consignaba que “pese a presumir que fundamentalmente podría tratarse de una broma de muy mal gusto, pues existieron ciertos roces en el cuerpo docente”, una de las maestras amenazadas “decidió radicar la denuncia en la Seccional Policial de Coronel Pringles” (Archivo DIPPBA, Mesa “De”, Factor Social por Localidad, Legajo 97, Coronel Pringles, 5 de abril de 1977).

El comunicado enviado desde Bahía Blanca el 16 de julio de 1977 a la sede central de la DIPPBA resulta especialmente valioso: si los documentos anteriores brindaban retazos de información, este es el primero en el cual se encuentra un completo estado de la situación. Allí se detalla que, a mediados de 1976, “se produce un problema” en el colegio Sagrado Corazón, “cuyos orígenes comienzan en épocas anteriores”. Este informe describe el enfrentamiento entre dos grupos de docentes y el motivo de la disputa: “Uno, el minoritario, se recostó en apoyo a las monjas por la aplicación de un lineamiento denominado ‘EDUCACIÓN LIBERADORA’ (...) y el otro grupo que rechazó dicho sistema el cual había sido prohibido por el Ministerio de Educación”. Más adelante, se afirma

que, desatado el conflicto entre docentes y religiosas, intervinieron también familiares de estudiantes: “Una gran parte de ellos comienzan apoyando a las monjas hasta que se dan cuenta que los estaban utilizando, iniciando una serie de enfrentamientos verbales y de posición que agravan aún más el clima imperante”.

El párrafo siguiente se ocupa de la hermana religiosa que ejercía como directora del colegio hasta la intervención. En primer lugar, se refiere a los trascendidos sobre su posición ante el conflicto:

de la que se dice, por su accionar, se halla en la línea “progresista”, siendo quizás la responsable de toda la situación, ya que asumía una posición de no comprometerse al escuchar los problemas y opinando según le convenía, pero que organizó, entre otras cosas, reuniones de personal fomentando la desunión y llevándose por chismes, sin basarce (sic) en hechos concretos.

En segundo lugar, se informa que la congregación ha decidido su relevo, y envió en reemplazo a una religiosa procedente de Choele Choel. El informe la describe como una monja “joven, viste a lo moderno y también tiene ideas modernas, no pudiéndose asegurar que se trate de una progresista o tercermundista”.

Llega el momento de los señalamientos. Según este documento interno, “pueden considerarse como monjas comprometidas” al menos a dos hermanas religiosas. Una de ellas, la exdirectora de la institución. Según el informe, ellas fueron retiradas del colegio por orden de la congregación entre los meses de abril y mayo de 1977, y presumiblemente destinadas a localidades de la provincia de Santa Fe. Enseguida, el parte policial menciona al menos a tres docentes que eran “solidarias” con las religiosas cuestionadas³ (Archivo DI-

3 La falta de precisión respecto al número de religiosas y docentes señalados se debe a que los nombres en el documento suministrado por la Comisión Provincial por la Memoria están cubiertos por una franja de tinta. La gestión del archivo tiene la obligación de resguardar la privacidad de las personas que fueron objeto de las tareas de inteligencia efectuadas por dicha institución. La Ley N° 25326, de protección de datos personales (*habeas data*), sancionada en el año 2000, impide la divulgación de esta información sensible. Es por eso por lo que los administradores del archivo se ven obligados a suprimir las referencias personales en los documentos entregados al solicitante. En este trabajo, esos datos que han sido resguardados

PPBA, Mesa “De”, Factor Social por Localidad, Legajo 97, Coronel Pringles, 16 de julio de 1977).

El caso de Pringles mereció un nuevo informe enviado desde la sede Bahía Blanca a la central de la DIPPBA en La Plata. Con fecha 20 de agosto de 1977, al comienzo del documento se afirma que pocos días antes, dos docentes (y hermanas de sangre entre sí) habían recibido sus respectivos telegramas de cesantía. También fue enviado a una tercera maestra, hermana de las anteriores, que trabajaba en otra institución educativa. En el párrafo siguiente, se menciona que un grupo de docentes habían señalado que el método titulado “Educación Liberadora” de Clara Yáñez poseía contenido marxista, “consignándose que las hermanas ----- y ----- apoyaron la línea de la religiosa mencionada anteriormente”. Según el informe, esta posición asumida por las docentes “creó un clima de ostilidad (sic) y enfrentamiento con las hermanas ----- y las demás docentes que ejercían en el colegio que trajo como resultado que ----- fuera dejada cesante en el mes de Julio. Su hermana ----- de inmediato hizo uso de licencia...”.

El 9 de enero de 1978 es la fecha del último informe hallado en el archivo de la DIPPBA sobre el caso del colegio. Si bien sus nombres son ilegibles, es posible afirmar que se refiere a las maestras cesanteadas. El documento afirma que las docentes del Sagrado Corazón no han desarrollado actividad política en dicha localidad. Sin embargo, la otra hermana, la maestra no perteneciente al colegio religioso, había sido secretaria de la disuelta Unión de Productores Agropecuarios de la República Argentina (UPARA). Según este informe, viajó como representante de esta organización a Berlín Oriental en octubre de 1975 para asistir a un Congreso Internacional de Mujeres. Desde allí se trasladó a Moscú y realizó, según afirma el documento, un curso de adoctrinamiento político de cuatro meses en la Universidad Patrice Lumumba.

Según la prensa y los informes secretos de inteligencia, el conflicto del colegio no estaba limitado a una disputa entre la dirección

en los documentos de la DIPPBA se representan con una línea de guiones (-----) o con varias letras X (XXXXX).

y un grupo de docentes. La agrupación “padres de familia” participaba de reuniones con docentes y religiosas, y, desde fines de octubre de 1976, *El Orden* informaba a la comunidad de los últimos acontecimientos. El poder político local no se pudo mantener al margen del conflicto.

Según Antonio, secretario municipal de aquel entonces, el intendente de la ciudad Juan José estaba al tanto de la disputa desatada en el Sagrado Corazón. En una entrevista otorgada en 2002 para *Recordar sin temor*, Antonio afirmó que, al momento del conflicto, la intervención militar parecía inminente: “El Ejército venía a levantar a las monjas, a hacerlas desaparecer y, por supuesto, a estas dos docentes del colegio Sagrado Corazón”. El secretario recordó la reacción del intendente:

Juan José (...) inmediatamente, esto lo sé yo ya en forma directa, por eso lo certifico, Juan José (...) se traslada al 5° Cuerpo del Ejército, habla con el general (inaudible) y lo convence de lo siguiente: “por favor, no me baje el ejército en Pringles. (...) Déjeme manejar esta situación a mí”. Entonces lo máximo que puede hacer es que Rosario y la otra maestra, sí, se quedaron sin el cargo, porque eso vino de la provincia, pero fue todo lo que les pasó. Y [Juan José] va y habla con el obispo de Bahía Blanca, y le pide que, para salvar a las monjas, las traslade a una población pequeña, a un lugar donde no estuvieran bajo la lupa como han estado acá en Pringles. Y entonces el obispo las manda a su pueblo de origen que no sé cuál es.

Juan José fue designado intendente de Coronel Pringles en junio de 1976, y se mantuvo en el cargo hasta el 10 de diciembre de 1983. Cuarenta años después de los hechos, y a quince años del relato de su exsecretario Antonio, en 2017, Juan José brinda su versión de los hechos. Según el intendente, todo comenzó por la presencia de una o varias religiosas terciaristas en el colegio. Esto provocó que la comunidad se dividiera en dos grupos: el primero, opositores de las religiosas, estaba integrado por la Iglesia, los padres de los alumnos y la comunidad católica de la ciudad; el

otro, por un grupo de docentes que defendían a las religiosas. En medio de la disputa, Juan José recuerda haber asistido como oyente a una reunión nocturna de familiares de estudiantes del colegio, en la cual se resolvió solicitar la intervención del 5º Cuerpo del Ejército para solucionar este tema. Fue entonces cuando decidió viajar de inmediato hacia Bahía Blanca. Recuerda haber partido de Pringles antes del amanecer, y a primera hora de la mañana se reunió con el comandante del 5º Cuerpo, el general Osvaldo Azpitarte. En ese encuentro, Juan José informó sobre el pedido que durante ese día había llegado hasta su despacho, y solicitó tiempo para resolver la disputa del colegio sin la intervención militar. Azpitarte concedió un lapso prudencial a cambio del compromiso por parte del intendente de la resolución del conflicto. Terminada su gestión en Bahía Blanca, Juan José se dirigió a la ciudad de La Plata para entrevistarse con el ministro de Educación provincial, el general del Ejército Ovidio Solari. En esa reunión se determinó la intervención ministerial del colegio. A partir de entonces, las religiosas dejaron la ciudad como consecuencia de la designación de nuevos destinos por parte de la congregación. El Sagrado Corazón fue entregado a un grupo de laicos vinculados a la congregación salesiana. Según Juan José, el conflicto llegó a su fin.

El conflicto en el interior del colegio: docentes, “padres de familia” y religiosas

Enfrentado al grupo que reclamaba el inmediato cumplimiento del decreto que prohibía el método “Educación Liberadora”, se conformó un sector docente que no apoyaba las acusaciones que recaían sobre las monjas. Los integrantes de este grupo a favor de las religiosas estuvieron presentes en las reuniones a las que asistía toda la comunidad educativa para resolver el conflicto. En esos encuentros surgieron acusaciones por parte de familiares de estudiantes del colegio que no se limitaron al plantel eclesástico. En una de esas reuniones fue cuestionada la utilización de libros como *El principito*,

y el uso de temas musicales como *Canción con todos*, hasta incluso *No tengamos miedo a nada*,⁴ perteneciente al cancionero católico.

La indignación por las impugnaciones recibidas en aquella reunión de 1976 no perdió vigencia, si tenemos en cuenta la intensidad de los relatos de tres docentes del Sagrado Corazón de esa época. Autoidentificados como integrantes del grupo que defendió a las religiosas frente a las acusaciones, Silvia, Hilda y Alfredo aceptaron reunirse y recordar aquellos sucesos para esta investigación. Fue en aquella tarde de invierno de 2017 cuando los recuerdos comenzaron a acumularse sobre la mesa hasta armar un relato en mosaico de los acontecimientos. La charla transcurría en forma amena y distendida. El volver al pasado no causaba pesar, ni mucho menos; las risas y las bromas internas abundaban. Fotos de aquellos años fueron compartidas y provocaban comentarios risueños, prohibidos de ser aquí transcritos. Pero los tonos del relato cambiaron y el volumen de voz se elevó al recordar aquellas reuniones entre la dirección, los docentes y los familiares del alumnado. Las cuatro décadas transcurridas no redujeron el malestar por aquellas sospechas que aún consideran injustas. Cuando llega el momento de rememorar aquel tiempo en el cual las religiosas fueron apartadas del colegio, dos padres de estudiantes aparecen destacados. Recuerdan que uno de ellos era militar. Esto les permite conjeturar que bien pudo ser él quien mantuvo al tanto de los sucesos del colegio al 5º Cuerpo del Ejército. El otro era el presidente de la Unión de Padres de Familia, organización que nucleaba a quienes enviaban a sus hijas e hijos al colegio. Según recuerdan, fue él quien organizó una reunión con el cuerpo docente para comunicarles que las religiosas comenzaban a abandonar el colegio y la ciudad. En esa ocasión dijo que, en ese mismo momento, mientras se estaba desarrollando aquella reunión,

4 “1. No tengamos miedo a nada, ¡adelante! / a vivir, a dar, a trabajar. / La verdad que defendemos es de todos / y queremos hacerla triunfar. / (Estribillo) Y si se quiere triunfar / nunca se debe olvidar / que lo primero es amar // 2. El Señor nos quiere fuertes y valientes, / para dar la cara sin temor; / pues el mundo necesita que lo ayuden / nosotros daremos el empujón. / 3. Lucharemos todos juntos y podremos / de la nada un mundo renovar. / No olvidemos que el cristiano tiene vida, / tiene luz y debe iluminar”. Fuente: elcancionerocatolico.blogspot.com.ar. La mención a esta canción surgió en una entrevista grupal realizada con Silvia, Hilda y Alfredo, exdocentes del colegio Sagrado Corazón. Pringles, julio de 2017.

“el padre Víctor le estaba comunicando a las hermanas lo mismo que nosotros les estamos diciendo a ustedes”.⁵ El presidente del grupo de “padres de familia” también les advirtió que a partir de ese momento tenían prohibido entrar en contacto con las religiosas, y que el plantel docente estaba siendo vigilado. Es posible vincular esto último con una mención realizada por un miembro del cuerpo docente para esta investigación:

Nosotros salíamos de las reuniones, y nos dábamos cuenta que nos seguían, a la noche. Teníamos reunión (en el colegio) a la tardecita, terminábamos nueve, nueve y pico, pleno invierno, yo me daba cuenta que había autos que nos estaban espionando, y nosotros ya estábamos avisados de eso, que tuviéramos cuidado porque teníamos un seguimiento. (...) Falcon era, todo oscuro. Después atamos cabos que eran los mismos militares de Bahía Blanca para ver qué pasos hacíamos, dónde íbamos, con quién nos reuníamos. Nosotros [íbamos] del colegio a casa y de casa al colegio (Entrevista telefónica, 7 de febrero de 2017).

Dos maestras pertenecientes al grupo que defendió a las religiosas frente a las acusaciones recibieron sus telegramas de cesantía en 1977. El conflicto desatado en el interior del colegio marcó un antes y después en sus vidas.

Rosario y su hermana Helena ingresaron al Sagrado Corazón de Coronel Pringles en 1970. Cuando recuerdan el conflicto del colegio, ambos relatos comienzan con los cursos de capacitación docente que allí se brindaban. La acusación sobre el contenido de esas reuniones sorprendió a Rosario:

De pronto, cuando surge: “... aquí se está cuestionando que la hermana viene con otro objetivo”. Es como que el piso se te mueve. Decís: “¿Cómo?, ¿qué objetivo? Si es la catequesis, si es formar personas. Si es que tratemos de tener actitudes cristianas

5 Se refieren al sacerdote que aquí llamamos Víctor, quien por entonces era representante legal del colegio. Entrevista grupal con tres exdocentes del colegio Sagrado Corazón. Pringles, julio de 2017.

para con el otro. ¿Qué están diciendo?”. Bueno, fue algo que no nos cerró en primera instancia, no nos cerró por muchísimo tiempo. Y yo no sé si alguna vez va a cerrar (Relato de Rosario en *Recordar sin temor*).

Si bien ambas recuerdan aquellos cursos de perfeccionamiento como el inicio de las fricciones, Helena cree conveniente mencionar la existencia de una disputa previa al conflicto con Clara Yáñez, en el cual las monjas del Sagrado Corazón también se vieron involucradas:

La caridad cristiana practicada en todo momento por las religiosas les hacía tener muchos niños becados. El otorgamiento de becas era una condición estatal para el reconocimiento oficial (...). Esta situación no era aceptada por todos los padres de los alumnos. Algunos querían que no se otorgaran becas, para que no surgieran problemas económicos; otros, en cambio, entendían que no solamente eran necesarias, sino que gracias a ellas muchas familias humildes podían enviar a sus hijos para darles la formación cristiana que deseaban. Comenzaba así a gestarse una situación, no solo incómoda, sino de resquebrajamiento de aquella unidad que tanto admiré al ingresar al querido colegio (Entrevista a Helena en remtestimonios.blogspot.com.ar).

Para Rosario, la figura de la religiosa en el colegio no era una novedad. Tampoco lo era para la comunidad educativa:

La hermana (Clara Yáñez) no era la primera vez que venía. Hacía muchos años que venía. Unión Padres de Familia, que así se llamaba una comisión formada por padres, la recibía perfectamente, asistía a sus charlas, se conversaba con la hermana, a nadie molestaba. Inclusive la hermana era llevada por parte de estos miembros de Unión de Padres de Familia a los hogares de dichos padres para compartir un almuerzo, o una cena o un té (Relato de Rosario en *Recordar sin temor*).

En marzo de 1977, Rosario y Helena recibieron una amenaza escrita y anónima en su domicilio. El texto decía:

Gordas hipócritas, la mayoría de los padres quieren vuestra renuncia. Aplaudimos a la Ponce,⁶ cuando no se quiere hay que irse: si no se van recuerden cualquier día volará vuestra casa, el auto y quedarán sin hijo. Sagrada palabra (Archivo DIPPBA, Mesa “De”, Factor Social por Localidad, Legajo 97, Coronel Pringles, 5 de abril de 1977).

En julio de 1977, Rosario fue informada por las autoridades del colegio de que había sido separada de la institución. Cuando preguntó el motivo, le dijeron que estaba acusada de “subversión”.⁷ El 9 de agosto de 1977, las maestras recibieron los telegramas de cesantía emitidos por el Ministerio de Educación provincial. También fue apartada de su labor Yoana, hermana de Rosario y Helena, maestra de la Escuela 16 de esa ciudad.

Como carecían de toda explicación sobre los motivos de la separación como docentes, Rosario y Helena comenzaron a recorrer las diferentes instituciones representativas del poder político en busca de respuestas. Uno de los lugares visitados fue el 5° Cuerpo del Ejército de Bahía Blanca. Dice Rosario haber sido tratada con respeto. Luego de plantear su inquietud, el funcionario militar que la recibió dijo que allí no tenían registros en contra de ellas. El pro-

6 *Ponce* llamamos aquí a la maestra que quedó a cargo del colegio inmediatamente después del alejamiento de las religiosas. Asumió esa responsabilidad hasta que la intervención designó a su reemplazante.

7 El libro de actas de la congregación San José coincide y amplía esta información. Con fecha 12 de julio de 1977, se dejó constancia que “el señor presidente de la DENO (Dirección de Escuelas No Oficiales) solicitó una entrevista con la religiosa Nilda Patti (religiosa que asumió la representación del colegio luego de la intervención). Se hizo saber que, a pedido del ministro de Educación de la provincia de Buenos Aires, debe comunicarle que debe proceder a dejar cesante a una docente por razones de servicio. La comunicación se hace de forma oral. El profesor Aguer, presidente de la DENO, aconseja que se le pida la renuncia para no perjudicarla. La hermana hablará con el obispo diocesano para hacerle conocer la nueva problemática planteada en el colegio y hacerle presente nuestra voluntad de salir del lugar para no seguir siendo las responsables de actos de injusticia...” (Entrevista con Raquel, religiosa de la congregación San José. Villa Soldati, septiembre de 2019).

blema era el pedido de acción exigido por dos personas. Rosario dice conocer sus identidades.

Finalmente, las dos maestras fueron reincorporadas a la docencia en 1984 sin rastros de las cesantías en sus legajos.

La intervención del colegio y el despido de las docentes no han sido medidas decididas por instancias locales del poder político. No obstante, existieron actitudes acusatorias por parte de miembros de la comunidad pringlense. Entre ellos, hubo quienes explícitamente solicitaron la salida de las monjas.

Una solicitada en el diario de la ciudad fue el medio utilizado por un integrante de la agrupación de “padres de familia” para brindar su versión de los hechos. El 1º de noviembre de 1976, *El Orden* difundió un mensaje dirigido a los “padres de los alumnos del Colegio Sagrado Corazón”. La publicación pretendía evacuar supuestas dudas surgidas en ese sector de la comunidad educativa: “Es doloroso para todos cómo se han deformado los acontecimientos vividos en el Colegio. Por eso, a continuación, informo lo tratado en los días 20, 21, 22 y 27 próximo pasado, en las distintas reuniones a que asistí, para que se formen un juicio”.

Omar, el firmante de la solicitada, había participado de dichos encuentros como miembro de la organización representante de las familias del alumnado. Según su versión, la directora del colegio se resistió a implementar de inmediato la resolución ministerial tal como reclamaban docentes y “padres delegados”. En su relato de los hechos detalla que en la reunión del 21 de octubre se le preguntó a la directora cuál era la posición de las religiosas respecto a la resolución ministerial, y ella manifestó que la congregación desconocía el decreto. Según el autor de la solicitada, un padre pidió a las hermanas que definieran su posición dentro de la Iglesia, pero se vieron defraudados ante el silencio total de las religiosas. En una nueva reunión al día siguiente, “toma la palabra la Hna. Superiora General y dice que han resuelto aceptar la orden del Ministerio y declaran su posición anti- Marxista”. Luego de esta descripción de los hechos, un párrafo resulta especialmente importante:

Algunas personas, el lunes 25 [de octubre], en el Colegio, preguntan por qué los padres delegados, sin consultar a los demás padres, toman decisiones tan importantes como *pedir el traslado de las Hermanas*; a esto respondo que actuamos así ante la dificultad para reunir diariamente a la totalidad de los padres de 450 alumnos aproximadamente, y porque en ningún momento la Superiora General de la Congregación, ni las demás Hermanas, objetaron la autoridad representativa de los padres delegados (el destacado es nuestro)

En su justificación por la actuación de los delegados ante el resto de los familiares de los estudiantes, el autor de la solicitada brinda un dato revelador para el esclarecimiento del rol asumido por los “padres de familia” en el conflicto del Sagrado Corazón: este grupo solicitó la salida de las religiosas del colegio.

Según la publicación firmada por Omar, la directora resultó un escollo porque no dio lugar al reclamo de inmediato cumplimiento de la resolución ministerial. Cuarenta años después, la religiosa brinda una versión distinta de aquellos hechos. Cuando se encendió el grabador, aquella mañana de agosto de 2017 en la ciudad de Santa Fe, Inés buscó en su memoria el momento en el cual comenzó el conflicto en el Sagrado Corazón. Su recuerdo fue muy preciso: tercer sábado de octubre de 1976. Ese día se realizó la celebración del Día de la Madre. Por ese motivo, la comunidad educativa se reunió para una misa y un posterior festejo en el patio del colegio. En la preparación de aquel agasajo, Inés se enteró a través de algunas docentes de la existencia de una circular del Ministerio de Educación que prohibía el método pedagógico implementado por Yáñez. Dicha ordenanza no había llegado aún al Sagrado Corazón, pero maestras que trabajaban en otras escuelas habían accedido a ese dictamen oficial. Inés recuerda que, dada la muy buena relación que tenía la comunidad con Clara y con el sacerdote que la acompañaba en sus visitas a Pringles, ella planteó la posibilidad de recibir a la religiosa para que brindara una explicación sobre el tema. No todos estuvieron de acuerdo.

Dos días después, llegó Clara Yáñez a Pringles. Fue entonces cuando se hizo evidente que existían diferentes reacciones con relación a su presencia en la ciudad. Inés recuerda que una maestra le transmitió el disgusto de algunas colegas por la visita de la religiosa, y que la agrupación “padres de familia” había sido informada de toda la situación. Ante esa oposición, se le explicó la situación a Yáñez, y se tomó la decisión de su rápido retorno en el primer ómnibus con destino a Buenos Aires.

Unos días más tarde hubo una reunión entre docentes, cuerpo directivo y familiares del alumnado en el salón cubierto del colegio. En aquel encuentro se pidieron explicaciones sobre los últimos sucesos. Inés, como directora del colegio, informó sobre las decisiones tomadas. Recuerda aquella reunión como un momento en el cual reinó la calma. Días más tarde, se realizó una segunda convocatoria a todos los integrantes de la comunidad educativa, en esta oportunidad en la biblioteca del colegio. Pero esta vez hubo un cambio de actitud por parte de los sectores críticos de la dirección. En esa reunión, los cuestionamientos realizados fueron incluso más allá del caso Yáñez: Inés recuerda que fue solicitado el cancionero para revisar la letra de la canción *No tengamos miedo a nada*. Pero el clima acusatorio percibido en la biblioteca se intensificó por la multiplicación de voces anónimas y subterráneas que se esparcían por la ciudad, algunas de ellas, con comentarios lesivos a la integridad de la directora. Una muestra del clima enrarecido fue la actitud de una persona muy cercana a Inés, quien no le devolvió el saludo y alegó no conocerla ante un encuentro fortuito en la vía pública (entrevista a Inés, Santa Fe, agosto de 2017).

Entre los rumores acusatorios contra las religiosas del Sagrado Corazón, la directora Inés recuerda la reaparición de referencias a un conflicto previo a 1976: el otorgamiento de becas a familias católicas de bajos recursos. La religiosa afirma que el colegio tenía la obligación de otorgar una cantidad de becas para recibir la subvención estatal. Si bien aquellos subsidios eran una iniciativa oficial, ellas fueron “acusadas de dejar entrar a pobres al colegio”. Según sus recuerdos, había un grupo de la comunidad educativa que tenía la intención de hacer del colegio una institución “elitista” (entrevista

a Inés, Santa Fe, agosto de 2017). Helena, la maestra cesanteada en 1977, hizo también referencia en su relato a aquel viejo malestar de algunas familias de estudiantes por aquella entrega de becas. A partir de estas menciones fue consultada Hilda, exdocente del colegio, quien dijo: “Aparte del problema de la Teoría de la Liberación, también estaba [el problema de] que las hermanas daban becas a chicos pobres. Y había mucha gente que no quería que esos chicos pobres fueran al colegio. Querían un colegio clasista”. Esta maestra precisó también que desde inicios de la década del setenta se entregaban becas, y que no era una decisión tomada por las religiosas: “El colegio estaba subvencionado en un 100 %, y cuando un colegio estaba subvencionado en su totalidad, tiene que tener una cierta cantidad de chicos becados” (entrevista a Hilda, Pringles, julio de 2017). Este testimonio coincide con el relato de la religiosa Inés al afirmar que esta controversia no tuvo una expresión abierta y formal, sino que se manifestó en formas no explícitas. Las tres personas consultadas coinciden en plantear una relación entre ese malestar previo y la disputa desatada en 1976.

Pero, ¿por qué aquel viejo enfrentamiento por las becas podría reaparecer en el contexto del conflicto del Sagrado Corazón en 1976? Para reflexionar sobre este asunto, resulta pertinente el estudio realizado por Robert Gellately sobre el rol de la denuncia en la Alemania nazi. El historiador canadiense analiza en *No solo Hitler* (2002) las motivaciones que han tenido las denuncias de civiles recibidas por la Gestapo. Y encuentra que muchas de las acusaciones por adhesión al comunismo no eran más que un atajo para resolver conflictos previos a 1933 a través de la intervención del Estado. No se pretende aquí plantear una comparación entre aparatos represivos, pero sí es posible reflexionar sobre las actitudes de la gente “común y corriente” en Estados autoritarios. La postura asumida por miembros de la sociedad alemana bajo el nazismo resulta un interesante antecedente para pensar este caso de estudio: ¿caso hubo en Pringles una “utilización desde abajo” del aparato represivo por parte de un sector de la población civil para resolver aquellas rencillas surgidas previamente por el tema de las becas?

El señalamiento en primera persona

La salida de las religiosas del colegio entre diciembre de 1976 y enero de 1977 fue la resolución de un conflicto iniciado meses antes por el reclamo de un sector docente ante la dirección del colegio. Pero la actuación de ese grupo de maestras no estuvo motivada por un fervor legalista, y tampoco se limitó a exigir el cumplimiento de una decisión ministerial.

Atardecía en Pringles cuando nos acomodamos en el *living* de la casa de Adela para comenzar una nueva entrevista. Poco después de encender el grabador, percibimos la trascendencia de su testimonio: la anfitriona, docente del Sagrado Corazón en 1976, reconoce haber integrado el sector acusador de las religiosas. Sobre el origen del conflicto de 1976, la maestra señala la visita a la ciudad de un sacerdote joven y una religiosa, una o dos veces al mes. Según sus recuerdos, a un grupo de docentes le llamó la atención ciertas actitudes de aquel sacerdote. Por ejemplo, celebrar misa en un lugar inadecuado como es un salón del colegio y no en la capilla. Algunos familiares del alumnado se enteraron de la situación y solicitaron una reunión. En ese encuentro se estableció la división y el enfrentamiento entre un grupo conformado por “padres de familia” y maestras que sospechaban de las verdaderas intenciones de las religiosas, y otro sector que se opuso a la acusación. El conflicto escaló lo suficiente hasta solicitar la participación de una instancia oficial: Adela afirma haber viajado a la ciudad de La Plata junto con un grupo de familiares a dar testimonio en el Ministerio de Educación sobre los acontecimientos del Sagrado Corazón.

La entrevista llegó a su fin. Poco antes de la despedida, reiteramos que nuestra visita era parte de una investigación histórica de los hechos. La docente aceptó la utilización de su versión con la condición de mantener su anonimato; su intención no era profundizar un distanciamiento que aún existe con sus excolegas.

Mercedes y Analía eran otras dos maestras que integraban el grupo de docentes que se opusieron a la continuidad de las religiosas en el colegio. Frente a la cámara de *Recordar sin temor*, ambas

rememoran unas jornadas de capacitación docente como un espacio en el cual se planteaban temas que no se correspondían con los valores propios de la religión católica. Dijo Mercedes: “Éramos seis las denunciantes del sistema educativo que ahí se estaba aplicando, y de las técnicas grupales que nos estaban introduciendo (...) en un camino de ideología que después sería aplicado a los chicos” (relato de Mercedes en *Recordar sin temor*).

Por su parte, Analía explica el motivo por el cual ella comenzó a sospechar de la religiosa:

Esta mujer (Clara Yáñez), ¿qué hacía? Repartía diarios. Justamente diarios, que a mí me enloquecían los diarios. Pero los diarios eran para leer en mi casa.⁸ Eso era lo que yo siempre les llamaba la atención a ellas (otras docentes): “Chicas, ¿a ustedes no les llama la atención? ¿Cuándo vemos la Biblia nosotros acá? ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué catequesis estamos haciendo leyendo el diario?”. Y nos hacía señalar trozos (relato de Analía en *Recordar sin temor*).

La alarma encendida por el grupo docente supera el ámbito del colegio. Así lo recuerda Mercedes:

Esto llega a oídos del [sacerdote párroco de la iglesia Santa Rosa de Lima] padre Pascual. Un día me llama y me interroga acerca de todo lo que pasaba ahí. Porque al padre no le permitían entrar al colegio. Como era una persona mayor y conservadora, pero era muy inteligente, entonces se iba a dar cuenta de lo que pasaba ahí con las hermanas. Entonces ellas (las monjas) no lo querían al padre. No lo dejaban entrar.⁹ Entonces me llama y me pregunta acerca de las cosas que hacían. Entonces me empe-

8 Se han consultado a diversos testigos de aquellas reuniones con respecto a este punto, y las opiniones no coinciden: algunas voces recuerdan la utilización de artículos periodísticos en aquellos encuentros, otras niegan el uso de diarios (Consultas realizadas en julio de 2017).

9 Los recuerdos de un testigo no coinciden con Mercedes: “No es que [las religiosas] no lo dejaban ir. El cura tenía su permiso para ir a la escuela. Lo que pasa que él no quería a las monjas. Él no visitaba la escuela. Era más fácil echarles la culpa que las hermanas no lo querían recibir” (entrevista telefónica con Alfredo, febrero de 2017).

zó ahí a abrir el ojo. Y ahí empieza la cuestión. Él seguramente lo comenta a otros padres, y ahí empieza, como que a nosotros nos estaban iniciando en un camino peligroso.

La disputa del colegio Sagrado Corazón había llegado a la iglesia de la ciudad, a las familias del alumnado, a los periódicos. Mercedes afirma que también “el rumor llega al 5º Cuerpo del Ejército de Bahía Blanca”.

Es entonces cuando esta docente comienza a relatar lo sucedido en una reunión de urgencia convocada por Víctor, representante legal del colegio y sacerdote que seguía a Pascual en jerarquía:

Una noche, a las once y media, me vienen a buscar a casa y me dicen que en el campito (predio de los *boy scouts*, creado y mantenido por Víctor) me espera el padre Víctor. (...) Me voy al campito y me hacen pasar muy atrás, a la despensa, y lo encuentro al padre llorando. “¿Qué pasa, padre? ¿Por qué me mandó a llamar?”. Y dice: “Mañana viene el 5º Cuerpo al pueblo, y tengo que pasar los nombres de los que están a favor y de los que están en contra.

Así recuerda Mercedes su reacción:

Yo era muy joven, pero (...) era bastante criteriosa. Y además confío mucho en la acción del Espíritu Santo. Me encomendé a Él y dije: “¿Qué contesto?”. Le digo: “Mire, padre, yo le voy a dar el nombre de las seis (docentes) que estamos definitivamente en contra de las hermanas. (...) No sabemos si son zurdas... pero ya no queremos estar... No nos sentimos ni cómodas, ni bien, ni seguras, ni tranquilas... Nosotros para prevención queremos que se vayan (relato de Mercedes en *Recordar sin temor*).

La participación civil en otras instituciones educativas

Lo sucedido en el colegio católico de Coronel Pringles no fue único ni excepcional. La historiadora Laura Rodríguez (2011: 45-46), por ejemplo, incluye al Sagrado Corazón en una lista de seis escuelas públicas y cinco colegios privados que han sido intervenidos en el marco del Operativo Claridad. Por otra parte, en la propia resolución 1769 de septiembre de 1976, que prohibía el método de Clara Yáñez, se menciona a otro de los colegios del listado de Rodríguez: el Instituto Hijas de Santa Ana de Derqui, ubicado en Pilar. Este documento del Ministerio de Educación provincial hace referencia a una denuncia realizada por miembros de esa comunidad educativa:

Visto que la aplicación del método pedagógico de CLARA YÁÑEZ titulado “Educación y Liberación”, en la escuela primaria reconocida “Instituto Hijas de Santa Ana” de la localidad de Presidente Derqui del distrito de Pilar, promovió una presentación y demanda de padres de alumnos contra la práctica de dicho método pedagógico.

Luego de considerar la denuncia y evaluar el material didáctico, se resuelve prohibir el método pedagógico de Clara Yáñez:

CONSIDERANDO:

Que el método pedagógico de Clara Yáñez titulado “Educación y Liberación” obliga al educando a adoptar una línea crítica y no se adecua a los fines y objetivos de la educación vigentes, y no ha sido sometido, en su oportunidad, a la correspondiente aprobación; Que el alumno de nivel primario no está en condiciones de elaborar la problemática que el citado método le presenta, porque exige una fundamentación teológico-filosófica y económica alejada de su realidad psicológica, invalidando su participación responsable; POR ELLO, y atento a lo informado por la Inspección General de Enseñanza Primaria Común y

a lo aconsejado por la Subsecretaría de Educación,
EL MINISTRO DE EDUCACIÓN RESUELVE:

1º. Negar expresamente la autorización para la aplicación del método pedagógico de CLARA YÁÑEZ titulado “Educación y Liberación” en las escuelas primarias oficiales y no oficiales de la Provincia de Buenos Aires... (Resolución 1769 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 07/09/76).

La firma del ministro de Educación de la Provincia de Buenos Aires, general de Brigada (RE) Ovidio J. A. Solari cierra la resolución ministerial 1769 del 7 de septiembre de 1976.

Además de ocuparse del caso de Pringles, un documento policial de marzo de 1977 culminaba con una referencia a otra institución educativa de la congregación religiosa:

Por último destácase que su plantel docente y autoridades pertenecen a la Congregación San José, a la cual también pertenece el Colegio San Miguel de la Capital Federal en el cual se efectuó un procedimiento en el mes de diciembre ppdo. por haberse descubierto actividad subversiva (Archivo DIPPBA, Mesa “De”, Factor Social por Localidad, Legajo 97, Coronel Pringles, 23 de marzo de 1977).

En la madrugada del 29 de noviembre de 1976, miembros de la policía y de las fuerzas armadas ingresaron al colegio San Miguel ubicado en el barrio porteño de Recoleta. El operativo tuvo como resultado la detención de cuatro sacerdotes. Al día siguiente, la crónica del diario *La Nación* arrojó un posible motivo de la intervención militar: “Acerca del origen del operativo, trascendió que en los últimos días se habría efectuado una denuncia por parte de varios padres de los alumnos, en torno de una presunta vinculación de algunos sacerdotes del establecimiento con atentados izquierdistas” (“Detúvose a 4 sacerdotes al allanarse un colegio”, *La Nación*, 30 de noviembre de 1976: 16.).

El periodista Horacio Verbitsky (2010) reconstruyó una serie de contactos establecidos por la jerarquía eclesiástica con funciona-

rios del gobierno para conocer los motivos del operativo. El 13 de diciembre, el secretario de Estado del Vaticano, el cardenal francés Jean Villot, presentó a la embajada argentina un reclamo de aclaraciones por la detención de los cuatro sacerdotes y por el registro de la casa parroquial y el colegio. Al día siguiente, el arzobispo de Buenos Aires Juan Carlos Aramburu entregó una nota similar al almirante César Guzzetti, ministro de Relaciones Exteriores y Culto. El 20 de diciembre, la embajada argentina hizo llegar al Vaticano recortes de prensa sobre el allanamiento e informó sobre la liberación de dos detenidos: el párroco Andrés Baqué y el sacerdote Racedo Aragón. El Vaticano reiteró el pedido de explicaciones sobre las causas del operativo. El 28 de diciembre, la embajada argentina respondió que existían sospechas de subversión sobre algunos sacerdotes del colegio, y el supuesto hallazgo durante el operativo de obleas con consignas de la agrupación Montoneros, una mira telescópica y proyectiles. Según este informe, el origen del procedimiento se debió a “reiteradas denuncias de padres de familia” (Verbitsky, 2010: 86). Al día siguiente, la embajada comunicó al Vaticano que los dos sacerdotes restantes también habían sido puestos en libertad.

Mientras la Iglesia y el gobierno intercambiaban reclamos y respuestas, Télam hizo conocer un comunicado de un grupo de catorce padres de alumnos del colegio. El 22 de diciembre, los diarios *La Nueva Provincia* y *Clarín* publicaron sendos artículos basados en el cable de la agencia oficial de noticias:

La Unión de Padres de Familia del Colegio San Miguel informó hoy que el grupo de sacerdotes que asumió el control del establecimiento en enero último, desde su advenimiento demostró su compromiso ideológico iniciando una abierta apología de la subversión y continuando con un encendido elogio a sus máximos dirigentes (*La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 22 de diciembre de 1976: 4).

A través de dicho comunicado este grupo de familiares lamenta la llegada de estos nuevos sacerdotes a un colegio con una trayectoria intachable de más de sesenta años. También se menciona una

denuncia de utilización del mimeógrafo del colegio para la impresión de volantes de “la organización subversiva declarada ilegal en el año 1975”. Luego señala la falta de reconocimiento por parte del superior de la orden, quien tampoco brinda explicaciones sobre los hechos denunciados. Por último, se fija posición respecto a la motivación de este grupo para encarar esta disputa:

A la pregunta de “¿Por qué hemos dejado a nuestros hijos en el colegio?”, respondemos que consideramos cobardía retirarse sin luchar, cuando la Patria necesita en estos momentos el esfuerzo de todos nosotros en bien de nuestro destino de gloria. *Ceder territorio sin combatir es un concepto incompatible con el honor argentino* (*La Nueva Provincia*, 22 de diciembre de 1976; el destacado es original)

En conclusión: a lo largo del capítulo ha sido posible reconstruir la trama del conflicto desatado en Pringles en 1976. Pero también se han originado nuevos interrogantes. La disputa del Sagrado Corazón involucró al personal docente y a familias del colegio, pero referentes sociales pertenecientes a la Iglesia, la intendencia y la prensa se han sentido también convocados a participar en este asunto. El conflicto llegó a su fin cuando las religiosas abandonaron la ciudad, mientras que el decreto que dio origen a la pelea en el colegio solo establecía la prohibición de un método pedagógico. ¿Ha sido la múltiple participación civil el motivo de una resolución de la disputa que excede largamente a la orden ministerial?

En la reconstrucción de los hechos ocurridos en el Sagrado Corazón existe una serie de hechos que merecen nuestra especial atención. Los testimonios recogidos de primera mano y las fuentes orales y escritas consultadas permiten proponer que docentes y familiares se han visto empujados a reclamar el inmediato cumplimiento de la prohibición de aquel método pedagógico a causa de una mezcla de miedo y deber cívico. Pero aún más: la docente que ha pedido anonimato cuenta que ha viajado a La Plata junto con familiares de estudiantes para informar sobre las religiosas. Mientras que el diario *La Nueva Provincia* afirma que ha sido la acusación de

“padres de alumnos” el motivo por el cual comenzó la investigación sobre el método de Clara Yáñez. Los casos de Pilar y de Recoleta antes mencionados muestran un factor en común con el del Sagrao Corazón de Pringles: los procesos se inician por las denuncias de familias hacia el personal religioso.

Otro de los hechos que merece atención es mencionado en el periódico *El Orden*, el 3 de noviembre de 1976. En una nota publicada ese día, se convocó a dos instancias estatales para resolver el conflicto del colegio. Por un lado, se refiere a la necesaria acción del Ministerio de Educación provincial. Pero hace un especial llamado a la intervención militar. No es una convocatoria genérica o ambigua a la participación de las fuerzas armadas. El artículo demuestra un conocimiento cabal de la estructura represiva instalada por aquel entonces al mencionar la precisa ubicación geográfica del cuartel a cargo de Pringles (Bahía Blanca) y el tipo de “delito” de incumbencia de dicho centro castrense (“infiltraciones ideológicas políticas”).

El señalamiento de la religiosa por parte de una docente precisa de un análisis del contexto en el cual ha sucedido. En medio de la noche, en un lugar inusitado para una reunión, un compungido miembro de la Iglesia solicita información a una docente. No pregunta por las religiosas, sino por quiénes del cuerpo docente están a favor de ellas, y quiénes en contra. Pero antes de ello, el sacerdote brinda a la maestra un dato inquietante: la inminente llegada a Pringles de hombres del 5º Cuerpo del Ejército.

No solo el cura de la ciudad recurrió a esta dependencia militar para justificar sus actos. A lo largo de la reconstrucción de los hechos, el 5º Cuerpo del Ejército surge como la referencia represiva entre quienes participaron del conflicto: el diario reclamó su presencia para resolver la disputa y el intendente viajó de urgencia a Bahía Blanca. Incluso las docentes cesanteadas acudieron a esa sede castrense en busca de una explicación. Estas menciones hacen presente a esa dependencia militar en la escena, pero no se ha podido constatar su directa intervención en Pringles. Las acciones han sido tomadas por el Ministerio de Educación, el colegio y la congregación San José.

Los protagonistas consultados brindaron múltiples miradas relacionadas con las acusaciones en contra de las religiosas del Sagrado Corazón. El decreto de prohibición del método pedagógico de Clara Yáñez es poco preciso en cuanto a los fundamentos ideológicos. Ha sido en Pringles donde se ha interpretado aquel método de enseñanza no convencional como peligroso en términos ideológicos. A partir del decreto, surgió entre los habitantes de la ciudad toda una serie de nociones poco específicas vinculadas a la infiltración y al adoctrinamiento ideológico que propiciaron la persecución. Podría pensarse entonces que la resolución ministerial fue la chispa y Coronel Pringles fue una resaca pradera propicia para el incendio.

Se ha registrado además la mención a una disputa previa a 1976, que también involucró a las religiosas. La entrega de becas por parte del colegio fue una decisión que no ha sido acompañada por la comunidad educativa en forma unánime. Una maestra ha planteado que existió un malestar de un grupo de familiares del alumnado, y dos testigos confirmaron que no todos estaban de acuerdo con el ingreso a la institución de familias sin recursos económicos suficientes. Si se tiene en cuenta la disputa desatada en el colegio durante el gobierno militar y los resquemores previos por las becas, es posible postular que las acusaciones a las religiosas han tenido motivaciones “de corto plazo” basadas en cuestiones ideológicas, pero también existieron motivos “de largo plazo”, en este caso basados en cuestiones clasistas. Estas últimas se mantuvieron latentes hasta que, en 1976, el contexto resultó adecuado para reflotar aquel resquemor, y se sumaron a las voces acusatorias.

Capítulo 2. Clara Yáñez y el catolicismo tercermundista

Conformación del catolicismo renovador en la década del sesenta. Disputas y debates en el mundo religioso

Las voces recogidas en Pringles en julio de 2017 habían permitido reconstruir los hechos: la prohibición de un método pedagógico, la disputa dentro del colegio y los diferentes actores sociales que se involucraron en el conflicto. En esos relatos aparecía con frecuencia la mención a Clara Yáñez, pero sin profundizar sobre su desempeño. Aún no era posible acercarse a esa religiosa que tanto revuelo había causado en la comunidad pringlense. De todos modos, hubo una indicación que resultó clave: para conocer a Clara, debía hallar al sacerdote que la acompañaba en sus visitas a la ciudad.

Un mes después de Pringles, la investigación me llevó hasta el barrio porteño de Pompeya. Finalmente, estaba sentado frente a quien, por primera vez, me hablaría de Clara en forma no tangencial. Ya en los primeros minutos del encuentro, el sacerdote Luis trazó una genealogía de los fundamentos ideológicos de la religiosa:

Para hablar de Clara Yáñez hay que tener en cuenta necesariamente que en la Iglesia católica hubo un Concilio Vaticano II que fue inspirador. Y donde más se quiso aplicar el Concilio fue en América Latina. En 1968, tres años después del cierre del

Concilio en Roma, se reúnen en Colombia obispos de los países latinoamericanos para discutir cómo aplicar en América Latina las aspiraciones del [Concilio] Vaticano. La conferencia emite un documento que tiene varios apartados. El apartado sobre Educación de Medellín es fundamental para entender a Clara. El título “Educación Liberadora” es de Medellín. Y Paulo Freire es fundamental. Paulo Freire estuvo en Medellín.

Según su relato, el pensamiento de Clara Yáñez se nutrió tanto del proceso de renovación llevado a cabo dentro de la Iglesia católica, como también de la mirada alternativa de la educación que tuvo al pedagogo brasileño como una referencia ineludible.

Es necesario contextualizar las palabras de Luis. El 11 de octubre de 1962 fue inaugurado en Roma el Concilio Vaticano II por el papa Juan XXIII. Aquella reunión ecuménica pretendía abrir el debate sobre el rol de la Iglesia en los tiempos modernos, y por eso dio lugar a una serie de deliberaciones en las cuales se enfrentaron posiciones conservadoras y renovadoras de la Iglesia. Al cierre del Concilio en 1965 se dio a conocer la encíclica “*Populorum Progressio*”. El profesor José Pablo Martín (2010) afirmó que ese documento se ocupó de temas éticos relacionados con la política y la economía internacional de ese entonces, de la necesidad de una planificación económica a nivel nacional e internacional. También se realizó una crítica a la relación entre los precios de las materias primas y las manufacturas, y se apeló a una racionalidad política en los precios del intercambio comercial. Además, se propuso el desplazamiento de gastos de defensa hacia inversiones de desarrollo, y la creación de un orden político-jurídico internacional. El investigador de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) también destacó la utilización de un nuevo punto de vista de la filosofía económica al desplazar la atención desde la antinomia capitalismo-socialismo hacia la polarización entre países desarrollados y aquellos no desarrollados.

La encíclica tuvo un enorme impacto y provocó una serie de reacciones en el mundo católico.

En agosto de 1967 se publicó el *Manifiesto de 18 obispos del Tercer Mundo*, un documento promovido por Hélder Câmara y firmado por otros ocho brasileños y nueve del resto del mundo. Según un nuevo análisis de José Pablo Martín, el manifiesto se presenta como una adhesión a la encíclica “Populorum Progressio”, pero refuerza y extiende algunas de sus ideas. Apareció el uso del rótulo *Tercer Mundo* para los países subdesarrollados y no pertenecientes al bloque soviético. Afirma Martín que el manifiesto admite que la Iglesia ha estado ligada históricamente con el poder temporal y el dinero. En particular, se reconoce que hubo una excesiva tolerancia al capitalismo, orden económico que es entendido como contrario a los preceptos evangélicos. Existen también críticas a los regímenes comunistas. Y una referencia que entiende al cristianismo como la genuina doctrina para lograr un auténtico socialismo: “Los cristianos tienen el deber de mostrar que el verdadero ‘socialismo’ es el cristianismo integralmente vivido, en la justa partición de los bienes y la igualdad fundamental de todos”. Se hace entonces un llamamiento a la conciencia política: “El pueblo de los pobres y los pobres de los pueblos (...) saben por experiencias que deben contar con sí mismos (...) más que con la ayuda de los ricos”. El documento concluye con la cita de Lucas 21, 28: “Tengan ánimo y levanten sus cabezas, porque está por llegarles la liberación”.

Un pequeño grupo de sacerdotes argentinos deciden hacer conocer a sus colegas de todo el país una traducción al castellano desde el francés del *Manifiesto de 18 obispos del Tercer Mundo*. Los apoyos llegan con celeridad. Deciden organizar entonces la firma de una adhesión al documento. Fue respaldado por doscientos setenta clérigos y enviado a Hélder Câmara en diciembre de 1967. Esta iniciativa es considerada el acto fundacional del Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSTM).

Los nuevos vientos que cruzaron la plaza de San Pedro llegaron hasta el Nuevo Mundo. En 1968 se realizó la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín. El resultado de esta reunión estuvo en sintonía con el Concilio Vaticano II, pero hubo novedades vinculadas a la realidad latinoamericana. Durante la reunión en tierras colombianas se habló de “situación de depen-

dencia” y se denunció el imperialismo “de cualquier signo” que se ejercía en el continente. Fue incorporada una novedosa perspectiva al vincular el origen de la violencia con una situación de injusticia. Medellín expresó una crítica al sistema capitalista instalado en América Latina al relacionarlo con el concepto de “violencia institucionalizada”, pero no llegó a decisiones políticas del *Manifiesto de 18 obispos*, que proponía el cristianismo como “verdadero socialismo”.

Al final de la conferencia, se emitieron dieciséis documentos agrupados en tres secciones. El cuarto fue dedicado a la educación. A este escrito se refería Luis como influencia fundamental para el trabajo llevado a cabo por Clara Yáñez.

El Concilio Vaticano II, el *Manifiesto de 18 obispos del Tercer Mundo* y la conferencia de obispos latinoamericanos reunidos en Medellín fueron eventos trascendentales para el surgimiento de nuevas perspectivas dentro del catolicismo latinoamericano. Michael Löwy (1999) describe el surgimiento de un amplio movimiento social-religioso denominado “catolicismo liberacionista”. Aparece entonces una nueva cultura religiosa que expresa las condiciones específicas de América Latina: capitalismo dependiente, pobreza masiva, violencia institucionalizada y religiosidad popular.

Este proceso de renovación cristiana a nivel regional tuvo características particulares en el ámbito local. José Zanca (2020) explica el surgimiento en Argentina de una “izquierda cristiana” como resultado de la politización de los debates internos del catolicismo y la consolidación de dos polos en pugna en la segunda mitad del siglo xx. Según este autor, en la década del cincuenta se afianzó un proceso de secularización que merece ser entendido no como un fenómeno de desaparición de lo religioso, sino más bien como una reconfiguración de la autoridad religiosa. Dicho de otro modo, en ese período surgieron voces críticas al intento de homogeneizar el discurso religioso por parte de la jerarquía católica. Por su parte, Claudia Touris (2010) describe el surgimiento de nuevos grupos que comparten una mirada alternativa y renovadora de la Iglesia, pero relacionados entre sí en forma heterogénea y no institucionalizada. Todos ellos son parte de una “constelación tercermundista”.

En el caso argentino, el MSTM fue el actor más potente y visible de este colectivo. De todos modos, se trató de una red socioreligiosa de contornos poco precisos en la cual participaron sacerdotes, pero también religiosas y laicos (Touris, 2012). Originalmente formados en ámbitos tradicionales de sociabilidad católica, muchos de ellos se desplazaron gradualmente del encuadre religioso al campo político (Dominella, 2020).

La preocupación de sectores católicos por incidir en cuestiones sociales no era una novedad sesentista. Fue en los años treinta cuando se consolidó en Argentina una nueva forma de concebir la práctica religiosa. Proveniente de Europa, el catolicismo integrista pretendía desafiar aquella concepción liberal que propone el ámbito privado como el espacio idóneo para la religión. Por el contrario, el integrismo aspiraba a llevar al catolicismo a todos los órdenes de la vida. Era necesario entonces un compromiso con la vida política y una inserción en el ámbito social. Este desembarco religioso en cuestiones terrenales se apoyó en organizaciones preexistentes. Junto con la inmigración de finales del siglo XIX, habían llegado al país congregaciones y sacerdotes que acrecentaron la presencia católica entre los sectores populares. A partir de los años 1890 se crearon los Círculos Católicos de Obreros con el objetivo de atraer a los trabajadores. Los Cursos de Cultura Católica en 1922 apuntaban a la formación de intelectuales orgánicos del catolicismo, mientras la revista *Criterio*, fundada en 1928, buscaba instalarse en el terreno de las élites culturales.

En 1931 nació la Acción Católica Argentina (ACA) con el objetivo de alcanzar a los sectores medios de la sociedad. Esta organización se convirtió en un espacio de socialización para miles de mujeres y varones, donde se desarrollaban discusiones y se organizaban acciones públicas. A partir de estos ámbitos se forjaron las ideas, los debates de la élite católica y la formación de cuadros directivos durante las décadas posteriores.

La irrupción del peronismo significó para muchos católicos el hallazgo de una expresión política para la doctrina social de la Iglesia. El enfrentamiento con el gobierno nacional durante el segundo período peronista provocó un quiebre para importantes sectores del

catolicismo. Sin embargo, no significó la ruptura de todos los puentes antes establecidos.

A comienzos de los años cincuenta, la ACA decía contar con el apoyo de más de setenta mil católicos, pero con una tendencia creciente a la desertión de militantes. Esta percepción de debilitamiento provocó un nuevo impulso a las organizaciones de integrantes laicos, así como el respaldo al surgimiento del Partido Demócrata Cristiano (PDC) en 1954. Si bien su propia formación demostraba la aceptación de la democracia como régimen deseable, buena parte de los católicos democristianos se integraron a los comandos civiles que contribuyeron al golpe de Estado de 1955. Sin embargo, el peronismo despertaba adhesiones entre los cuadros del catolicismo. Dentro del PDC hubo posiciones tendientes a reconsiderar los aportes de aquel movimiento político que dieron lugar a la llamada "línea de apertura". El fracaso en ese intento y la poca gravitación alcanzada por el partido a escala nacional son factores que explican el desencanto vivido por esta experiencia política y la búsqueda de nuevos caminos.

La Revolución Cubana inaugura un período de reorganización del pensamiento político mundial, continental y local. El ingreso de Fidel Castro a La Habana merecerá interpretaciones que difuminaron viejas fronteras y será motivo de encuentro entre izquierda, nacionalismo y peronismo. Fue a comienzos de la década del sesenta cuando también surgieron iniciativas católicas de diálogo con el marxismo. En Europa se conformó un grupo de intelectuales católicos expertos en filosofía marxista y se registraron encuentros entre representantes de ambos sectores. Estas experiencias se extendieron a América Latina. En Argentina, las universidades nacionales fueron el espacio propicio para estos eventos de intercambio. Integrantes de la Juventud Universitaria Católica (JUC), fundada en 1958, tendrán un rol activo en ese diálogo.

Fue en ese efervescente contexto político en el que surgieron organizaciones católicas con orientaciones sociales que fueron conformando ámbitos propicios para el desarrollo del catolicismo renovador local. Las organizaciones juveniles serán pilares de este nuevo espacio. La Juventud Obrera Católica (JOC) y la Juventud

de Estudiantes Católicos (JEC) fueron una muestra de ello. Con el objetivo de incentivar la sensibilidad con los sectores populares, se pusieron en práctica diversas iniciativas relacionadas con el trabajo social. Estudiantes pertenecientes a la JUC de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) colaboraron en la década del sesenta con las experiencias de Gino Germani en Dock Sud. Otros se sumaron a los proyectos pastorales en villas de la actual ciudad de Buenos Aires impulsados por quienes eran asesores de la JUC: Carlos Mugica y Rodolfo Ricciardelli (uno de los promotores del apoyo argentino al *Manifiesto de 18 obispos del Tercer Mundo* y, por ende, considerado fundador del MSTM). En esa década, la actividad misionera se convirtió en un espacio en el cual el compromiso de muchos jóvenes cristianos se tradujo más tarde en “opción por los pobres” en los barrios, las villas y las fábricas. Miles de ellos pasaron por los Campamentos Universitarios de Trabajo (CUT). La Asociación Misionera Argentina (AMA) organizó dieciocho equipos de quinientos misioneros en el verano de 1962, que partieron hacia Formosa, San Luis y Chaco.¹⁰

No solo los jóvenes católicos mostraron compromiso social. La experiencia de proletarización de los “curas obreros”, si bien comenzó en la década del cincuenta, cobró visibilidad a partir de los conflictos ocurridos a partir de 1965. Esta experiencia del clero en las fábricas tuvo su correlato en el campo sindical. La Acción Sindical Argentina (ASA) había nacido con el objetivo de reemplazar a la dirigencia peronista de los sindicatos cuando fueron intervenidos a partir de 1955 por la autodenominada Revolución Libertadora. Sin embargo, a medida que el gobierno militar demostraba su política represiva sobre el mundo sindical, la ASA abandonó el proyecto original y estableció vías de diálogo con el peronismo y la Confederación General del Trabajo (CGT). La creación de la CGT de los argentinos fue un espacio de confluencia para católicos, marxistas, peronistas e independientes.

10 En febrero de 1966, la AMA organizó una misión a Tartagal, un pueblo fantasma de La Forestal, en el norte de Santa Fe. Carlos Mugica asistió como asesor espiritual, y Mario Firmenich y Carlos Ramus como misioneros (Lanusse, 2007: 149).

Con el objetivo de organizar a los sectores marginales de las villas miserias, el arzobispo de Buenos Aires autorizó la conformación en 1969 del Equipo Pastoral de Villas de Emergencia. Esta iniciativa tuvo distintas expresiones en el resto del país a través de la formación de cooperativas entre pobladores marcados por la marginalidad. La Juventud Agraria Católica (JAC) y el Movimiento Rural de la Acción Católica (MRAC) sentaron las condiciones para el surgimiento de las ligas agrarias en los años setenta.

Desde mediados de la década del cincuenta se impulsó desde Roma la creación de consejos orientados a reunir los institutos de vida religiosa de cada nación. Esto posibilitó el surgimiento de conferencias de religiosas y religiosos que tomaron vitalidad y protagonismo a partir del Concilio Vaticano II. En 1954 se había formado el Consejo de Superiores Mayores Religiosas (COSMARAS), luego de 1971 denominado Conferencia Argentina de Religiosas (CONFAR), y, por otro lado, el Consejo de Superiores Mayores Religiosos de la República Argentina, más tarde denominado Conferencia Argentina de Religiosos (CAR). Estas innovaciones en las formas organizativas resultaron una contribución especial para las mujeres al crear espacios de sociabilidad hasta entonces inéditos. Los consejos de religiosas funcionaron en la práctica como ámbitos de circulación e intercambio entre mujeres de distintas congregaciones.

Decíamos antes que la referencia más conocida de ese mundo contestatario del catolicismo ha sido el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. No fue una agrupación con límites definidos. Funcionó en la práctica como una organización flexible, carente de mecanismos de afiliación institucionalizados, articulada en reuniones locales que convergían en encuentros nacionales. Estas circunstancias dificultaron el establecimiento de una línea divisoria entre miembros y simpatizantes.

La irrupción de nuevas formas de concebir el ejercicio del catolicismo provocó una tensión que perturbó las relaciones entre obediencia y autoridad en el seno de la Iglesia. La distancia generacional entre los sectores en disputa contribuyó a la aparición de sospechas de infiltración marxista en el bajo clero. Una primera manifestación del enfrentamiento fue la de los llamados “sacerdotes renuncian-

tes”. Estos curas expresaban así su desacuerdo con la forma en que se ejercía la autoridad del obispo. En algunos casos se solidarizaron con compañeros sancionados, en otros se exigía la aplicación del concilio en su diócesis. Hubo también conflictos por la participación de sacerdotes en conflictos en el mundo del trabajo: fue despedido de su trabajo fabril el cura obrero Francisco Huidobro, delegado sindical de la empresa Indupar. Los sacerdotes Viscovich y Gustavo Ortiz fueron detenidos en el marco de su participación en el Cordobazo. El MSTM mostraba un alto compromiso en el apoyo a estos sacerdotes.

Los resultados obtenidos en la renegociación de los límites entre obediencia y autoridad no siempre arrojaron una ampliación en los márgenes de acción. En muchos casos, la solución demarcó límites más estrechos a través de sanciones disciplinarias que implicaban el desplazamiento de funciones o la relocalización territorial. Y en casos extremos, los responsables jerárquicos sugirieron la salida del clero. De todos modos, fueron pocos quienes decidieron dejar el sacerdocio en este período. El tono contestatario adoptado por los sectores renovadores era suficiente para adquirir una voz propia dentro de la Iglesia, pero sin romper con la institución.

Además de todas las organizaciones vinculadas a la renovación católica y los conflictos desatados por el cuestionamiento al orden eclesástico, Claudia Touris (2010) describe la aparición de numerosos grupos de estudio y reflexión que “se propusieron conocer a fondo los documentos conciliares y los debates teológicos puestos en diálogo con otras lecturas de raíz sociológica o histórica referida especialmente al contexto latinoamericano y argentino”.

En la reconstrucción del recorrido de Clara Yáñez se ha podido constatar su pertenencia a una organización llamada Movimiento por un Mundo Mejor (MMM). Originado en 1962 (año de inicio del concilio), este grupo merece ser entendido como un integrante de esa constelación de grupos renovadores. Cumple con la descripción de Touris respecto a las inquietudes que promovían la aparición de estas agrupaciones: los integrantes del MMM participaban de un espacio de debate en el cual se preguntaban sobre los caminos posibles

para escapar del ostracismo eclesiástico y llevar la palabra de Dios a la sociedad.

Clara Yáñez: una historia personal de la renovación católica

El Concilio Vaticano II fue también un hito para comprender la profundidad de los cambios vividos en las congregaciones católicas femeninas. El encierro material y simbólico impuesto durante siglos a las monjas fue alterado por el “soplo de aire fresco” que Juan XXIII proponía dentro de la Iglesia. Hubo un documento del concilio dedicado a la renovación de las instituciones religiosas en el cual se hace énfasis en el apostolado como inherente a la vida consagrada femenina. Quienes se dedican a llevar la palabra de Dios fuera de los conventos, quedan exentas de la clausura. Estos profundos cambios fueron implementados en la segunda mitad de la década del sesenta por la mayoría de las congregaciones de todo el mundo (Touris, 2021).

Los vientos de renovación en la Iglesia católica alcanzaron a las hermanas de San José, congregación religiosa llegada al país en 1882, a la cual Clara Yáñez se incorporó en 1944.¹¹ A partir de 1947 comenzó a ejercer como docente y, desde ese rol, se sumó a quienes sentían la necesidad de introducir cambios en la Iglesia. En una entrevista que brindó en agosto de 2016 (un mes antes de morir), Clara recordaba que en aquella época notaba que las hermanas se dedicaban más a transmitir los conocimientos del catecismo que a referirse a cuestiones sociales. Y observó que las monjas no tenían contacto con la gente que no iba a ese colegio. Sintió que las alumnas a su cargo necesitaban tener conocimientos para vivir desde la fe el contacto con el mundo. Pero no solo Clara tenía este tipo de

11 Clara Yáñez nació en la actual ciudad de Buenos Aires el 31 de octubre de 1925. Ingresó al noviciado el 15 de agosto de 1944 y, dos años después, hizo sus primeros votos. Entre 1947 y 1956 ejerció como maestra de 6º grado en el colegio Santa Teresita de Florida, Buenos Aires. Luego fue asignada a la ciudad de Vera (Santa Fe), donde dictó clases en los cursos de Ciclo Común y Magisterio. Cumplió ese rol desde 1957 hasta 1969. De regreso a Buenos Aires, en la Casa Generalicia de Adrogué actuó como consejera delegada de educación en el Consejo Ejecutivo desde 1970 hasta 1976 (circular interna de la congregación San José N° 12, 2016).

preocupación: su comunidad religiosa también mostró inquietudes en cuanto a la necesidad de nuevas perspectivas. La religiosa Rita, integrante del MMM y colega de Clara Yáñez, describe los inicios del proceso de cambio desde el interior de la congregación:

Las hermanas de San José estábamos en una apertura, antes del concilio, buscando. Éramos muy cerradas, pero tuvimos una superiora general, Clara Guillermina Emer, que estuvo en las jornadas de preparación del concilio. Cuando vuelve del concilio pone de inmediato en marcha [la nueva perspectiva]. Pero, como éramos muy cerradas, se fueron muchísimas hermanas. El concilio nos abre los ojos, nos muestra qué es la Iglesia realmente, entonces muchas hermanas dicen que tienen vocación misionera, no a ser consagradas. Y se fueron muchas.

El proceso de renovación dentro de la congregación San José avanzó y se profundizó:

Ella (la hermana Emer) es la que toma la decisión, pero dentro de la congregación había ríos de búsqueda. Nosotros íbamos al profesorado de Teología de La Plata en tiempos de Pío XII.¹² Ya con Pío XII se estaba renovando la liturgia, la mirada bíblica. (...) Y dentro de la congregación había muchas hermanas que íbamos a estos grupos renovadores, a formarnos en la Teología y demás. Y Clara [Yáñez] era una de las promotoras fuertes (entrevista a Rita Bosch. Buenos Aires, octubre de 2017).

Ese proceso de búsqueda de nuevas formas de entender el rol de la Iglesia no se limitó a la congregación. Clara Yáñez solicitó en la primera mitad de la década del sesenta el ingreso a la agrupación Movimiento por un Mundo Mejor.¹³ Fundada en Italia por el sa-

12 El período de Pío XII como máxima figura de la Iglesia católica fue entre los años 1939 y 1958.

13 El origen y desarrollo del MMM es presentado aquí a partir de un material interno de esta agrupación facilitado por Rita Bosch. También se ha hallado un artículo en el boletín N.º 3 (diciembre de 1970) de CAR y COSMARAS, *Vida en fraternidad*, que se ocupa del recorrido de

cerdote jesuita Riccardo Lombardi, surgió en 1952 con el objetivo de adaptar la vida religiosa a los nuevos tiempos, acercarse a la sociedad, a sus problemas, y hacer parroquias más participativas. Esta agrupación reunió a sacerdotes y también, a diferencia del Movimiento por Sacerdotes para el Tercer Mundo, convocó a religiosas y laicos. El padre Juan Bautista Cappellaro y Julio Jiménez dieron origen al grupo promotor del MMM Argentina en 1962. Ese mismo año, Lombardi visitó el país para realizar sus cursos de Ejercitaciones por un Mundo Mejor en Buenos Aires y Córdoba.

Según un trabajo interno de esta agrupación local, durante 1963 y 1964 se incorporó al MMM un grupo de sacerdotes y cinco religiosas. Una de ellas fue Clara Yáñez. Sus actividades consistían en reuniones y retiros de varios días en los cuales se realizaban ejercicios grupales de introspección. Estas jornadas estaban organizadas a partir de tres instancias de reflexión: la primera, un análisis de la realidad, luego continuaba con actividades para la concientización personal de la renovación y, por último, se pensaban los modos de inserción de esta nueva mirada en la sociedad (entrevista a Rita Bosch. Buenos Aires, octubre de 2017).

La labor de Clara Yáñez en la congregación San José resultó de especial importancia para la divulgación del nuevo discurso gestado desde el MMM. A partir de 1970 fue designada para coordinar y animar a las hermanas que realizaban sus tareas en colegios. En aquel contexto de disputas religiosas y cambios sociales, Yáñez comenzó a recorrer las instituciones educativas de la orden religiosa. Y esa nueva función de capacitación le permitió la divulgación de una nueva perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje conocida como “Educación Liberadora”. La hermana Inés, religiosa de San José y directora del colegio Sagrado Corazón de Pringles hasta 1976, definió así la pretensión de esta propuesta: “Brindar una educación crítica, pensante, evangelizadora”.

Yáñez entendió que esta nueva perspectiva educativa y religiosa debía ser plasmada en papel. Es por eso que realizó por aquel

la organización. Si bien muestran diferencias en datos precisos como fecha de inicio, ambas fuentes coinciden en la misión renovadora de la agrupación.

entonces un trabajo mecanográfico de treinta y seis páginas que pretendía ser una compilación de los principales conceptos renovadores a desarrollar en el proceso educativo. Su título era *Educación y Liberación*. Según Rita, Clara Yáñez era una experta en educación que planteó el proyecto en el interior del MMM, y cada avance fue discutido con otros miembros de esa agrupación. El tiempo de realización es impreciso, pero existen algunas referencias. La hermana Inés recuerda haber conocido el trabajo de Yáñez desde los inicios de su actividad en el Sagrado Corazón, a principios de los setenta. Mientras Rita ubica la versión definitiva de *Educación y Liberación* entre 1974 y 1975, con un tiempo de confección de más de cinco años.

Análisis del contenido de *Educación y Liberación*

Educación y Liberación está dividido en tres ejes temáticos: “Diagnóstico de una situación de dependencia” es el primero, un extenso segundo capítulo denominado “La educación liberadora como respuesta”, y el tercero se titula “Análisis de la educación liberadora”. Desde sus primeras páginas se expresa que el principal objetivo de ese trabajo es el desarrollo de un nuevo método pedagógico frente al modelo educativo vigente por entonces.

Tanto en las críticas a la educación “tradicional” como en la propuesta de una nueva educación “liberadora”, ha sido posible constatar dos fuentes de influencia a partir de las cuales se edifica la propuesta pedagógica de Clara Yáñez: la Conferencia Episcopal realizada en Medellín en 1968 y, principalmente, los conceptos desarrollados por el pedagogo brasileño Paulo Freire. El impacto de ambos se refleja en la propia denominación del método pedagógico. “Educación Liberadora” es un concepto desarrollado en los documentos finales de la conferencia de Medellín. Según aquellos escritos, esta es la denominación de una nueva visión de la educación que debía reemplazar a un modelo tradicional que no otorgaba las respuestas necesarias para superar el subdesarrollo y la dependencia latinoamericana. También Paulo Freire utiliza esta noción en

Pedagogía del Oprimido (2002). Allí propone reemplazar al sistema educativo vigente por una “educación problematizadora”, también denominada “educación liberadora”.

En *Educación y Liberación* se retoman las conclusiones de la Conferencia Episcopal latinoamericana para plantear el objetivo de esta nueva perspectiva educativa: “La lectura atenta del documento sobre educación, de Medellín, nos muestra cuál es el fin de la educación liberadora: el surgimiento de un hombre nuevo a imagen del Cristo pascual” (p. 33).

Además de la influencia de los debates planteados en tierra colombiana, a lo largo del trabajo de Clara Yáñez se hallan también numerosas referencias e ideas desarrolladas por Paulo Freire. Se afirma en *Educación y Liberación* que la educación tradicional ha considerado al individuo como un “depósito de conocimientos” que no provoca la formación de una persona rica en valores, sino “una individualidad lista para inscribirse en la ‘carrera del Status’ y escalar posiciones, si es preciso, a expensas de los demás” (p. 6). Mientras que el pedagogo brasileño ha denominado “educación bancaria” a ese sistema vigente en el cual los educandos son considerados como “vasijas”, es decir, recipientes vacíos de todo saber que deben ser “llenados” por quien educa. El educando no es más que un “depósito” del saber donado por el poseedor de los conocimientos (Freire, 2002: 73).

Clara Yáñez recupera la idea planteada en *Pedagogía del Oprimido* (Freire, 2002) con respecto a la trascendencia de la expresión de la palabra como una condición indispensable para que el individuo alcance la condición de persona (p. 100). Y esa palabra encuentra su canal de expresión a través del diálogo. Antes que Yáñez, Freire había afirmado que el diálogo crítico con los sectores oprimidos es el medio por el cual es posible descubrir al opresor y comprometerse en la lucha por la liberación (p. 61). En evidente sintonía, la religiosa afirma en *Educación y Liberación* que el pronunciamiento a través del diálogo debe ser el objetivo a alcanzar por parte de la educación liberadora. A partir de ello se debe lograr la transformación de la realidad (p. 14).

El texto de Yáñez recurre una vez más a Freire (2015) para analizar el proceso en etapas por el cual un infante adquiere conciencia. Resulta especialmente interesante la descripción que hace de la primera fase, propia de la edad infantil, en la cual su conciencia ignora el principio de causalidad. Afirma la religiosa que hay seres humanos “que por falta de amor quedan radicados en esta etapa: son los oprimidos o marginados. (...) No perciben la realidad porque más que conocerla la sufren” (p. 22). Yáñez denuncia la habitual actitud que se asume ante ellos:

Muchas veces somos injustos en nuestro trato con estos hermanos. Las expresiones “son unos negros haraganes”, “viven así porque quieren” son muy frecuentes entre los que nos consideramos “trabajadores y decentes”. Y avalamos nuestras afirmaciones con muchas anécdotas que en sí mismas son ciertas pero que revelan nuestra incapacidad de buscar las causas profundas de esas conductas. Cuatro siglos de dolor, de hambre hereditario, de desprecio, pueden forjar una sub-raza y esto no es evangélico. Otras veces practicamos el paternalismo. Creemos que promover es dar cosas “como un Papá Noel”, cuando el oprimido nos grita desde su desesperación silenciosa que él quiere ser persona (pp. 23-24).

A partir de allí, dice Yáñez, comienza la difícil tarea de quitar del oprimido la imagen del opresor. Como es el único modelo de “hombre” que han conocido, cuando consiguen tener a otros bajo sus órdenes, repiten con ellos las mismas crueldades que han sufrido. Y aparece a continuación una referencia explícita al pedagogo brasileño: “Freire dice muy acertadamente que amar al oprimido es desalojar de él la imagen del opresor. Es la única forma de capacitarlo para el diálogo, que exige amor, horizontalidad, humildad” (p. 24).

Educación y Liberación plantea que la nueva educación tiene también un sentido teológico, al plantear que uno de los objetivos de la educación liberadora es alcanzar la verdadera liberación que Cristo trajo al mundo. Para ello, es necesario crear desde la infancia

la imagen del “hombre hermano”, porque, si esto se logra, entonces se puede “prescindir de accidentes tales como el color, la edad, el sexo, la riqueza, la cultura” (p. 17). Yáñez retoma nuevamente las propuestas ya planteadas por Freire acerca de la relación entre opresor y oprimido para afirmar que “no habrá verdadera liberación mientras no desalojemos de nosotros (pobres o ricos) la imagen del opresor” (p. 18).

La influencia de Freire resulta también indudable cuando Yáñez se refiere a la importancia de la comunidad educativa. En *Educación y Liberación* se recupera un subtítulo del primer capítulo de *Pedagogía del Oprimido* al afirmar que “nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan cuando juntos pronuncian el mundo” (p. 28). A partir de esta concepción, se plantea cuál debe ser el rol de la escuela en la comunidad: “En vez de ser una institución reservada a un grupo y que transmite conocimientos ya elaborados (casi siempre en otros países y en otros tiempos), la escuela pasa a ser un punto de encuentro y un servicio abierto a todos” (p. 30).

Educación y Liberación según los servicios de inteligencia

Un legajo con cuarenta y ocho fojas reúne los informes realizados por el Servicio de Inteligencia de la Policía de la provincia de Buenos Aires sobre el colegio Sagrado Corazón (Archivo DIPPBA, Mesa “De”, Factor Social por Localidad, Legajo 97, Coronel Pringles). Los documentos informan sobre la resolución que prohibía la utilización de *Educación y Liberación*, la disputa interna desatada en el colegio, la intervención ministerial y la situación de las maestras finalmente cesanteadas. La referencia temporal más antigua aparece en dos informes del 8 de diciembre de 1976, que mencionan un documento realizado el 27 de octubre de 1976. El último informe del legajo tiene fecha 9 de enero de 1978.

El archivo de la DIPPBA también muestra que conocían el trabajo pedagógico realizado por Clara Yáñez antes de su paso por Coronel Pringles. Al menos ocho documentos hallados en los registros de la policía provincial se ocupan de la situación del Instituto

Educativo San Francisco de Asís de Villa Elisa durante el año 1977. Si bien todos estos informes coinciden en destacar el “normal” desarrollo de las actividades educativas en aquel año, el motivo por el cual esta institución mereció el seguimiento fue la actuación de un grupo de religiosos de la Orden de los Capuchinos, que estuvieron a cargo del colegio con anterioridad. El informe del 11 de marzo de 1977 indica que tres sacerdotes y una religiosa conformaban “la cúpula de una línea subversiva conocida como “Por un mundo mejor” (Archivo DIPPBA, Mesa “De”, Factor Religioso, Entidades Varias, Legajo 3121, *Antecedentes Esc. San Francisco de Asís-XXXX*, 11 de marzo de 1977). Si bien los cuatro nombres son ilegibles en el documento, resulta importante rescatar un fragmento en el que se refiere a la integrante femenina de dicho grupo:

Asimismo, se pudo establecer, que encontrándose Monseñor Angelelli, en La Rioja, antes del accidente, hace unos años, trajo a dicha Diócesis, a la mencionada XXXXX, a la que protegió y dio lugar para que presentara el trabajo que ella pergueñara (sic), como “educación liberadora”, y que resulta una vulgar síntesis, por así llamarla, de las teorías de PAULO FREIRE, y es la aplicación en el terreno de la educación de las tesis fundamentales, y de la metodología marxista, concepción materialista de la Historia, luchas de Clases; dialéctica como método y sistema, con continuas referencias al Evangelio y a Cristo, y citas a documentos conciliares declaraciones episcopales del CELAM, y de la Asamblea de Medellín.

El 14 de marzo de 1977 fue presentado un informe cuyo primer párrafo, a pesar de que los nombres son ilegibles en el documento, no deja dudas de que se refiere a Clara Yáñez:

De acuerdo a la información anterior, al respecto del Padre XXXXX (NL) XXXXX que actuó en el Instituto San Francisco de Asís, de Villa Elisa, conjuntamente con la Hna. XXXXX, y que ambos militaban en el movimiento subversivo “Por un mundo mejor”, a continuación, se detalla análisis de la publi-

cación “EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN” de la Hermana XXXXX y que se deja constancia, también se dictó en el Colegio “Sagrado Corazón” de Cnel. Pringles, y que el mismo, pertenece al Mrio. de Educación de la Provincia.

Luego, el documento presenta el subtítulo “Puntos fundamentales de la obra”, en el cual se expresan diversas apreciaciones sobre el trabajo de Yáñez. Se señala que *Educación y Liberación* contiene ideas planteadas en la Conferencia de Medellín, las cuales son consideradas por el informante como “inaceptables y destructivas por su relativización de lo Sagrado, su individualismo, frente al Mensaje del Evangelio, y su anarquismo total frente al Magisterio y la autoridad de la Iglesia”.

La metodología de *Educación y Liberación*, según la mirada policial, busca derribar todo el orden establecido en el ámbito educativo:

Sustituir al maestro por la “Asamblea”, y la liberación permanente del alumnado como único sistema pedagógico válido. El objeto es la capacitación y motivación por medio de las comunidades de base, relación horizontal y la organización escolar con gobierno popular; padres, profesores, maestros, alumnos, personal auxiliar, etc., con voz y voto.

Este y otros pasajes del informe de inteligencia rondan alrededor de una misma idea: la propuesta de un sistema en reemplazo del modelo tradicional no es otra cosa que la instalación del pensamiento marxista en el ámbito educativo.

Al analizar todo este material policial, resulta evidente que, para los servicios de inteligencia, Clara Yáñez merecía un seguimiento. Los pasos dados por esta religiosa en el ámbito educativo fueron registrados en forma precisa. Conocían su trabajo *Educación y Liberación*, sabían de su recorrido previo a su llegada a Coronel Pringles. De todos modos, al momento en que el Estado actuó en el caso de Yáñez, no lo hizo con su brazo ilegal, sino a través de la

vía legal. El método pedagógico fue prohibido por el Ministerio de Educación provincial en septiembre de 1976, y dos meses más tarde el colegio fue intervenido con otro decreto oficial.

Para reflexionar sobre el tratamiento no represivo recibido por Yáñez, resulta pertinente recurrir a María Soledad Catoggio y su mirada sobre las sospechas que despertaba el tercermundismo en la perspectiva militar. En su investigación sobre los desaparecidos de la Iglesia (2016), analizó los documentos de la DIPPBA realizados entre 1968 y 1974, rotulados bajo la etiqueta “Sacerdotes para el Tercer Mundo”, que incluían tanto a esta agrupación como a toda persona considerada parte del sector renovador del catolicismo. Y ese estudio le permite postular que la pertenencia al MSTM o la carátula de tercermundista no eran suficientes para que fuera considerada como una persona peligrosa. Según Catoggio, los informes de la inteligencia policial bonaerense expresan escepticismo con relación a la capacidad del tercermundismo de insertarse en el “campo social” o influir sobre el peronismo. Esta falta de repercusión le habría quitado “peligrosidad” a este sector de la Iglesia.

Según la autora, este criterio se mantiene luego del golpe de Estado de 1976. La pertenencia al tercermundismo no significaba ser considerado parte de la subversión, afirma Catoggio. Para ello hacía falta vincular a este sector católico con elementos comunistas y organizaciones armadas como Montoneros y ERP. Al analizar los informes sobre Yáñez, vemos que se destaca en forma reiterada que la religiosa era miembro de la agrupación MMM, y autora de un texto cuya principal influencia, según los propios documentos policiales, era Paulo Freire. Si tenemos en cuenta los requisitos mencionados por Catoggio para ser considerado un elemento subversivo y la descripción que de Yáñez realizan los documentos, es posible plantear que la religiosa reunía las condiciones necesarias para ser observada, pero no el suficiente nivel de peligrosidad como para ser víctima del aparato represivo ilegal. Por ello, el conflicto de Pringles se resolvió por vías legales.

El rol de la prensa local en el conflicto del colegio

La resolución que prohibía el método pedagógico de Yáñez fue conocida en Pringles en octubre de 1976. La prensa local se ocupó de los sucesos del colegio a partir del 26 de ese mes. Desde entonces y durante diecisiete días fueron publicadas seis notas en portada y una solicitada referidas a la disputa.¹⁴ Pero el 1º de noviembre, *El Orden* abandonó la mera información periodística. Luego de una recopilación de los hechos ocurridos hasta ese momento, el diario convocó a las familias del colegio a tomar posición en el asunto:

El folleto de Clara Yáñez está en circulación, y es evidente que muchos padres lo han tenido en sus manos. De estos saldrá el veredicto final. Y hacia aquellos que aún no se han consustanciados (sic) de tal lectura, le rogamos que se interioricen de la misma, y comprueben si hay o no infiltración doctrinaria que puede ser o no perjudicial para quienes siempre serán nuestros únicos privilegiados: LOS NIÑOS.

Al cierre del artículo, el propio diario no se privó de tomar posición: “Nuestra opinión sobre el folletín de Clara Yáñez es la siguiente: (...) conceptos leves, pero que existen de un adoctrinamiento marxista, y que no transmite lo que Dios ha revelado, teniendo asimismo un aislamiento de las convicciones sagradas” (*El Orden*, 1º de noviembre de 1976, portada).

Dos días después, y desde un artículo de portada, el diario convocó al Ministerio de Educación y al 5º Cuerpo del Ejército a tomar cartas en el asunto (*El Orden*, 3 de noviembre de 1976, portada).

El 6 de diciembre se determinó la intervención ministerial del colegio. Pocos días después, en una entrevista a Radio Provincia re-

14 “La situación creada en el colegio de hermanas”, 26/10/1976; “Reunión para hoy en el colegio de hermanas”, 27/10/1976; “El mentado problema del colegio de hermanas”, 1/11/1976; Solicitada, 1/11/1976; “Colegio de hermanas: nos vemos en la obligación de volver con el tema”, 3/11/1976; “El folleto sobre educación liberadora de Clara Yáñez”, 10/11/1976; “El folleto sobre educación liberadora de Clara Yáñez”, 11/11/1976.

producida por la prensa, el ministro de Gobierno bonaerense Jaime Smart se refirió a la intervención al colegio Sagrado Corazón como parte de una política ministerial. El funcionario afirmó que desde el Ministerio de Gobierno a su cargo han volcado todos los recursos posibles en la lucha contra la subversión. Y luego se refirió al tipo de enemigo a perseguir: “Lo cierto es que esa subversión no es la subversión meramente armada (...) sino que la subversión la debemos extender a quienes armaron [a] esos combatientes, que si nos ponemos a analizar creo que son más responsables que los mismos combatientes...”. Continuó sobre esta idea al afirmar que

la subversión y estos combatientes no nacieron de la nada, todo eso fue causas de personas: llámense políticos, sacerdotes, periodistas, profesores de todas las categorías de enseñanza que en su momento los armaron y ahora han dado un paso atrás tratando de pasar desapercibidos.

La intervención al colegio del Sagrado Corazón responde entonces a la concepción del enemigo construida desde esta instancia estatal:

El gobierno de la provincia conoce perfectamente que la subversión es ideológica, y se desenmascararán estos casos. La prueba está que en esta semana se tomó una decisión drástica contra un establecimiento de educación de Coronel Pringles, donde uno de los métodos de enseñanza estaba basado en un libro de Clara Yáñez, “Educación y liberación” (*La Nueva Provincia*, Bahía Blanca, 12 de diciembre de 1976).

Según la hermana Rita, cuando estos eventos se desataron en Pringles, Clara Yáñez estaba visitando otros colegios. Fue convocada de urgencia a regresar a Buenos Aires y partió de inmediato en un vuelo hacia Perú, donde el MMM le había gestionado hospedaje.¹⁵

15 En cambio, la religiosa Raquel Pividori afirma que Yáñez logró llegar a Paraguay y, desde allí, arribar a Perú (Villa Soldati, septiembre de 2019).

Clara se insertó en la vida eclesiástica de ese país y regresó a Argentina más de cuarenta años después, en 2009. Falleció en Buenos Aires el 15 de septiembre de 2016.

En resumen: la trayectoria de Clara Yáñez nos lleva a postular su pertenencia al tercermundismo, y el MMM merece ser inscripto entre los grupos que formaron parte del intento de renovación eclesiástica. Fue en ese contexto que Yáñez ha confeccionado el trabajo escrito *Educación y Liberación*.

Tercermundismo, subversión y marxismo son conceptos que en forma imprecisa aparecen en los informes policiales vinculados a la figura de Clara Yáñez. Existen documentos en los cuales se afirma que la religiosa pertenecía a la línea renovadora de la Iglesia, pero también hay otros que definen al MMM como una agrupación subversiva.

Educación y Liberación contiene, según los propios informes policiales, los lineamientos más importantes de las obras de Freire, pero el escrito fue también considerado como un trabajo de neto corte marxista. Resulta especialmente ilustrativo el documento hallado en DIPPBA que analiza el contenido del escrito de Yáñez; destaca las influencias de la Conferencia de Medellín y Paulo Freire, pero ese informe también considera como marxistas las críticas al orden educativo y religioso. La declaración de Jaime Smart en diciembre de 1976 demuestra que el ministerio y la policía coinciden en vincular el desempeño de Clara Yáñez con el marxismo y la subversión.

El diario de Pringles informó sobre la disputa desatada en el Sagrado Corazón. Pero a partir del 1º de noviembre tomó posición en el conflicto. Solicitó la participación de la comunidad en esta disputa y, como también vimos en el capítulo 1, reclamó la intervención del ministerio y del 5º Cuerpo del Ejército. No se privó de emitir su veredicto sobre la influencia ideológica de *Educación y Liberación*. En sintonía con la mirada ministerial y policial, encontró influencia marxista en el texto de Yáñez.

La cobertura de los sucesos y la toma de posición del periódico local refuerza la idea ya planteada en el capítulo anterior respecto a la participación de diversos actores de la sociedad pringlense en el conflicto del Sagrado Corazón. La novedad que aporta esta segunda parte

con relación a la repercusión del caso radica en la visibilidad que el diario le otorga al conflicto del colegio a través de una prolífica cobertura mediática. No era necesario pertenecer a la comunidad educativa para seguir de cerca los sucesos del colegio y conocer qué estaba en juego. La disputa desatada en Pringles no era discreta ni sigilosa.

Capítulo 3. Las memorias de Pringles

Realización, recorridos y recepción de *Recordar sin temor*

Nosotros vivíamos una vida tranquila. Hoy (en el 2002), lo que pasa es que son los movimientos políticos los que están haciendo todos estos desastres. No culpemos a ningún color (partidario). Yo la viví bien porque... como yo no anduve en nada raro... Yo iba a Buenos Aires y hasta me olvidaba los documentos. A mí nadie me dijo nada. Ahora, yo pienso que el que tenía algo que ver, estaba fichado.

Lo que te puedo decir es que en Coronel Pringles pasó en ese momento un fenómeno más de lo que es la Argentina, con todos sus desacuerdos políticos y sociales que nos llevó a esa situación tan desastrosa. Yo, por ejemplo, fui cumplidor de la ley siempre. Yo tenía en ese tiempo una armería que era una cosa muy controlada por los militares. Y yo tenía todas las cosas en orden. Me venían a controlar, a revisar. Nunca tuve problemas. Me atendieron muy bien. Fueron muy atentos. Pero en sí, en lo demás, fue un desastre nacional. Porque en la parte de aquellos que no quisieron, digamos... tener ese control y fueron reacios a su forma de ser, y fueron castigados, malamente, porque no era la forma adecuada. Pero el que cumplía, y andaba bien, y se sometía, como todas las cosas, no arriesga. No tiene, como quien

dice, ninguna posibilidad de tener problemas. Yo tal vez caí en uno de esos, porque cumplí con lo que correspondía como ciudadano. (...) En lo demás, en Pringles no se sintió mayormente mucho, porque Pringles es una isla dentro de la situación política y social. En el sentido de que Pringles se maneja con su principal divisa que es el agro. Y yendo bien el agro, Pringles anda bien (Recordar sin temor, 2002).

La larga fila del banco y los negocios circundantes fueron los lugares elegidos para consultar a los contemporáneos del último gobierno militar sobre lo sucedido en la ciudad durante aquellos años. Si bien los jóvenes estaban identificados con sus buzos de egresados, muchos se negaron a brindar su opinión frente a cámara. Los pocos testimonios conseguidos aquella mañana de 2002 en el centro de la ciudad ocupan los minutos iniciales del trabajo audiovisual realizado por alumnas y alumnos del último año de la Escuela Técnica N.º 1 de Coronel Pringles. Su título es *Recordar sin temor*.

Según estos relatos, la ciudad se mantuvo aislada de los acontecimientos nacionales. Ha reinado la tranquilidad durante todo aquel período. Pero, luego de esas entrevistas callejeras, aparecen en pantalla rostros y testimonios que resultan una impugnación a aquella mirada aséptica del pasado. En este capítulo se reconstruye el proceso de producción del audiovisual que ha sabido hallar voces disidentes a la interpretación del pasado presentado al inicio del citado trabajo. Especialmente interesantes son las dificultades que el equipo de realización ha debido enfrentar. Ellas merecen ser también consideradas como huellas genuinas de los modos de recordar aquel pasado a comienzos del siglo XXI.

En aquel 2002, la Comisión Provincial por la Memoria de la provincia de Buenos Aires lanzó “Jóvenes y Memoria, recordamos para el futuro”, un programa que tenía por objetivo promover el estudio de la última dictadura militar en las escuelas secundarias. Fueron entonces convocados grupos de jóvenes y docentes a realizar una investigación a partir de un tema o pregunta sobre la historia de su comunidad. Con la consulta de archivos y realización de entrevistas, los equipos debían finalmente producir un relato que ex-

ponga las conclusiones. Desde su inicio hasta la actualidad (julio de 2023), han participado más de doscientos siete mil jóvenes en más de trece mil equipos de investigación. En aquel año de inicio se inscribieron veinticinco grupos, y uno de ellos fue la Escuela Técnica N° 1 de Coronel Pringles.

Después del primer tramo de *Recordar sin temor* dedicado a los relatos conseguidos en la zona céntrica de la ciudad, aparece en pantalla Antonio, secretario del intendente durante el gobierno militar.

En un extenso testimonio, plantea que es necesario reconsiderar el papel desempeñado por diversos integrantes de la comunidad pringlense en aquel período. Según el exfuncionario, fue gracias a una gestión personal del intendente que se impidió la intervención militar en Pringles. No aclara cuáles fueron las circunstancias que llevaron a una posible presencia del Ejército en la ciudad. Propone también que esa revisión del pasado debe incluir la actuación de otros integrantes de la comunidad: “Muchos de los que hoy se dicen democráticos, denunciaban gente ante el 5° Cuerpo del Ejército en Bahía Blanca”. Si bien no brinda nombres, otros datos del relato permiten al espectador deducir que se refiere al conflicto del Sagrado Corazón. Según Antonio, las docentes cesanteadas “se quedaron sin el cargo, pero nada más”.

Ya sin rodeos, el trabajo audiovisual se ocupa del caso del colegio católico de Pringles.

Dos entrevistas facilitan comprender el conflicto desatado en el interior de esa institución. Por un lado, dos maestras explican los motivos por los cuales consideraban que una religiosa del colegio era una influencia peligrosa. Una de ellas cuenta que una noche fue convocada a una reunión por el segundo sacerdote de la parroquia de la ciudad. En ese encuentro, el cura le informa la inminente llegada del 5° Cuerpo del Ejército a Pringles para tomar cartas en el asunto del colegio, y le pide información sobre el posicionamiento del cuerpo docente en el conflicto desatado en esa institución. Ante esa situación, la docente le dijo al sacerdote que un grupo de seis maestras no querían seguir trabajando con esa religiosa. A continuación, Rosario, otra docente del colegio, relata los sucesos vinculados a su despido en 1977. Recuerda que fue notificada primero en for-

ma verbal y luego con la llegada del telegrama de cesantía. Y desde el comienzo hasta el final no hubo explicaciones tanto de parte de la institución como del Ministerio de Educación provincial en ocasión de su visita a Pringles.

En 2002, Diego era docente de la asignatura Taller en la Escuela Técnica N° 1, y fue convocado por Gloria, la profesora de Historia, para participar del programa “Jóvenes y Memoria”. En una entrevista brindada en julio de 2017, Diego recuerda que el primer desafío que debieron enfrentar fue la elección del tema: “La propuesta [del programa] era muy amplia: cualquier dictadura, cualquier período del país. Decidimos trabajar con la última dictadura porque era lo más fácil para conseguir datos, que no era lo más fácil como creíamos”.

Diego afirma que el proyecto fue propuesto a un grupo de treinta y dos estudiantes. Se planteó que quienes quisieran sumarse debían consultar a sus familias: “Acá en Pringles, la política no se trabaja con los chicos. Entonces se iban a trabajar cuestiones políticas que van a rozar cosas que los padres no querían”.

Se formó entonces un grupo de investigación con doce a quince integrantes. Al momento de comenzar el proyecto, el conocimiento que tenían los jóvenes sobre los sucesos durante el gobierno militar era reducido o nulo: “Algunos tenían alguna referencia hecha por sus padres, la mayoría no. La mayoría desconocía totalmente lo que había pasado en Pringles por lo menos”.

Conformado el grupo de trabajo, los directores enfrentaron el segundo desafío: qué investigar en una ciudad cuya memoria colectiva afirma que nada relevante había ocurrido. Una de las pocas referencias que tenían los docentes sobre el período 1976-1983 era el recuerdo de un hecho que aún en el año 2002 no había sido esclarecido: “Todos sabíamos que había pasado algo en el colegio Sagrado Corazón, pero tampoco sabíamos bien qué pasó. Sabíamos que hubo un problema con las monjas, y de golpe y porrazo las monjas se fueron”. Diego, por aquel tiempo, era un niño que cursaba el sexto grado de la escuela primaria, y tiene recuerdos vagos de ciertas anomalías que ocurrían en esa institución de educación católica:

En el colegio [Sagrado Corazón] no se daba clases, estaba intervenido, no sabíamos bien qué pasaba, y recibíamos en la escuela pública que yo iba a alumnos del Sagrado Corazón que los padres los cambiaban de escuela para que los chicos sigan teniendo clase. (...) Pero desconocíamos qué había pasado. Todos decían: “A las monjas las echaron, las monjas terroristas, las monjas guerrilleras”. Todo comentario de la calle.

Fue entonces cuando decidieron tratar el tema del colegio “porque hasta para nosotros, docentes e interesados en este tema, queríamos enterarnos qué había pasado”.

El siguiente desafío fue comenzar la investigación de este caso. Los directores se propusieron confeccionar una lista de pringlenses que por su edad vivieron aquel período de gobierno militar. Diego buscó contactar a una persona que, por sus conocimientos y su trayectoria, resultaba especialmente útil:

Acá en Pringles había un señor que era historiador, trabajó muchísimo con el archivo de Pringles, y fue funcionario de Juan José, el intendente *de facto*: Antonio. Yo tenía mucha confianza con Antonio, lo conocía de otra escuela, una persona muy agradable para contar. Entonces voy a verlo a la Casa de la Cultura donde encontraba a Antonio siempre. No estaba (Antonio ese día). Y estaba el secretario de Cultura que era Orlando.

Ante la ausencia de Antonio, Diego le comentó a este funcionario su búsqueda de material sobre cómo vivió Pringles los tiempos de gobierno militar. Le dijo que estaba interesado en particular por el caso del colegio del Sagrado Corazón. Orlando sugirió que consultara a las maestras que trabajaban por entonces en ese colegio. Y a partir de su memoria, el funcionario le brindó cuatro o cinco nombres de docentes. Diego los anotó. Como no conocía a ninguna de esas maestras, comenzó a preguntar a allegados y colegas. Es así como logró saber que Mercedes, una docente de ese listado recientemente confeccionado, aún trabajaba en la Escuela N° 11. Se acercó hasta allí para saber si era posible realizar una entrevista con

la maestra, sin dejar de aclarar que su relato sería parte de una investigación que pretendía revisar lo sucedido en el colegio. La maestra se mostró dispuesta a brindar su testimonio. Diego le comentó también que iba a entrevistar a otras docentes, y mencionó a una maestra en particular. Fue cuando recibió de Mercedes un comentario que le llamó poderosamente la atención, pero que en ese momento Diego no supo interpretar: “Esa era la posición totalmente contraria a la nuestra”.

El director del audiovisual no preguntó a qué se refería; creyó que existía entre ellas alguna diferencia menor. Solo se le ocurrió decir que la pluralidad de perspectivas sería muy útil para enriquecer el relato. La entrevista quedaba así planteada.

El reportaje se realizó días después en la casa de la entrevistada. El equipo de producción estaba integrado por seis jóvenes y el profesor, quien llegó con cámara en mano y trípode al hombro. Se acomodaron en el *living*. La dimensión del lugar y la cantidad de personas sentadas alrededor de la mesa impidieron que todos los presentes fueran captados en un solo cuadro. La cinta del video comenzó a rodar. Mercedes comentó que a su lado se encontraba Analía, otra exdocente del Sagrado Corazón, que podría hacer su aporte al relato de los hechos.

Diego recuerda que el reportaje transcurrió con pocas intervenciones de su parte y de los jóvenes. Fue cerca del final de la entrevista “cuando ella y Analía nos cuentan que fueron ellas quienes habían denunciado (...). Y cuando ellas cuestionaban el tema de la Pedagogía Liberadora, (...) que había una monja que traía ese tipo de enseñanza. Que ellas fueron las que empezaron a cuestionar”.

La declaración sorprendió al director:

No podía creer lo que estaba escuchando. Yo no sabía lo que había pasado. A nosotros nos costó entender que la mujer era la que había denunciado. Nosotros no sabíamos. Ni siquiera sabíamos cuál era el problema. Ahí nos damos cuenta que las monjas tenían una forma de enseñar que para ellas no era la correcta.

Quedó impresionado por la convicción que mostraban incluso después de terminar aquella entrevista: “Ellas siguen convencidas que lo que hicieron está bien”.

Con relación al modo en que fue planteada la entrevista con las docentes, Diego afirma que ha sido transparente tanto en la filmación como en el uso posterior de ese material:

No se le ocultó nada a nadie. A todas las personas que se entrevistó se les dijo, con la cámara, que filmábamos, de la misma manera se trabajó con todos (...) Nosotros le dijimos que era para la Comisión por la Memoria, que interveníamos en un concurso con ese video, que lo hacía la escuela técnica.

Finalizado el tiempo de los reportajes, comenzó el largo trabajo de edición. Hubo reducciones en otros relatos, pero esta entrevista no tuvo cortes: “De esa parte no editamos nada. Esa parte fue en crudo todo como estuvo”.

La versión final del trabajo fue enviada a La Plata. A partir de entonces, comenzó la etapa de exhibición. En noviembre de cada año, la escuela organiza una exposición de los trabajos realizados con motivo del Día de la Educación Técnica. Aquella fue la oportunidad para presentar el audiovisual al público local. Según Diego, no mereció especial atención:

No hubo mucho *quorum*. Alguna gente lo vio. Mucha gente no estaba de acuerdo. Estaban un ratito y se iban, no miraban el video completo. Hubo interés de los padres porque habían participado sus hijos. Pero no tuvo la trascendencia que tuvo fuera de Pringles. Nunca supimos por qué.

El codirector recuerda en que fue escasa la asistencia, incluso entre quienes habían sido entrevistados.

Luego del frío estreno, la próxima exhibición fue en el encuentro anual de todos los participantes del programa “Jóvenes y Memoria” en Chapadmalal. La recepción en la ciudad costera fue muy

distinta; Diego recuerda el cerrado aplauso de la sala luego de la función, y la posterior repercusión:

Nosotros no nos dimos cuenta lo que era el trabajo que habíamos hecho hasta que fuimos a la muestra de las películas en Chapadmalal. Ahí nos dimos cuenta de la importancia de nuestra película cuando empezamos a ver las otras [películas]. Estaban muy buenos los trabajos, pero ninguno tenía al denunciante y al denunciado en la misma tira. (...) Todos nos decían: “¿Cómo hicieron para que el denunciante hable?”. Y nosotros les decíamos: “Habló porque quiso”, porque ni siquiera nosotros sabíamos.

En octubre de 2010, el film llegó a Buenos Aires. El Centro Cultural Haroldo Conti, ubicado en el predio donde funcionó la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), organizó el ciclo de cine “La represión en el campo educativo”. Uno de los tres trabajos seleccionados fue *Recordar sin temor*. El 14 de ese mes fue su turno de proyección. Una nueva exhibición se realizó en el aniversario de la Noche de los Lápices de 2016, esta vez en el instituto terciario de Pringles, en el cual se desempeña como docente Gloria, la codirectora del trabajo audiovisual.

La repercusión obtenida en Coronel Pringles fue escasa. De acuerdo con las palabras de Diego, aquella primera exhibición en la escuela para el Día de la Educación Técnica contó con escasa asistencia y sin mayores repercusiones.

El reconocimiento se logró fuera de Pringles: fue en Chapadmalal donde el público puso en valor aquel relato sobre el encuentro a medianoche entre la docente y el sacerdote. Fue seleccionado para un ciclo de cine en un lugar emblemático como el centro cultural del espacio ESMA de Buenos Aires. De todos modos, resulta conveniente eludir el análisis sencillo respecto al contraste entre los aplausos logrados fuera de Pringles y la indiferencia en su lugar de origen. El reconocimiento en la reunión anual de “Jóvenes y Memoria” y en Buenos Aires fue obtenido ante un público y un jurado sensibles a estas temáticas. En este sentido, quienes asistieron a la exhibición en

el terciario de Pringles se asemejan en inquietudes a quienes aplaudieron en Chapadmalal.

De todas maneras, la escasa repercusión que obtuvo este material en su propia ciudad merece nuestra atención. Existen algunos datos concretos para tener en cuenta como, por ejemplo, que el circuito de exhibición fue acotado. Solo dos funciones públicas han podido ser registradas por este trabajo. No hubo iniciativa oficial ni institucional alguna para su divulgación. Los medios de comunicación locales no dieron cobertura a la producción audiovisual. Tampoco hubo una difusión “de mano en mano”. Una muestra cabal del desconocimiento general es que integrantes del cuerpo docente del Sagrado Corazón de aquel entonces no habían visto este material antes de comenzar esta investigación. Una pregunta se impone: ¿es posible considerar la acotada repercusión en Pringles como una muestra del escaso interés en una revisión del pasado?

Más allá de los ecos del público o los sitios de exhibición, *Recordar sin temor* tiene la contundencia necesaria para modificar el relato vigente a comienzos del siglo XXI sobre los sucesos de 1976. En 2017, dos exdocentes del Sagrado Corazón lograron conseguir una copia en DVD y lo vieron por primera vez. El trabajo audiovisual provocó una crisis en el relato personal construido cuarenta años antes y vigente hasta entonces.

Libros de Marx en Pringles, las Fosas Ardeatinas y la construcción de la memoria

Los relatos de *Recordar sin temor* en 2002 permitieron avanzar parcialmente con lo sucedido en el Sagrado Corazón. Pero los nuevos testimonios recogidos en 2017 para esta investigación lograron profundizar la reconstrucción de la historia. Estas contribuciones han significado también nuevos desafíos de interpretación.

Los recuerdos que componen la memoria son interpretaciones de los hechos del pasado. Resulta conveniente entonces reconocer los diferentes registros y proponer algún tipo de análisis para tal subjetividad. También es necesario considerar que, en Pringles, al-

gunos relatos sobre aquel pasado cursan por vías subterráneas. Una posible explicación para este devenir en susurros es que, cuando salen a la luz, a pesar de las cuatro décadas transcurridas, tienen la capacidad de impactar a quienes se vieron involucrados en aquellos acontecimientos.

En los testimonios de protagonistas y testigos aparece la mención de un hecho que en principio resulta desconcertante: antes de 1976, Clara Yáñez visitaba la ciudad y era bienvenida. Muestra de ello es que diversas voces se refieren a la invitación que la religiosa recibía por parte de las familias del colegio para visitar sus hogares. Justamente, miembros de ese sector de la comunidad educativa fueron señalados como promotores de la disputa que culminará con el alejamiento de Yáñez y las religiosas del Sagrado Corazón.

¿Cómo comprender ese contraste? Al carecer de certezas, se recurre a las conjeturas. Es posible proponer que un factor necesario para analizar ese cambio de actitud social ante las monjas es la recepción por parte de la sociedad civil del discurso oficial sobre la presencia de un enemigo interno. Ese mensaje no surge en 1976; como bien ha demostrado Marina Franco (2012), la idea del “enemigo que se interna en nuestra sociedad para obtener provecho propio en detrimento de la nación” estaba ya presente en los autos cargados de jóvenes de la Liga Patriótica que salían a “cazar” inmigrantes a comienzos del siglo xx.

La idea de un complot judeo-masónico-marxista contra la nación era una intensa preocupación para los sectores ligados a la derecha nacionalista en los años treinta. También es posible hallar un antecedente en la caracterización del “enemigo marxista” construido en los círculos militares al calor de la Doctrina de Seguridad Nacional a partir de la década del sesenta. Durante el trienio democrático de 1973-1976, la noción de un enemigo interno se desarrolló en el contexto de la disputa interna del peronismo y en el accionar de organizaciones político-militares. Pero la novedad que surge a partir de marzo de 1976 es que la necesidad de enfrentar al enemigo subversivo ha sido uno de los principales argumentos para justificar el golpe de Estado. Y no han sido registradas resistencias y oposiciones civiles a ese mensaje.

La aceptación de un discurso antiliberal por parte de pringlenses “comunes y corrientes” involucrados en los sucesos del colegio es una posible explicación para el cambio de actitud de ciertos sectores de esa comunidad para con Clara Yáñez. La recepción del mensaje oficial con relación al peligro de un enemigo interno permitiría comprender que antes de marzo de 1976 el aporte de esta religiosa era considerado como una mirada renovadora de la educación y la religión, y luego del golpe de Estado esas mismas prácticas fueron señaladas como adoctrinamiento ideológico. También es necesario considerar que no fueron las mismas personas que cambiaron radicalmente de percepción; se puede pensar en la existencia de un malestar por parte de un sector que miraba con recelo y en silencio la renovación propuesta por Yáñez, pero sin hallar el contexto propicio para elevar la voz.

El golpe de Estado de 1976 creó las condiciones necesarias para que esas posiciones contrarias a la religiosa abandonaran el ostracismo y se hicieran visibles a través de una acusación sensible para aquel contexto de represión.

La permeabilidad social de un discurso oficial antiliberal merece ser considerada a partir del relato de Adela, exintegrante del cuerpo docente del Sagrado Corazón. Consultada en julio de 2017 sobre el origen del conflicto, afirma que todo comenzó por las visitas quincenales o mensuales a Pringles de “un sacerdote muy joven y una hermana”. Recuerda que a ella y a otras docentes les llamó la atención que “a pesar que el Sagrado Corazón tiene una capilla hermosa, las misas se hacían en el comedor, livianamente”. Menciona también que la religiosa daba charlas a las docentes en la biblioteca. Todo ello despierta su sospecha:

A mi modo de ver, nos estaban introduciendo en el comunismo. Si es para mí el comunismo eso, porque yo de política no sé mucho. Recién ahora que me jubilé estoy leyendo todos los libros de política. No tenía tiempo en esa época, o no me interesaba.

En cuanto al resto de las religiosas del colegio, cree que las monjas “cayeron en la buena fe”. El problema era el cura y la religio-

sa que visitaban Pringles. Al preguntar qué actitudes tomadas por ellos despertaron su sospecha, Adela contestó: “Ellos vendían libros de Marx en la puerta del colegio”.

Resulta conveniente detenerse en estas declaraciones. Por un lado, la entrevistada señala el carácter comunista de quienes visitaban la ciudad, aunque reconoce su falta de claridad conceptual para definir tal identidad política. Pero, por otro, la justificación para la acusación de comunista es a través de una imagen polémica: la venta de libros de Karl Marx en la puerta de un colegio católico en 1976. Cabe destacar que el Sagrado Corazón se encuentra frente a la plaza central de Pringles, donde se levanta el edificio municipal de Salamone. Una acción en ese sitio y en ese momento histórico no pudo pasar desapercibida. Tres fuentes consultadas específicamente sobre esta cuestión la han rechazado enfáticamente. Entonces, ¿cómo deben ser analizadas las declaraciones de Adela? ¿Merecen ser consideradas en conjunto? ¿La declaración sobre la venta de libros en la plaza central de Pringles debe ser interpretada por fuera de la dicotomía verosímil-inverosímil?

Para reflexionar sobre estas preguntas, resulta pertinente convocar a Alessandro Portelli, quien ha debido enfrentar dilemas semejantes en *La orden ya fue ejecutada*. El historiador italiano inició su trabajo de investigación en la Roma ocupada por los nazis. El 23 de marzo de 1944 se llevó a cabo un ataque de grupos antifascistas contra una columna alemana de policía en la vía Rasella. Murieron veintiocho soldados de inmediato, y más tarde otros cinco, producto de las heridas. En represalia, fueron ejecutados trescientos treinta y cinco italianos y enterrados en una cantera en las afueras de Roma. Pero no son estos acontecimientos el motivo principal de su investigación, sino las memorias vinculadas a estos hechos. Portelli plantea que existe una distancia entre los hechos y las memorias que remiten a tales acontecimientos. A su vez, otorga una explicación para esa falta de coincidencia: hubo un primer relato sobre estos sucesos mediante el cual la responsabilidad de la muerte de los italianos en las Fosas Ardeatinas recayó sobre los partisanos. De acuerdo con esta versión de los hechos, hubo un llamado alemán para que los responsables de vía Rasella se entregaran a las autorida-

des. Si no, diez italianos serían ejecutados por cada alemán muerto. Ante la ausencia de los autores del ataque, los alemanes decidieron llevar a cabo la represalia. Portelli recoge relatos que dicen recordar aquel plazo intermedio entre el atentado y el castigo nazi. Algunos hablan de dos semanas como intervalo entre ambos sucesos. Otros llegan al mes. Sin embargo, el historiador italiano reconstruye estos hechos y encuentra que no hubo tal tiempo de espera: el atentado ocurrió el 23, la represalia se llevó a cabo el 24, y el 25 se publicó en los diarios romanos un comunicado del comando alemán de la ciudad ocupada de Roma emitido a última hora del día anterior en el cual se anunciaba la decisión de fusilar a diez italianos por cada alemán muerto en el atentado. El mensaje a la población culminaba con la frase “la orden ya fue ejecutada”. Según Portelli, este fue el primer anuncio brindado por los nazis sobre el atentado, emitido a poco más de veinticuatro horas de sucedido el ataque. Y aquella última frase resulta clave: significa que los fusilamientos en las Fosas Ardeatinas ya habían acontecido al momento del comunicado oficial del ataque de vía Rasella. Portelli también ha recogido voces que mencionan que hubo carteles pegados en las calles de Roma en los cuales se convocaba a los responsables del atentado a presentarse frente a las autoridades. Sin embargo, no existe investigación histórica que haya sido capaz de encontrar evidencia de estos anuncios callejeros. Entonces, no hubo tiempo intermedio entre ambos hechos, no hubo convocatoria a los atacantes, no hubo posibilidad de evitar la represalia.

Portelli propone una explicación para esa distancia que existe entre los hechos y las memorias. Según el autor italiano, se ha elaborado un relato, proveniente de sectores antipartisanos y de la Iglesia, que adjudica la responsabilidad a los partisanos en los fusilamientos por no haberse presentado a la convocatoria alemana luego del atentado. El autor destaca que este discurso emitido inmediatamente después de los sucesos supo convertirse en sentido común y es por ello por lo que lo define como un discurso hegemónico.

Para Portelli (2003), entonces, los relatos que responden más a un mito que a los hechos históricos no deben ser desechados. Merecen en cambio un tratamiento especial: “La cualidad mítica de estos

relatos no nos autoriza a ignorarlos: no podrían enraizarse de modo tan irremovible si fueran solamente una mentira ideológica. El mito, verídico o no, responde siempre a una demanda profunda”.

Dejemos Roma y volvamos a Pringles. Probablemente, las integrantes del grupo acusador poseían en común ciertas nociones ideológicas, más allá de la consideración con relación a las religiosas. Se puede pensar que estas maestras compartían un conjunto de valores propios del pensamiento conservador, y el discurso represivo que provenía de las altas esferas estatales resultó de fácil asimilación. Quienes adherían a esta perspectiva serían propensas a sospechar de toda actitud que apenas se aparte de lo estrictamente pautado. Por todo esto, es posible proponer que la utilización del término *comunista* por parte de alguien que admite no conocer con claridad qué significaba tal denominación, junto con la inverosímil venta de libros marxistas en la puerta del colegio, merecen ser entendidas como piezas fundamentales para la consolidación de un relato mítico sobre los hechos del colegio Sagrado Corazón. El mensaje oficial con respecto a la lucha contra la subversión actuó como una base de sustentación que otorgó sentido a cada una de las piezas que componen el discurso acusador.

Silencios del presente

La vigencia del conflicto desatado en el Sagrado Corazón de Pringles quedó en evidencia en las dificultades enfrentadas por la propia investigación. Los obstáculos para el hallazgo de un artículo periodístico resultan un primer ejemplo de ello. El 10 de noviembre de 1976, se publicó en la portada de *El Orden* una nota que llevaba como título “El folleto sobre Educación Liberadora de Clara Yáñez”. El artículo relataba el conflicto que se desarrollaba en el colegio a partir de las enseñanzas de esa religiosa. En el último tramo, se anunciaba que la opinión de la dirección del diario sería expuesta al día siguiente. En la portada del 11 de noviembre, y bajo el mismo título que en la edición anterior, el escrito firmado por Alicia comenzaba así: “No cabe riesgo mayor en la enseñanza que el

de la ineficacia de sus resultados. De nada serviría que los docentes o el profesorado poseyera la más alta cultura filosófica si al ponerla al servicio de la educación fracasaran los mejores...”. Hasta allí llega nuestra posibilidad de lectura; el ejemplar que se encuentra disponible al público en la biblioteca central de Pringles tiene su primera página prolijamente cortada al medio, y conserva solo las líneas aquí transcritas.

Existen solo dos lugares donde se pueden hallar antiguos ejemplares, uno es la biblioteca, y el otro es el propio diario. Hubo una comunicación con la persona a cargo del archivo, quien informó que el periódico no cuenta con “las comodidades necesarias” para consultar las viejas ediciones y recomendó la visita a la biblioteca para acceder a ese material. Ante el planteo de la falta de un ejemplar en ese archivo, se ofreció a enviar una copia digital. Pero ese correo electrónico nunca fue recibido. Creció el escepticismo al comprobar ciertas relaciones familiares; quien estaba a cargo del archivo era Eduardo, hijo de Alicia, autora de aquella nota de 1976 y directora del diario en 2017.

Otra dificultad que debió enfrentar esta investigación fueron los silencios expresados en negativas a prestar sus testimonios. Merece especial atención y análisis la actitud asumida por las protagonistas de *Recordar sin temor*. Las cuatro docentes que aparecen en el audiovisual se han negado a brindar sus relatos para este estudio de caso. Pero resulta interesante destacar que los argumentos esgrimidos por cada una de ellas presentan fuertes similitudes: la necesidad de no remover el pasado, de cerrar cicatrices.

Merece también una reflexión la actitud de las cesanteadas. Se ha señalado en el capítulo 1 que Coronel Pringles es una ciudad agrícola y ganadera al sudoeste de la provincia de Buenos Aires, donde las relaciones personales son más fuertes y presentes que en las grandes urbes. Los espacios de trabajo y de sociabilidad en esta comunidad han provocado que los contactos entre quienes se vieron enfrentadas aquella vez no se vean interrumpidos.¹⁶ Los vínculos se

16 Al regreso de la democracia, una de las maestras cesanteadas compartió espacio de trabajo con una de las docentes que reconoció haber estado en contra de las religiosas en *Recordar sin temor*.

han reconfigurado, pero no suspendido. Y es por eso que podemos pensar en un presente en el cual las tensiones del pasado mantienen una discreta vigencia.

El silencio también es la actitud asumida por las docentes que se opusieron a las religiosas. De todos modos, el testimonio concedido por Mercedes a *Recordar sin temor* brinda una referencia vinculada a la memoria de aquellos hechos a comienzos del siglo XXI, veinticinco años después de los sucesos. Ella dijo:

Yo creo que esa gente (los docentes que apoyaban a las religiosas) sigue hoy convencida que las hermanas eran inocentes, [que] las hermanas no pretendían hacer daño, [que] las hermanas no pretendían hacernos a todos de zurda ahí adentro. Estoy segura. Como estoy segura que yo, estoy convencida, que ahí hubo algo. Nada más que todo, el gobierno del Estado más el Ejército actúa para prevenir que esto no fuera a mayores.

Surgen dos preguntas a partir de la negativa a un nuevo testimonio por parte de esta maestra: ¿por qué estuvo dispuesta a hablar en 2002? ¿Por qué se negó en 2017?

Para intentar explicar la buena predisposición que Mercedes mostró ante el reportaje de *Recordar sin temor*, recurrimos a Ludmila Da Silva Catela (2010), quien plantea que existen diferentes registros referentes al pasado en Argentina a comienzos del siglo XXI. Existen *memorias dominantes*, que son aquellas miradas sobre el pasado asumidas desde el Estado nacional durante el gobierno de Néstor Kirchner. Una característica común de estas perspectivas es la instalación de la noción de *terrorismo de Estado* como marco de referencia para analizar la violencia de los años setenta. Pero también describe las *memorias denegadas*, aquellas que hacen hincapié en la violencia ejercida por las agrupaciones político-militares, y que proponen en cambio la noción de *guerra sucia*. Quienes postulan esta perspectiva han llevado a cabo diversas iniciativas públicas para alcanzar el reconocimiento estatal de “otras memorias”, que posibilite la concreción de una *memoria completa*. Si bien la autora ubica

los rastros de estas memorias en 2006, resulta una propuesta que permite pensar el caso de Pringles.

El director Diego recuerda la excelente predisposición que tuvo Mercedes en el año 2002 para participar del audiovisual. Las imágenes muestran el carácter pedagógico que la docente ha otorgado a sus palabras. Su testimonio sobre aquella reunión con el sacerdote a medianoche fue por voluntad propia. Nadie le preguntó sobre ese hecho, sencillamente porque nadie lo conocía. Si tenemos en cuenta estos elementos, resulta posible plantear que Mercedes habría aceptado la entrevista porque consideró que era una oportunidad propia para brindar su versión y así enfrentar al discurso del otro grupo de docentes que entendían a las religiosas como inocentes. A través de su testimonio, la docente habría pretendido dejar asentada su posición en la disputa por la interpretación del pasado.

En cuanto a los motivos del silencio de Mercedes en 2017, la falta de certezas nos fuerza a recurrir a nuevas conjeturas. La primera de ellas tiene que ver con las consecuencias de sus palabras. En 2002, la maestra quería que las nuevas generaciones conocieran su perspectiva, y consideró que una entrevista para jóvenes de Pringles resultaba un ámbito adecuado para su declaración. En cambio, un reportaje solicitado en 2017 por un desconocido procedente de Buenos Aires para un trabajo académico podría significar para la docente una instancia incómoda, con una repercusión no controlada.

La segunda conjetura es disímil, pero no incompatible con la primera. Se refiere al lugar que la sociedad del presente otorga a la memoria: ¿ha habido un cambio en los modos de pensar el pasado reciente en Argentina entre 2002 y 2017? ¿Es posible postular que en 2002 Mercedes hubiera sentido que su relato no tendría mayor repercusión, y que, quince años después, percibiera que la trascendencia del recuerdo sería diferente? ¿Hubo cambios en los modos colectivos de recordar el pasado que condicionan un relato personal? Para reflexionar sobre estas preguntas, es necesario realizar un recorrido cronológico a lo largo del período democrático y visualizar los diversos modos que ha asumido la memoria de lo sucedido durante el período 1976-1983.

Breve historia de los modos de recordar el pasado reciente

Clubes de trueque, asambleas populares y empresas gestionadas por sus trabajadores son solo algunas de las formas de resistencia asumidas por la sociedad argentina a partir de 2002 para enfrentar las secuelas de la implosión de la convertibilidad. Si bien fue un año marcado por la transición política y económica, la memoria colectiva sobre el pasado reciente continuaba condicionada a comienzos del siglo XXI por las decisiones y disputas de la década anterior.

A comienzos del gobierno de Carlos Menem, y en nombre de la “reconciliación nacional”, los militares procesados durante la segunda mitad de la década del ochenta fueron puestos en libertad. Los indultos de 1989 y 1990 pretendían clausurar el proceso de revisión del pasado iniciado al regreso de la democracia. Raúl Alfonsín había asumido la presidencia en diciembre de 1983 y se encaminó a cumplir con su promesa proselitista de no dejar en el olvido los hechos ocurridos durante el último gobierno *de facto*.

El juicio civil a las juntas militares en 1985 fue el acontecimiento más trascendente para satisfacer el reclamo de justicia de los organismos de derechos humanos y de varios sectores de la sociedad. El veredicto de los jueces determinó la prisión de cinco de los nueve acusados, con dos sentencias a cadena perpetua. Las condenas fueron acompañadas por la indicación de continuar aquel proceso judicial con la convocatoria al estrado a quienes ejecutaron las órdenes provenientes de la cúpula militar. El juzgamiento de los cuadros medios de las fuerzas armadas aumentó el malestar en los cuarteles hasta decantar en la sublevación de Semana Santa de 1987. Liderados por Aldo Rico, exigían una solución política a la cuestión de las citaciones judiciales. Los sublevados depusieron su actitud luego de una reunión con Alfonsín en persona. Pero, poco después, el poder ejecutivo envió al Congreso el proyecto de ley de Obediencia Debida. Con su sanción, los integrantes de los grupos de tareas eran masivamente exculpados por haber actuado bajo órdenes de sus superiores. Se clausuraban así futuros juzgamientos a los ejecutores de la represión ilegal.

Bajo la administración Menem, los indultos a los militares ya condenados consolidaron el retroceso en el proceso de revisión del pasado iniciado con la Obediencia Debida. A comienzos de la década del noventa, la problemática de la violación de los derechos humanos durante el período militar perdió parte de la relevancia pública que había alcanzado durante la década del ochenta.

En la segunda mitad de la década del noventa hubo una serie de acontecimientos que desafiaron aquella *tabula rasa* decretada por los indultos. Las declaraciones del capitán de corbeta Adolfo Scilingo sobre su participación en “los vuelos de la muerte” y la autocrítica pública de Martín Balsa provocaron una reinstalación del pasado en la agenda pública. Los esfuerzos por la búsqueda de justicia encontraron resquicios jurídicos para eludir las leyes de olvido. Las causas por la apropiación de niñas y niños que habían nacido en cautiverio o que habían sufrido su secuestro desde temprano, los “juicios por la verdad” y los juzgamientos en tribunales europeos fueron los atajos legales utilizados.

Desde España llegaron pedidos de extradición, que fueron rechazados primero por Menem y luego por De la Rúa. El gobierno de la Alianza organizó su estrategia política sin introducir modificaciones respecto a la mirada del pasado. Los cambios en ese período provinieron del poder judicial. En marzo de 2001 se determinó el carácter inconstitucional de las leyes del perdón, y en noviembre de ese año, la Cámara Federal confirmó el fallo de primera instancia.

A pesar de los avances en tribunales, las declaraciones personales y corporativistas, se puede afirmar que hacia 2002, año de realización de *Recordar sin temor*, la revisión del pasado continuaba determinada por la inmovilización y el silencio impuesto por los indultos de comienzos de la década del noventa.

El 24 de julio de 2003, dos meses después de asumir la presidencia, Néstor Kirchner recibió un nuevo pedido de extradición de cuarenta y seis represores por parte del juez español Baltasar Garzón. Horas más tarde, fue derogado el decreto 1581 firmado en diciembre de 2001 por Fernando De la Rúa, por el cual se impedía la extradición de presuntos genocidas acusados de crímenes de lesa humanidad. Al mismo tiempo, se dieron los pasos necesarios para

que el juzgamiento se llevara a cabo ante jueces nacionales. Kirchner impulsó la nulidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. A pesar de los pocos legisladores que respondían directamente al ejecutivo, la propuesta fue aprobada en agosto de 2003.

En marzo de 2004 se firmó un acuerdo entre la nación y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para crear un museo de la memoria en la Escuela de Mecánica de la Armada. El 24 de marzo de ese año, Kirchner se dirigió al Colegio Militar en El Palomar, donde ordenó al jefe del Ejército que descolgara los cuadros de los expresidentes *de facto* Jorge Rafael Videla y Reynaldo Bignone, que se encontraban junto a otros antiguos directores del colegio. Luego habló frente a cadetes y oficiales del Ejército: “Queremos el Ejército de San Martín, Mosconi y Savio. Y no de aquellos que asesinaron a sus propios hermanos, [el ejército] de Videla, Galtieri, Viola y Bignone. Hay un nuevo país, y necesitamos soldados comprometidos con el destino de la patria”. Durante el discurso, algunos integrantes de la oficialidad rompieron filas. Dos generales y un coronel pidieron sus respectivos pases a retiro.

Por la tarde, Kirchner se trasladó a la ESMA. Las rejas del predio se abrieron por primera vez a la sociedad. Precedido por un hijo de desaparecidos recientemente identificado, el presidente se dirigió a la multitud para pedir perdón en nombre del Estado por el silencio en democracia sobre lo ocurrido en ese sitio.

En junio de 2005, la Corte Suprema de Justicia ratificó la inconstitucionalidad de las leyes de Punto Final y Obediencia Debida. En marzo de 2006 se decretó que el día 24 de marzo se convertiría en un feriado nacional inamovible.

Las referencias al pasado reciente no solo se instalan en el calendario: ese mismo año se inauguró en Coronel Pringles un espacio de memoria en la intersección del Boulevard 1 y la calle Stegmann. El sitio recuerda los nombres de los nueve desaparecidos que nacieron en la ciudad. En el plano judicial, otro cambio fundamental se registró en julio de 2007, cuando la Corte Suprema decretó el carácter inconstitucional de los indultos firmados por Carlos Menem. Desde entonces fue posible el juzgamiento a todos los responsables de la represión ilegal.

Todo esto nos permite afirmar que, a partir de 2003, se abre una nueva etapa del pasado reciente, en la cual se asumió una línea política conocida como Memoria, Verdad y Justicia, que consistió en el desarme de todo el andamiaje legal que aseguraba la impunidad para los responsables de la represión ilegal. Pero esa lucha no se limitó a los ámbitos legales; la conversión del predio de la ESMA en un espacio de libre acceso al público y como sitio de residencia de diversas organizaciones de derechos humanos ha sido una decisión no exenta de polémica, pero que resulta paradigmática en la búsqueda de un involucramiento de la sociedad en esa nueva perspectiva oficial.

En definitiva, bajo la presidencia de Kirchner existió una serie de esfuerzos oficiales que otorgaron una nueva centralidad a la política de memoria. Es justamente esa etapa la que transcurre entre aquella declaración de las maestras a los jóvenes de *Recordar sin temor* en 2002, y la negativa a hablar para esta investigación quince años después. Entonces, ¿es posible pensar que Mercedes haya comprendido que en 2017 existía una sensibilidad social distinta con relación a la interpretación de los hechos vinculados al pasado reciente en Argentina? ¿La política de Memoria, Verdad y Justicia llevada a cabo en ese período ha determinado su silencio en 2017?

El presente transforma la memoria

El estudio del contexto de la producción de *Recordar sin temor* postula que, hasta el año 2002, los sucesos del colegio Sagrado Corazón estaban cubiertos de silencio y olvido. Hasta ese entonces, la única certeza que había en Pringles era el alejamiento de las religiosas de la ciudad. Pero el trabajo audiovisual demuestra que la historia estaba al alcance de la mano. Con solo preguntar qué había sucedido a las protagonistas de los sucesos, fue suficiente para quitar el velo. Como hemos visto, la exhibición del documental ha sido acotada, y la recepción, dispar. De todos modos, el material audiovisual tiene la contundencia suficiente como para provocar la alteración del relato de los sucesos de los propios protagonistas.

Cuarenta años después del conflicto en el colegio, las exdocentes Silvia e Hilda se propusieron conseguir aquel trabajo audiovisual realizado en 2002. Sus vínculos personales les permitieron llegar hasta quien poseía una copia. La consiguieron a cambio de la promesa de una pronta devolución y de estrictas precauciones sobre su divulgación. En 2017, las docentes se sentaron frente al televisor para ver por primera vez *Recordar sin temor*. Su asombro fue inmenso. Si bien habían participado en la disputa en el tema de las religiosas, desconocían aquel diálogo entre Mercedes y el sacerdote. Ese fragmento del film derribó la interpretación de los hechos que tenían hasta entonces, ya que estas maestras adjudicaban toda la responsabilidad del señalamiento al grupo de “padres de familia”.

Cuatro décadas después de los sucesos, y a tres lustros de su realización, *Recordar sin temor* provocó un cambio en el relato de los hechos, que las docentes habían construido con los elementos de que disponían hasta entonces. El impacto no fue solo en el plano de la memoria, sino también en el campo emocional. Ambas coincidieron en que la sensación que predominó luego de ver el trabajo audiovisual fue de dolor. Hilda sostuvo: “Nunca esperé algo así de quienes se sentaban todas las semanas a planificar catequesis conmigo...”.

Mercedes se mudó fuera de la ciudad hace años, pero a finales de abril de 2018, regresó de visita. Su presencia en Pringles fue un buen motivo para organizar una nueva reunión entre todas las docentes del Sagrado Corazón de aquella época. Las maestras que habían visto el DVD también fueron invitadas, aunque esta vez la cena de reencuentro tuvo dos ausencias sin aviso.

Conclusiones

El análisis de los hechos ocurridos en Coronel Pringles inserta este trabajo en el campo de nuevos estudios que pretenden revisar las actitudes sociales frente a “la lucha contra la subversión” durante el último régimen militar en Argentina. En esta investigación ha sido posible reconstruir un escenario en el cual diversos actores sociales de esa ciudad asumieron un rol activo en un debate vinculado a la presencia de “elementos subversivos” en el colegio.

Fue posible además detectar que varios participantes apelaron a la participación del 5° Cuerpo del Ejército. Todos ellos reconocían a esta dependencia militar como una instancia pertinente para intervenir en el conflicto del colegio católico. A partir de esto es posible pensar en el alto nivel de conocimiento de la situación política y represiva que tenían quienes participaron al momento de los hechos. Sabían qué estaba en juego en esa disputa. La numerosa participación de sectores civiles en el conflicto del colegio y la intencionalidad de las acciones llevadas a cabo permiten proponer que el caso del Sagrado Corazón resulta un desafío para aquella interpretación del pasado que entiende a la sociedad como espectadora pasiva frente a la represión durante el gobierno militar.

Al observar en conjunto la activa participación de diversos actores sociales, el conflicto del Sagrado Corazón bien puede ser entendido como un caso que concuerda con el análisis de Guillermo O'Donnell con relación a las actitudes civiles ante la represión. Se ha mencionado en la introducción la propuesta de este autor con respecto a la existencia durante el gobierno militar de grupos de

personas “comunes y corrientes” que voluntariamente ejercieron un control sobre la población en nombre del respeto a los valores impuestos a partir del 24 de marzo de 1976. En Pringles hubo quienes exigieron el inmediato cumplimiento de la resolución ministerial. Trasladaron la sospecha que caía sobre Clara Yáñez al resto de las religiosas; revisaron lecturas y cancioneros del colegio. Incluso hubo personas que viajaron al Ministerio de Educación en La Plata para denunciar la situación dentro de la escuela y convocaron al ejército de Bahía Blanca para que tome cartas en el asunto. También publicaron editoriales condenatorios. Si tenemos en cuenta todas estas actitudes sociales y las conceptualizaciones de O’Donnell, se puede plantear que en Coronel Pringles hubo *ka-pos*.

La dificultad para determinar con precisión el comienzo del conflicto del Sagrado Corazón lleva a reflexionar sobre la reconfiguración de las tensiones sociales en un contexto de régimen autoritario. Si bien la disputa en el colegio se desató a partir de septiembre de 1976, tres testigos recuerdan la existencia de un conflicto previo a partir de la entrega de becas a familias carenciadas. Una de las fuentes citadas en el capítulo 1 insistió en vincular ambos hechos: al recordar el conflicto, coloca a comienzos de su relato aquel malestar por las becas. Otras dos fuentes confirmaron la existencia de un rencor surgido mucho antes de la emisión de la resolución ministerial 1769/76, que prohibía el método pedagógico de Yáñez.

Para analizar esa disputa previa al conflicto desatado en el colegio en 1976 es pertinente recurrir a la propuesta ya citada de Robert Gellately sobre la utilización por parte de gente “común y corriente” del aparato de represión para resolver disputas personales. A partir de la interpretación del historiador canadiense, es viable pensar que hubo un resquemor hacia las religiosas por las becas entregadas a principios de los setenta, que se mantuvo silencioso y latente hasta 1976. El contexto represivo instalado después del 24 de marzo resultó propicio para la aparición pública de aquel malestar. La acusación de subversión en aquel contexto resultaba apropiada para merecer un castigo ejemplar.

Las palabras de Mercedes en *Recordar sin temor* resultan útiles para pensar las actitudes individuales en un sistema represivo. La

maestra no ha señalado a la religiosa en medio de una sesión de tortura, pero tampoco ha salido de su casa en forma voluntaria y se ha dirigido hasta una oficina o destacamento oficial para aportar información. Es por eso por lo que a lo largo del trabajo no se identifica aquel acto con el rótulo de *denuncia*. Fitzpatrick y Gellately afirman que las denuncias son comunicaciones espontáneas de acusaciones de delitos.

Aquella noche, la docente fue convocada a una reunión en un horario atípico y en un lugar poco convencional por parte de su referente, quien se mostraba afectado emocionalmente. Por lo tanto, ese encuentro no fue espontáneo. Fue en ese tan particular contexto en el cual el sacerdote informa la inminente llegada de las fuerzas militares a Pringles, y solicita una declaración de la maestra. Podemos suponer que Mercedes tuvo que enfrentar aquella noche una situación que creyó límite. Se sintió entre la espada y la pared. Pero su relato demuestra también que ella tenía una sólida posición sobre la disputa desatada en el colegio. La convicción demostrada al brindar los nombres de quienes tenían reparos sobre las religiosas impide también referirnos a aquel acto como una *delación*. También en la introducción se ha recuperado la distinción hecha por Fitzpatrick y Gellately entre este término y la denuncia. Mientras este último apela a un acto altruista del denunciante, delación refiere a un acto desleal, inspirado más en una ventaja personal que en un interés colectivo. Lejos de ello, la docente creyó que estaba actuando de acuerdo con toda una serie de valores personales trascendentes cuando respondió a la requisitoria del sacerdote. Entonces, ni denuncia ni delación: Mercedes hizo un señalamiento.

Tal como fue anticipado en la introducción, este trabajo no pretende estudiar la campaña ideológica con relación al enemigo interno, pero a lo largo de la investigación surgió la necesidad de reflexionar sobre la recepción del discurso oficial por parte de la sociedad. Después de estudiar las actuaciones de los diversos actores sociales ante el conflicto del colegio, es posible proponer que las acusaciones que aparecieron en la disputa merecen ser entendidas como expresiones de “aceptación” del discurso antisubversivo. No hubo indicios anteriores, no hubo señalamientos previos.

Diversos relatos destacan el contraste en las actitudes de varios protagonistas antes y después de iniciado el conflicto en 1976. La monja era invitada por integrantes de “padres de familia” a sus hogares. Las religiosas eran organizadoras de diversas actividades extraescolares, que contaban con la participación de las familias que asistían al colegio. Pero todo ello terminó en 1976. El cambio de actitud hacia Clara Yáñez y las religiosas del Sagrado Corazón amerita un intento de explicación. A falta de certezas, nuevamente se recurrirá a las conjeturas. Es posible plantear que a partir del 24 de marzo de 1976 se configuró una nueva situación política favorable para el surgimiento de voces de la propia comunidad de Pringles, que había recibido y aceptado el discurso oficial del “enemigo interno”. Y diversos integrantes de la sociedad se dispusieron a actuar de acuerdo con lo que entendían como el deber cívico del momento.

Esta investigación se une a los estudios de caso de Lincoln y Bahía Blanca, en los cuales fue posible rastrear señalamientos por parte de personas “comunes y corrientes” en ámbitos educativos bonaerenses. Estos trabajos hacen repensar aquella idea ampliamente extendida sobre la falta de relevancia de la participación civil en el proceso de represión durante el gobierno militar. Si bien existe acuerdo en su insuficiencia en términos cuantitativos, el valor histórico de las denuncias merece ser reconsiderado. Este acotado pero significativo número de casos hasta ahora registrado no solo muestra acciones, sino también ideas y nociones compartidas entre quienes se lanzaron a participar.

Además del análisis de los hechos, esta investigación propone una historización de los modos de recordar los sucesos del Sagrado Corazón. La entrevista con Diego, el director del trabajo audiovisual, ha brindado una serie de referencias relacionadas con lo conocido sobre los hechos del colegio con posterioridad. Según los recuerdos de Diego, las voces escuchadas por el niño de entonces al momento del conflicto (1976-1977) hacían referencia a lo acontecido (“A las monjas las echaron”) o a aquellas que asumían la perspectiva de los sectores acusadores (“Las monjas terroristas”, “Las monjas guerrilleras”).

Al momento de realizar *Recordar sin temor*, los directores sabían de la salida de las monjas, pero en el año 2002 ellos aún desconocían los motivos de ese alejamiento. El trabajo audiovisual fue la oportunidad propicia para desempolvar aquel viejo e inconcluso tema.

En los minutos iniciales del audiovisual queda planteada una serie de nociones que nos permiten reflexionar acerca de los modos en que era recordado el período de gobierno militar a comienzos del siglo XXI. Los relatos de personas contemporáneas a aquella etapa, recogidos al azar y en la calle, coinciden en la ausencia de hechos relevantes ocurridos en la ciudad vinculados a la política represiva. Pero el resto del audiovisual no hace otra cosa que dismantelar esa interpretación.

La investigación aquí presentada sobre Coronel Pringles suma y amplía el cuestionamiento a aquella mirada aséptica del pasado. El caso del colegio Sagrado Corazón demuestra la presencia de diversas interpretaciones en cuanto a aquel momento histórico.

En el mismo sentido, se ha rescatado un fragmento del audiovisual en el capítulo 3 que nos brinda una nueva referencia a la memoria de 2002 con relación a los hechos ocurridos en 1976. Mercedes consideraba que quienes se habían enfrentado veinticinco años antes conservaban las mismas opiniones de entonces. A lo largo de esta investigación han sido entrevistados cuatro docentes, tres que apoyaron a las religiosas y una que integró el grupo acusador. Sus relatos reafirman aquellas palabras de Mercedes. Las cuatro entrevistas realizadas en 2017 no han mostrado ningún cambio en la consideración que tenían sobre las religiosas en 1976.

Si bien fue posible la reconstrucción de los acontecimientos ocurridos en 1976, y de las memorias que han pretendido recordar los sucesos, esta investigación tuvo límites que no han podido ser superados. El primero de ellos es la falta de registros sobre la acción directa del 5º Cuerpo del Ejército en el conflicto del colegio. Aunque esta dependencia militar fue mencionada en varias oportunidades como involucrada en este hecho, no ha sido posible hallar evidencias que permitan confirmar su participación en Coronel Pringles. Esta ausencia de pruebas merece su interpretación: ¿es falta de pericia de la investigación o sencillamente no hubo intervención directa de las

fuerzas armadas? Dados los acontecimientos, es posible pensar que no hubo necesidad de recurrir al brazo ilegal de la represión, ya que las acciones coercitivas legales (prohibición del método pedagógico e intervención del colegio) y la entusiasta participación de la sociedad civil fueron suficientes para resolver el conflicto.

Esta investigación se ha encontrado también con obstáculos al momento de profundizar sobre las motivaciones personales o institucionales que han tenido los diversos actores sociales que participaron en el conflicto del colegio. Por ejemplo, en el relato de Mercedes sobre su encuentro con el padre Víctor en “el campito de los *boy scouts*”, el sacerdote no pregunta por Clara Yáñez y las religiosas, sino por la posición asumida por el personal docente ante el conflicto. En sintonía con la propuesta de Daniel Lvovich respecto a la cercanía con el régimen que demuestran las denuncias, se puede afirmar que la pregunta realizada y la respuesta obtenida aquella noche manifiestan “aceptación”, tanto de la docente como del sacerdote, del nuevo orden impuesto desde marzo de 1976. Pero las responsabilidades son distintas: si bien la maestra habla en nombre de otras cinco colegas, no deja de hacerlo a título personal. La actuación del sacerdote, en cambio, merece otra consideración. De acuerdo con el relato de Mercedes, el clérigo anunció una inminente llegada de miembros del 5° Cuerpo del Ejército a Pringles. Y, cerca de la medianoche y en un lugar singular, solicitó una declaración sobre quiénes “están a favor y de los que están en contra” de las religiosas. Si tenemos en cuenta este testimonio, el involucramiento del sacerdote en el conflicto del colegio no deja lugar a dudas. Pero se plantea una serie de preguntas con relación al papel específico asumido por el religioso Víctor: ¿ha actuado a partir de su rol como representante legal del Sagrado Corazón? En ese caso, ¿manejaba información privilegiada? ¿En nombre de quién convocó a la maestra aquella noche? En definitiva, queda la incógnita sobre si el sacerdote asumió un rol en el conflicto del colegio a título personal o como representante de la Iglesia. La desaparición física del clérigo y la carencia de otras fuentes impiden todo intento de respuesta.

Si bien aquellas palabras de la docente han sido la pieza fundamental de esta investigación, a lo largo de este trabajo se han hallado

menciones que se refieren a acusaciones hechas en el ministerio de Educación provincial. Una integrante del plantel docente de entonces admitió que viajó a La Plata junto con familiares de estudiantes a dar cuenta de los sucesos en el colegio. El diario bahiense afirma que una denuncia de “padres de alumnos” fue el motivo por el cual se inició una investigación sobre el método pedagógico. Sin embargo, no se han hallado fuentes que permitan avanzar más allá de estos comentarios. El caso del Sagrado Corazón tiene aristas aún desconocidas.

Bibliografía

- Águila, Gabriela (2008). *Dictadura, represión y sociedad en Rosario 1976/1983. Un estudio sobre la represión y los comportamientos y actitudes sociales en dictadura*. Buenos Aires: Prometeo.
- (2008). “La dictadura militar argentina: interpretaciones, problemas, debates”. *Páginas. Revista digital de la Escuela de Historia*, año 1, n° 1, pp. 9-27.
- (2023). *Historia de la última dictadura militar. Argentina, 1976-1983*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Catoggio, María Soledad (2016). *Los desaparecidos de la Iglesia: el clero contestatario frente a la dictadura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crenzel, Emilio (2009-2010). “Una encuesta de opinión pública en Tucumán bajo la dictadura. Una aproximación indicial”. *Telar*, año VI, n° 7-8, pp. 92-109.
- Da Silva Catela, Ludmila (2010). “Pasados en conflicto. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas”. En Ernesto Bohoslavsky y otros (eds.), *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur*, v.1 (pp. 99-125). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Dominella, Virginia (2020). *Jóvenes, católicos, contestatarios: religión y política en Bahía Blanca, 1968-1975*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fitzpatrick, Sheila y Gellately, Robert (1997). “Introduction of the Practices of Denunciation in Modern European History”. En Sheila Fitzpatrick y Robert Gellately (eds.), *Accusatory Practic-*

- es. Denunciation in Modern European History, 1789-1989* (pp. 1-21). Chicago: The University of Chicago Press.
- Franco, Marina (2012). *Un enemigo para la Nación. Orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2014). “La ‘teoría de los dos demonios’: un símbolo de la posdictadura en la Argentina”. *A contracorriente*, vol. 11, n° 2.
- (2015). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García, Natalia (2017). *La educación clandestina. Espiar, colaborar y depurar (Santa Fe, 1966-1983)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Gellately, Robert (2002). *No solo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso*. Barcelona: Crítica.
- González Canosa, Mora (2011). “Consenso y Dictadura. Consideraciones analíticas a partir de un legado policial sobre un conflicto en la ciudad de Lincoln (Provincia de Buenos Aires) durante la última dictadura militar argentina”. *Naveg@mérica. Revista electrónica de la Asociación Española de Americanistas*, n° 7, pp. 1-16.
- Jensen, Silvina (2010). “Diálogos entre la historia local y la historia reciente en la Argentina. Bahía Blanca durante la última dictadura militar”. Ponencia presentada en el *XIV Encuentro de Latinoamericanistas Españoles*, pp. 1426-1447.
- Johnson, Eric (2003). *El terror nazi. La Gestapo, los judíos y el pueblo alemán*. Buenos Aires: Paidós.
- Lanusse, Lucas (2007). *Montoneros. El mito de los 12 fundadores*. Buenos Aires: Vergara.
- Löwy, Michael (1999). *Guerra de dioses. Religión y Política en América Latina*. México: Siglo XXI.
- Lvovich, Daniel (2009). “Sistema político y actitudes sociales en la legitimación de la dictadura militar argentina (1976-1983)”. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, n° 75, Asociación de Historia Contemporánea y Marcial Pons, pp. 275-299.

- (2016). “Sospechar, delatar, incriminar: una aproximación al fenómeno de las denuncias contra el enemigo político en la última dictadura militar argentina”. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, Madrid, pp. 73-98.
- (2020). “Los que apoyaron: reflexiones y nuevas evidencias sobre el apoyo difuso a la dictadura militar en su primera etapa (1976-1978)”. *Anuario IEHS*, vol. 35, n° 2, pp.125-142.
- Martín, José Pablo (2010). *El Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo. Un debate argentino*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- O’Donnell, Guillermo (1997). “Democracia en la Argentina. Micro y macro”. *Contrapuntos. Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización*, pp. 133-146. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, Pablo, et al (2006). *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*. Buenos Aires: Colihue.
- Portelli, Alessandro (1991). “Lo que hace diferente a la historia oral”. En Moss, et al., *La historia oral* (pp. 36-52). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- (2003). *La orden ya fue ejecutada. Roma, las Fosas Ardeatinas, la memoria*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Risler, Julia (2019). *La acción psicológica. Dictadura, inteligencia y gobierno de las emociones 1955-1981*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Risler, Julia y Schenquer, Laura (2018). “La realización de sondeos y encuestas de opinión pública durante la gestión del general Viola en la última dictadura militar (1981)”. *Sociohistórica*, n° 42, pp. 61-78.
- Robertini, Camilo (2022). “Nuevos enfoques sobre las trabajadoras y los trabajadores durante la última dictadura: consentimiento, historia regional y vida cotidiana”. En Crenzel, E. y Robertini, C. (eds.), *Historia y memoria de la represión contra los trabajadores de Argentina. Consentimiento, oposición y vida cotidiana. 1974-1983* (pp. 1-14). Nueva York: Peter Lang.

- Rodríguez, Laura Graciela (2011). *Católicos, nacionalistas y políticas educativas en la última dictadura (1976-1983)*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Schenquer, Laura (2018). “Agencias e ‘inmoralidades’: la circulación de directivas político-culturales entre la Secretaría de Información Pública, el Ministerio del Interior y la Dirección General de Informaciones de la provincia de Santa Fe durante la última dictadura militar argentina (1976-1983)”. *Nuevo Mundo, Mundos Nuevos* (en línea), pp. 1-18.
- Seitz, Ana Inés (2016). “Un espacio que nunca está vacío. La colaboración de personas “corrientes” en la represión de sus conciudadanos (Bahía Blanca, 1975-1976)”. Ponencia presentada en las *II Jornadas de Trabajo de la Red de Estudios sobre Represión y Violencia Política*, Buenos Aires.
- Touris, Claudia (2010). “Sociabilidades católicas post-conciliares. El caso de la constelación tercermundista en la Argentina (1966-1976)”. *Passagens. Revista Internacional de Historia Política e Cultura Jurídica*, vol. 2, n° 3, pp. 130-158.
- (2012). *Catolicismo y cultura política en la Argentina. La “constelación tercermundista” (1955-1976)*. Tesis de doctorado en Historia. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2021). *La constelación tercermundista. Catolicismo y cultura política en la Argentina. 1955-1976*. Buenos Aires: Biblos.
- Verbitsky, Horacio (2010). *La mano izquierda de Dios: la última dictadura (1976-1983)*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Vezzetti, Hugo (2003). *Pasado y presente. Guerra, dictadura y sociedad en Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Zanca, José (2020). “Apuntes sobre la izquierda cristiana y la secularización en la Argentina”. *Revista Prismas* (en línea), vol. 24, n° 2, pp. 337-345.
- Zapata, Ana Belén (2014). *Andamios de experiencias: Conflictividad obrera, vigilancia y represión en Argentina. Bahía Blanca, 1966-1976*. Tesis de posgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata.

Fuentes

Periódicos

- *El Orden* (Coronel Pringles).
- *La Nueva Provincia* (Bahía Blanca).
- *La Nación*.
- *Clarín*.
- *La Prensa*.

Sitios web

- remtestimonios.blogspot.com.ar
- www.elorden.com
- www.comisionporlamemoria.org

Archivos

- Documentos del archivo de la Dirección de Inteligencia de la Provincia de Buenos Aires (DIPPBA).
- *Vida en fraternidad*. Boletín de CAR y CONFER.
- Anexo documental: “Educación y Liberación” de Clara Yáñez

Otras fuentes

- Material interno de la agrupación Movimiento por un Mundo Mejor.
- Documento Final de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968).
- Resolución 1769 del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 07/09/76.
- Revista *Lugares*, nº 264, abril de 2018.

Entrevistas

- Entrevista grupal a Silvia, Hilda y Alfredo. Coronel Pringles, julio de 2017.
- Entrevista a Adela. Coronel Pringles, julio de 2017.
- Entrevista a Diego. Coronel Pringles, julio de 2017.
- Entrevista a Juan José. Coronel Pringles, julio de 2017.
- Entrevista a Inés. Santa Fe, agosto de 2017.
- Entrevista a Luis Coscia. Buenos Aires, agosto de 2017.
- Entrevista a Rita Bosch. Buenos Aires, octubre de 2017.
- Entrevista a Raquel Pividori. Buenos Aires, agosto de 2019.
- Transcripción de la entrevista de Raquel Pividori a Clara Yáñez realizada en Buenos Aires el 24 de agosto de 2016, Mimeo.

Material audiovisual

- *Recordar sin temor* (2002).

Anexo documental “Educación y Liberación”

EDUCACION y LIBERACION

Clara Yáñez

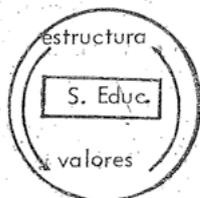
ESQUEMA

10. Diagnósis de una situación de dependencia
20. La educación liberadora como respuesta
 - a) Dimensión antropológica
 - b) Dimensión metodológica
 - c) Dimensión teológica
30. Análisis de la educación liberadora
 - a) Liberar de situaciones de dependencia
 - b) Liberar la palabra: el pronunciamiento
 - c) Liberarse con los otros: comunidad educativa
 - d) Liberar para que surja el hombre nuevo.

2

1) DIAGNOSTICO DE UNA SITUACION DE DEPENDENCIA.

Todo sistema educativo está inscripto dentro de un determinado contexto compuesto por una serie de estructuras y de valores.



Hay una cierta continuidad entre estructuras y valores. Estos subyacen en las estructuras, la sostienen. Pero, a su vez, las estructuras concretizan los valores, les dan forma, aseguran su permanencia.

El sistema educativo es uno de los instrumentos con que cuenta la estructura para perpetuarse. Por lo tanto, es funcional con respecto a la estructura. Se deduce que, si la estructura es injusta, el sistema educativo será funcional con respecto a ella, pero disfuncional con respecto a la persona. Parecería que el sistema educativo no puede cambiar las estructuras, pues es producto de ellas que lo sustentan para que les sea funcional.

Surge un cuestionamiento: hay que cambiar las estructuras para que éstas fuercen un cambio de los valores y así cambie el sistema educativo de modo que sea funcional con respecto a las personas? O bien conviene desarrollar nuevos valores para que éstos provoquen un cambio en las estructuras? Son dos opciones que desbordan el análisis científico y reclaman una praxis.

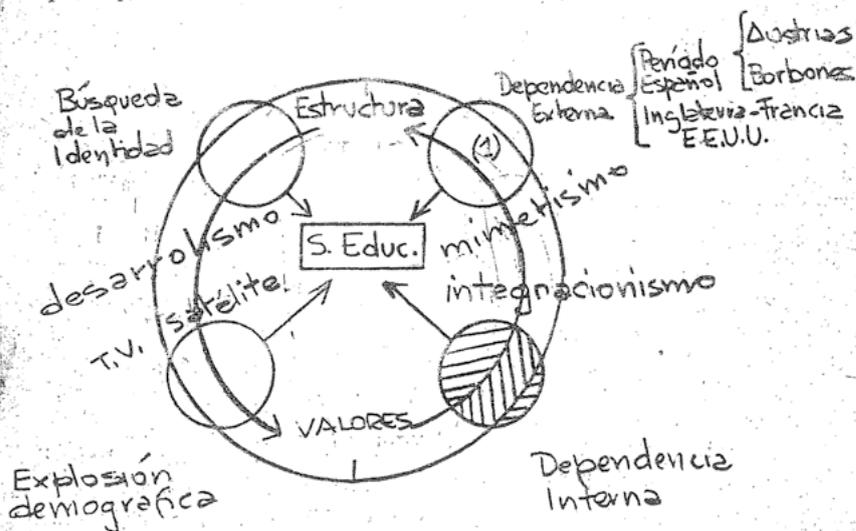
Cómo son los sistemas educativos en América Latina? El documento sobre Educación, de Medellín, señala las siguientes características:

- No resuelven el problema del analfabetismo. Atienden sólo una parte de la población escolar mientras mantiene el mito de la enseñanza universal, gratuita y obligatoria. (Ej. el 90% de los niños del monte chaqueño no va a la escuela).
- Son opresores en la medida que implican una escolaridad determinada en forma obligatoria. Las 2/3 partes de los niños en edad escolar primaria son desertores antes de concluir el 5º curso de primaria.

Estos niños, al no tener el certificado correspondiente no pueden participar en los centros de decisión.

- Los contenidos programáticos son en general demasiado abstractos y formalistas.
- Los métodos didácticos están más preocupados por la transmisión de los conocimientos que por la creación de un espíritu crítico.
- Están orientados al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes.
- Son uniformes y pasivos.
- Están orientados a sostener una economía basada en el ansia de "tener más" cuando la juventud latinoamericana exige "ser más".
- Sacrifica la profundidad humana en aras del pragmatismo y del inmediatismo.
- Pone a los hombres al servicio de la economía y no ésta al servicio del hombre.

En el contexto que rodea al sistema educativo encontramos varias constantes que inciden en él. Podemos sintetizarlas en cuatro principales:



4

Primera constante:

Dependencia externa. América nació bajo el signo de la dependencia política, social, económica, cultural y en ocasiones también religiosa. Se distinguen las siguientes etapas.

a) La dominación de España, más humanista y cristiana durante los Austrias y de explotación económica durante los borbones.

b) La dominación británica, a partir de la independencia el coloniaje español es reemplazado por el imperialismo británico.

c) La dominación de los Estados Unidos: después de la segunda guerra mundial se pasa a la dependencia económica de los EE. UU. y secundariamente, de sus aliados de Europa occidental, bajo la forma de un neocolonialismo imperialista.

Esta constante influye en la educación por el mimetismo: el mundo occidental desarrollado nos propone y fomenta entre nosotros "desde fuera" un modelo cultural y de civilización ajeno basado en la sociedad de consumo, el tener más, el afán de lucro, la búsqueda desenfrenada de confort, pornografía, la competencia inhumana, etc.

Segunda constante:

La dependencia interna. Es la que mantiene y fomenta la dependencia externa. Las potencias extranjeras ejercen la dominación a través de los grupos que detentan el poder en cada país (grupos herodianos). Constituyen una minoría ilustrada, liberal, oligárquica y proimperialista. Son causa de la marginación de las masas populares a las que pretende incorporar al sistema educativo multiplicando las escuelas. El integracionismo tampoco es solución porque aumenta el número de adaptados al sistema de dependencia, que es el que crea la marginación.

Tercera constante.

Búsqueda de la identidad. A partir de la segunda guerra América latina es catalogada como subdesarrollada por comparación con los países desarrollados. La definición no vale porque define lo que no somos: es definición alienante. Además tiende a perpetuar la situación de dependencia porque, cuando lleguemos a ser lo que los otros son, estos ya estarán más avanzados.

La década del 60 al 70, llamada década del desarrollo, debería llamarse, según comprobó Raul Prebisch, "La década del desarrollo del subdesarrollo", porque en términos relativos, al final de ella, estamos más pobres que al comienzo.

Como solución educativa al problema del subdesarrollo se ha propuesto el desarrollismo. Es una salida falsa porque no ataca el mal en su raíz y es alienante porque impone desde afuera los valores de una "sociedad de consumo" materialista y atea, inhumana y tecnocrática, donde la producción, el rendimiento y "las cosas" son los fines más preciados, mientras el hombre se halla reducido a mero "factor cuantitativo y subordinado. En nombre de la civilización, de la ciencia y de la técnica, se introducen pautas y valores culturales que nada tienen que ver con nuestra historia, con nuestro espíritu propio y con nuestro ser nacional.

Cuarta constante:

La explosión demográfica: Desde el descubrimiento de América hasta 1900 la población se multiplicó por cinco. A partir de 1900 se ha multiplicado por diez y se estima que para fines de siglo se habrá duplicado la actual. Estamos en un continente joven en donde el 42% de los habitantes tiene menos de 14 años. El mayor porcentaje lo tiene Honduras, con el 51%, y el menor el Uruguay con el 28%. Le sigue Argentina con el 29%.

La explosión demográfica influencia en la educación configurando la pirámide de edades de tal manera que el sistema educativo, como se lo concibe en la actualidad, se hace incapaz de absorber la educación de la infancia y adolescencia.

Se propone como solución la educación vía satélite. Si sus objetivos, contenidos, métodos e instrumentos estuvieran en manos de cada país, podría ser una solución. Pero se corre el riesgo de que los países desarrollados nos ganen de mano, la usen como arma de penetración ideológica y nos transformen en colonia tipo siglo XXI.

Estas cuatro constantes que tienden a mantener la situación de dependencia y subdesarrollo son un llamado a la liberación. Se podrá hacer mediante el sistema educativo ? Otra vez se nos plantean tres alternativas:

- Cambiar las estructuras para que éstas fuercen los cambios de valores. (Esto no lo puede hacer el sistema educativo).
- Cambiar los valores para que originen nuevas estructuras (se choca con el sistema educativo que procura ser funcional a la estructura).
- Partir del sistema educativo tornándolo disfuncional para las estruc-

6

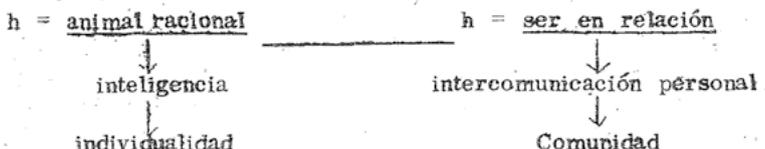
turas pero funcional a la persona. (Formar hombres críticos capaces de optar por la liberación)

Los obispos latinoamericanos reunidos en Medellín proponen "una visión de la educación más conforme con el desarrollo integral que propugnamos para nuestro continente: la educación liberadora. (Medellín, Educación 8).

a) Dimensión antropológica de la Educación Liberadora.

1. Lo primero que tenemos que revisar al reflexionar sobre la Educación liberadora es nuestro concepto acerca de la persona.

Comparemos los siguientes esquemas:

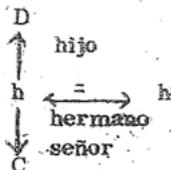


Tradicionalmente la escuela ha insistido en el primer esquema reduciendo la racionalidad a la inteligencia. Basta pensar en nuestros criterios de evaluación y promoción, en los premios y reprobaciones, en la misma estructura del sistema escolar, para encontrarnos con la imagen de un individuo cuya cabeza se pretende llenar de conocimiento.



El resultado no es una persona rica en valores sino una individualidad lista para inscribirse en la "carrera del Status" y escalar posiciones, si es preciso, a expensas de los demás. No puede haber auténtica democracia cuando no se busca el bien común. En la práctica la escuela "doméstica" y habitúa a esforzarse por el éxito personal, sobre todo de tipo intelectual.

En una escuela liberadora la persona es considerada en su totalidad. El acento no se pone en acumular conocimientos sino en lograr la triple relación: un hombre que se descubre hermano de los hombres, señor de la naturaleza e hijo de Dios. Una escuela liberadora orienta toda su actividad hacia la intercomunicación personal, de tal mo-



do que la persona tenga como meta la búsqueda del bien común y sea posible la formación de la comunidad. Con este esquema liberador se puede pensar en una auténtica democracia.

2. Acerca de la sociabilidad humana se han tomado históricamente dos tipos de actitudes: negativas y positivas.

a) La negativa considera que la sociabilidad es algo accidental que no pertenece a la esencia de la naturaleza humana. Si el hombre vive en sociedad es por exigírselo su necesidad de comer, vestirse, educarse, etc. Es una posición pesimista. "El infierno son los otros" (Sartre). Se la encuentra aún en libros piadosos: "Cada vez que fui con los hombres volví menos hombre" (Kempis).

De esa visión accidental y pesimista de la sociabilidad nacen los totalitarismos tanto de derecha como de izquierda; dado que el hombre no lleva en sí el germen de la sociabilidad hay que obligarlo por la fuerza a que se socialice. Esta concepción la usamos frecuentemente en la escuela cuando desconfiamos de la capacidad del educando para vivir en sociedad. La prueba está en que lo sometemos a una disciplina rígida, recurrimos a la presión externa, a las amonestaciones, formaciones, vigilancia, etc. Nos preguntamos si los carteles "despacio escuela" están para preservar a los escolares o para prevenir a los ciudadanos y "defenderlos" de ciertas "salidas desenfrenadas de clase" que evidencian un régimen de opresión dentro de las aulas.

b) La visión positiva considera que la sociabilidad es esencial al hombre, el cual se realiza en sociedad. Se trata de una actitud optimista, de confianza en el hombre, pese a sus limitaciones.

Las personas se intercomunican a partir de su riqueza. Cada una descubre en sí esta triple realidad:

plenitud e indigencia
 identidad y diversidad
 consentimiento y lucha.

Toda persona posee una parte de bien de verdad y de belleza que es una plenitud que pugna por comunicarse, difundirse. Pero a la vez es indigente del bien, verdad y belleza que posee el otro. Estamos llamados a la complementariedad, a la comunión. Necesitamos de los demás para plenificarnos, pero también los otros necesitan de nuestra plenitud.

Somos más ricos cuando más nos comunicamos. Nuestra vida es hija de nuestros encuentros. Alguno de ellos nos han marcado.

La conciencia de nuestra plenitud nos hace admitir que cada uno tiene su propia identidad. Dios nos pronuncia y nos hace diferentes. Sólo El tiene el secreto de nuestra individualidad irrepitable; sólo El conoce el misterio de nuestro ser. Corresponde al maestro tener una actitud contemplativa, admirativa frente a la persona: "Padre, revélame el misterio de tu hijo".

Educar no es plasmar; no es concebir un ideal sobre la persona y luchar para que lo logre. Educar es crear las condiciones para que surja la persona, imagen y semejanza de Dios. Dejar que el ser sea. Luego es imprescindible admitir y respetar la diversidad. En la práctica lo olvidamos cuando pretendemos educar conforme a "modelos" o cuando no admitimos otras opiniones o criterios.

En este juego de identidad y diversidad se descubre otra línea que incide en la formación de la persona: consentimiento y lucha.

La persona tiene que aceptar su identidad y no vivir en función de otros "modelos" porque acabaría frustrándose. Consentir en ser uno mismo significa aceptarse con sus posibilidades y limitaciones, pero también luchar para no absorber a otros ni dejarse absorber por ellos. Admitir la propia identidad implica admitir también la de los otros ya que, con la riqueza de la diversidad, madura la comunidad.

3. Uno de los signos de nuestro tiempo es la personalización. ¿Que significa per-soni-ficación ? Capacidad de multiplicar los sonidos.

En todas las culturas se han usado siempre las caretas. Estas caretas (o persona, en latín) tenían una doble finalidad: actuar como pequeños altavoces -como cuando juntamos las manos sobre la boca a modo de bocina- y entonces la voz llega a todos, y al mismo tiempo permitir que se identificara al personaje.

Persona es el ser capaz de hacer llegar su palabra a todos para que lo identifiquen. Es lo mismo que definirse. Un hombre es persona cuando llega a pronunciar la palabra que lo define e identifica. Persona es el ser que se pronuncia. ¿ Qué significa pro-nunciar-se ? Anunciar ante los demás quién se es y qué se piensa. No hay persona sin pronunciamiento. Conversamos mucho pero dialogamos poco. Dialogar implica la interacción profunda entre las personas, que da a luz la palabra.

Cuando la mujer y el varón entran en comunicación profunda, conciben. Lo concebido, el concepto, está en el origen de la palabra. Personalización es el proceso de dar a luz el concepto que nos define. La concepción no se opera sino en el diálogo. Este es a la vez condición y término de la personalización. Cada vez que dialogamos en profundidad nos personalizamos más porque nos definimos y pronunciamos más.

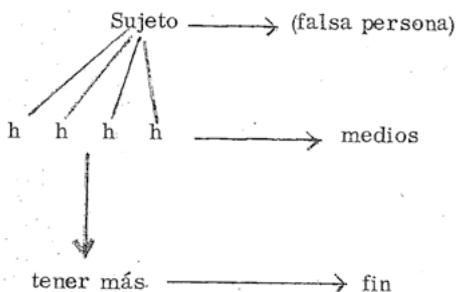
Educar es ayudar a dar a luz la palabra por la que la persona se define. El que no sabe escuchar no puede ser educador porque impide que los otros se pronuncien, se personalicen.

La educación liberadora es la que ayuda al hombre a pronunciar la palabra que lo define. No es maestro el que sabe sino el que se pronuncia y crea las condiciones para que los otros se pronuncien.

El que es auténticamente persona renuncia a su egóismo y reemplaza el ego por el "yo" y lo logra en la medida en que se encuentra con el otro como "tú". Por eso cuando se pretende tener con el otro una relación de sujeto-objeto, ambos quedan cosificados porque no hay una auténtica relación personal.

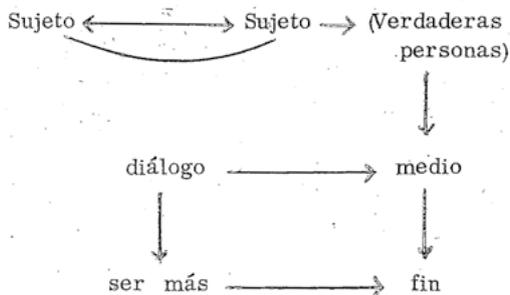
Muchas veces nos encontramos con estructuras en las cuales algunos sujetos (élites) se sirven de los hombres a los que consideran medios para lograr un fin: tener más.

Esquema alienante



Al faltar la auténtica relación personal no hay diálogo y ambos quedan cosificados, despersonalizados.

10

Esquema liberador

En este esquema hay verdaderas personas porque se sienten iguales y utilizan el diálogo sobre el mundo para crecer como personas, ser más.

El esquema alienante se utiliza, por ejemplo, cuando un jefe de sección, o un empresario, se sirve de sus subordinados para "tener más" (concepto, dinero, estima, etc.). Y también cuando un maestro se sirve de sus alumnos para que aprendan más (busca aumentar su puntaje).

El esquema liberador se utiliza cuando los grupos humanos dialogan sobre el mundo, juntos dominan la naturaleza para el servicio de todos.

Los maestros pueden hacer una revisión provechosa si al pensar en sus exalumnos o alumnos se hacen esta pregunta: ¿ Te dejé ser persona ? He creado todas las condiciones para que pudieras pronunciarte ? Jesús exigió a sus discípulos que pronunciaran. "Y ustedes, quien dicen que soy yo" ?

b) Dimensión metodológica de la educación liberadora

No podemos hablar con propiedad de una metodología de la educación liberadora pues ya no sería tal. Se trata tan solo de proponer criterios para revisar a la luz de ellos nuestra metodología.

En toda metodología subyace una teoría del conocimiento. Esta evoluciona de acuerdo con los distintos tipos de sociedad. Puede ser útil realizar un paralelo entre las características de la sociedad que sirvió de marco a nuestros padres, y la sociedad actual. Al analizar los términos de este paralelo es útil tener en cuenta que en toda comparación se rigidizan los términos y que en la vida real no se dan así sino matizados y muchas veces mezclados. La comparación es sólo con fines didácticos.

El esquema que sigue se refiere a dos tipos de sociedad. La primera podría ser llamada sociedad sacralizada, estática, conservadora. La segunda, sociedad desacralizada, dinámica, creadora. Aclararemos brevemente que entendemos en este cuadro al emplear estos términos.

- sacralizada: el hombre no ha logrado aún el dominio de la naturaleza y mezcla con frecuencia lo sacro con lo profano. Recurre a Dios en situaciones cuyo dominio Dios mismo le ha confiado.
- desacralizada: el hombre ha avanzado en el dominio de la naturaleza. Distingue lo sacro de lo profano. No recurre a Dios para resolver lo que él ha logrado dominar.
- estática: tipo de sociedad en que los cambios se producen con lentitud.
- dinámica: tipo de sociedad en que el cambio es continuo y acelerado.
- conservadora: sociedad en que prima lo normativo y se considera importante transmitir las tradiciones a las generaciones jóvenes.
- creadora: sociedad que no rompe con la tradición pero pone el acento en la creatividad.

12

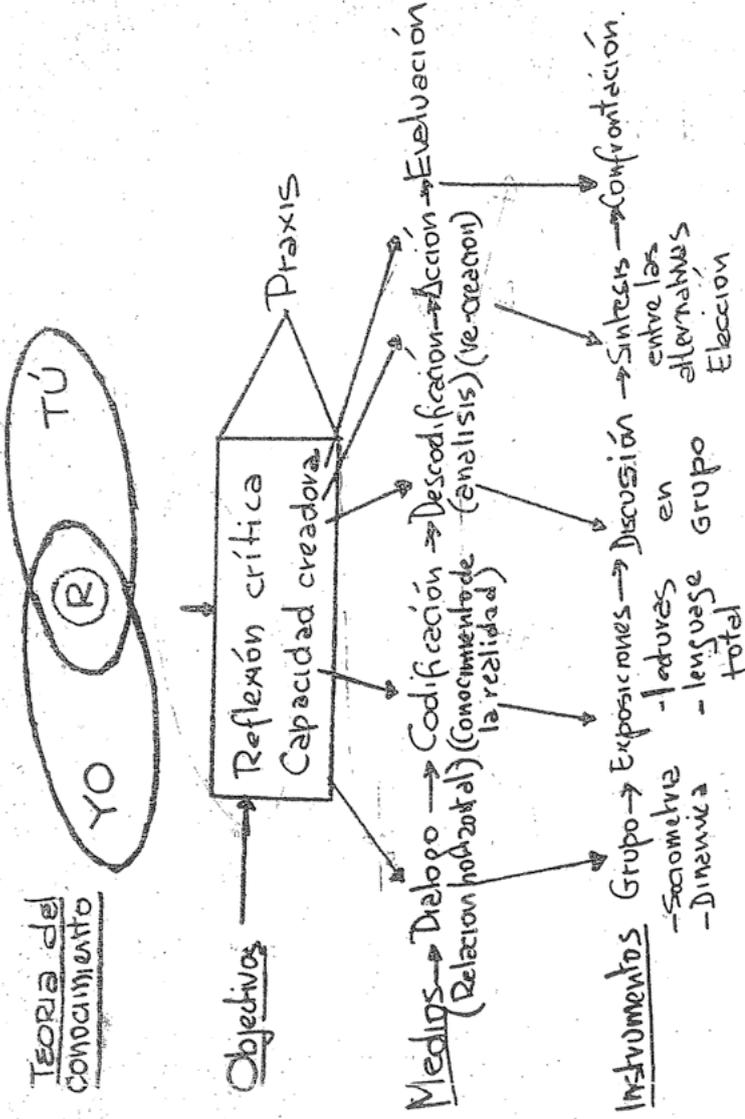
Sociedad sacralizada, estática,
conservadora

- 1 - Considera la naturaleza como algo dado por Dios: definida, definitiva.
- 2 - El tiempo es cíclico, se repite.
- 3 - El cambio es accidental al hombre; una imperfección.
- 4 - La eternidad de Dios produce subestimación de la temporalidad.
- 5 - El conocimiento es la adecuación de la inteligencia a la realidad considerada como definitiva y definida.
- 6 - La verdad conocida se absolutiza.
- 7 - La verdad se la aprehende individualmente, se la cosifica, memoriza, y repite.
- 8 - Con ella se describe el mundo.

Sociedad desacralizada, dinámica,
creadora

- 1 - Considera que la naturaleza fue dada por Dios al hombre como una tarea.
- 2 - El tiempo es lineal. El futuro no existe. El hombre lo crea.
- 3 - El cambio es esencial al hombre que se descubre como proyecto histórico.
- 4 - La dialogicidad perfecta de Dios invita al hombre a descubrir en la historia su razón de ser.
- 5 - El conocimiento es la adecuación progresiva de la inteligencia a la realidad considerada como re-latva y re-lacional.
- 6 - La verdad va en busca de su progreso.
- 7 - La verdad se la aprehende crítica y dialógicamente.
- 8 - Con ella se pro-nuncia el mundo, se lo re-crea.

METODOLOGÍA DE LA EDUCACION LIBERADORA



Explicación del cuadro: Partimos de la teoría del conocimiento ya comentada: re-lativo, porque hace referencia a la realidad.
re-lacional, porque crea relaciones entre los hombres.

Los Objetivos: Toda la actividad escolar o promocional tendrá que tener en cuenta estos dos objetivos: despertar la reflexión crítica y la capacidad creadora para lograr la transformación de la realidad (praxis).

Medios e instrumentos: Para despertar la reflexión crítica utilizamos el diálogo. Este implica una relación horizontal, ya no hay uno que sabe y otros que no saben, sino una búsqueda en común, en donde cada cual aporta su experiencia distinta y complementaria.

El diálogo exige el grupo. Este puede formarse teniendo en cuenta la dinámica grupal.

El grupo dialoga sobre la realidad que se le presente codificada a través de observaciones directas de la realidad, de lecturas, exposiciones, acontecimientos, y sobre todo mediante los M.C.S.

La codificación es la recopilación de datos. Realizada ésta se pasa a la descodificación. La realidad (el mundo) está allí, como provocando al grupo, para que la desentrañe, perciba sus retos, la destrozce y la re-componga en una nueva síntesis. Todo problema lleva en sí los principios de solución y estimula la criticidad y creatividad del grupo.

La descodificación es el momento fecundo en que el grupo entra en crisis (juicio) frente al mundo y comienza a gestarse la palabra (creatividad) con la que modificará la realidad (praxis). El instrumento para la descodificación es la discusión en grupo, discusión que no queda en causas superficiales sino que va en busca de las profundas, las generadoras de los problemas y acontecimientos.

Si la descodificación avanza, la criticidad dará lugar a la actitud creativa. Si se suspende el proceso el sujeto queda alienado porque en lugar de dominar la realidad queda pasivo ante ella. Se llega a la acción después que la descodificación alumbró en el grupo diversas alternativas, que son como las respuestas al reto de la realidad. Es necesario que el grupo busque varios caminos de solución, critique la factibilidad de cada uno y opte por una de las alternativas. Hecha la elección elaborará las estrategias que permitan una acción eficaz (qué se va a hacer, quiénes, cuándo, dónde, cómo, etc.).

Realizada la acción, el grupo hace la evaluación. Esta consiste en confrontar los resultados con la realidad que se quiso modificar.

Nota: Esta metodología tiene aplicación tanto en el desarrollo de un tema en la escuela, como en las obras de promoción donde se rechazan el paternalismo y las soluciones pre-fabricadas para integrarse en la comunidad local y buscar juntos la modificación de la realidad.

Anexo 1: Aplicación en un tema de la escuela primaria.

Tema: Los alimentos.

Objetivos: Desarrollar la reflexión crítica y la capacidad creadora para llegar a la praxis (transformar su realidad).

Medios: a) Diálogo en grupos.

b) Codificación. Recopilación de datos sobre la realidad, alimentos, origen, necesidad, uso higiénico, la distribución de los alimentos, causas y efectos de la subalimentación, actitudes personales frente a la comida; etc.

c) Descodificación: Discusión en grupo sobre los datos recopilados. Sistematización, análisis, búsqueda de las causas, referencia a la situación vivida por las personas del grupo ante el problema de la alimentación y crítica de la misma.

d) Acción. Síntesis de las alternativas surgidas durante la descodificación como soluciones tentativas. Comparación y crítica de las mismas. Elección de la alternativa que ofrezca más factibilidad y eficacia. Elaboración de las estrategias.

e) Evaluación. Cumplido el tiempo pre-fijado confrontar no solo los conocimientos sino también la conducta de las personas ante el problema alimentación para verificar si hubo o no un proceso de cambio.

Anexo 2: Aplicación a las tareas de promoción. (El ejemplo está tomado de una situación vivida por dos religiosas que convivían con un grupo pobre, cuyo problema era la carencia de agua durante el día pues la recibían desde la población vecina sólo de noche).

Realidad: carencia de agua durante el día
Objetivos: las religiosas se propusieron desarrollar la reflexión crítica y la capacidad creadora para que los pobladores modificaran su realidad.

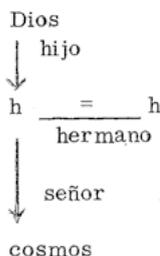
- Medios: a) Diálogo con grupos que se reunían de noche.
b) Codificación: Recopilación de datos: procedencia del agua, distribución, por qué la cortaban de día, necesidad del agua, consecuencias de su falta, etc.
c) Descodificación: El grupo comenzó a discutir los datos recopilados. Se buscaron las causas profundas y los efectos. Se analizó la conducta de los pobladores frente a esa realidad y se criticó cada una de las actitudes.
d) Acción: El juicio crítico desarrollado durante la descodificación hizo madurar al grupo en el sentido de incitarlo a buscar soluciones a su problema concreto. Surgieron alternativas de distinto valor. La gama fue tan variada que contempló desde la agresión al pueblo vecino hasta la construcción de un estanque que acumulara el agua que corría durante la noche. Cada alternativa se sometió a crítica por el mismo grupo hasta que éste optó por la construcción de un estanque. Se elaboraron las estrategias y se pasó a la acción.
e) Evaluación: Al terminar el estanque y confrontar el resultado con la realidad primera: "no tenemos agua" se llegó a la conclusión de que el problema estaba solucionado en parte, pues el estanque perdía. Se repitió todo el proceso para llegar a su arreglo.

Resultado: El grupo maduró pues no se le dió la solución sino que la buscó en el diálogo con lo cual no solo modificó su realidad sino que se afianzó el espíritu comunitario.

c) Dimensión teológica de la Educación liberadora

Entendemos que la verdadera liberación es la que nos trajo Cristo. Aplicada a la educación la interpretamos como un proceso que parte del corazón del hombre para desarraigar el egoísmo y sus consecuencias: la injusticia en todas sus manifestaciones y llevarlo, a través del camino de la bienaventuranza, hacia el Cristo pascual, meta de la liberación.

I. La liberación del hombre. La educación liberadora tiende a rehacer la triple relación del hombre:

1. Relación con los hombres

A través del diálogo humilde fundado en el amor, se procura crear desde la infancia la imagen del hombre hermano. Nuestro mayor dignidad estriba en ser imagen y semejanza de Dios, llamados a ser uno en Cristo. Cuando la persona introyecta esta imagen del otro, que es el fundamento del respeto, entonces aprende a prescindir de accidentes tales como el color, la edad, el sexo, la riqueza, la cultura, etc. Queda abierto el camino para recibir el mensaje evangélico. "Mi mandamiento es que se amen los unos a los otros como Yo los he amado". "Nadie tiene mayor amor que el que da su vida por los amigos".

2. Relación con el cosmos

Mientras la persona madura en la libertad frente al otro, quitando las trabas que impiden la comunión, descubre el sentido profundo del trabajo como medio de ejercer el señorío sobre la creación y manifestar la gloria de Dios. El mundo es el lugar donde los hombres

dialogan entre sí y se hermanan en el esfuerzo común por construir una sociedad más justa, más humana. El señorío sobre la creación exige como condición esencial el espíritu de pobreza. Sólo así será posible "compartir" los bienes de la tierra y ponerlos al servicio de todos sin apoyarse en ellos como un medio para la autoafirmación a expensas de los demás. "Nadie es si impide que otro sea". "Nos realizamos en comunión". El verdadero pobre es el que siente necesidad de Dios y de los otros (Mons. Pironio). Su cultura, sus títulos, sus cargos, sus bienes son un servicio hecho a la comunidad. No tiene su esperanza puesta en los bienes sino en Dios que se le manifiesta en la comunidad de los hermanos.

No habrá verdadera liberación mientras no desalojemos de nosotros (pobres o ricos) la imagen del opresor. El cambio de estructuras no será legítimo, ni aportará soluciones, mientras no vivamos el espíritu de las bienaventuranzas. Y este es el aporte original del cristiano en el proceso de cambio.

3. Relación con Dios.

La educación liberadora tiende a cambiar la actitud del hombre frente a Dios. Antes éramos esclavos pero desde la pascua de Cristo somos hijos. Esta "buena nueva" sólo la podremos proclamar ante el mundo cuando éste descubra nuestra actitud de hermanos. Esto exige la conversión. Entienda Cristo nos libera. "La Verdad los hará libres".

II. La liberación en la historia del hombre

La liberación es un proceso que abarca toda la vida del hombre y de todos los hombres. Tiene una dimensión histórica. Su punto de partida está en la Promesa que siguió a la caída en los albores de la humanidad. Toda la historia está atravesada por el "misterio de iniquidad" pero también está atravesada por la pascua de Cristo. Los pueblos que lo precedieron son pueblos de advenio. Hicieron madurar la historia hasta que, llegada "la plenitud de los tiempos", "el Verbo se hizo carne y puso su tienda en medio de nosotros". Con su misterio pascual Cristo nos liberó del pecado, nos reconcilió con el Padre y nos envió su Espíritu. Ya estamos redimidos pero todavía no se ha completado en nosotros la redención. El Reino ya está entre nosotros pero todavía no ha llegado a su plenitud.

La escatología es el motor de la historia. Esta avanza hacia el Cristo que viene. Los cristianos tenemos la misión de construir la historia, que es el Soma de Cristo, el Cristo total. "Todas las cosas son vuestras, pero vosotros sois de Cristo y Cristo de Dios".

Trabajar en la liberación del hombre es educar en la responsabilidad que todos tenemos, como personas y como generación de construir un mundo donde reinen la paz y la justicia. La Constitución conciliar Gozo y Esperanza nos apremia a ello en los números 34 y 43. A la luz de este documento la actividad humana adquiere una dimensión crística. La fe en el Cristo que viene nos impulsa a comprometernos con la historia, con la construcción de la ciudad terrestre, impulsados por la caridad y animados por la esperanza del Cristo resucitado. No caben los pesimismos, ni los fatalismos, ni menos aún las evasiones de aquellos que renuncian a comprometerse en el quehacer de la "polis" porque es más cómodo refugiarse en el más allá que los librará de los males de este mundo.

La educación liberadora lleva implícita una cosmovisión cristiana que mejor podríamos llamar "cosmoaudición". El "aquí" y "ahora" se transforman en lugares teológicos donde la persona debe aprender a oír al Dios que lo interpela, a leer los signos de los tiempos y a dar una respuesta comprometida que puede significar la entrega de la propia vida.

En este compromiso con el "quehacer del pueblo" (que es el pueblo de Dios), los cristianos toman distintas opciones pero no absolutizan ninguna de ellas. La fe desideologiza todas las ideologías al mostrar lo transitorio de las soluciones humanas, e impedir así que el hombre quede esclavizado a alguna de ellas.

El cristiano trabaja con alegría porque el "Espíritu de libertad" canta en su corazón: "Ven, Señor Jesús".

ANÁLISIS DE LA EDUCACION LIBERADORA

a) Liberar de situaciones de dependencia

Para que una persona o grupo acepte entrar en un proceso de liberación es necesario que primero tome conciencia de las situaciones de dependencia o de alienación en que se encuentra. De lo contrario seguirá sometido o alienado por falta de motivaciones para reaccionar.

Esta tarea de concientización puede realizarse en distintos niveles.

1.- Mediante la educación sistemática. A través de los planes y programas - desde la primaria a la Universidad, pero respetando el grado de maduración psicofísica, se puede educar la conciencia social y la percepción realista de los problemas de la comunidad y de las estructuras sociales. Esto implica una planificación de conjunto fruto a su vez de una concientización por parte de los docentes. Exige clarificación de los términos; elaboración de objetivos claros y precisos; compromiso comunitario; búsqueda del bien común por encima de los intereses, motivaciones o interpretaciones personales; evaluación constante del proceso de concientización y revisión leal de las actitudes de los docentes frente al proceso.

2.- Mediante la educación asistemática. Se puede hacer una verdadera concientización a través de los grupos juveniles, comunidades de base, grupo de reflexión, grupos apostólicos, teatro vocacional, etc. y sobre todo mediante los medios de comunicación social. Como temática se pueden aprovechar las situaciones vividas por cada grupo los hechos locales, nacionales e internacionales, el análisis de los documentos de Medellín, especialmente Justicia y Paz.

Para que esta concientización sea completa se requiere:

- a) que a nivel personal o grupal se analicen las propias situaciones de dependencia o estados de alienación:
- el pecado como fuente de injusticia
 - las trabas psicológicas que dificultan el diálogo
 - los condicionamientos: edad, lugar, formación, esquemas fijos, ideologías.
 - la rigidez mental y la absolutización de las opiniones
 - la radicalización en posturas antagónicas

- el sectarismo. La actitud proselitista
 - todo lo que signifique avasallamiento de la persona
 - la masificación operada por los M. C. S. y la propaganda
 - la admiración por la sociedad de consumo
 - el status como incentivo para la promoción individual
 - la dependencia externa (monopolios, imperialismos) y la dependencia interna (grupos opresores).
 - el problema de la justicia en el mundo y en el país. La violencia.
- b) que las personas o grupos no permanezcan en una concientización separada de la praxis porque caerían en la neurosis.
- c) que la concientización haga brotar la palabra con la que las personas se pronuncien, es decir, se comprometan en la transformación de la realidad para liberarse de las opresiones o alienaciones detectadas.

Nota

El desarrollo de este tema requiere el trabajo por grupos para desarrollar a partir de su realidad los lineamientos presentados.

22

b) Liberar la palabra: El pronunciamiento.

La escuela tradicional ponía el énfasis en la enseñanza de las palabras porque con ellas se describía la realidad.

En la educación liberadora, más que enseñar palabras, interesa lograr que la persona pronuncie "su palabra", es decir, que sea capaz de anunciar ante los demás quién es y lo que piensa.

Esta palabra solo puede gustarse en un ambiente de amor. Por eso no hay verdadera educación sin diálogo.

En la palabra hay dos elementos importantes: acción y reflexión para lograr la transformación de la realidad.

$$\text{palabra} = \frac{\text{acción}}{\text{reflexión}} = \text{praxis}$$

Si la palabra queda solo con la acción, cae en el activismo. Si se limita a la reflexión también es alienante porque no transforma la realidad.

La escuela recibe al niño cuando es infante. Educarlo, es lograr que de infante pase a "pronunciante". Este proceso implica una maduración en la que podemos distinguir cuatro etapas principales. Por desgracia hay personas que quedan fijadas en alguna de ellas y entonces no maduran, no llegan a ser auténticas personas.

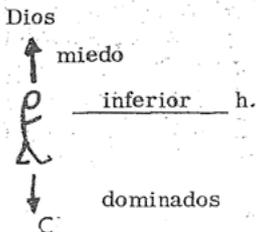
¿Cómo se desarrolla la criticidad?

1) Conciencia intransitiva o mágica. En un primer momento la persona se encuentra en estado de "intransitividad" porque no puede decir su palabra. Es el estado propio del infante. Esta conciencia puede definirse como aquella que ignora el principio de causalidad. Por eso es mágica. Hay seres humanos que por falta de amor quedan radicados en esta etapa: Son los oprimidos o marginados. Viven en el mundo pero no con el mundo. No perciben los retos de la realidad porque más que conocerla la sufren.

Podemos graficarlo así: Realidad



Son los hombres de cabeza gacha. Están heridos en su triple relación humana:



Con respecto a los otros hombres se sienten inferiores y son tratados como tales. No dominan la naturaleza sino que la sufren. Como ignoran el principio de causalidad se resignan en su situación. No tienen palabra para pronunciarse y transformar la realidad. Con respecto a Dios tienen miedo. No lo pueden descubrir como Padre porque no se sienten tratados como hermanos por los otros hombres. A veces hay quienes se aprovechan de esta situación para mantenerlos en la dependencia mostrándoles su estado de oprimidos como querido por Dios.

Los marginados son los hombres del silencio. Pero nadie sabe lo que hay detrás de ese silencio. Son los hombres des-esperados en el sentido etimológico de la palabra: no tienen esperanza.

Hay dos clases de desesperación. Una es accidental, no toca a lo profundo del ser. Por ejemplo, alguien que grita pidiendo auxilio porque le sucedió algo. Como vemos esta desesperación reaccionamos y vamos en su ayuda.

Pero hay otra desesperación que es mucho más honda, llega hasta la raíz del ser: es la desesperación ontológica, la del hombre que no tiene esperanza. El es una simple herramienta de trabajo; su padre también lo fue y así será su hijo.

El desesperado no tiene historia. En su pasado no está generalmente "la imagen paterna" que da al niño la valencia tan importante de querer ser alguien en la vida, dar la cara; es decir, le falta la imagen del adulto. Tampoco tiene futuro porque este implica la esperanza, "el estar fascinado por lo que todavía no es". Ni siquiera tiene presente, sino que vive el "instante". Y es por eso que cuando tiene unos pesos los gasta o los bebe. Para él no tiene sentido el ahorro porque está fuera de la dimensión histórica.

Muchas veces somos injustos en nuestro trato con estos hermanos. Las expresiones "son unos negros haraganes", "viven así porque

quieren" son muy frecuentes entre los que nos consideramos "trabajadores y decentes". Y avalamos nuestras afirmaciones con muchas anécdotas que en sí mismas son ciertas pero que revelan nuestra incapacidad de buscar las causas profundas de esas conductas. Cuatro siglos de dominación, de dolor, de hambre hereditaria, de desprecio, pueden forjar una sub-raza y esto no es evangélico.

Otras veces practicamos el paternalismo. Creemos que promover es dar cosas, como un "Papá Noel", cuando el oprimido nos grita desde su desesperación silenciosa que él quiere ser persona. Pero para esto hay que amarlo. Estar a su lado con una auténtica actitud de igualdad, de fraternidad. Solo entonces levanta la cabeza. No nos tenemos que acercar a ellos para "enseñarles", "darles consejos", sino para aprender de ellos los valores evangélicos vividos con una simplicidad que nosotros ignoramos.

Este primer paso, hacernos prójimos, lo tenemos que dar nosotros. Ellos solos no pueden levantar la loza que los oprime. Es ingenuo pedirles que se unan para defenderse del opresor mientras no hayan tomado conciencia de su propio valor como personas.

La primera tarea, la más difícil, es desalojar del oprimido la imagen del opresor.



Como el único modelo de "hombre" que han conocido es el del opresor, creen que ser "persona" consiste en reproducir esa imagen. La prueba está en que, cuando consiguen tener a otros bajo sus órdenes repiten con ellos las mismas crueldades que han sufrido.

Freire dice muy acertadamente que amar al oprimido es desalojar en él la imagen del opresor. Es la única forma de capacitarlo para el diálogo, que exige amor, horizontalidad, humildad. Nadie se realiza solo y menos aún dominando a otros. El que se ha convencido de esta verdad ya puede tomar en sus manos su propio destino y avanzar en la promoción comunitaria.

2) Conciencia transitiva ingenua. Es la típica del niño que comienza a indagar las causas de las cosas, porque su ser pugna por ser persona. Está en estado de conciencia transitiva porque puede expresarse, pero es ingenuo porque solo conoce las causas superficiales.

Muchas personas, por defecto de una educación repetitiva, acrí-

tica, han quedado fijadas en este estadio de conciencia propio de la infancia. Han acumulado muchos conocimientos, poseen títulos, o no, pero lo típico de su estado es la "ingenuidad" se quedan siempre en las causas superficiales y no ahondan en las profundas.

Podemos gratificarlas así:  Realidad: . Cómo se ve, su horizonte es estrecho y tienen una fuerte tendencia a sumergirse en lo mágico. Para conocer a estas personas no hay que cuantificar lo que saben sino su actitud frente a la verdad.

El ingenuo puede tipificarse con las siguientes características:

- a) Su pensamiento es débil pues al razonar no va más allá de lo que aparece. Por lo tanto está fuertemente matizado con elementos emotivos. Como no tiene argumentos profundos se enfurece al discutir.
- b) Al no criticar sus propios juicios sobre la realidad se hace fanático. Es común que se una a otros semejantes en busca de apoyo y entonces es sectario.
- c) No se define ni compromete porque es inseguro; tiene miedo.
- d) Necesita apoyarse en un "líder" o "caudillo" que es como la personificación de todo lo que siente y no sabe expresar. Su adhesión al líder es de carácter emotivo, "dar la vida por él", y no intelectual ya que repite la letra que le da el líder y nunca se pone ante él en una actitud crítica.
- e) Se cierra al diálogo. Es dogmático en sus afirmaciones. Cree saberlo todo.
- f) No es creativo porque no se pronuncia. Busca recetas, prefiere copiar los modelos extranjeros.
- g) No cree en la igualdad de los hombres. Hace discriminaciones por el color, dinero, títulos, etc.

Estas notas son muy frecuentes entre nosotros. El caudillismo forma la trama de nuestra historia. Por qué persiste aún en el siglo XX? Porque la escuela desde el siglo XIX no ha formado hombres críticos, sino que dogmatizó, obligó a repetir, domesticó y puso su orgullo en la cantidad de conocimientos que impartía (concepción bancaria, diría Freire).

3) Conciencia transitiva crítica; es la que conoce las causas profundas de las cosas y las critica.

Graficado  nos muestra una persona que domina la realidad; no solo está en el mundo sino con el mundo para modificarlo. El crítico se tipifica así:

- a) Su razonamiento se apoya en una actitud de investigación y crítica. Está convencido de que él no lo sabe todo y se autocritica.
- b) Es sereno, desprovisto de elementos emotivos que le restan objetividad.
- c) Es dialógico: se considera igual a los otros hombres cualquiera sea su instrucción, color o posición social.
- d) En el diálogo se apoya en sus propias ideas pero se abre al otro para recibir su aporte y su crítica. Su discusión es firme pero no fanática. Va a las causas profundas.
- e) No busca el apoyo de un caudillo. Se relaciona con facilidad, en actitud de igualdad y búsqueda en común con sus jefes naturales. No los endiosa. Sabe criticarlos y aporta positivamente.
- f) No busca recetas. Recibe el reto de la realidad y crea las soluciones.
- g) Se pronuncia, es decir, anuncia ante los demás quién es y lo que piensa.

4) Conciencia transitiva política. - El hombre crítico es político. De lo contrario su criticidad es falsa o degenera en neurosis. El que ha tomado conciencia de una situación, si es verdadero crítico, se compromete hasta las últimas consecuencias en la solución de los problemas. El hombre político entiende que la verdadera política es la búsqueda del bien común. Vive inmerso en el quehacer de la polis como una tarea propia de su vocación humana y cristiana. Trasciende los límites de sus intereses individuales, familiares o grupales cuando es requerido por el bien común. Hasta dar la vida por los hermanos.

En el ejercicio de su actividad política asume opciones que responden a su conciencia cristiana pero su fe siempre le recuerda la transitoriedad de las soluciones humanas. Por lo tanto no las absolutiza, ni pretende someter a otros hombres a ellas. Respeto otras opciones que no son las suyas (Carta al cardenal Roy 51).

Hay un pasaje evangélico, Juan 9, que nos narra la historia de un hombre a quien Jesús encuentra en estado de conciencia intransitiva

mágica (Juan 9, 1-5). Porque lo ama, le quita la causa de la opresión (Juan 9, 6-7) lo hace persona y deja que tome en sus manos su propio destino. (Jn. 8 ss.)

Primero el ex-ciego pasa por la conciencia transitiva ingenua: sabe quién es: "Sí, soy yo", pero solo conoce las causas superficiales de su curación (Jn. 9, 8-12). Los vecinos muestra idéntica actitud. Es llevado ante los fariseos. Al ingresar a la sala es todavía "ingenuo" (Jn 9, 13-15). Los dirigentes y sabios de Israel se muestran fanáticos y sectarios (Jn. 9, 16-17) y sus discusiones hacen madurar al ex ciego, que encuentra la causa profunda de su curación: "Yo digo que es un profeta". Se ha pronunciado: sabe quien es él y lo que piensa. Se define y lo publica sin miedo. Ahora es un hombre crítico.

Los padres son ingenuos porque tienen miedo (Jn. 9, 18-23). El ex-ciego vuelve a comparecer ante los fariseos pero ahora, como verdadero crítico, sostiene un diálogo sereno basado en causas profundas, que contrasta con la falta de argumentación de los fanáticos y sectarios fariseos que se defienden con insultos (Jn. , 9, 24-34). El hombre curado por Jesús hizo una opción política al declarar que Jesús venía de Dios, lo que le valió ser expulsado de la sinagoga.

Queda pobre como antes, pero el hombre político no se arrepiente ni tiene miedo. Jesús se le acercará otra vez pero para hacerlo transitar a la fe en su divinidad. (Jn. 9, 35-38).

En adelante y hasta el fin del mundo, ante la persona de este hombre comprometido, todos tendremos que hacer una opción: o reconocer que Cristo es Dios o negarlo como tal.

Dar una educación liberadora es lograr que surjan personas comprometidas ante las cuales los hombres se definan.

LIBERARSE CON LOS OTROS: COMUNIDAD EDUCATIVA

Nadie libera a nadie, nadie se libera solo, los hombres se liberan cuando juntos pronuncian el mundo. No hay liberación sin comunidad; esta es la matriz que la genera. Por lo tanto no podemos hablar de educación liberadora si no hay una comunidad que la respalde y la haga posible.

I. Fundamentos de la comunidad educativa

- a) fundamento antropológico. Si el hombre es un ser en relación sólo podrá desarrollarse como tal si el ambiente educativo favorece su triple relación de igualdad con los otros hombres, de dominio de la naturaleza y de filiación divina.
- b) Fundamento socio-histórico. La socialización es un signo de nuestros tiempos. El hombre vive inmerso en una trama de interrelaciones que se estrecha cada día más. Necesita de la comunidad para socializarse positivamente y dar sentido a fenómenos tales como el pluralismo, el urbanismo, la planetización. Debe descubrirse como habitante del mundo y vivir en función del bien común.
- c) Fundamento pedagógico. La crisis de los sistemas educativos basados en la verticalidad, la imposición de normas, la antialogicidad, la copia de modelos foráneos, etc. nos lleva a descubrir el contenido profundo de la triple afirmación de Freire:
 - Nadie educa a nadie
 - Nadie se educa solo
 - Los hombres se educan mutuamente mediatizados por el mundo. Por lo tanto la educación (en su dimensión de permanente) nace en lo comunitario y se alimenta de la intercomunicación personal.

Nota: Los fundamentos anteriores son aplicables a toda forma de educación, prescindiendo de la filosofía que la sustenta. Pero tratándose de la educación cristiana hay otros dos fundamentos que muestran la exigencia de una comunidad:

- teológica: Dios es Comunidad de Personas y el hombre es creado a su imagen y semejanza, es decir, para la Comunidad.
- Pastoral: educar en la fe es guiar a la persona para que responda a

Dios que lo convoca a un pueblo con cuyo ser y hacer debe comprometerse. La pastoral necesita la existencia de una comunidad.

2. Aclaración de conceptos. Todo lo dicho para fundamentar la necesidad de la comunidad educativa exige una precisión de términos para no confundir institución escolar con comunidad educativa y menos reducir ésta a aquélla. En este sentido es interesante la clarificación realizada por la Comisión Nº 1 del Seminario sobre Comunidad educativa en América Latina (Bogotá 30 de julio al 4 de agosto 1972). Extractamos:

a) Comunidad: grupo de personas en interacción que decide colaborar con la finalidad de resolver las necesidades del grupo en la medida en que él mismo las hace consciente como propias, para lograr el crecimiento del ser de cada uno de sus integrantes y el de la sociedad en que están insertos.

La comunidad supone interacción personal y enriquecimiento de sus miembros, a través del aporte diverso de cada uno.

Es más, la comunidad es el único ambiente que crea condiciones para que el hombre se descubra a sí mismo y se realice plenamente.

La interacción puede llegar, en sus formas más perfectas, a vínculos de amor y de amistad. Pero no toda comunidad alcanza esta plenitud. Otro elemento esencial es la decisión del grupo conciente implícita o explícitamente de una acción conjunta hacia la realización de los objetivos.

De todo esto se desprende que la comunidad no es algo estático, no es algo que se encuentra; es algo que hay que crear, construir. Es una conquista gradual que supone un proceso comunitario de discernimiento, de decisión y sobre todo de compromiso en la praxis.

Todo esto implica un mínimo de estructuras nacidas de la propia vivencia, que debe ser dinámica, creativa y en revisión constante.

De este planteamiento se deduce que no todo grupo humano es comunidad.

b) Comunidad educativa. Siendo cierto que toda comunidad educa, bien o mal, propóngaselo o no, solo podemos llamar "educativa" a aquella comunidad que decide reflexivamente colaborar en la solución de sus

necesidades y se compromete en la praxis.

c) Roí de la escuela en la comunidad educativa: La escuela es un servicio educativo de la comunidad, es un instrumento de la comunidad educativa. Como tal, la escuela en modo alguno agota el concepto de comunidad educativa; debe definirse en función de ella.

En este sentido la escuela no crea la comunidad educativa; la promueve, estimula su potencialidad educativa, la apoya en orden a su desarrollo integral y depende de ella en su estructura.

Sus proyectos comunitarios se concretan en la formación de comunidades de base, o en células comunitarias cuya finalidad es vitalizar, animar, capacitar y motivar a sus miembros para insertarse activamente en el proceso y maduración de la comunidad educativa.

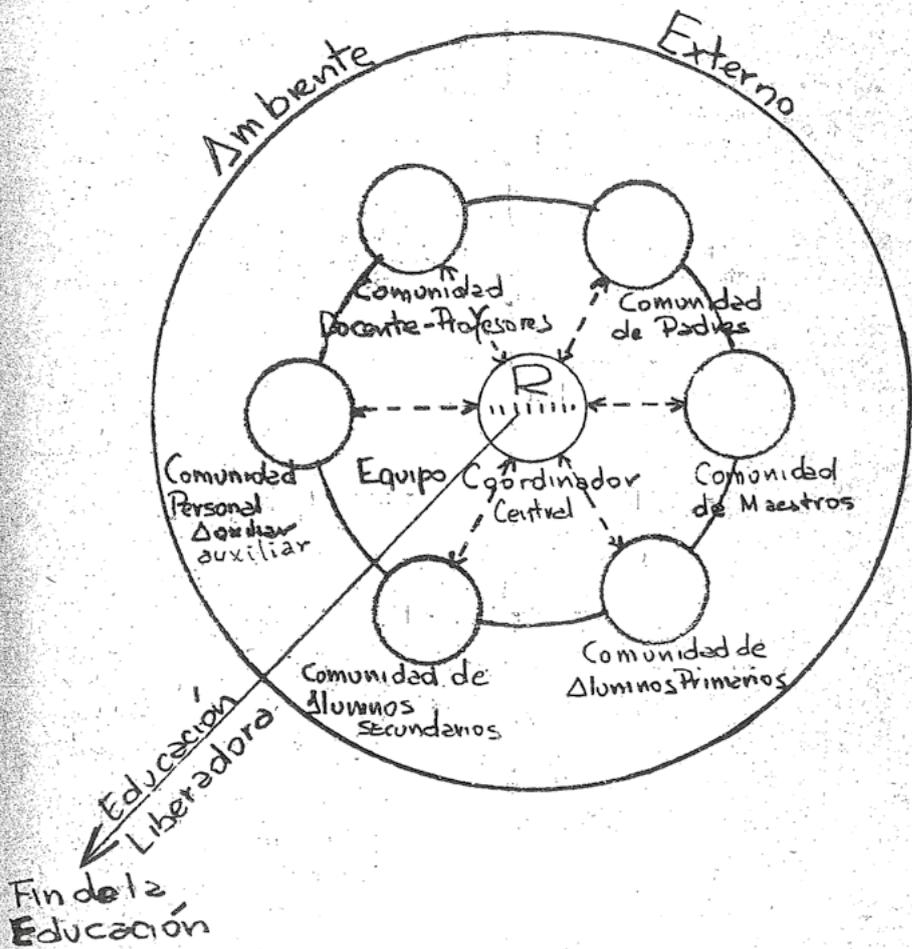
En este contexto la escuela como la tenemos hoy (profesores, alumnos y metodología) se transfigura completamente. Como una de las células de la comunidad que imaginamos, la escuela tiene una parte típica en la función educadora que debe tener toda la comunidad, en vez de ser una institución reservada a un grupo y que transmite conocimientos ya elaborados (casi siempre en otros países y en otros tiempos), la escuela pasa a ser un punto de encuentro y un servicio abierto a todos. Su función será sistematizar la masa de conocimientos y experiencias que la persona recibe de los medios de comunicación y de la vivencia social, más que transmitir conceptos artificialmente agrupados bajo rótulos tradicionales; fomentar el espíritu crítico en todos sus miembros, ante sus propias actitudes y las de la sociedad.

Esto no significa que no pueda aprovecharse la escuela tradicional para caminar hacia lo comunitario. Pero ni lo comunitario debe ser encarado como remedio para la sobrevivencia de las escuelas que mantenemos, ni se deben condenar los esfuerzos (no siempre bien concebidos) de las escuelas que tratan de abrirse a su modo, a la comunidad circundante.

3. Experiencias realizadas por escuelas tradicionales para abrirse a lo comunitario.

Hay centros educativos que mientras maduran hacia el ideal trazado en el punto 2, se organizan internamente como núcleos comunitarios, conscientes de todas las limitaciones que implica la conciencia de que si bien la escuela es solo un servicio de la comunidad educativa, en la práctica actúa como si quisiera agotar el concepto.

Estos núcleos se han formado desde las bases siguiendo el camino normal: de la periferia al centro y nunca viceversa.



Cada estamento se organiza como un núcleo comunitario que al introyectar un ideal común avanza hacia él. Este espíritu que crece, se concreta en una estructura en cuya elaboración intervienen los miembros de la comunidad. Lo importante es que la estructura refleje el espíritu (o mística del grupo) y permita el diálogo y la representatividad. Esta surge como fruto de la maduración y del ámbito interno de cada estamento, pasa al equipo coordinador central. Este es el punto de convergencia del diálogo intergrupar, centro donde se elaboran las decisiones que interesan a todo el núcleo educativo y eje que permite que todos los estamentos avancen, en forma coordinada, hacia el logro de los fines y objetivos comunes.

En el equipo coordinador central hay un representante de cada estamento. La comunidad de padres de familia agrupados por cursos con sus respectivos representantes, forma con ellos la comisión directiva, de la que surge el matrimonio que representará a todo el estamento en la Coordinación central.

De la misma forma se organizan los profesores, por departamentos y por consejos de curso, de cuyos coordinadores eligen el que los represente en la Coordinación central. Asimismo se organizan los maestros y el personal auxiliar, hasta hacer surgir el representante.

Los alumnos secundarios y primarios se organizan por cursos, con sus delegados que formarán la directiva y de ésta saldrá el respectivo representante. Esto no quita la existencia simultánea de grupos juveniles con vida e ideales propios.

También intervienen en la coordinación central, pero solo con carácter consultivo, representantes de organismos tales como los gabinetes y aún representantes del medio ambiente al que pertenece la escuela.

Para asegurar la organización y el crecimiento de todo el núcleo educativo, sus miembros elaboran la guía pedagógica, documento vivo, enriquecido y revisado con frecuencia y que es como la carta magna del Establecimiento.

Los principales puntos que contienen son:

- a) Fundamentos filosóficos
- b) Fines y objetivos

c) Estructura	padres		organización
	docentes		funciones
	alumnos		representatividad
	pers. auxiliar		voz y voto de cada
	gabinetes		estamento
	equipo coordinador central		

d) Financiamiento

4. Conclusión: El tema de la comunidad educativa es muy discutido en estos momentos en América Latina. Hay muchos puntos controvertidos, desde los conceptos mismos de C. educativa y escuela hasta el cuestionamiento de la institución escolar como tal. Lo importante es mantenerse en una actitud de búsqueda y de diálogo para hallar en la praxis el modo de aprovechar lo comunitario, que está en la raíz de nuestros pueblos, para lograr una verdadera educación liberadora.

d) LIBERAR PARA QUE SURJA EL HOMBRE NUEVO

1. La lectura atenta del documento sobre educación, de Medellín, nos muestra cual es el fin de la educación liberadora: el surgimiento de un hombre nuevo a imagen del Cristo pascual.

Sin dejar de apuntar hacia esta dimensión crística del hombre, hay que tener en cuenta que ya estamos frente a un hombre nuevo fruto de los medios de comunicación social. (Ver Lenguaje total. Revista "Educación hoy" Nº 2 año 1971: de ella extractamos el contenido del punto dos en este tema). Tres son las características principales que tipifican a este hombre:

- Es un hombre sensorial
- Un hombre que ha modificado el proceso de aprendizaje
- Un hombre con una nueva escala de valores.

Para comprenderlo, trazaremos un paralelo comparativo entre el hijo de la imprenta y el hijo de la electrónica. Servirá para aclarar conceptos, pero no podrá evitar su radicalización y ausencia de matices. Es solo una comparación tentativa.

Hombre de Gutenberg

1. Crea el mundo de la imprenta
2. Piensa y se expresa con ideas
3. Limitado por el tiempo y el espacio
4. Percibe la realidad como algo fraccionado, estructurado, lógico.
5. Inteligente es el que piensa con profundidad y crea.

Hombre de la electrónica

1. Crea el mundo audiovisual
2. Piensa y se expresa con imágenes.
3. Corporiza los medios de comunicación que le dan dimensiones ilimitadas.
4. Percibe la realidad como algo amalgamado, simultáneo, vertiginoso.
5. Inteligente es el que organiza con rapidez la realidad que lo penetra por todos sus sentidos y elabora la respuesta acertada de inmediato.

2. El lenguaje total en el proceso de la educación liberadora

Nuestros niños y jóvenes viven inmersos en un mundo de imágenes, ruidos y sonidos. Sus sentidos están muy desarrollados y por lo tanto les rebota nuestro sistema de aprendizaje. Por otra parte corren el riesgo de alienarse ante la simultaneidad y rapidez de tantos impactos. El lenguaje total les sale al paso como una respuesta liberadora. Para ello, este nuevo lenguaje de los audiovisuales, que compromete a todo el ser en el acto de percibirlo y expresarlo, debe cumplir, para ser liberado, tres funciones:

- a) Educación de la perceptividad. Se trata de evitar los dos extremos alienantes: el abuso intelectualista y la hipersensibilidad. Para ello hay que partir de la realidad existencial en que vive el niño. Nuestros pasos educativos han de ir de la imagen y del sonido al sentimiento, y del sentimiento a la idea. La liberación del hombre inmerso en los M. C. S. parte de la educación de los datos sensoriales, datos que han de captarse y organizarse para luego reflexionar sobre ellos y completar el proceso de liberación.
- b) Reflexión personalizante. La educación de la perceptividad es el paso previo que debe conducir a la reflexión que transforma.

La metodología del lenguaje total trata de convertir los medios de información (la persona solo recibe, no responde) en medios de co-

municación. Esta exige una respuesta personal. Para lograrla hay que capacitar a la persona para que:

- haga una crítica al M. C. S. que utiliza
- descubra el mensaje y lo analice críticamente.
- autocritique el efecto que le producen los M. C. S.

c) Autoexpresión y creatividad liberadora. La reflexión personalizante cristaliza en la expresión personal que es la primera fuente de la creatividad. En ella interviene no solo la razón sino todo el ser: corazón, oídos, ojos, manos, el hombre total.

No existe un conocimiento verdadero si el sujeto no logra actuar sobre él y transformarlo.

Al autoexpresarse por medio del lenguaje total el sujeto emplea una comunicación que le exige una mayor participación personal, al mismo tiempo que se capacita para aceptar lo valioso y rechazar lo inauténtico de los mensajes:

3. Hacia el Hombre Nuevo.

"No tendremos un continente nuevo sin nuevas y renovadas estructuras; sobre todo, no habrá continente nuevo sin hombres nuevos que a la "luz del Evangelio sepan ser verdaderamente libres y responsables" (Medellín, Justicia II, 3). Esta es la finalidad de la educación liberadora.

Los cristianos tenemos ya el modelo del Hombre nuevo en el Cristo pascual. "Solo a la luz de Cristo se esclarece verdaderamente el misterio del hombre. En la Historia de la Salvación la obra divina es una acción de liberación integral y de promoción del hombre en toda su dimensión, que tiene como único móvil el amor. El hombre es creado en Cristo Jesús, hecho en El criatura nueva. Por la fe y el bautismo es transformado, lleno del don del Espíritu, con un dinamismo nuevo, no de egoísmo sino de amor, que lo impulsa a buscar una nueva relación más profunda con Dios, con los hombres sus hermanos, y con las cosas" (Medellín, Justicia II, 4).

Leyendo el Evangelio encontraremos los rasgos sobresalientes del Hombre Nuevo.

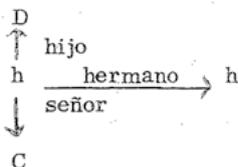
a) Cristo es el hombre hermano. - No hace acepción de personas. Todos pudieron verlo y tocarlo: pobres y ricos; justos y pecadores; sanos y enfermos; niños y adultos.

Toda su predicación está encaminada a convencernos de que somos hermanos y que Dios es nuestro Padre. Vivió con tal intensidad esta fraternidad universal que dió su vida por todos.

b) Cristo es el hombre señor de la naturaleza. Es libre frente a ella. Nada lo ata. Toda su relación frente a la naturaleza consiste en ponerla al servicio del hombre. Lo demostró con sus milagros y con sus palabras: "No fue hecho el hombre para el sábado sino el sábado para el hombre".

c) Cristo es el hombre Hijo de Dios. Sólo El puede llamar con propiedad a Dios como Padre. Y conquistó para nosotros la filiación divina. Somos hijos en el Hijo.

- La Educación liberadora aspira a realizar esta imagen en el educando



Un hombre

- * que se sienta hermano de los hombres y se integre en comunidad
- * que con el esfuerzo común domine la naturaleza, se sienta libre frente a ella y lo demuestre en el compartir
- * que por ser hermano se descubra hijo de Dios.

Este es un proceso que abarca la vida entera del hombre. Mirando a su modelo Cristo resucitado irá madurando como hombre libre, fraternal, hombre de la esperanza, constructor de la historia, hombre de la Pascua.

Colección
Entre los libros de
la buena **MEMORIA**

¿Por qué las monjas del colegio Sagrado Corazón abandonaron la ciudad en 1976? Los habitantes de Coronel Pringles se hicieron esa pregunta durante un cuarto de siglo, hasta que en 2002 un grupo de jóvenes preguntó a una testigo directa de aquellos hechos qué había sucedido en el colegio. La respuesta fue inesperada.

Aquel testimonio fue el inicio de esta investigación que permite analizar un fenómeno aún no estudiado con profundidad en la historiografía argentina: la participación civil en el aparato represivo a partir de marzo de 1976. "El caso de las monjas del Sagrado Corazón" es un desafío a aquella perspectiva instalada con el regreso de la Democracia en 1983 según la cual la sociedad argentina estuvo inmovilizada por el terror durante el último régimen militar. La reconstrucción de los hechos de Coronel Pringles permite visualizar que diversos actores sociales locales se lanzaron voluntariamente a participar de un conflicto en el interior de un colegio. Todos ellos sabían que estaba en juego mucho más que la permanencia de las religiosas en esa institución educativa.



Libro
Universitario
Argentino

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES

EDICIONES **UNGS**



Universidad
Nacional de
General
Sarmiento

ISBN 978-987-630-789-3



9 789876 1307833

